

15

Jaroslav Řezáč • SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Jaroslav Řezáč

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Jaroslav Řezáč

Paido • edice pedagogické literatury
Srbská 35, 612 00 Brno © 541 216 375

Paido

ISBN 80-85931-48-6

15

mezilidské vztahy - efektivní komunikace
zdroje utváření obrazu druhého člověka
chyby ve vnímání a posuzování druhých lidí
atribuce, interpretace sociálního chování
postoje, možnosti ovlivňování
struktura a dynamika sociálních skupin
motivace sociálního chování
styly řízení a skupinová atmosféra
občasně, manipulace, Pol/Hac

EMMINGEROVA KNIPOVNA V STRAKONICÍCH	
Knihovní číslo:	Značka:
203.988	15
Datum požázení: - 8. 07. 2008	
Číslo knihy: 1471	
Datum revize:	

Recenzovali: doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
doc. PhDr. Ivan Šmahel, CSc.

© PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc.

© Paido • edice pedagogické literatury, Brno 1998

ISBN 80-85931-48-6

Obsah

1. ÚVOD	7
2. PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE.....	9
3. ČLOVĚK V SOCIÁLNÍM PROSTORU	15
3.1 Sociální prostředí a sociální situace	20
3.2 Sociální chování, sociální role a postoje.....	23
3.3 Motivace sociálního života	35
4. SOCIALIZACE JEDINCE - HUMANIZACE ČLOVĚKA	42
4.1 Socializační proces.....	42
4.2 Charakteristika struktury a dynamiky procesu socializace	47
4.3 Etapy socializace.....	49
4.4 Produkty socializace.....	52
4.5 Kritéria efektivity socializačního procesu.....	67
5. SOCIÁLNÍ UČENÍ	72
5.1 Formy sociálního učení	73
5.1.1 Sociální posilování.....	73
5.1.2 Imitace (nápodoba).....	74
5.1.3 Identifikace.....	75
6. ČLOVĚK V KONTAKTU S JINÝMI LIDMI.....	78
6.1 INTERAKCE.....	78
6.1.1 Základní formy součinnosti	84
6.1.2 Základní formy mezilidských vztahů	87
6.2 PERCEPCE.....	93
6.2.1 Vnímání druhého člověka	95
6.2.2 Sebepercepce.....	101
6.2.3 Chyby v posuzování (percepční stereotypy).....	102
6.3 KOMUNIKACE.....	107
6.3.1 Komunikační situace.....	109
6.3.2 Obsahová analýza komunikace.....	117
6.3.3 Formální analýza komunikace	120
6.3.4 Typy komunikace.....	123
6.3.5 Podmínky efektivní komunikace.....	125

7. NÁROČNÉ, ZÁTĚŽOVÉ A KONFLIKTNÍ SOCIÁLNÍ SITUACE	133
7.1.1 <i>Náročná životní situace</i>	133
7.1.2 <i>Problémové situace</i>	134
7.1.3 <i>Frustrační situace</i>	136
7.1.4 <i>Stresující situace</i>	145
7.1.5 <i>Konfliktní sociální situace</i>	151
8. PSYCHOLOGIE SKUPINOVÉHO ŽIVOTA	158
8.1 Psychologická charakteristika sociální skupiny.....	158
8.1.1 <i>Struktura skupiny</i>	160
8.1.2 <i>Skupinové role (skupinové chování)</i>	164
8.1.3 <i>Skupinové normy</i>	166
8.1.4 <i>Skupinová atmosféra</i>	169
8.1.5 <i>Řízení a vedení skupiny</i>	172
8.1.6 <i>Vlastnosti skupiny</i>	183
8.1.7 <i>Klasifikace skupin</i>	186
8.2 Rodina jako sociální skupina.....	192
8.2.1 <i>Psychologická charakteristika rodiny</i>	192
8.2.2 <i>Problém stylu rodinných a výchovných interakcí</i>	197
8.3 Školní třída jako sociální skupina.....	205
8.3.1 <i>Problém adaptace žáků na podmínky školní třídy</i>	207
8.4 Sebeprosazování se ve skupinovém a společenském životě.....	209
8.4.1 <i>Prosazování se agresí</i>	214
8.4.2 <i>Manipulativní sebeprosazování</i>	215
8.4.3 <i>Adekvátní sebeprosazování</i>	217
9. MOŽNOSTI APLIKACE NĚKTERÝCH METOD A TECHNIK SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE V PRAXI UČITELE	224
9.1 Zjišťování vztahů ve školní třídě.....	225
9.1.1 <i>Strukturované pozorování</i>	225
9.1.2 <i>Strukturovaný rozhovor</i>	228
9.1.3 <i>Plebiscit náklonnosti</i>	232
9.1.4 <i>Sociometrie</i>	234
9.2 Měření postojů.....	241
9.3 Interakční hry.....	243
Literatura.....	247
Slovníček odborných výrazů.....	257

1. ÚVOD

Péče, učení a vedení, kultivace i výchova, to vše jsou příklady sociálních aktivit a zároveň i svěbytné projevy *sociální existence* lidí, lidské vzájemnosti.

Učitel svým přístupem k žákům a stylem práce ovlivňuje sociální klima školní třídy. Často ovládá pomyslnou výhybku, která do značné míry nasměruje životní dráhu jeho žáků. Hodně záleží na něm, zda vztahy mezi ním a dětmi, i dětmi navzájem, napomohou svou povahou vývoji svěbytné a nezávislé osobnosti jeho žáků.

Ne každý učitel je disponován k takové dovednosti. Ne každého učitele již život naučil umění žít s lidmi. Psychosociální zralost a potřebné životní zkušenosti obvykle nemíváme na začátku své profesní kariéry.

Ani studium teoretických disciplín nemůže nahradit životní zkušenost a zralost osobnosti. Výrazně však může přispět k produktivitě nabývání těchto zkušeností, protože činí vnímání diferencovanějším, hodnocení hlubším a interpretaci dění platnější. Studium sociální psychologie přispívá vedle sociologie k zdokonalení orientace v síti mezilidských kontaktů.

Sociální psychologie však není jen o „sociálním světě“, v němž se lidský život odehrává, „o skupině“, se kterou pracujeme. Je též „o nás“ a tedy i o tom, „zdali“ a „jak“ jsme disponováni pro profesi, která je již ze své podstaty „ovlivňováním jiných“.

Obsah i členění textu jsme odvíjeli od záměru poskytnout přehled teorie, jejíž znalost předznamenává fundované řešení konkrétních sociálně psychologických problémů výchovy, vzdělávání a práce s lidmi. Rádi bychom přispěli k vytváření základů sociálně psychologického myšlení čtenáře. Snažili jsme se zpracovat text s ohledem na ty formy studia, v nichž je kurz sociální psychologie obsažen, především *učitele, vychovatele, mistry*. Zařadili jsme i ty základní poznatky, které vyžaduje např. *distanční, mezioborové studium (manažeri, sociální pracovníci), rozšiřující studium učitelství psychologie* atp. Koncipovali jsme však text i s ohledem na *učitele, ředitele* a výše uvedené pracovníky, kteří již působí v praxi a zahrnují sociální psychologii do permanentního sebevzdělávání, případně *atestační přípravy*.

Práci s textem se pokoušíme usnadnit. Uvádíme stručná shrnutí jednotlivých kapitol a tam, kde je to funkční, uvádíme krátký přehled reprezentující různost pohledů na určitý problém či odborný termín. Připomínáme tak jednak samozřejmost alternativního nazírání v psychologii a zároveň poněkud usnadňujeme práci tomu studentovi, který na srovnávací samostudium potřebný čas nemá.¹

¹ Nevyhýbáme se užívání cizích pojmů tam, kde to považujeme za účelné. Pro čtenáře, který bude pracovat s textem „na přeskáčku“, umožní udržení kontinuity uvažování přehledný slovníček cizích slov a psychologických termínů používaných v textu, na přednáškách a v odborné literatuře doporučené k samostudiu.

Zároveň tak upozorňujeme i na další zdroje studia. Za samozřejmé považujeme, že si student předkládané poznatky ověří hlubším samostudiem i diskusí na seminářích. Studenta nenutíme, aby chápal psychologické pojmy a kategorie tak, jak jsou pojaty v tomto textu, stačí, zefektivní-li konfrontace s tímto textem jeho samostatné hledání a objevování.

Za hlavní kapitoly jsme zařadili stručná shrnutí a v některých případech také několik myšlenek *k úvaze a inspiraci*, jejichž pomocí si čtenář může lépe utřídit obsah kapitoly a které mohou napomoci úvahám o možnostech tvořivé aplikace sociálně psychologické teorie.

Rádi bychom na tomto místě vyjádřili též upřímné poděkování recenzentům doc. PhDr. Jiřímu Marešovi, CSc. a doc. PhDr. Ivanu Šmahelovi, CSc., jejichž připomínky a doporučení významně přispěly ke zkvalitnění naší práce.

„Psychologie sociální zkoumá ty psychické funkce,
které vznikají jenom v kontaktu jedince s jinými jedinci.“

Mihajlo Rostohar

2. PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Předmět a objekt sociální psychologie

Začněme jednoduše: každá vědní disciplína zkoumá „něco“ - „nějak“. Nějakou *skutečnost*, kterou relativně přesně vymezi, studuje *určitým způsobem*. To, co může jakákoliv věda zkoumat a objevit, je limitováno metodami, které má k dispozici. Už staří Řekové označovali metodu jako cestu vedoucí k poznávání světa, jako *prostředek* poznávání. Vlastnosti metody, např. její objektivita, validita atp., předurčují rozsah, hloubku i platnost získaných poznatků. Metodologie vědní disciplíny zároveň vyjadřuje hledisko, z něhož je určitá skutečnost nazírána.

Pojem *předmět* vědní disciplíny tedy v sobě zahrnuje dvě skutečnosti: *objekt* zkoumání a *způsob*, jakým je zkoumán. Objektem je přesně ohraničená část skutečnosti, která je zkoumána (např. člověk, skupina, vztah, osobnost, city, reakce atp.).² Způsob, jakým je objekt zkoumán, je určen: dvěma navzájem se ovlivňujícími skutečnostmi:

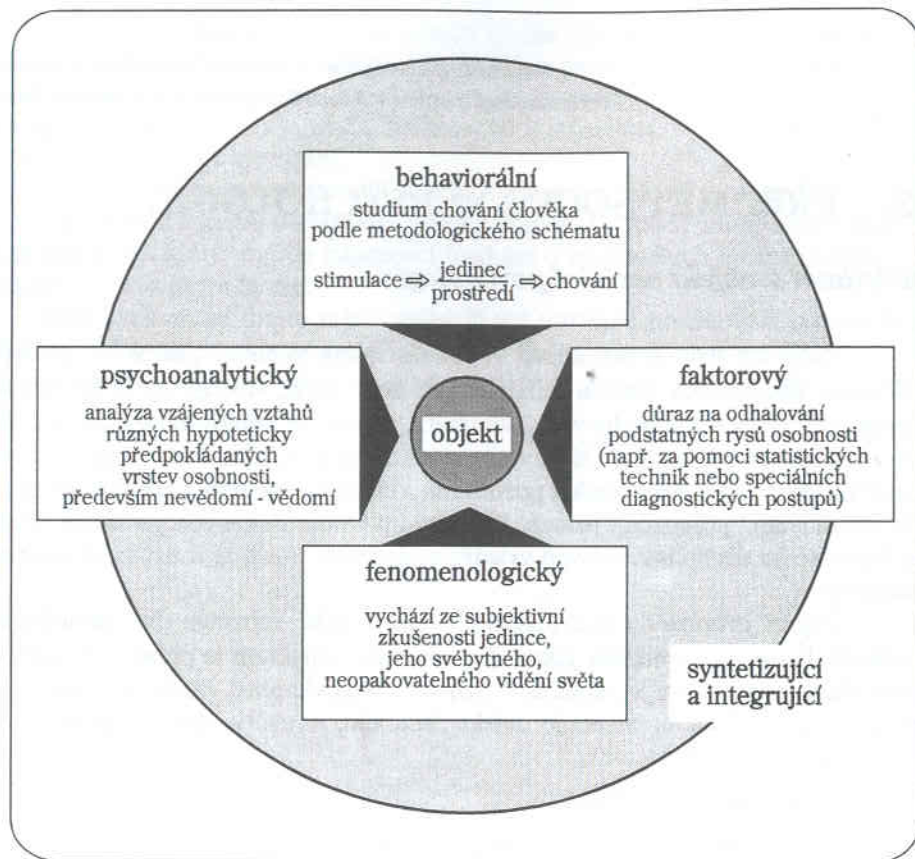
- a) *přístupem* k objektu
- b) *metodologií*, která z přístupu vychází.

Přístup, náhled psychologické reality a metodologie se většinou odvíjí z filozofických východisek autorů, někdy se pro vztahový rámec nazírání skutečnosti užívá též pojem *paradigma*.

Objekt může být i pro několik disciplín týž, avšak hledisko, způsob nazírání objektu bude vždy odlišné. Tak např. takový objekt, jakým je člověk, je studován řadou vědních disciplín (v novějších klasifikacích věd jsou souhrnně označovány jako „vědy o člověku“). Avšak fyziolog nazírá tento objekt jako „organizmus“, pro kybernetika je „systémem“, pro psychologa „osobností“. Uvedené pojmy vyjadřují různost přístupu vědních disciplín k témuž objektu a zároveň i úhel pohledu, tedy jejich *odborný zájem*. Totéž platí ve specifické podobě i uvnitř vědních oborů. Vždy je třeba si přesně vymežit skutečnost, kterou zkoumáme, a rovněž tak i způsob, jakým ji budeme zkoumat a interpretovat.³

² Lat. obiectus = naproti (přede mnou) ležící; obicere = představit si před sebe.

³ Ne zcela přesně se proto uvádí, že se některé vědní disciplíny „překrývají“, že mají „neostré hranice“. Většinou se pouze překrývá objekt jejich zkoumání, anebo nemají (zatím) zcela ujasněný předmět svého „zájmu“.



Základní přístupy k objektu psychologického zkoumání

Obr. č. 1

Než se pokusíme o shrnující definici předmětu sociální psychologie, uvedme si nejdříve přehled reprezentující nejdůležitější přístupy a pojetí:⁴

- chování jedinců, pokud jejich **chování stimuluje jiné jedince**, nebo je samo **reakcí na chování jiných** (F. H. Allport 1924),
- studium **způsobů**, jak se jedinec **stává členem skupiny a funguje v ní** (G. Murphy, L. B. Murphy, Th. M. Newcomb 1937),
- osobnosti v **sociální interakci** (T. M. Newcomb 1950),
- **aktivity** individua **ovlivněné jinými** individui (O. Klinberg 1954),

⁴ Všimněme si klíčových pojmů a kategorií, kterými uvedení autoři vyjadřují předmět sociální psychologie, a podívejme se alespoň do psychologického slovníku či lexikonu (nejlépe ovšem do monografií, které se zabývají historií psychologického myšlení a charakteristikou psychologických směrů a škol), jaký obsah tyto pojmy mají v jejich pojetí.

- **individuum** ve vztahu k **sociálně stimulujícím situacím** (M. Sherif, C. W. Sherifová),
- události interpersonálního chování; **interpersonální chování**, jeho zákonitostí, proměny a podstata (D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballachey 1962),
- studium **jedinců v sociálním a kulturním prostředí** (W. W. Lambert, W. E. Lambert 1964),
- psychické **procesy** a **chování** lidí ve **společenských situacích** (S. Mika 1972),
- psychické **jevy** vlastní pouze **skupině** nebo **jedinci ve skupině** (K. K. Platonov 1980),
- zákonitosti **sociálního chování**; bezprostředního **vzájemného působení a komunikace**; kooperace lidí při sociálním styku (H. Hiebsch, M. Vorweg 1966),
- **ovlivňování** myšlení, citění a chování jedinců reálnou, představovanou anebo implicitní přítomností jiných jedinců (G. W. Allport 1985),
- zákonitosti **vlivu společenské determinace** na povahu psychiky a vědomí, společenskohistorický charakter psychiky a vědomí a z toho vyplývající zákonitosti regulační funkce psychiky a vědomí v sociální činnosti a **sociálních vztazích lidí v rámci různých společenství** (J. Janoušek 1988),
- psychické procesy, příp. chování jedinců jako sociálních bytostí (sociokulturních osobností) v sociálních procesech, **ve vzájemných vztazích** individua a sociální skutečnosti (B. Geist 1992),
- jak lidé **vnímají, cítí a přemýšlejí o svém sociálním světě** a **jak na sebe vzájemně působí a ovlivňují jeden druhého** (Atkinsonová, R. L., Atkinson R. C. et al. 1995).

Zdá se, že ve většině pojetí je zdůrazňována potřeba pronikat do zákonitostí utváření, fungování, rozvíjení mezilidských vztahů a vlastně všech rovin vztahů, které přináší společenský (kulturní) život člověka. Centrem pozornosti se stává **kontakt, vztah, interakce**. Vztahy lidí ovšem nelze studovat bez zřetele k tomu, v jakém prostoru se tyto vztahy odehrávají (**prostředí, situaci, atmosféře**).

J. Souček a Z. Holubář vymezují ve svém Úvodu do sociální psychologie pro učitele (1964) jako předmět sociální psychologie „**sociální interakci**“ (Souček, J., Holubář, Z. 1975, s. 4.).

P. Hartl uvádí ve svém Psychologickém slovníku, že sociální psychologie studuje „**vliv sociálních faktorů na psychiku jedince v sociálních situacích**“, přičemž za doménu sociální psychologie považuje „**sociální interakci, postoje, role, problematiku sociálních skupin**“ a dodává, že někteří autoři v souladu se svým filozofickým zaměřením považují veškerou psychologii za sociální (Hartl, P. 1993).

J. Odehnal, J. Hoskovec, A. J. Štikar uvádějí ve svém příspěvku orientovaném na pojetí psychologie jako studijního oboru následující charakteristiku: „Sociální psychologie se soustřeďuje na analýzu sociálních stránek činnosti, psychologických procesů i struktury osobnosti, a to především z hlediska toho, **jak jedinec realizuje své sociální vztahy s druhými jedinci, se skupinami a se společností jako celkem, a co vzniklo v průběhu jeho socializace vlivem těchto sociálních vztahů**“ (1990, s. 549).

Zdá se nám, že tento pohled je velmi blízký definici, kterou jsme uvedli v textech Sociální psychologie pro posluchače učitelství I. stupně ZŠ (1984), v níž jsme vyšli z toho, že „sociální psychologie využívá poznatků blízkých oborů, zvláště sociologie, o charakteru působení společenského prostředí na člověka a zaměřuje se jednak na studium **podmínek vzniku a zákonitosti průběhu** mezilidských **interakcí**, a jednak na zkoumání **výsledků** (produktů) **mezilidských interakcí** zvláště **„tam, kde na sebe lidé působí bezprostředně“** (srv. Řezáč, J. 1984, 1989, s. 14.). Dodejme ještě, že za výsledky či produkty interakcí považujeme jak např. sociální rysy osobnosti, tak např. i způsoby chování jedince i malé sociální skupiny. Produktem interakcí je rovněž např. proměna vztahu dvou lidí, vznik pravidel (norem) ve skupině, strukturování vztahů ve skupině atp.

Zdá se, že citovaná definice stále může posloužit jako úvodní nasměrování našeho pohledu na sociálně psychologickou realitu.

Společným jmenovatelem všech výše uvedených pojetí předmětu sociální psychologie je jedinec ve vztahu k sociálnímu světu. Zároveň je patrné, že nejde výlučně o studium pouze vnitřních změn psychiky v důsledku styku se společností.

Jak říká E. Fromm: „Hodnota sociálně psychologického vhledu nemůže spočívat v tom, že nahlédneme do psychické svěbytnosti jednotlivých členů skupiny, nýbrž v tom, že stanovíme ty společné psychologické tendence, jejichž nesmírný význam tkví v tom, že coby společně hrají rozhodující roli ve společenském vývoji.“⁵

Dodejme, že Fromm v této souvislosti neměl na mysli společenský vývoj jedince, ale vývoj společnosti, a tak jeho apel nabývá spíše dimenze sociologické. Upozorňuje na společenský kontext života jedince, svěbytnost sociální reality i propojení individuálního a společenského života.

Sociálně psychologický pohled má nadindividuální rozměr v tom smyslu, že jeho objektem není pouze jedinec, ale též to, co jedince „proměňuje ve společnost“ a to jsou jejich přímé (nezprostředkované) vztahy, ona síť vzájemnosti, ony „poměry“, které člověk vytvořil společně s jinými lidmi; jejich společné aktivity a vzájemné kontakty; jejich **interakce**.

⁵ Die Entwicklung des Christudogmas. Eine psychoanalytische Studie zur sozialpsychologischen Funktion der Religion, SV VI., str. 11-68. 1930a, SV VI, str. 14. cit. dle Funk, R. 1994.

Když spatřuje polský psycholog Stanisław Mika sociální psychologii „mezi dvěma vědami - obecnou psychologií a sociologií“ (1972, s. 20), činí tak patrně z téhož důvodu, jaký jsme naznačili výše. Budeme-li se držet výše uvedeného názvosloví, můžeme to říci i takto: je mnoho objektů společenské povahy, kterým věnuje pozornost jak sociologie, tak (sociální) psychologie. Důležité je, abychom nesklouzli k psychologizaci jevů, jež svou povahou překračují individuální (tedy psychologický) rozměr sociálního života.

Aniž bychom chtěli zabíhat do historického kontextu vývoje sociální psychologie, můžeme vydělit zhruba tři proudy sociálně-psychologického myšlení. První je příznačný důrazem na zkoumání bezprostředních - meziosobních vztahů, na zkoumání osobnosti v okruhu mikrosociálního prostředí. Mohli bychom ho označit jako „čistě psychologický“, protože jeho doménou je studium vztahů na úrovni osobnost - osobnost. Druhý proud věnuje pozornost především společenskému kontextu vývoje člověka. Mohli bychom říci, že studuje vztahy v dimenzi člověk - společnost. Třetí bychom mohli stručně charakterizovat jako studium společenského života v rovině člověk - kultura. Takto naznačené jednoduché dělení odpovídá v mnohém některým pohledům, které podobně nahlíží sociálně-psychologické přístupy ke studiu člověka. Tak např. A. Zelová referuje mj. též o pojetí E. H. Witteho, který mluví o „čtyřech sociálních psychologických“, a sice o „psychologické sociální psychologii“, „sociologické“ a „antropologické“ sociální psychologii, což je blízké výše uvedenému členění. Čtvrtou sociální psychologii je podle Witteho „aplikovaná sociální psychologie“. Domnívá se totiž spolu s jinými, že objekt sociálně psychologického výzkumu (sociální chování) nelze důkladně poznat, pokud se psycholog neangažuje v jeho proměnách. Hovoří v této souvislosti o tzv. **akčním výzkumu** neboli **výzkumu činnosti** či **v činnosti** (srv. podrobněji Zelová, A. 1989, s. 453-459).

Porovnáme-li výše uvedená vymezení předmětu sociální psychologie, dojdeme k názoru, že objekt zkoumání sociální psychologie má v podstatě následující dimenze:

A. **dimenze intrapersonální**

studovány jsou změny či důsledky společenského života „uvnitř“ osobnosti, ať už povahy spíše dynamické, situační (například aktuální prožitek sociálního tlaku), nebo relativně trvalé (např. změna rysy osobnosti vlivem společenského života).

B. **dimenze interpersonální**

hlavním objektem studia jsou mezilidské vztahy, interpersonální kontakty různé povahy, a to buď zcela bezprostřední (nezprostředkované, „tváří v tvář“), nebo zprostředkované (např. důsledky vztahu ke společnosti zprostředkované mikroskupinou, médií, ap.).

C. **dimenze společenská** (sociální, neosobní)

studium se zaměřuje na produkty společenského života, ať už materiální (např. kulturní artefakty), nebo nemateriální povahy (např. tradice, sociální normy, mechanismy společenské kontroly).

Shrnutí:

- Sociální psychologie studuje společenský život člověka, tj. především jeho vztahy k jiným lidem, společenské aktivity a činnosti; zvláštnosti sdružování lidí i psychologické aspekty struktury a dynamiky sociálních útvarů (skupin, společenství).
- Sociální psychologie studuje vlivy kulturního prostředí na člověka; studuje rozmanité způsoby sebeprojevu a seberealizace člověka v podmínkách sociálního prostoru jeho existence.
- Pro učitele přináší SP základní poznatky o mechanismech fungování mezilidských vztahů a sociálních útvarů (skupin, davů, společenství); o sociálním učení a společenské dimenzi procesu dotváření a vývoje osobnosti; o základních složkách sociálního styku lidí (komunikaci, percepce, interakci); o genezi vzniku i struktuře a dynamice postojů; o člověku v zátěžových a konfliktních společenských situacích atd.
- Učitelé podává SP „anatomii“ (či lépe: „fyziologii“) sociálního života jedince, kterou potřebuje dokonale ovládat každý, kdo se míní věnovat ovlivňování života jiných lidí. Přispívá k tomu, aby takové „ovlivňování“ bylo nejen efektivní (tj., skutečně akcelerovalo psycho-sociální zrání osobnosti), ale aby bylo prospěšné tomu, na koho je cíleno, tj. především dětem, žákům, a vlastně všem lidem na takovém ovlivňování zúčastněných, v neposlední řadě i jemu samotnému.

3. ČLOVĚK V SOCIÁLNÍM PROSTORU

„Ptám-li se, co jest to já, myslím nejdříve na tělo své, potom na vše, co jsem vykonal, na vše, čím se liším od ostatních tvorů, co vyplývá z postavení mého ve světě a ve společnosti, čím jsem osvědčil samostatnost svou.“

František Krejčí

„Individuum je jedinečné v tom, co je v jeho osobnosti podstatně společenské, a je společenské v tom, co je v jeho osobnosti podstatně jedinečné; to je ta obtíž, kterou máme zvládnout.“

Lucien Seve

Člověk přichází na svět jako každé jiné mládě primátů. Pouze mnohem méně vybavené pro samostatné přežití v prvních týdnech svého života. Na svět přichází bytost vybavená vnitřními dispozicemi, které jsou jednak produktem fylogenetického vývoje (člověka jako druhu), a jednak důsledkem genetického přenosu od jeho bezprostředních předků (rodičů, prarodičů). Tento „přenos informací“ je uskutečněn v podstatě již ve fázi oplodnění vajíčka. Jak říká, mírně cynicky ve snaze zdůraznit dědičnost, E. O. Wilson: *„nově oplodněné vajíčko není lidská bytost, je to sada instrukcí vyslaná do dutiny lůna“* (1993, s. 58).

Avšak ani tyto „instrukce“ nejsou samy o sobě rozhodujícím faktorem vývoje budoucího člověka. V těle matky se odehrává za přispění jejích fyziologických funkcí, v úzkém sepětí s matčíným tělem i psychikou, zrod nového života. Na svět přichází dítě. Jak je připraveno na setkání se sociálním světem?

Je též biologická stránka člověka něčím kvalitativně odlišným od ostatních živočichů? Je člověk jakýsi sociální tvor, anebo jen *zvíře* domestikované jinými (již domestikovanými) lidmi?

Představme si na okamžik mimořádně nehumánní „experiment“: čerstvě narozené dítě bude izolováno od ostatních lidí, bude mimo kulturu společnosti (nikdo na ně nebude mluvit, nikdo si s ním nebude hrát...). Budou však uspokojovány jeho základní biologické potřeby (bude nasyceno, bude moci spát atp.; bude mít zajištěny všechny nutné podmínky existence a fungování jeho organismu). Poběží dny a měsíce, roky. Organismus bude fungovat a stárnout. Lidské mládě bude žít, či spíše živořit, ale nikdy se nestane osobností, nikdy svých dispozic fakticky nevyužije. Řečeno s H. D. Schmidtem „nikoli čas (jako nezávisle proměnná) působí na chování organismu, nýbrž podmínky nejrůznějšího druhu, kterým je organismus vystaven ...a na něž odpovídá“ (Schmidt, H. D. 1978, s. 13).

Onen hypotetický izolovaný jedinec by se prostě nestal „JÁ“, protože nepoznal „MY“.

S určitým zjednodušením můžeme říci, že právě narozené dítě je skutečně především organismem, který funguje na základě fyziologických mechanismů, je řízen v podstatě jen homeostaticky a převažuje jeho regulace na úrovni vrobe-

ných mechanismů (reflexů). Avšak ani zrovna narozené dítě nemůžeme považovat za jakýsi biologický automat. Jednak proto, že s mnohými vlivy prostředí přichází dítě do styku, byť nepřímého, již ve fázi embryonální, ale také proto, že od prvního kontaktu novorozence s prostředím se již uplatňují vnější vlivy, které vzápětí označíme jako socializační.

Dnes je již dostatečně zohledňován, byť ne dostatečně prozkoumán, efekt první interakce dítěte a prostředí. Screeningové a obdobné techniky porodu, změny v přístupu k novorozencům (např. oblékání „dupaček“ krátce po porodu namísto pevných zavinovaček ap.), jsou výrazem snahy zmírnit či odstranit konfliktní charakter prvních interakcí po porodu. Vycházejí z poznatku, že první interakce dítěte se světem výrazně ovlivňují mnohé jeho psychické funkce a promítají se zásadním způsobem i do tak složitých psychických struktur, jakými jsou vlastnosti a rysy osobnosti. A dodejme, že nemáme nyní na mysli pouze ty vlastnosti, které bývají specifikovány adjektivem „sociální“.

Jinými slovy, na svět přichází jedinec vybavený dispozicemi v podstatě dvojího druhu, což nejlépe vyjádříme schématem:

Vnitřní předpoklady (endogenní podmínky)		
vrozené		dědičné
z fylogeneze	z intrauterinní fáze	vlohy
reflexy instinkty	zvláštnosti defekty	

Obr. č. 2

Výbava, se kterou dítě přichází na svět, vytváří pouze **předpoklady** jeho sociální existence.⁶ Opět si pomůžeme výstižným výrokem E. O. Wilsona navazujícím na jeho již výše uvedený citát: „*Tento úžasný robot je vyslán do světa s tím, že o něj budou pečovat rodiče. Jeho rychle se hromadící zkušenosti jej přemění v je-*

⁶ Jak uvádí J. Čáp a P. Bosček: „Ani vysoký stupeň hereditární determinovanosti některého subsystému (popřípadě rysu nebo faktoru) osobnosti nevylučuje jeho vztah k výchově... Zásadní význam nemá ani to, zda připisujeme hereditární složce při formování rysů osobnosti v průměru 40 %, jak se usuzovalo podle starších výzkumů dvojčat, nebo jen 20 %, jak se odvozuje z novějších studií založených na zkoumání adoptivních dětí; i při daleko vyšším procentu hereditární podmíněnosti by zbývalo mnoho pro ostatní podmínky včetně výchovy“ (Čáp, J., Bosček, P. 1996, s. 475).

dince, který nezávisle myslí a cítí. Pak se přidají podstatné složky sociálního chování - jazyk, partnerské vazby, vztek při napadení vlastního ega, láska, pocit kmenové příslušnosti a všechny ty zbytky typicky lidského repertoáru...“ (s. 59).

Nesdílíme však pojetí determinismu citovaného autora a ptáme se, jak se to stane? Jak se realizuje ona proměna (biologického) „roboty“ ve společenskou bytost? Co tvoří **podmínky** této proměny a lze vystopovat **příčinu** proměn této bytosti? Je člověk fatálně předurčen biologicky?

E. Fromm říká: „*Považuji člověka za bytost primárně společenskou a nevěřím, jak to činí Freud, že člověk je primárně soběstačný a jen sekundárně potřebuje druhé pro uspokojení svých pudových potřeb. V tomto smyslu věřím, že individuální psychologie je v podstatě psychologií sociální, anebo, abych mluvil se Sullivanem? - psychologií mezilidských vztahů. Klíčovým problémem psychologie je problém zvláštního způsobu vztahu jedince ke světu a nikoli uspokojení nebo frustrace jednotlivých pudových žádostí*“⁸ (1941, SV I, str. 387).

Co tedy - vedle biologických - tvoří podmínky utváření osobnosti jako jevu psychologického? Čím jsou tvořeny ony „vnější“ (exogenní) podmínky? Odpověď stručná a v rovině obecné zní: kulturou.

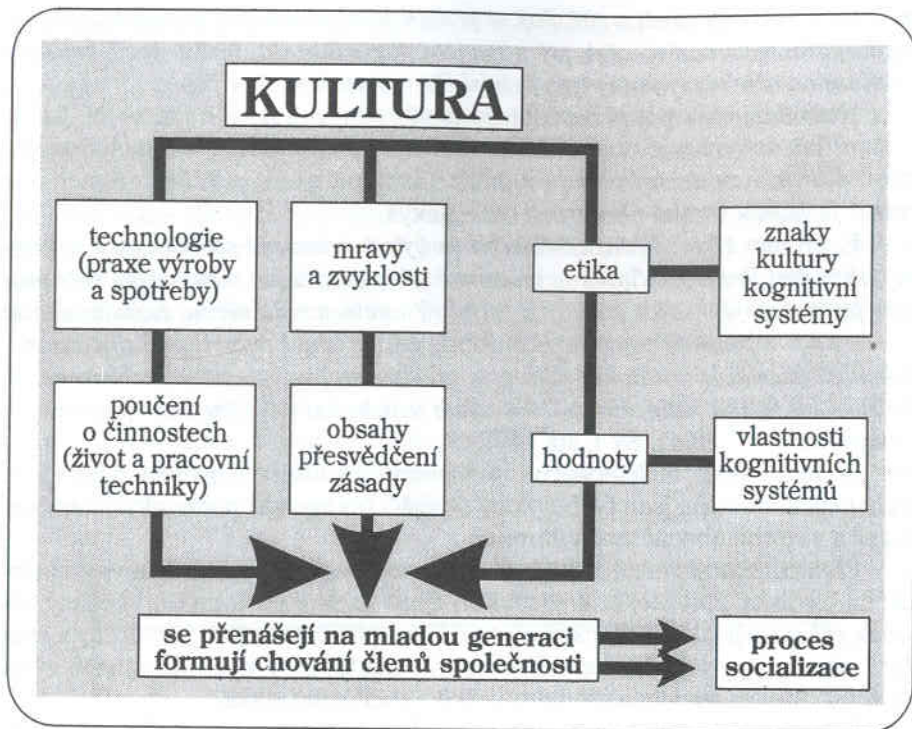
Přehlédneme-li různá pojetí kultury ze sociologického a sociálně psychologického hlediska, zjistíme, že se definice pojmu kultura příliš neliší. Všechny tak či onak zdůrazňují takové aspekty života lidské společnosti, jako jsou druhy a způsoby činností, typy a projevy mezilidských kontaktů, tedy v zásadě způsob výroby a způsob života society a produkty práce a sociálního styku.

Kultura je jak výrazem (projevem), tak i produktem sociálního života lidské society. Má svůj nadindividuální a historický rozměr, protože je produktem života mnoha generací. Tento referenční systém vytvořený lidstvem tvoří globální sociální prostor, silové pole, do něhož se vřazuje nový příslušník určité kultury. V tomto kontextu připomeňme též pojetí kultury jako „kolektivního programování psychiky“, jež odlišuje členy jedné skupiny od jiných (skupin). Takové chápání kultury (vycházející z pojetí G. Hofstede (1980)) zdůrazňuje především formativní význam kulturního prostředí.

Obsah pojmů „kultura“ a „kulturní vliv“, jak je chápán (především) v americké sociologii a kulturní antropologii, můžeme vyjádřit následujícím schématem (podle H. D. Schmidta 1978 s odvoláním na W. M. a B. B. Whitingovy 1960).

⁷ Americký psycholog Harry Stack Sullivan (1892-1949); zakladatel interpersonální psychoterapie.

⁸ Die Frucht vor der Freiheit (Escape from Freedom), SV I., str. 215-392 cit. dle Funk, R. 1994.



(volně dle Schmidt, H. D. 1978)

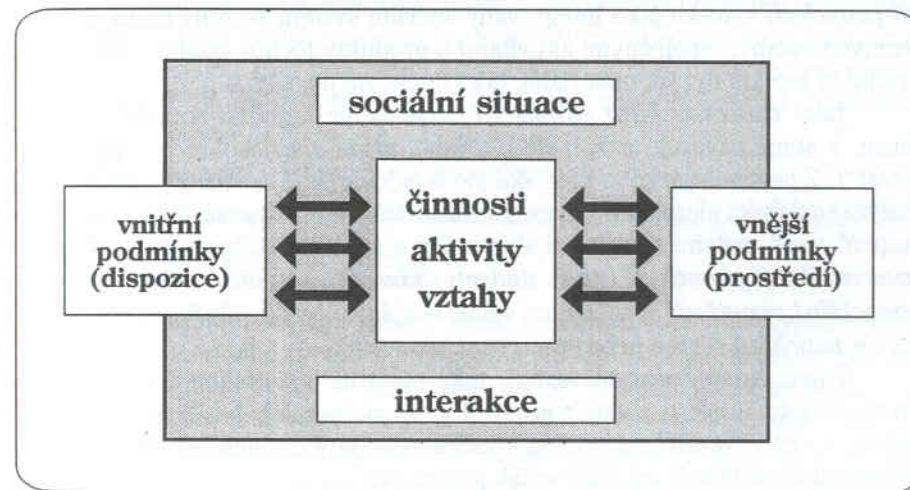
Obr. č. 3

Uvedené schéma je pochopitelně jen jedním z mnoha pokusů přehledně charakterizovat jev tak složitý a vrstevnatý, jako je lidská kultura. Najdeme obdobné pokusy složitější, avšak uvedené schéma v zásadě dostatečně vystihuje obsahovou i formální stránku kultury.

Avšak ani podmínky vnitřní, ani podmínky vnější samy o sobě neznamenají změnu, pohyb - sociální vývoj. Jsou to skutečně *pouze* podmínky, *předpoklady* takového děje. Teprve vzájemný vztah, interakce, do níž se dostávají vnitřní dispozice a vlivy vnějšího prostředí, vyvolává tendenci ke změně. Víme, že samotný předpoklad, např. talent se projeví a rozvine až v nějaké zcela konkrétní aktivitě, činnosti, vztahu. Bez jeho „realizace“ v činnosti zůstane latentní, „skrytý“, „neprojevený“ a tedy i „nekultivovaný, nerozvinutý“, a bez nadsázky: „nerealizovaný“.

Rovněž zasahování člověka do prostředí se děje pouze „skrze“ nějakou aktivitu. „Nestačí jen chtít, či přát si, činiti musím...“, jak říkali staří mudrcové. Zdá se tedy, že ani hledisko čisté *empiristické* či *nativistické* nemůže v plnosti vystihnout dynamiku vývojových změn, a tedy ani změn sociálního vývoje jedince.

Zdůraznili jsme už, že jak ony vnitřní, tak vnější vlivy (podmínky, faktory) mají povahu podmínek, předpokladů, ale samy o sobě nejsou *příčinou* , postačující podmínkou vývojových změn. Až *interakce vnitřního a vnějšího* vede ke změně, vývoji a tedy i proměně biologického jedince v bytost sociální. Tato interakce má řadu dimenzí i vrstev, vyžaduje jak podněty z vnějšku (včetně výchovného či inspirativního působení), tak schopnost zpracovat tyto podněty (učit se a měnit). Přehledně můžeme naznačenou vzájemnost vnitřního a vnějšího, jako předpokladu změn uvnitř i vně, vyjádřit následujícím schématem:



Obr. č. 4

Obsah a forma aktivit (činností) tak vstupují do procesu sociálního učení a významně ovlivňují nejen jeho efektivitu, ale i hodnotu. I toto poněkud zjednodušující schéma napovídá pedagogovi, že součástí projektování ovlivňování druhého člověka musí být úvahy o *povaze aktivit, vztahů a činností* , jimiž se bude jejich kontakt se žákem realizovat. A další otázka bude znít: V jakém prostředí, v jaké situaci, v jakém klimatu se bude tento vztah odehrávat? Protože obojí bude významně spoluurčovat efekt sociálního učení. Skladba jednotlivých činností, které tvoří obsah sociální aktivity a jejich vzájemný poměr, mají velmi důležitý vliv jednak na aktuální sociální jednání jedince, ale i na utváření jeho stabilnějších charakteristik, které se projeví později (srv. např. Čáp, J. 1995, s. 97-110).

Podobný vztah existuje i mezi společensky cílenými (výchovnými) interakcemi a interakcemi (a aktivitami) spontánními. Spontánní aktivity a rovněž tak i spontánní sociální učení mají v průběhu socializace přinejmenším stejný význam a formativní vliv jako sociální učení cílené, řízené, systematické. Navazující a prohlubující informace uvádíme dále v kapitole věnované výhradně interakci (viz).

3.1 Sociální prostředí a sociální situace

Náš život se odehrává v konkrétní společnosti. Pojem *sociální prostor* vyjadřuje dvě skutečnosti. Za prvé, že „okolo“ člověka objektivně existuje materiální a duchovní prostředí, za druhé, že toto okolí pro něho nabývá smysl až tehdy, ocitá-li se *ve vztahu k němu*. Tu prvou skutečnost vyjadřuje pojem *prostředí*, tu druhou *situace*.

Sociální prostředí

Co míníme pojmem sociální prostředí? Poněkud zjednodušeně lze *sociální prostředí* vymezit jako integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy,⁹ společnými aktivitami a produkty těchto vztahů a aktivit. Tyto produkty mohou být jak materiální, tak i duchovní povahy.

Jako *mikrosociální prostředí* označujeme nejbližší sociální prostor jedince, v němž navazuje nezprostředkované, přímé meziosobní interakce („tváří v tvář“). Z psychologického hlediska jde o nejdůležitější sociální prostor, a proto malým sociálním skupinám věnujeme samostatnou pozornost. Jako určitý „mezistupeň“ mezi malými sociálními skupinami a společností bývá vymezováno tzv. *mezosociální prostředí* (např. *studenti univerzity, obyvatelé města*); jako *makrosociální prostředí* označujeme velké skupiny, obvykle složitě strukturované, jako je například region nebo společnost jako celek.

Pojem *společnost* zdůrazňuje také kulturní, historickou a generační kontinuitu tohoto systému a většinou i určitý typ ekonomického (politického) uspořádání, který je vázán i na určitou lokalitu nebo jiný dominující prvek (např. národnostní identifikaci) ap. Blíží se tak pojmu stát.

Pojem *societa* nebo *společenství* se používá většinou ve významu sdružení, seskupení, anebo v ještě obecnějším významu na úrovni pojmu společnost, avšak s odhlédnutím od politicko-ekonomických charakteristik, zato s důrazem na kulturní a mezilidské vazby.

Vztah jedince k sociálnímu prostředí můžeme označit za výběrový. Vzájemný vztah jedinec - prostředí je ovlivněn řadou vnitřních i vnějších faktorů. Někteří autoři označují tuto skutečnost pojmy *reaktivní, evokativní a proaktivní interakce*.¹⁰

⁹ Je užitečné odlišovat *vztahy sociální* a *vztahy meziosobní*, byť se zdá, že jde vždy o totéž: kontakt lidí navzájem. Vztahy sociální lze charakterizovat jako vztahy mezi lidmi, jež se nezakládají primárně na individuálně prožívaných sympatiích nebo antipatiích, ale *na vzájemnosti sociálních rolí*. Vztahy meziosobní se odvíjejí primárně z emocionálního základu, ze subjektivních kritérií a motivů vzájemnosti.

¹⁰ Reaktivní interakce jedinec - prostředí vyjadřuje fakt, že různí jedinci jinak totéž prostředí prožívají, vnímají, a proto jsou i jejich reakce zcela odlišné. Pojem evokativní interakce zdůrazňuje fakt, že každý člověk svým chováním vyvolává („evokuje“) u jiných lidí určité reakce, určitou odezvu. Chování lidí, které takto vyvolávají, se stává „jejich specifickým prostředím“ a působí jako jeden z vlivů dotvářejících jejich další způsoby chování a jednání. Pojem proaktivní interakce napovídá, že jedinec si sám vyhledává

Sociální situace

V současné době začíná být vedle výše uvedených pojmů frekventován pojem *sociální situace*.¹¹ Pojem situace postihuje fakt, že určité *objekty a vztahy mezi nimi tvoří vnitřně spjatý a relativně samostatný systém*. Tento pojem začal být užíván především proto, aby byl zvýrazněn dynamický, interakční charakter určitého postavení lidí v sociálním prostoru.

Například: Někdo může vnímat pouze nějaké dřevěné figurky různého tvaru a velikosti na dvoubarevné „kostkované“ podložce. Jiný bude vnímat postavení krále v pozici mat - tedy *situaci*, v níž se určité objekty nacházejí. Vnímáme-li nějaké objekty jako situaci, znamená to, že jsme objevili vztahy mezi nimi. Znamená to, že objektem naší pozornosti se stává „sít vztahů“, nikoliv jen „suma objektů“. Budeme-li ještě chvíli tento jednoduchý názorný příklad domýšlet, uvědomíme si, že:

1. situaci lze rozpoznat, objevit, tj. *diagnostikovat*,
2. situaci můžeme cíleně či náhodně vyvolat, „způsobit“, měnit, tj. *definovat*, a že:
3. se neustále nacházíme v nějaké situaci.

Právě definování sociální situace může napomoci určitý konkrétní reálný problém řešit, anebo také vyvolat. Dejme tomu, že učitel na výletě řekne žákům: „V tomto stanu budete bydlet vy čtyři, co vy na to?“ A dejme tomu, že tři žáci by raději bydleli s „jiným čtvrtým“. Situace byla však učitelem definována tak, že vždy povede k rozladění. Buď dají zmínění tři žáci svému spolužákovi najevo, „že by raději jiného“ (což „čtvrtého“ určitě nepotěší), anebo se tři žáci právě proto, že se nechťejí spolužáka dotknout, s řešením spokojí (a rozladění budou oni). Jiný výrok učitele, např. *„dejte mi návrhy, jak byste chtěli bydlet ve stanech“*, by situaci definoval zcela jinak. Situaci ve třídě definuje učitel zejména svým způsobem řízení.

Situace obsahuje nejen relace mezi objekty, ale též časoprostorové souvislosti. Výchovnou (či vzdělávací) situaci rozumíme takovou konstelaci všech podmínek mikrosociálního prostředí, které vedou k dosažení výchovného (vzdělávacího) cíle. J. Maňák chápe takovou situaci jako *„konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, v jejímž průběhu je žák vystaven*

určité prostředí, které jemu vyhovuje (např. sociabilní či extrovertovaný člověk více vyhledává takové prostředí, které jeho sociabilitu dále zpevňuje, naopak introvert vyhledává prostředí, které vyhovuje jeho zvláštnostem a rovněž tak i stabilizuje určité způsoby reagování).

¹¹ Zdaleka ovšem nejde o současnou novinku. Např. jeden z významných představitelů tzv. symbolického interakcionismu americký sociolog a soc. psycholog Herbert G. Blumer (1900-1987) vyjádřil už v třicátých letech myšlenku, že chování lidí se nevztahuje ke „kultuře“, „sociální struktuře“ society jako takovým, ale že člověk jedná v kontextu situací, které sehrávají rozhodující úlohu při formování chování“ (Blumer, H.: *Critiques of Research in the Social Sciences*. I. New York 1939, s. 145-152.)

působení konkrétních vlivů, na které určitým způsobem reaguje“ (1989, s. 73). Právě skutečnost, že žák je „vtažen do situace“, že se stává součástí její dynamiky, tvoří předpoklad vnitřní změny. Jde o to, aby se „vnější“ problémová situace stala vnitřním problémem (tj. vnitřně prožívaným vztahem k okolí).

J. Hlavsa a M. Langová definují situaci jako „dynamický systém relativně ohraničitelných interakcí a transformací objektu, subjektu a podmínek jejich působení, v němž je určující zasahovací činnost subjektu zejména pomocí různorodých instrumentů“ (1982, s. 238).

„Každé jednání probíhá vždy v určité konkrétní situaci. Pokud není situací přímo vyvoláno (např. nutnost čelit náhlému nebezpečí), je sice jeho průběh řízen vnitřními podmínkami osobnosti, ty však zároveň již zprostředkovávají situační vlivy.“¹²

Atkinsonovi mluví o „síle situace“, která „determinuje sociální chování“ a zdůrazňují „význam jedincovy interpretace situace“, zdůrazňují rovněž, že vlivy situace se uplatňují na pozadí subjektivního „vidění“ a chápání situace jedincem (Atkinsonová, R. L., Atkinson R. C. et al. 1995, s. 715).

Zvláštní případ sociální situace vyjadřuje pojem „*setkání*“, který pochází z humanisticky orientované psychoterapie. Znamená takový vztah mezi lidmi, který je založen na vzájemné rezonanci prožívání, empatii, toleranci a vstřícnosti. Právě skutečné „setkání“ lidí spojené nějakými souvislostmi teprve znamená zaangażovanost ve vztahu, tj. chápání vztahů jako „svých vztahů, svých prožitků“. Člověk „nepřihlíží“, ale „účastní se“.

Jak uvádí M. Nakonečný, s odvoláním na M. Sherifa a H. Cantrila (1947, 1966),¹³ lze rozlišit tzv. *ego-angažované* a *ego-neangažované* situace: ego-angažované situace jsou pro individuum psychologicky neutrální, zatímco ego-neangažované situace poskytují signály pro udržení, zvýšení, nebo naopak snížení hodnoty ega. Jsou to takové situace, v nichž může jedinec například vyniknout, získat obdiv ap. (1993, s. 172). Situační angažovanost jedince se tedy odvíjí od jeho potřeb, seberealizačních tendencí atd.

Výchovná situace, která je záměrně vytvořena,¹⁴ by měla být nejen „ohraňováním“, vymezením nějakého systému vztahů, ale měla by též obsahovat prvky inspirující, evokující, energizující, konkrétního účastníka.

Sociální situace, kterou bychom mohli označit jako *kultivující*, by měla být založena na spoluprožívání, rezonanci, empatii, vzájemnosti, protože jedinec tak nejen usnadňuje a zvyšuje výkon (např. školní), ale zároveň rozvíjí sociální rysy jeho osobnosti a činí ji tak „přípravenější“ na společenský život.

Výchovnou situaci, která je speciálním případem sociální situace, rozumíme takovou *konstelaci* všech *podmínek* mikrosociálního prostředí, která:

- podněcuje (motivuje) žáka k aktivnímu seberozvoji v souladu s výchovným cílem,
- podporuje (facilituje) takové změny vnitřního a vnějšího prostředí, které vedou k dosažení tohoto cíle.¹⁵

3.2 Sociální chování, sociální role a postoje

Přirozeně, že jen velmi obtížně bychom našli příklady chování, které by bylo „ne-sociální“, snad jen druhotné projevy fyziologických dějů, zvláště pak nepodmíněně reflexních. Od počátků lidské existence se chování člověka vztahuje k jiným lidem či prvkům sociálního prostředí. Lidské chování je dotvářeno ve společenském kontextu a zvláště pak jednání je vlastně socializovanou formou lidského sebeprojevu. V této kapitole se zaměříme spíše na postižení těch vnitřních mechanismů, které se utvářejí pod vlivem společnosti a které lidské chování iniciují a dotvářejí.

Role

Určitá sociální situace obvykle „vyžaduje“ i určité chování. Víme ze zkušenosti, že se jinak chováme v situaci ohrožení, jinak v „pohodě“. Jinak se chováme v intimním prostředí rodiny, jinak v prostředí své profese atp. Neznamená to, že jsme „jiní“, že máme jiný charakter či jiný temperament v závislosti na prostředí. Neznamená to ani, že to „na někoho hrajeme“, že předstíráme (to je jiný problém). Znamená to, že se v určitém prostředí chováme tak, jak to vyplývá ze situace.¹⁶

Některé situace obsahují vzor, model chování (např. v jednání jiných lidí), některé vyžadují tvořivou, originální reakci. Jinak řečeno, součástí některých situací je jakási nabídka - inspirace, která říká: „*takto by ses měl nyní zachovat*“, nebo „*tohle se od tebe očekává*“, event. „*pouze takové tvé chování bude přijato (oceněno)*“, jiné situace takovou nabídku neobsahují. Schopnost uvědomit si, jaké chování je přiměřené určité situaci a dovednost realizovat je, patří k základům sociální inteligence. Schopnost reagovat za jakékoliv situace tak, aby jednání respektovalo potřeby a práva druhých lidí a přitom nedevalvovalo mravní stránku osobnosti, patří k základům pevného charakteru.

Pokusíme-li si utřídit vnější zdroje situačního chování, pak zjistíme, že situační chování se odvíjí:

¹² Vlastnosti situace více ovlivňují reaktivní než spontánní chování.

¹³ Americký psycholog tureckého původu Muzafer Sherif (*1906) a americký sociální psycholog Albert Hadley Cantril (*1906); (nezaměňovat s Carolyn Wood Sherif(ovou) (*1922)).

¹⁴ Jako tzv. *sociálně stimulační*, definována např. učitelem, manažerem, terapeutem.

¹⁵ Podrobnou charakteristikou výchovné sociální situace se zabýváme v kapitole *Žák ve výchovné situaci*. In: Štřelec, S. a kol.: Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. (v tisku).

¹⁶ Ze situačního chování sice můžeme na vlastnosti a rysy usuzovat, avšak nelze chápat situační reakci jako přímý projev zvláštností jedince (např. fyzické napadení partnera nemusí být projevem agresivity jedince).

- a) ze součinnosti (společné činnosti, společných aktivit s jinými lidmi),
- b) z postavení ve vztažném sociálním systému.

Ad a)

V okamžiku, kdy se více lidí podílí na společné činnosti, vzniká problém *dělbou činností*, vyžádá si to sama povaha činnosti, např. návaznost jednotlivých kroků, dílčích operací, struktura činnosti, její cíle atd. Každý ze zúčastněných jedinců musí naplňovat určitou funkci, úlohu v rámci společného postupu. V závislosti na složitosti činnosti, jejich cílech, potřebách a povaze skupiny se určitý sled operací postupně stabilizuje a vytváří se tak *komplexy chování* příznačné pro určitou situaci. Náznorné je to patrné, když ze skupiny odejde ten člen, který dosud tyto činnosti realizoval, zůstane po něm „popis této činnosti“ funkce, *role*.

Ad b)

Podobně se chováme též v závislosti na postavení v určitém vztažném sociálním systému. Jakmile se z určité sumy lidí stává skupina (viz), okamžitě začíná strukturace vztahů v ní. Někdo je „výš“ a někdo „níže“.¹⁷ Někdo je vůči druhému nadřazen, jiný podřazen či „přirazen“. Vzniká struktura postavení (viz) a s každou pozicí v tomto systému spojujeme nějaké chování, které od člověka, jenž ji zaujme, očekáváme. Předpokládáme, že se má nějak chovat a chceme, aby se tak choval. Toto očekávané chování rovněž označujeme jako úloha, *role*.

Pojmem role tedy vyjadřujeme komplex chování, který s určitou pozicí nebo dělbou činností souvisí. Už americký kulturní antropolog Ralph Linton (1893-1953), který pojem role do odborné literatury zavedl, chápal roli jako dynamický aspekt pozice (statusu). Jinými slovy - od jedince, který zaujímá určité postavení (pozici) ve skupině, se očekává, že se bude chovat přiměřeně svému postavení.¹⁸ Tak např. samotný název pozice vůdce již vypovídá o tom, jaké chování a jednání se očekává.

Dialektika pojmů pozice a role se projevuje mj. v tom, že se obě tyto stránky jedné skutečnosti navzájem neustále ovlivňují a prakticky nelze vyjádřit prioritu jedné z nich. Ve formálních skupinách se jejich člen setkává s poměrně zřetelným „popisem“ chování spojeným s určitou pozicí (např. vedoucího, učitele). Poměrně dobře jsou mu známa očekávání s určitými pozicemi spojená. Jiná je situace ve skupině, která se teprve spontánně utváří na základě pocíťované sympatie mezi několika lidmi. V neformálních skupinách je dosažená pozice přímo závislá na tom, jak se v situacích pro skupinu důležitých určitý jedinec chová. Pozice tu vznikají až jako důsledek projeveného a skupinou akceptovaného (či neakceptovaného) chování. Avšak bez ohledu na typ skupiny platí, že pojmy pozice

¹⁷ Vždy posuzováno podle určitého hlediska důležitého pro členy a skupinu.

¹⁸ Kanadský sociální psycholog, antropolog a psychiatr Erving Goffman (1922-1982) definuje roli jako „typickou odpověď jedinců v jednotlivých pozicích“ (Encounters. Indianapolis, New York 1961, s. 93).

a role označují vzájemnou závislost sociálního chování a postavení ve struktuře mezilidských vztahů.

Připomeňme ještě, že role má *komplementární povahu*. Role se vždy doplňují, nabývají smysl právě až svou *vztažností* (učitel - žák; dítě - rodič; otec - dcera; podřízený - nadřízený). Role tedy není pouze souhrnem požadavků či očekávání. Není jen úlohou, kterou má jedinec naplnit. Role ve své spjatosti jsou zároveň vyjádřením toho, jak je *definován vztah* mezi lidmi *v určité situaci*. A je tu ještě jedna všudypřítomná rovina vztažnosti. Naznačená doplňkovost nemá pouze bipolární povahu *jedinec-jedinec*. Je tu ještě jeden důležitý faktor, a tím je společenská *norma* vyjadřující kulturu society. Norma „říká“, co se v dané kultuře od učitele očekává. Tento normativní aspekt role berou v úvahu jak učitel, tak i žák (někdy dokonce oba dosti neochotně). I žák má svá očekávání ve vztahu k roli učitele, více či méně však bere v úvahu hranice, které oběma rolím vymezuje kultura společnosti.

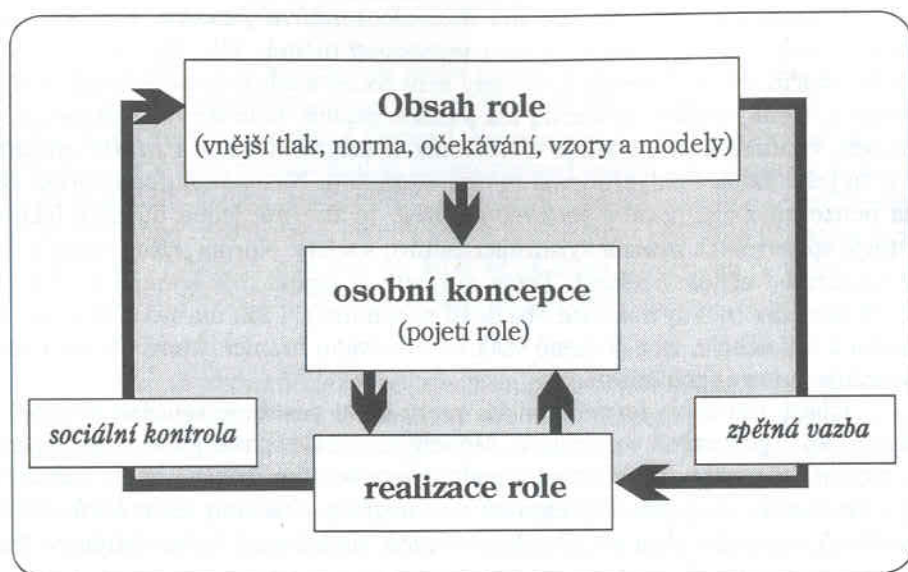
Obsah rolí se ve formě modelů, vzorů stává postupně součástí historické zkušenosti a generačně se předává. Modely chování nachází jedinec buď přímo v chování lidí, anebo zakódované v podobě symbolické (umění, věda, náboženství, ekonomika atd.). Modely chování jsou nepřímou obsaženy též v *hodnotách, ideálech*, normativních a sociálních *normách* společnosti (nebo skupiny). Nacházíme je *ve zvyklostech, tradicích* atp.

Obsah a pojetí role je třeba vždy chápat v kontextu určitého sociálního vztažného systému makro- nebo mikrosociálního. Role studenta, učitele, lékaře - to jsou role, které vyjadřují to, co je příznačné „zobecněnému“ lékaři, učiteli, studentovi; to, co společnost očekává od každého lékaře. Vztahují se tedy k velkým skupinám a rovněž (imaginární) nositel role je „skupinovým zobecněním“. Jde o tzv. *socioprofesi role*. „Student“ zde vlastně znamená „studentstvo“, nikoliv konkrétního jedince. Mluví-li se v tomto kontextu dejme tomu o postavení učitele, jde o vyjádření pozice určité profese v hierarchii významnosti pro společnost.¹⁹

Přirozeně, že role jako vzorec chování má pro člověka i societu smysl jen tehdy, když napomáhá oběma stranám interakce. Role jako model chování dává jedinci možnost prvotní orientace v sociálním prostoru. Jakmile by však byla vymezována příliš úzce a zároveň autoritativně „vyžadována“, bude bránit člověku v jeho přirozené potřebě projevit se individuálně, osobitě. Člověk potřebuje utvářet a projevovat svoji odlišnost. Obsah socioprofesi rolí by měl být proto vždy definován jen v základních rysech a ponechávat adekvátní prostor pro individuální pojetí.

¹⁹ Někteří autoři rozlišují tzv. *osobní* role („personal (or unique) roles“) a role *kulturní*. Role kulturní mají vyjadřovat institucionalizované a v podstatě kodifikované vzorce společností vyžadované chování (Rommetveit, R.: Socials Norms and Roles. Oslo 1953).

Dynamiku rolového chování vyjadřuje v základních obrysech následující schéma:



Obr. č. 5

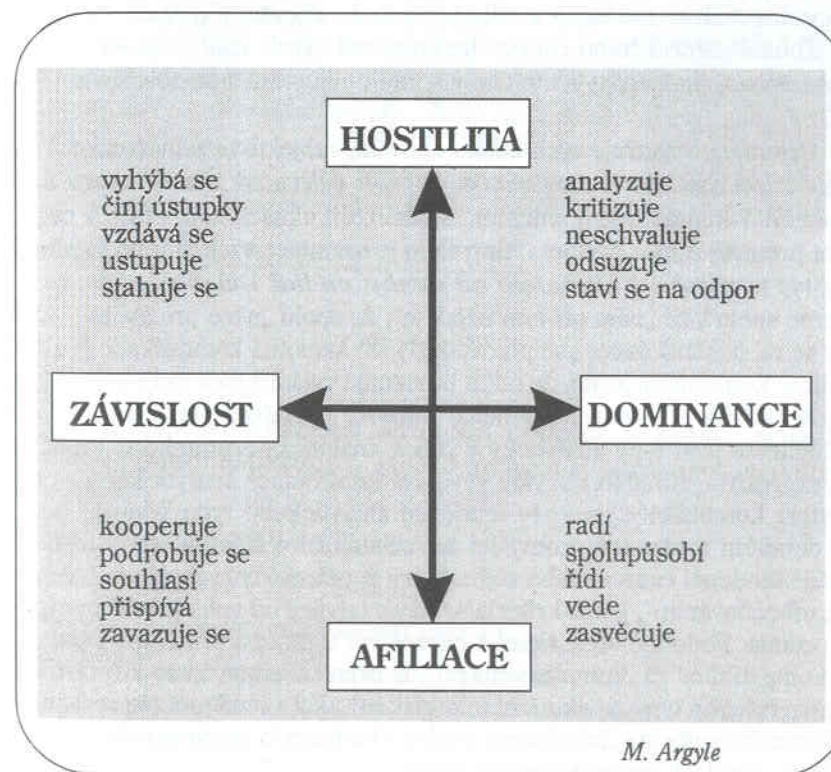
S obsahem rolí se člověk seznamuje různými způsoby. Jednou je to kodifikovaný popis práce např. učitele; jindy jako nepsaná tradice, úzus nebo „skupinová zvyklost“. Avšak to, co bude pro jednoho „závazným předpisem“, bude pro jiného jen inspirací. Někdo další třeba nebude chtít vzít obsah role „na vědomí“ vůbec (například feministky tradiční obsah ženské role). Společenský model naplňuje svoji funkci vždy, protože iniciuje vytváření subjektivní koncepce role. Vzniká individuální, subjektivní představa - pojetí role („Já budu jiný učitel než ti ostatní...“; „To já budu učit zcela po svém...“). Schéma vyjadřuje skutečnost, že v okamžiku realizace, naplnění role se projeví společenská kontrola. Opět různými způsoby, vždy to však bude nějaká „odezva zvenčí“, reakce okolí na chování jedince. Tato reakce ponese jedinci korektivní zpětnou informaci (něco je akceptováno, něco není akceptováno, k něčemu jsou výhrady, jiné je přehlíženo, jiné je oceněno, jiné je nadále zapovězeno pod sankcí...). Jedinec má možnost korigovat své chování, modifikovat pojetí role, anebo volit konflikt s okolím. Levá šipka ve schématu naznačující „kontrolu“ okolím, ovšem nevyjadřuje dostatečně jednu okolnost: také společnost mění pojetí rolí pod vlivem sociální tvořivosti jedinců. A tak ona společenská kontrola není jen mechanismem „unifikujícím jedince“, ale též procesem kulturních proměn society.

Vedle rolí v tradičním smyslu slova se utvářejí tzv. *vzorové chování*. Nebývají vázány na vymezené oblasti společenského života (např. profesní), ale vyjadřují vztah jedince k lidem či k životu vůbec. Jde o projev základního, výchozího

postoje k societě. Někteří autoři hovoří o tzv. *životních scénářích*, což i terminologicky naznačuje blízkost k „rolovému chování“. Projevuje se v nich *globální role člověka* (v dimenzi člověk - člověk, člověk - lidé). Příkladem může být pojetí tzv. *pocitové základny* amerického psychiatra Erica Lennarda Bernea (1910-1970):

já jsem dobrý ⇔ vy jste špatní já jsem špatný ⇔ vy jste špatní
 já jsem špatný ⇔ vy jste dobří já jsem dobrý ⇔ vy jste dobří

Takto vyjádřený postoj k sobě a sociální skutečnosti nepochybně vypovídá o sociální zkušenosti jedince v prvních letech života, zvláště v tzv. časném, raném dětství.



M. Argyle

Obr. č. 6

Někteří autoři zdůrazňují v této souvislosti tzv. „předsocializační“ stadium (mluví se o etapě *sociabilizace*), v němž se utváří základní vztah důvěry či nedůvěry ve vztahu ke světu (srv. např. Geist, B., 1992, s. 404). Připomínán je pojem „*pradůvěry*“ amerického psychologa rakouského původu Erika H. Eriksona (*1902) nebo „*důvěry ve svět*“ německého psychologa a filozofa Philippa Lersche (1898-1972).

Odlíšným způsobem reflektují tuto skutečnost jiní autoři, kteří užívají i jinou terminologii, a mluví o *vzorcích* či rysech *sociálního chování* jedince. Řada autorů se snaží vyjádřit tzv. dimenze, úrovně sociálního chování většinou pomocí bipolárních tendencí, vlastností.

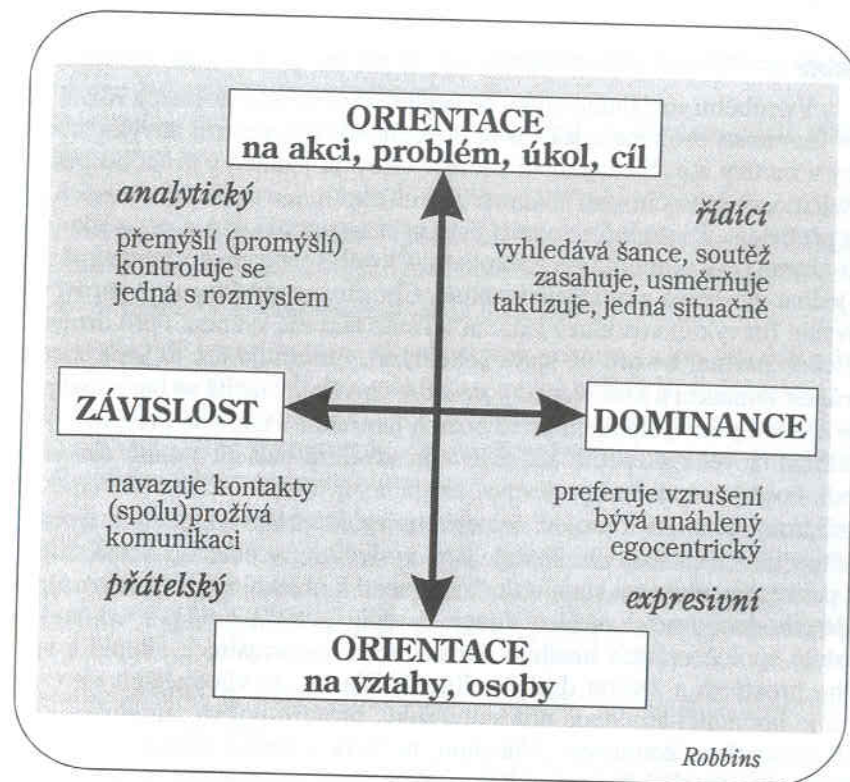
Jak uvádí V. Smékal, dokazuje anglický psycholog Michael Argyle (*1925) z Oxford University existenci dvou bipolárních *dimenzí interpersonálního chování*, a to: *závislost - dominance*, *afiliace* (sounáležitost) - *hostilita* (nepřátelství). Předpokládá, že tyto dimenze tvoří dvě navzájem kolmé souřadnice, v jejichž kvadrantech se nacházejí konkrétní způsoby chování (Smékal, V. 1985, s. 215).

Způsob interakčního chování lze znázornit i jinak, např. pomocí dvou dimenzí: *orientace a reaktivita*, jak to činí v kontextu komunikačního chování Robbins (1992).

Orientace vyjadřuje východisko chování, subjektivní zaměřenost. V zásadě lze odlišit dva typy takové zaměřenosti. První je příznačný *zaměřeností na úkol, cíl, záměr*. V kontaktu je dominantní snaha řešit situaci, najít cestu k cíli, a tedy i získat pro svůj záměr partnera. Smyslem je orientace vzájemného vztahu na cíl. Druhý typ je příznačný *akcentem na vztahy, na lidi*. Důležité je zde, že „komunikujeme spolu“, že „nám při tom nějak je“, že spolu „něco prožíváme“ (nebo také, že se mi dostává šance „se předvádět“), že samotná komunikace je zážitkem, hodnotou: komunikuji proto, že mi to umožňuje vyjádřit naši vzájemnost (vztah).

Reaktivita je vyjádřena dimenzí *aktivita - pasivita* (viz obrázek). Navzájem slučitelné jsou typy analytický a řídicí; analytický a přátelský, event. přátelský a expresivní. Konflikt obvykle vyvolává konfrontace analytického a expresivního stylu komunikace, protože tendence analytického typu věnovat pozornost všem detailům a zároveň promýšlet horizontální i vertikální souvislosti situace odporuje tendenci expresivního stylu, který je příznačný rychlým (a též i povrchním) „zobecnováním“, jehož kritéria se navíc odvíjejí od subjektivně interpretovaných premis. Podobně styly řídicí a expresivní a řídicí a přátelský nelze označit jako „kompatibilní“ či „komplementární“. U prvně uvedených se střetává situační orientace řídicího typu na aktuální (okamžitou) akci s tendencí expresivního typu orientovaného spíše na „imaginární úvahy o budoucích možnostech, vlastních záměrech a výhodách prezentovaného pojetí“.

Vyspělé sociální chování se vyznačuje především *integritou* (harmonii, souladem a „uspořádaností“ jednotlivých složek chování a jejich konzistencí). Integrované chování je příznačné uceleností, jednotou projevů, a proto i předpověditelností.



Obr. č. 7

V užším smyslu rozlišujeme *harmonii chování*, tj. soulad jednotlivých projevů a *konzistenci chování*,²⁰ tj. „shodu určitých způsobů chování v různých oblastech života“.

K poruchám „organizace chování“ patří:

1. nevyrovnanost, disharmonie chování,
2. neucelenost, kolísavost, nejednotnost chování,
3. jednotvárnost, stereotypnost, nepružnost chování.

(srv. Smékal, V. 1985, s. 216, 235)

²⁰ Jak upozorňuje O. Kolaříková, existují v odborné literatuře neslučitelná pojetí tohoto pojmu. Cituje např. německého sociálního psychologa Carla Friedricha Graumann (*1923), podle něhož lze o *konzistenci chování* mluvit pouze tehdy, když se jedinec chová shodně v situacích téhož druhu, kdežto fakt, že se jedinec chová stejně v různých situacích, vyjadřuje pojmem *obecnost chování* (Kolaříková, O., 1985, s. 69).

Postoje

V průběhu sociálního styku se vedle rolí utvářejí a dotvářejí různé relativně stále vlastnosti osobnosti, jako jsou dovednosti, schopnosti, návyky, sociální potřeby a motivy atp. Sledujeme-li sociální chování jedince v průběhu ontogeneze, zjišťujeme, že jeho chování vůči určitým objektům a v určitých situacích lze stále více předvídat. Postupně se utváří jistá výběrovost objektů a něco jako připravenost chovat se k nim určitým způsobem. Člověk se vlivem sociální zkušenosti naučí jednat výběrově a relativně stabilně. Chování se strukturuje a zároveň vytváří „obvyklé (navyklé) struktury jednání“. Tento fakt má význam i pro druhé lidi, neboť jejich partner se pro ně stává „čitelným“, umožňuje jim to předvídat povahu a průběh kontaktu s ním. Vznikají *postoje* člověka, v nichž se osobnost projevuje jako celek a jsou výsledkem předchozích interakcí. Postoj se projevuje v chování a jednání člověka a zpětně tak ovlivňuje utváření dalších vztahů člověka k prostředí. Postoje se mohou projevovat aktuálně, tj. zjevně v konkrétní činnosti, anebo zůstávají *latentní* a projeví se např. na vybídnutí, nebo spontánně v závislosti na situačních okolnostech. Postoje jsou výsledkem sociálního učení. Někteří autoři považují postoje za „stanoviska“ osobnosti k objektům, která se utvářejí na základě „zhodnocovacích názorů“ (např. Pardel, T., 1977, s. 131) v úzkém kontextu „postojů společenských institucí, formálních i neformálních skupin a společenského prostředí a životní dráhy jedince“. Zdá se, že vhodnějším obecným pojmem je hodnotící tendence než stanovisko, protože pojem „zhodnocující názor“ příliš zdůrazňuje kognitivní (důležitou, ne však jedinou) složku postoje. Jiní autoři chápou postoje jako „polarizované systematické odpovědi na sociální objekty či chování“ (Obdržálek, P., 1991, s. 227).

Postoje se utvářejí jak v řízených (výchovných) interakcích, tak i ve spontánním, živelném sociálním učení. Pojem postoj tedy vyjadřuje řečeno s M. Kuhnem, že člověk má tendenci se k objektům chovat 1. *diferencovaně* a 2. *stabilně*, přesněji řečeno, že si utváří *tendenci* se takto (opakovaně) chovat. Nejde ovšem jenom o „útvár kognitivní“, nejde o *názor* či *mínění*. Jde především o určitou *připravenost se nějak chovat* (jednat). Samozřejmě, že toto chování vychází z posouzení, hodnocení objektu.

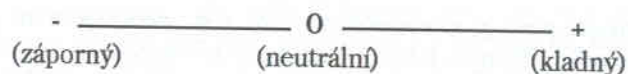
Postoj proto můžeme definovat jako tendenci ke *konzistentnímu hodnocení a chování*. K obecným vlastnostem postojů patří, vedle již uvedené *výběrovosti*, i tendence k *přetrvávání postojů* v chování a jednání člověka. Jinak řečeno, postoje se jen obtížně mění. Postoje se rovněž projevují v subjektivní *interpretaci* poznávané skutečnosti, v *prožívání* i *konání*, zkratka: ovlivňují všechny stránky psychické činnosti.

Postoj je *získaný hodnotící vztah* člověka k objektům a jevům životního prostředí²¹ *příznačný výběrovostí a zaměřeností* jednotlivých psychických pro-

cesů i osobnosti jako celku, projevuje se *predispozicí* k určitému jednání (*připraveností* jednat určitým způsobem).

Problematiku postojů vystihneme ve stručnosti uvedením jejich základních znaků:

1. Postoj je *strukturovaný*; tzn., že je tvořen třemi složkami: *poznávací* (kognitivní), *citovou* (emotivní) a *volní* (konativní). Tyto složky vystupují vždy jako celek, systém, i když v závislosti na typu osobnosti a situaci v různém poměru.
2. Postoj je *dynamický*: Dynamika postoje se projevuje:
 - v *proměnlivosti poměru* jednotlivých složek postoje (např. zda jde o harmonii či disharmonii složek, zda některá výrazně převládá, dominuje, či nejsou-li zásadní rozdíly ve významnosti složek). Harmonie, vyváženost složek a jejich síla vede k tzv. konzistenci postoje. Konzistentní postoj je tvořen všemi složkami ve stejném poměru a síle;
 - ve *stabilitě* (event. *labilitě*) postoje; tak např. konzistentní (stejnorodý) postoj je obvykle zároveň postojem trvalým, stabilním; (nezaměňujeme ovšem stabilitu postoje s *rigiditou postoje*. Říkáme-li, že postoj je rigidní, strnulý, nepružný ap., vyjadřujeme tím spíše, že určitý postoj není schopen tvořivého vývoje);
 - v *intenzitě* postoje, tj. v síle, energetickém nasycení tendence, projevuje se v zaujatosti až urputnosti;
 - v *hloubce postoje*, tj. v míře, jakou jsou postojem ovlivněny jednotlivé složky osobnosti;
 - v *polaritě postoje*, tj. v tom, že jakýkoliv postoj můžeme vyjádřit na škále mezi dvěma protikladnými (nebo neslučitelnými) póly.²²



1. Postoj je *intencionální*, tzn., že se vždy vztahuje k nějakému konkrétnímu objektu.
2. Postoj je *hodnotící*, vždy tedy odráží určitou kvalitu objektu vzhledem k systému hodnot subjektu.
3. Postoj je *vlastností osobnosti*. Postoje vždy odpovídají celkové zaměřenosti osobnosti.
4. Postoj je *získaný*, tj. naučený - je výsledkem sociálního učení.²³

²² Za zvláštní případ považujeme tzv. *ambivalentní* postoj. Je to vztah, který by na uvedené škále nebylo možné vyjádřit, protože je příznačný smíšeným prožíváním + a -. Určitý objekt nebo situace, k níž se postoj vztahuje, je přijímán jako zároveň přitažlivý, libý (pozitivní) i odpuzující, nelibý (negativní).

²¹ Někteří autoři nemluví o vztahu k objektům, ale o „*preferenci určitých situací nebo zážitků*“.

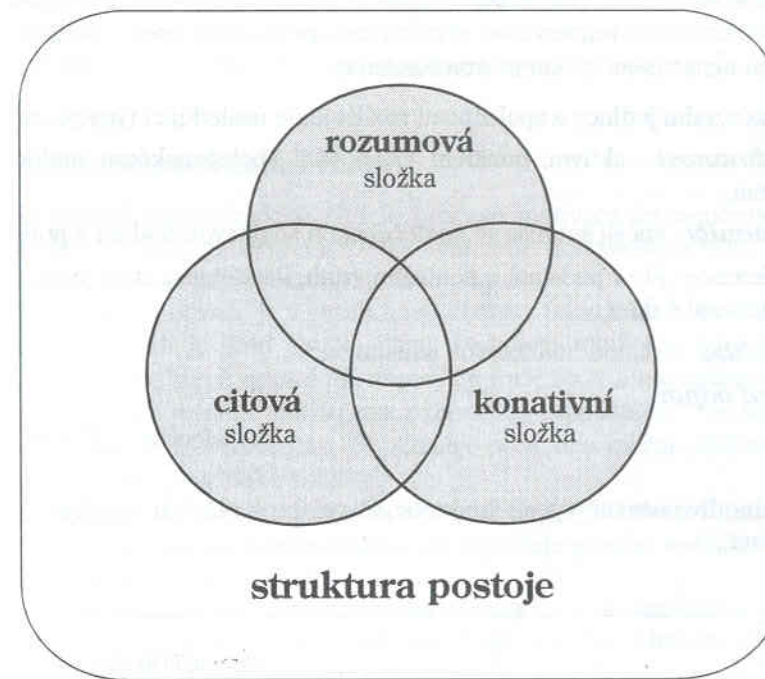
5. Postoj obsahuje *anticipaci*; jde o hodnocení předpokládaného efektu činnosti, vlastností objektu atp. Postoj tedy není vždy jen důsledkem konkrétní, již realizované „zkušenosti“ s objektem, může být výsledkem zprostředkované zkušenosti, odvozených souvislostí. V tom případě se postoj utváří jako *zobecnění předcházející zkušenosti*.
6. Postoje bývají často *interkonektivní*, tzn., že se postoj k určitému objektu odvíjí od vztahu jiného člověka, k němuž má daný jedinec např. kladný postoj („má tendenci mít rád to, co má rád ten, jehož má rád“).
7. Postoj patří mezi motivační charakteristiky osobnosti a lze je považovat za *regulátor sociálního chování*.

Řekli jsme již, že postoje se utvářejí v průběhu sociálního styku na základě sociálního učení. Za zdroje postojů bývají považovány:

1. *specifické zkušenosti* - např. několik pozitivních interakcí s určitým člověkem navozuje tendenci k pozitivnímu postoji,
2. *sociální komunikace* - postoje jsou zde výsledkem přebírání názorů, mínění atp., jako prezentace postojů jiných lidí v komunikaci,
3. *modely* - postoje jsou ovlivněny nápodobou a identifikací,
4. *institucionální a skupinové faktory* - na postoje působí normy a hodnotové systémy institucí a skupin, jež uplatňují na jedince své vlivy. U skupin mají nejvýraznější vliv referenční skupiny, s jejichž ideologií se jedinec ztotožňuje a přebírá postoje (stereotypy), které má skupina jako celek vůči ostatním prvkům sociálního prostředí.

Klasifikace postojů je v současné době ještě nedořešeným problémem sociální psychologie. Přispívá k tomu i ne zcela jednotné chápání postojů a jejich širšího kontextu. Lze však rozlišit *konzistentní*, soudržné, a tedy i relativně stále a *nekonzistentní*, tj. zároveň labilní, nestejnorodé. Konzistentní postoje mívají stejně významně zastoupeny všechny tři složky postoje a zároveň i v maximální míře. Jde o tendence, které vycházejí z rozumového hodnocení, silných emocí a činnostního posílení.

Na základě „tříložkového modelu“ postoje vypracovali klasifikaci postojů D. Katz a E. Stoland, kteří rozlišují pět kategorií postojů podle toho, která složka dominuje a jaký je poměr zbývajících složek.



Obr. č. 8

První kategorii označili jako *afektivní asociace* (řadí sem např. estetické postoje) a jsou příznačné dominancí emocionální složky postoje; dále uvádějí tzv. *intelektualizované postoje*, v nichž převládá složka racionální, ale rozvinutá je i složka emocionální. Třetí kategorii tvoří *postoje orientované na jednání*, v nichž jednoznačně dominuje složka konativní. Řadí sem např. předsudky či stereotypy, protože jejich výrazným znakem je tendence se k objektu nějak chovat, aniž by šlo o chování racionálně reflektované. Postoje, v nichž jsou všechny tři složky stejně významně zastoupeny, označují jako *vyvážené postoje*. Poslední kategorii tvoří postoje, v nichž jsou jednotlivé složky nejen rovnoměrně zastoupeny, ale zároveň i maximálně rozvinuty. Označují je jako *postoje na obranu ega*, protože jsou významné pro vztah k sobě, udržení a obranu sebepečetí.

Postoje lze také dělit na *uvědomované* a *neuvědomované*. Přesnější by ovšem bylo hovořit o uvědomovaných a neuvědomovaných tendencích, motivech atp., které se v postoji projevují. Aktuálně jsme si obvykle vědomi toho, že zaujímáme určitý postoj, zpětně však často nejsme schopni uspokojivě postihnout příčiny zaujatého vztahu. Postoje tedy mohou být *zdůvodněné* a *nezdůvodněné*, přičemž za nezdůvodněný považujeme i postoj, který je „zdůvodňován“ racionalizací.

²³ I když ne všichni autoři považují postoj za produkt sociálního učení, je fakt, že „aktivní účast člověka v sociálním styku má *formativní vliv* na jeho postoje všeobecně akceptovaným principem prakticky všech současných teorií“ (Výrost, J. 1989, s. 229).

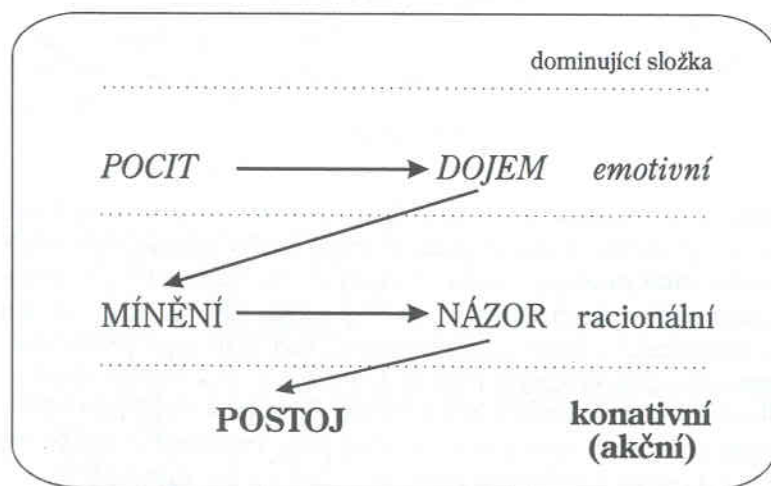
Řekli jsme již, že postoj je vlastností osobnosti jako celku, projevují-li se u daného jedince postoje protikladné, neslučitelné, pak jde o projev nedostatečně integrované osobnosti. Vzájemnou souvislost postojů nazýváme *interkonexí*. Na základě obecnějších tendencí se utvářejí tzv. *postojové trsy*.²⁴ Soulad postojů uvnitř trsu označujeme pojmem *konsonance*.

Z hlediska vztahu jedince a společnosti rozlišujeme následující typy postojů:

1. *angažovanost* - aktivní, pozitivní vztah vůči společenskému hodnotovému systému,
2. *konformita* - vnější souhlas se společenskou soustavou hodnot a norem,
3. *indiference* - jde v podstatě o neutrální vztah, lhostejnost, netečnost, nezájem o společenské dění,
4. *nesouhlas* - s danou hodnotovou soustavou,
5. *aktivní odpor*.

(Houška, J., Tlustý, V., 1977)

Jednotlivé úrovně vývoje hodnotícího vztahu k objektu vyjadřuje jednoduché schéma.



Vývoj hodnotícího vztahu ke skutečnosti

Obr. č. 9

²⁴ Americký psycholog a fyziolog David Krech, (et al.) 1968, mluví o *postojové konstelaci* (s. 178).

Od nepříliš diferencovaného spíše prožívání než poznávání, přes utváření racionálního náhledu na objekt, až po tendenci chovat se k němu určitým způsobem, postupuje člověk od *pocitu* k *postoji*. Připomínáme, že mluvíme o dominující složce postoje, tedy převládající, nikoliv jediné. Uvedené schéma dokresluje z poněkud jiného úhlu výše uvedenou klasifikaci postojů D. Katze a E. Stolanda.

3.3 Motivace sociálního života

Na obecně psychologické zřetele procesu motivace se zaměřuje obecná psychologie a psychologie osobnosti. Nás nyní bude zajímat především, jak ovlivňuje chování člověka i jeho motivaci společenský život.

Sám pojem motivace je v psychologii chápán velmi různě. Shoda různých pojetí, škol a autorit je snad pouze v tom, že pojem motivace zahrnuje určité vnitřní a vnější jevy, které *spouštějí, zaměřují* (orientují) a *energizují* (dynamizují) naše chování a jednání. Odlišujeme přitom ony „spouštěče“²⁵ od samotného *procesu motivace*. Motivace jako děj zahrnuje právě ono vnitřní „vážení“ (spouštěčů) a „mobilizaci“ psychické aktivity.

Odlišujeme rovněž pojmy *motivace* a *motivování*. Motivací míníme vnitřní psychický proces, zatímco pojem motivování vyjadřuje povahu vnějšího působení vedoucí ke změně chování jedince.

Zdá se, že skutečně „nejmocnějšími signály“ při vzbuzování a zesilování potřeb jsou cílové předměty reálně přítomné v situaci. Tyto situační objekty mohou mít jak podobu reálných, konkrétních předmětů, tak i symbolů. Samozřejmě, že se tak děje v interakci s vnitřními dispozicemi, ale z hlediska sociálně psychologického hraje podstatnou úlohu *sociální situace*. Jak říkají výše citovaní autoři, „v bohatém, rozmanitém, složitém prostředí má jakákoliv potřeba jen malé vyhlídky na to, aby zůstala latentní“ (Krech, D. (et al.) 1968, s. 111). Jinými slovy: sociálnímu prostředí můžeme z hlediska utváření lidských motivů připsat přinejmenším funkci „spouštěcí“ (nabuzující a vyvolávající) a „kultivující“ (dotvářející a přetvářející). Otázkou je, za jakých okolností lze societě připsat též funkci „tvořící“, jinak řečeno, zda vlivem společenského života dochází ke vzniku specifických, tj. i relativně svébytných sociálních potřeb.

Pro potřeby, které jsou chápány buď jako „naučené“ v socializaci, „vytvořené kulturou“, „navozené sociálním prostředím“²⁶ atp., se vžil nejčastěji užívané termíny: *sociální* nebo *sekundární potřeby*, event. *psychosociální* nebo *psychogenní potřeby*.

Určitým problémem je třídění potřeb na tzv. „objektivní“ či „pozitivní“, tedy potřeby, jejichž naplnění člověku „objektivně prospívá“ (např. potřeba zdravé

²⁵ Tzv. (vnitřní) *impulzy* a (vnější) *incentivy*.

²⁶ J. Janoušek to vyjadřuje takto: „sekundární potřeby vznikají a rozvíjejí se na základě primárních potřeb v interakci se širším i užším společenským prostředím, prostřednictvím sociálního učení (socializace)“ (Janoušek, J. 1988, s. 78).

ho biologického i sociálního prostředí) a tzv. „pseudopotřeby“ (např. napodmiňovaná potřeba neustálého sledování televize nebo kouření či přijímání jiných drog). Je třeba odlišovat užívání pojmu potřeba v psychologickém pojetí²⁷ a ve smyslu širším, kdy vyjadřuje spíše *podmínky zdravého způsobu života*. Pojem „objektivní potřeby“ odráží spíše podmínky pro adekvátní rozvoj či prostou existenci člověka.

Otázka: *čím je motivováno společenské chování* člověka, v sobě apriori obsahuje mnoho otázek dalších: jaký je vztah sociálních potřeb k vrozeným pohnutkám sociálního chování? Jak ovlivňují společenské chování vnitřní vrozené mechanismy a pohnutky (např. instinkty, impulzy biologické povahy)? Jsou sociální potřeby jenom jakousi „nadstavbou“ či kultivací vrozených mechanismů, anebo jde o jevy zcela svébytné? Je každá sociální potřeba pouze procitnutím a „zkulturněním“ dispozic zformovaných již před narozením? Jak do procesu motivace zasahují vlivy společenského prostředí? Za jakých okolností se určitý prvek sociálního prostředí stává vlivem?

Někteří autoři²⁸ uvádějí mezi sekundárními potřebami „potřeby poškozování jiných i sebepoškozování“, *potřebu hostilního jednání či agrese* ap. Tyto potřeby bývají interpretovány v souvislosti s vrozenými spouštěcími mechanismy takových tendencí. Vychází se z toho, že agrese jako chování je již zakódována v pudové složce jedince. Na otázku, zda je agresivita vrozena, odpovídá E. O. Wilson jednoznačně - ano. V definování podstaty lidské agresivity už není tak jednoznačný. „Pouze kdybychom předefinovali slova „vrozenost“ a „agresivita“ tak, aby vyjadřovala cosi užitečného, mohli bychom snad oprávněně říci, že lidská agresivita není vrozená,“ uvádí citovaný autor.²⁹ Mohli bychom uvádět mnoho dalších obdobných pojetí. Než se pokusíme vyjádřit vlastní stanovisko, připomeňme názor J. Šimka, který v souvislosti s agresivitou jako silou „*pudově podloženou*“ upozorňuje: „každá jiná potřeba má svůj vlastní cíl. Hlad potravu a nasycení, sex páření a plazení mláďat apod. Agrese je v živočišné říši vždy ve službách jiné potřeby... ..tlak agrese narůstá všude tam, kde se nedaří dosáhnout jiného cíle“ (Šimek, J. 1995, s. 114).

F. Koukolík uvádí, že agresí je možné jak u zvířat, tak u lidí spustit i tlumit ovlivněním řady oblastí mozku. „Násilné chování ovlivňuje jak dědičnost, tak i prostředí. Možný „*gen agrese*“ však byl dosud prokázán jen v jediném rodokmenu,“ říká citovaný autor.³⁰

Otázkou tedy zůstává, zda je agrese vrozenou (připravenou, latentní) tendencí reagovat na neúspěch v nějaké činnosti, anebo zda je jen jednou z forem

²⁷ Tedy ve stručnosti: jako prožitku nedostatku či přebytku.

²⁸ Např. americký psycholog a pedagog Ernest Ropiequet Hilgard (1904-?).

²⁹ V knize On Agresion (O agresí) uvádí rakouský zoolog a etolog Konrad Lorenz (1903-1989), že pro všechny živočichy je příznačný „instinkt agresivního chování“ (Harcourt, Brace & World, New York 1966). Profesor přírodních věd na Harvardově univerzitě, biolog a ekolog Edward Osborne Wilson (*1929) však s tímto názorem tvrdě polemizuje a odmítá koncepci univerzálního instinktu agresivity.

³⁰ Koukolík, F. 1997, s. 173-174.

redukce napětí, které neúspěch zákonitě vyvolává. Tuto eventualitu by potvrzovala skutečnost, že v obdobné situaci reagují pouze někteří jedinci agresivně, pravděpodobně ti, již se „naučili“ takto situačně reagovat, resp. zpevnili si agresivní chování jako reakci na překážku (zátěž, odmítnutí, atp.). Agrese byla původně zřejmě velmi užitečnou reakcí na překonání (zničení) fyzické překážky. Na úsvitu lidských dějin to musela být reakce frekventovaná a koneckonců i účelná. Humanizace života lidské society však přinesla mnohem rychleji zásadní změnu, většina překážek již nemá povahu materiální, fyzikální. Není už třeba potýkat se se zvířetem, není třeba rukama, fyzickou silou, rozbít překážky. Změna „návyků z antropogeneze“ je však pomalejší. Ostatně ani styl života současné civilizace zřejmě nevytváří podmínky k postupnému vyhasínání takové reakce. Spíše naopak, dochází pouze k její transformaci do zástupných forem chování.

Neuspokojení potřeby zákonitě navozuje napětí, nikoliv však nutně agresi. Agrese se nám jeví jako jeden ze způsobů redukce tohoto napětí, k němuž mají v závislosti na vlastnostech osobnosti někteří jedinci blíže, někteří dál - podle toho, jakou reakci si upevnili v závislosti na stylu života, zvláště pak v tzv. časném dětství. Tak trochu z druhé strany naznačuje problém lidské agresivity „objektivní potřebu“ takového kulturně-sociálního klimatu společnosti, které působí kultivačně, a nikoliv jako akcelerační buzení neadekvátních forem asociálního chování. Sotva lze zcela vyvrátit chápání agresivity jako pudu (v pojetí např. klasické psychoanalýzy). Je prostě účelné rozlišovat vrozené biologické *předpoklady* agresivního chování, a agresivní reakce (chování), které jsou důsledkem mnoha dalších vlivů.

Ocitujme ještě jeden názor, který dokresluje naše úvahy a podává jednu z odpovědí na výše uvedené otázky: „U většiny lidí je četnost výskytu agresivního chování a jeho forma determinována především minulou zkušeností a sociálními vlivy“ (Atkinsonová, R. L., Atkinson, R. C. et al. 1995, s. 462).

Je ovšem třeba odlišovat fylogenetické hledisko, které analyzuje agresivitu jako pud, a hledisko biologické, či fyziologické, které dokládá závislost chování na anatomickefyziologických zvláštích nervstva, zvláště nervstva centrálního. Připomeňme alespoň tzv. „*antisociální poruchu*“, která se mj. projevuje sebepřeceňováním, trvalou potřebou zevní stimulace, impulzivitou, špatnou sebekontrolou, plochým citovým prožíváním, nepřítomností empatie, manipulativním chováním, sociální neodpovědností atp. a rovněž násilným chováním, které bývá charakterizováno jako neobyčejně *chladné a otrlé*. Porucha se objevuje při poškození čelních mozkových laloků v dětství. Násilné chování se často objevuje jako důsledek narušení funkce čelních laloků, i když k ní došlo až v dospělosti.

V mnoha klasifikacích sociálních potřeb se objevuje jako univerzální lidská potřeba potřeba moci (event. potřeba vládnout, ovládat), eventuálně *potřeba domínovat*. V některých pojetích se mluví spíše o *potřebě vlivu* (ovlivňování). Jde tu často o „směs“ několika příbuzných, blízkých pohnutek. Někteří jedinci usilující o „vlivnost“ usilují spíše o *pozici*, tedy mocenské postavení jako takové

(„podívejte, až kam jsem to dotáhl“³¹); jiní usilují skutečně především o možnost ovlivňování jiných lidí a mocenská pozice je chápána pouze jako prostředek k uspokojování *potřeby ovládat* druhé (a mají-li tuto možnost, o mocenskou pozici ani neusilují, např. manipulátoři).

V řadě klasifikací sociálních potřeb najdeme rovněž takové potřeby, jako je potřeba hromadění majetku, potřeba uchovávání, „podržení“ uspořádání atp. (srv. přehledně in: Nakonečný, M. 1995, s. 83-84). Někteří autoři uvádějí potřebu shromažďování, udržování, třídění (uspořádání) objektů (předmětů či symbolů). Zdá se nám, že uvedené příklady chování jsou spíše druhotným projevem *potřeby uspořádat si své materiální i duchovní prostředí*. Tato potřeba se pak může stát základem mnoha typů substitučního chování. Ze stejného trsu potřeb je zřejmě též Berneův „*hlad po struktuře*“ (Berne, E. 1992, s. 15); Hilgardova *potřeba uspořádávání* (organizace) atp. Zdá se tedy, že za obecnou sociogenní potřebu lze označit potřebu strukturalizace životního prostoru.³² Strukturalizace sociálního prostoru se jeví jako předpoklad porozumění světu, a tedy i jeho „přijetí“ a začlenění se do něho. Ne každý má potřebu hromadit majetek, ne každý má potřebu hromadit a uspořádávat symboly (ideje, myšlenky, poznatky), ne každý má potřebu „převyšovat jiné“ (Hilgard). Každý však má potřebu strukturovat sebe i „svůj svět“. Každý „po svém“, každý podle jiného jednotícího a hodnotícího hlediska. Každý má potřebu uspořádat si své myšlenky, city, prožitky, své vztahy i předměty (objekty), které chápe jako „vlastní“. Při uspokojování této potřeby se utváří nejen „strukturovaný sociální svět jedince“, ale i sám styl takového „uspořádávání“: paradigma nazírání - percepční schéma, lidově řečeno: „takto to vidím (a chci vidět) já“.

V odborné literatuře najdeme mnoho známých a reprezentativních pokusů o klasifikaci potřeb, které vyjadřují v nejobecnější rovině „lidské potřeby a motivy“ chování a jednání.

Položíme-li si otázku, zda vůbec lze přehledně utřídít sociální potřeby člověka, rozvine se před námi široká plejáda přístupů a pojetí.

Inspirující je např. třídění E. Fromma, který rozlišuje v podstatě pět základních sociálních potřeb: a) potřebu vztaženosti, b) potřebu transcendence, c) potřebu vřazenosti, zakořenění, d) potřebu identity a e) potřebu orientačního rámce. Psychosociálně zralý jedinec je příznačný tím, že žádná z uvedených potřeb nezbytní v dominantní „výhradní úsilí“, ale že tvoří harmonický, uspořádaný a vnitřně spjatý systém.

Snaha o stručné vymezení „obecně lidských sociálních potřeb“ vždy nutně ztroskotává, pokoušíme-li se o klasifikaci potřeb jakoby „mimo danou kulturu“. Povaha sociálních potřeb jedince se vždy nutně odvíjí od života society. Proto i pokusy o klasifikace sociálních potřeb vypovídají vždy především o kultuře, po-

³¹ Jde dosti často o projev infantilní závislosti vztahující se k rodičům či k partnerovi (např. muž dokazuje své manželce, kam je schopen to dotáhnout na pracovišti).

³² Stejně jako si v průběhu personalizace strukturuje jedinec „sám sebe“.

vaze sociálního prostředí, resp. o stylu života společnosti, v níž vznikají. Příznačným aktuálním problémem tzv. vyspělých kultur je společenská manipulace, vytváření mnoha pseudopotřeb, které se stávají hnací silou pseudoživota.

C. Alderfer, navazující na všeobecně známou Maslovovu teorii motivace, nevidí uspořádání potřeb již tak důsledně hierarchicky³³ a vymezuje rovněž méně úrovní potřeb než A. H. Maslow.³⁴ Lidské potřeby dělí na:

- potřeby existenční (veškeré fyziologické a materiální potřeby),
- potřeby vztahové (potřeby kontaktu, odezvy, začlenění atp.),
- potřeby růstu (seberealizace a tvořivého „zasahování“ do světa).

Pedagoga v praxi by možná zaujal přehled různých pojetí sociogenních potřeb a jejich klasifikace³⁵, avšak předpokládáme, že spíše uvítá pokus o stručný nástin základních sociálních potřeb. Můžeme je uspořádat takto (uspořádání nemá hierarchickou povahu):

- A) potřeba *sociální aktivity*,³⁶
- B) potřeba *strukturalizace životního prostoru* (materiálního, duchovního, časového),
- C) potřeba osobní a sociální *intimity*,
- D) potřeba *začlenění se do society a zaujetí* takové *pozice* v ní, která by odpovídala *sebepojetí* jedince,³⁷

³³ Americký psycholog Clayton P. Alderfer (*1940) přesto jistou hierarchii v uspořádání potřeb má. Spočívá v míře abstrakce úrovní potřeb. Tak např. potřeby existenční považuje za zcela *konkrétní*, vztahové potřeby za již abstraktnější a růstové za zcela *abstraktní*. A tak obdobně jako Maslow vychází z faktu, že po uspokojení potřeb konkrétních se projevují potřeby abstraktnější. Při neuspokojování potřeb abstraktnějších nastává frustrace, která podle Alderfera vede k posílení konkrétních potřeb, tedy k určitému „návratu“ k nižší úrovni. Tento jev nazývá *frustrační regresí*. (Příklad: *jestliže jsou uspokojeny existenční potřeby, vede to k zesílení potřeb vztahových. Jsou-li vztahové potřeby frustrovány, vede to (zpět) k zesílení potřeb existenčních*).

³⁴ Americký psycholog Abraham Harold Maslow (1908-1970) vymezil, jak známo, pět druhů potřeb (1) fyziologické potřeby, (2) potřeby jistoty, bezpečí, (3) potřeby sounáležitosti a citové odezvy, (4) potřeby ocenění, akceptace, (5) potřeba sebeuskutečnění, „naplnění sebe“, tedy seberealizace.

³⁵ Viz přehledně např.: Nakonečný, M. 1995.

³⁶ Tzv. „I - E teorie“ (I = individuum, E = environment, tedy prostředí) zdůrazňují, že základní potřebou živého organismu je interakce s prostředím. V této interakci jsou rozlišovány tři základní druhy aktivity jedince: a) jednoduché reagování na podnět; b) iniciativní činnosti, např. manipulace s objekty a c) intervenující činnosti, tedy v podstatě tvořivé zásahy (aktivity) do prostředí, proměňující jedincův svět (Nakonečný, M. 1993, s. 158).

³⁷ Americký sociolog James Samuel Coleman (*1926) mluví o potřebě „utvoření obrazu o světě a vlastním místě v něm“.

E) potřeba *akceptace* (být akceptován jinými), *sebeakceptace* (akceptace sebe v kontextu srovnání s ostatními) a *akceptování* (akceptovat jiné),

F) potřeba *sebepotvrzení*, *sebeuskutečňování* a *seberealizace*.

Tyto základní sociální potřeby musí být adekvátně syceny, má-li člověk přijímat sociální svět jako „svůj“, nikoliv jako „proti sobě“.

Shrnutí:

- Celý život člověka probíhá v úzkém kontextu přírodního (biologického) a sociálního prostředí. Specificky lidské prostředí - kultura - tvoří nezastupitelnou podmínku utváření osobnosti.
- Sociální prostředí je tvořeno lidmi, jejich vzájemnými vztahy a produkty jejich součinnosti materiální a duchovní povahy. Je to hierarchicky uspořádaný systém vztahů různých typů (kauzální, determinující ap.) a úrovní (společenské, intrapersonální) mezi prvky, které ho tvoří (jednotlivci, skupiny, vrstvy, třídy, symboly, objekty).
- Zvláštní význam nabývají pro člověka ty objekty sociálního prostředí, s nimiž vstupuje do interakcí a k nimž si vytváří subjektivní vztah.
- Uspořádání objektů a vztahů sociálního prostředí ve vztahu k jedinci a všechny interakce mezi prvky takového subsystému prostředí označujeme pojmem situace.
- Do společenského života vstupuje se svými vnitřními dispozicemi. Vnitřní podmínky (dispozice) a vnější podmínky (přírodní a společenské) se stávají základními podmínkami jeho lidské existence a zároveň i podmínkami jeho dalšího seberozvoje.
- Zásadní význam pro sociální rozvoj jedince mají činnosti, aktivity a vztahy, v nichž dochází k interakci vnitřních a vnějších podmínek a vlastní změně (učení, růstu, sociálnímu zrání). Proměny vlastností osobnosti, změny úrovně a strukturace duševního života jsou závislé na povaze aktivit jedince (zvláště sociálních). Uplatňuje se zde tzv. formativní význam činností.
- Chování, které je od jedince v určité situaci očekáváno, protože podle norem společnosti (skupiny) odpovídá potřebám součinnosti, nebo postavení (pozici) jedince, označujeme jako sociální role.
- Sociální role je komplexní způsob chování přiměřený určité sociální situaci.

- Obsah sociální role je jedinci zprostředkovan různými formami společenských modelů (v tradicích, předpisech, chování jiných lidí atp.).
- Výkon sociální role je limitován možnostmi jedince (např. sociabilitou, sociální inteligencí), charakterem sociální situace, subjektivním pojetím této situace (tj., jak své postavení vnímá a interpretuje) a sebezpojetím jedince.
- Vlivem sociální zkušenosti se utváří postoje. Postoj je získaný hodnotící vztah k objektům okolí i sobě samému. Postoj má tři složky: poznávací, citovou a konativní. Postoj významně ovlivňuje chování a jednání člověka. Má podobu buď latentního (skrytého) regulátoru chování, anebo se v chování a jednání člověka zjevně projevuje.
- Společenské prostředí tvoří podmínky pro formování specificky lidských sociálních motivů. Sociální potřeby vznikají jako produkt způsobu života jedince, jeho sociální zkušenosti.
- Za nejdůležitější sociogenní potřeby lze považovat: potřebu sociální aktivity; p. strukturalizace prostředí, vztahů a vlastního sociálního života; p. sociální a osobní intimity; p. začlenění do society; p. akceptace a p. seberealizace.

4. SOCIALIZACE JEDINCE - HUMANIZACE ČLOVĚKA

Každý jedinec, má-li se stát zralým dospělým člověkem, musí rozvinout v sobě dostatečné míře všechny známé vlastnosti já (ego), takže moudrý Indián, pravý gentleman i zralý venkovan sdílí a navzájem v sobě rozpoznávají konečné stadium integrity.

E. H. Erikson

4.1 Socializační proces

Už z toho, co jsme uvedli v předchozích kapitolách, vyplývá, že člověk se jako osobnost nerodí - osobností se stává. Ve vývojové psychologii najdeme dostatek informací o tom, jak se to děje. Z hlediska sociálně psychologického nás zajímá nejen to, za jakých okolností si člověk obecně uvědomuje svoji svébytnost („JÁ“), zajímá nás především to, jak se stává člověkem, osobností v určité kultuře. Chceme si vyložit tento proces v kontextu společenského prostředí, protože tak se od obecně pojatého výkladu vývoje jedince dostaneme blíž k člověku v jeho společenském postavení, roli, pozici, situaci, které spoludeterminují jeho společenské jednání a chování.

Obecně vývojový pohled na člověka přináší informace o tom, ve které etapě svého života dochází ke kvalitativní změně psychiky, kdy dejme tomu vzniká zážitek jáství a jak postupně zraje vztah člověka k sobě. Sociální psychologii zajímá poněkud zjednodušeně řečeno: „JÁ v roli“. Tedy: JÁ - učitel; JÁ - žák; JÁ - vůdce, JÁ - outsider; JÁ - manžel; JÁ - smolař; JÁ - vítěz a také „JÁ a MY“, „JÁ a oni“, a chceme-li, tak též i „MY a oni“, abychom měli výčet relací reprezentativnější.

Onu cestu od „JÁ“ k „MY“, cestu od globálního sebeuvědomění své odlišnosti k včlenění se mezi ostatní lidi a vybudování si skutečné autonomie a autenticity mezi lidmi - a za jejich účasti - nazýváme socializací. Tento zajímavý děj je studován především sociologií a sociální psychologií.

Sociologie se soustřeďuje především na studium společenských mechanismů procesu zaujímání místa ve společenské dělbě činností a úloh (rolí), především tzv. **sociální kontrolu** a celý **společenský kontext** tohoto procesu (tj. jeho rozměr makro-společenský, institucionální, v dimenzi celospolečenských dějů).

Psychologie studuje především vnitřní děje, ovšem v kontextu „nejbližšího“ sociálního prostředí, kterým je silové **pole bezprostředních mezilidských vztahů**, mikroskupinové souvislosti atp.

Dříve, než se pokusíme o definici tohoto pojmu, pokusme se o přehled základních pojetí tak, jak je nacházíme v přístupech renomovaných autorů. Socializace bývá chápána jako:

- Proces, který dětem umožňuje, aby se staly „*funkčně zdatnými dospělými členy společnosti*“ tím, že se dítě „*učí normám své společnosti, obecným formám chování, které se u něho očekávají*“ (R. I. Watson 1965).
- *Souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady, nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně* (J. Janoušek 1988).
- *Přeměna biologického jedince v kulturní bytost* (M. Nakonečný 1970).
- *Příprava individua na výkon jeho sociální role... včlenění jedince do aktivit a úloh, které musí naplňovat jednotlivci v zájmu zachování (funkční) existence society* (H. P. Frey 1974).
- Proces začleňování se do společnosti, „*během něhož se jedinec naučí poznávat sebe a své prostředí, osvojí si pravidla soužití a možné i očekávané způsoby chování*“ (B. Emöke 1983).
- *Sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavy hodnot, sociálních norem a vůbec všech faktorů sociálních (pod)celků, k nimž v rámci jednoho sociálního celku (např. národa) přísluší podle základního referenčního systému příslušného sociálního celku (hodnotového, ideového atp.). Je druhem sociálního učení (zejména učení se sociálním rolím), jímž jedinec získává základní orientaci pro své chování v příslušných sociálních celcích, jež mu umožňuje sociální soužití s ostatními jedinci těchto celků; je procesem sociálního formování osobnosti jedince jako sociálně-kulturní osobnosti, procesem sociální ontogeneze jedince, druhým narozením jedince jako sociální bytosti a řetězcem sociálně adaptačních procesů, jejichž úhrn tvoří obsah socializace“* (B. Geist 1992).

Socializace je především procesem objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace označován nejčastěji jako „zařazování se“, „včleňování“ či „vrůstání“ do společnosti, tedy vyžaduje neustálé **navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů** jedince **v rámci sociokulturního systému** jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejich vztahů k okolí.

Relativně nejucelenější pohled na interakci jedinec - společnost podává výše uvedená rozsáhlá definice B. Geista. Zdá se nám však, že není vhodné označovat socializační proces přímo za druh sociálního učení (přestože tak činí i někteří další autoři). Socializace se nám jeví jako „*...souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem...*“ (Janoušek, J. 1988, s. 134), nikoliv pouze

jako sociální učení. Vše nasvědčuje tomu, že (sociální) učení tvoří spíše vnitřní „mechanismus“, jenž na úrovni psychologické umožňuje proměny a fixaci těchto změn.³⁸

Změny, které v důsledku sociálního učení vznikají, lze chápat opravdu jako zároveň „výstupy“ interakcí předchozích a „vstupy“ interakcí nadcházejících (Mikšík, O. 1980). V tomto smyslu jsou nám blízká také některá východiska a přístupy tzv. *interakčních koncepcí osobnosti*. Důraz na interakci (vzájemný vztah) jedince a společnosti však neznamená, že za cíl socializace považujeme jenom zaujetí místa ve společenské dělbě činností a úloh. Smyslem socializace není pouhá sociální adaptace, resp. adjustace (viz), či dokonce konformní „splynutí“ se skupinou.

Smyslem socializace je *humanizace* jednotlivce; *polidštění* onoho „*kulturního barbara*“ - novorozence. Ne tedy pouhé vřazení jedince do systému společenských vztahů a souvislostí, ale jak říká maďarská autorka B. Emöke: v relaci člověk - společnost jde o problém „*vypracování lidské podstaty*“, nikoliv pouze o „zspolečnění“ individua, jeho „vřazení“ do hierarchie vztahů, pozic a rolí (Emöke, B. 1983, s. 10). Cílem humanizace je *utvoření lidské individuality* jako svébytné (jedinečné), tj. autentické a autonomní součásti lidského společenství.

Humanizace je tedy zároveň *individualizací i socializací*. Osobnost se integruje, jedinec si buduje svoji autonomii a autenticitu (tedy „individualizuje se“). Na straně druhé si táž osobnost osvojuje role jako způsoby sociálního chování dané existencí jiných lidí, tj., socializuje se - stává se jedincem „vzaženým“ k jiným jedincům.

Uvedené formulace možná stále působí dosti akademicky a abstraktně, a tak si pomůžeme názornější ilustrací:

V průběhu socializace se sice utváří, dejme tomu, Jan Novák jako ryze jedinečná osobnost, ale zároveň též jako *učitel Jan Novák* a třeba *otec Jan Novák* a *kamarád* či *student Jan Novák*. Jan Novák by se sám sebou nestal bez sociálního styku s jinými lidmi, kteří tvoří společnost. Kultura obsahuje modely chování pro typické životní situace. Generace lidí dotvářely postupně vzory žádoucího, funkčního chování a jednání pro standardní situace. Utvářely i způsoby rozvíjení sociální tvořivosti nutné pro zvládání nestandardních, neobvyklých a nečekaných situací. Jinak řečeno - Jan Novák je od počátku své lidské existence produktem i tvůrcem, součástí i aktérem sociálního prostředí a dění v něm. Avšak nemohl by se jím stát bez existence jiných lidí. A tak - zdánlivě paradoxně - tvoří jini lidé a jejich společenství nezastupitelnou podmínku individualizace jednotlivce.³⁹

Adaptace a adjustace

Prvním předpokladem složitějších socializačních dějů je schopnost jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí (a vlastně prostředí vůbec). Adaptace na prostředí vyžaduje, aby jedinec dokázal přijímat podněty z prostředí, *přizpůsobovat se* podmínkám, které na něho působí. Vztah k prostředí však člověk navazuje skrze své *aktiviny a činnosti*; chce měnit, tvořit - tedy také *přizpůsobovat* prostředí *sobě*, svým seberealizačním zájmům. *Adjustace* - proces přizpůsobování se společenskému prostředí je tak aktivním *zasahováním* na straně jedné a *přijímáním*, na straně druhé.

Základem harmonického vztahu k prostředí je rovnováha obou uvedených dějů. Tam, kde převažuje ze strany společnosti tlak na pasivní přizpůsobování, aniž by byl zároveň vytvářen prostor pro participaci jedince na změnách sociálního prostředí, dochází k narušení, až krizi vztahu. Platí to jak pro makro, tak i mikrosociální podmínky existence jedince.

Odlišují se ještě adjustační děj, proces (adjustace) a úroveň „vpravenosti“ či „přizpůsobenosti“ jako „stav“, eventuálně „vlastnost“ jedince (adjustovanost) (Marko, J. 1974). Tzv. „*osobní vpravenost*“ (personální adjustovanost) se obvykle vymezuje jako míra vnitřní harmonie v samotné osobnosti v takových složkách, jako jsou např. schopnost kontrolovat svoje prožívání, sociální chování, postoje atp. Osobní vpravenost je příznačná vytvořením určitého náhledu a nadhledu sociální existence. Sociální život se jeví jako smysluplný, což neznamená totéž jako „spokojenost“. Jde o to, co někteří psychologové i filozofové označují jako vztah mezi „*Proč*“ a „*Jak*“. Tedy uvědoměním si toho „proč žiji“, ve smyslu: co chci dosáhnout, o co v životě usiluji, jaké hodnoty a jaké životní cíle považuji za podstatné atd. Z toho se pak odvíjí i ono „jak žít“, jaký způsob života v kontextu možného volím. Adjustovanost proto také bývá považována za jeden z podstatných atributů zralé osobnosti (viz dále). Pojem adjustovanost tedy nelze v žádném případě chápat jako synonymum nějakého „pasivního přizpůsobení se“ reálným sociokulturním podmínkám. Reakce člověka na sociální okolí je třeba posuzovat velmi citlivě. Tento vztah nikdy není tak jednorozměrný, aby v něm člověk vystupoval buď jako nezávislá osobnost jednající autonomně, anebo pouze jako závislý konformní jedinec. V poslední době je např. přikládána pozornost jevu, který byl označen jako sociální *dezirabilita* („social desirability“). Vyjadřuje určitou „pohotovost či připravenost chovat se sociálně schvalovaným způsobem“, avšak není tím míněna tendence ke konformitě či taktizování. Dezirabilita vlastně vyplývá z „přání být lidmi akceptován“ a právě z této potřeby se odvíjí ne zcela uvědomovaná „ochota“ k takovému chování, které bude lidmi akceptováno.

Lze říci, že úroveň vnitřní harmonie a integrace osobnosti se obvykle odvíjí od harmonie či disharmonie vztahu osobnost - společnost (sociální prostředí), avšak nekryje se s ním, není jeho „otiskem“ či pasivním „odrazem“. Osobnosti, které mohou být z různých důvodů v konfliktu se svým okolím, mohou mít poměrně harmonizované vnitřní děje, jsou-li schopny náhledu své životní situace a jsou-li zároveň přesvědčeny, že jejich chování odpovídá správným životním

³⁸ J. Janoušek chápe pod mechanismy socializace „učení jedinců a jeho sociální řízení“ (1988, s. 140).

³⁹ Mimochodem - tento fakt by zřejmě měli docenit zvláště „programoví individualisté“.

hodnotám. Mnohem výraznější vliv zde ovšem má prostředí mikrosociální, zvláště jeho psychologicky intimní oblast (rodina, blízcí lidé). Jsou-li v této oblasti vzájemné kontakty disharmonické, jen výjimečně neznamená tento fakt zároveň i narušení vnitřní integrity a stability osobnosti.

Ve vztahu společnost - jedinec hraje významnou roli též povaha tohoto vztahu, jak byla do značné míry „předurčena“ stylem výchovy v časném dětství. V závislosti na stylu života rodiny se utváří předznamenání nejen hloubky a intenzity vztahu, ale též jeho valence.⁴⁰ Některé děti se „učí“ vnímat společnost jako určitou prioritu, od níž se odvíjí život jejích součástí (včetně rodiny). Děti z takového výchovného klimatu později vnímají a poměřují samy sebe „skrze“ společnost, protože od ní se odvíjí normy a hodnoty. Podíl na společenském dění považují později za něco samozřejmého, protože ono „propojení“ je pro ně tak zřejmé, že i snaha vstupovat do společenského dění je pro ně samozřejmou součástí života jednotlivce. Jiné pojetí společnosti se utváří v jakémsi „protikladu“ k ní. Společnost je něco, co omezuje, proti čemu je třeba se mít na pozoru. Co je sice třeba respektovat (jako kohokoliv silnějšího, či cokoliv nadřazeného), ale zároveň být neustále ve střehu a počítat s tím, že prosazení sebe znamená automaticky podstoupit boj s těmi ostatními. Třetí pojetí bychom mohli vyjádřit poněkud metaforicky: společnost je brána tak trochu jako počasí. Prší, nedá se nic dělat (tak to prostě občas bývá...), je hezky - honem na sluníčko! Není třeba se příliš zabývat poznáváním společenského života (a nějak se významněji podílet na jeho ovlivňování), protože „já to stejně neovlivním“ a rozumné je pouze být připraven na všechny možné varianty počasí (a doufat, že bude častěji pěkně).

Našli bychom jistě i další typy pocitových východisek vztahu k sociálnímu prostředí a jemnější kritéria jejich klasifikace, ale o to nám nyní nejde. Chtěli jsme pouze na několika jednoduchých příkladech naznačit, jak různorodý může být vztah jedince k okolí, a že tento vztah není dán pouze objektivními charakteristikami společnosti, ale též predispozicí k určitému nazírání, která se rodí již v podmínkách mikrosociálních. Do procesů adjustačních i socializačních odehrávajících se v kontextu makrosociálním však významně zasahuje.

Slovenský psycholog Ján Marko uvádí, že maladjustovaný způsob reagování je sociálně velmi nakažlivý, protože se děti většinou již „naučily od svých rodičů nevyrovnaným (neurotickým) formám reakcí“, a tak se utváří jakási báze „sociální dědičnosti“, na níž se pak mnohem rychleji rozvine určité (v tomto případě nežádoucí) chování (1974, s. 404).

Pojmy maladaptace či maladjustace označují neadekvátní průběh přizpůsobování se okolí. Nedokonalý či špatný průběh přizpůsobování signalizují tzv. maladaptací (maladjustační) projevy. Maladjustované chování se nejčastěji projevuje:

- **vnitřní nevyváženost**, tj. tendenci k **jednostrannému přizpůsobování** (buď pouze přizpůsobování sebe prostředí, či naopak jen přizpůsobování prostředí sobě);

- **neadekvátními citovými reakcemi** a postoji vůči sobě i jiným (např. neadekvátní obranou (pocity méněcennosti), útokem (pomlouváním, poškozováním druhého, agresí) či naopak únikem (uzavíráním se do sebe, útekem do snění ap.);
- **neadekvátním poznáváním** (rigidita v percepci, fantastické myšlení...);
- **neadekvátní volní regulace** (např. nerozhodnost, nedostatečnou sebekontrolou, negativismem ap.).

4.2 Charakteristika struktury a dynamiky procesu socializace

Proces socializace zasahuje všechny stránky duševní činnosti, tj. jak oblast **kognitivní** (socializace poznávání), tak i **emotivní** (socializace citů) a **konativní** (socializace vůle).

Socializační vlivy intervenují dokonce (byť pochopitelně zprostředkovaně) i do biologické, přesněji fyziologické dimenze života jedince. Mohli bychom uvádět celou řadu příkladů změn ve funkci tělesných orgánů až po relativně trvalé změny somatické, které jsou primárně vyvolány socializačními vlivy. Předpokládá se, že do fyziologické dimenze života zasahují kulturní vlivy pouze **kvantitativně**; tzn., že ovlivňují spíše **průběh** těchto dějů („zrychlují či zpomalují“, „slaďují či desynchronizují“ ap.).

Často bývá uváděn jako příklad ovlivnění fyziologických dějů organismu sociálním prostředím rozdíl v krevním tlaku Číňanů a Američanů žijících v odlišných civilizačních poměrech. Výzkumy je dokládán fakt, že krevní tlak Číňanů na trvalo usazených v USA se záhy vyrovnává tamnímu obvyklému průměru. Rozdíl tedy není dán anatomicko-fyziologickými odlišnostmi nýbrž stylem života. To, že tatáž potrava může v jedné kultuře „vyvolávat chuť“, v druhé odpor a možná i dávný reflex (tedy odpověď fyziologickou), není rovněž dáno podněty biologickými, ale sociálními, resp. kulturními. Podobně působí na jedince i jeho nejbližší mikrosociální prostředí. Známe přece ze zkušenosti, jaké proměny někdy nastávají u žáků při příchodu (určitého) učitele do třídy (např. změny srdečního rytmu, krevního tlaku, pocení, blednutí, tremor atd.). Víme také, že se takové situačně vyvolané děje mohou stabilizovat, asociovat se s obdobnými zátěžovými situacemi a relativně trvale se promítnout i do tělesných změn organismu.

Je známo, že i určité kvality prožitků, které jsou odvislé od povahy interakcí, působí na změny činnosti různých orgánů („manifestují se na něm“). Tak např. zážitky úzkosti často vyvolávané frustracemi (viz) působí změny v činnosti srdce a plic. Afekty úleku ovlivňují funkci štítné žlázy, podobně prožitek hněvu - mozkové artérie, zlosti - kardiovaskulární systém. A máme-li být společensky aktuální, dodejme ještě, že byl pozorován vztah mezi „lakotou a skrblictvím“ a činností (resp. poruchami) střevního traktu a žaludku. Vzpomeňme v této souvislosti také tzv. psychogenní onemocnění (viz). Mnohé reakce (organismu) mohou být ovšem vlivem socializačních „zásahů“ do stylu života naopak do určité míry slaďovány,

⁴⁰ Hodnota a smysl.

snad lze říci i kultivovány. Patří sem všechny cílené terapeutické, tréninkové a výcvikové techniky (viz), dodržování zásad psychohygieny a řečeno souhrnně - zdravý životní styl. Existují však i názory, že vlivy sociokulturního prostředí mohou do anatomicko-fyziologické dimenze života jedince zasahovat natolik, že i vyvolané důsledky mají povahu anatomicko-fyziologických změn kvalitativní povahy.

Tak např. naši autoři F. Koukolík a J. Drtilová vyslovují předpoklad, že nedostávají-li některé funkční systémy mozku v určitou dobu potřebné informace, vede to k „poškození, zániku nebo odchýlnému zapojení bilionů spojení mezi nervovými buňkami“ v těch „funkčních systémech mozku, které jsou nositeli normality“ (Koukolík, F., Drtilová, J. 1996, s. 49). I když se jedná o hypotézu dosti diskutabilní, je zřejmé, že vlivy sociálního prostředí mohou sehrávat v životě člověka zvláště v jeho raných etapách vývoje zásadní roli, dokonce i na úrovni fyziologické.

Proces humanizace jedince bývá studován velmi zevrubně. Někteří autoři rozlišují obsah socializace, mechanismy, formy, činitele, cíle a produkty socializace atp., přičemž užívání pojmů není zcela ustáleno (srv. Janoušek, J. 1988, s. 131-154).

Proces socializace zahrnuje čtyři relativně samostatné děje. Můžeme je ve shodě s některými autory rozlišit a „pojmenovat“ následovně: *personalizace, kulturace, profesionalizace a socializace*.⁴¹ Stručně řečeno: člověk se v průběhu humanizačního procesu stává osobností (*personalizace*); přejímá a rozvíjí kulturu společnosti (*kulturace*); získává svoji socioprofesi kompetenci neboli připravenost zaujmout profesní roli (*profesionalizace*); zaujímá postavení ve struktuře společenských úloh, tj. osvojuje si sociální role (*socializace v užším významu*).

Vzhledem k tomu, že se v naší odborné literatuře užívání pojmu socializace vžilo, budeme tuto skutečnost respektovat a pro jednotu všech čtyř složek budeme i my namísto pojmu humanizace používat pojem socializace (v širším pojetí).

<i>humanizace člověka</i>			
<i>personalizace</i>	<i>kulturace</i>	<i>profesionalizace</i>	<i>socializace</i> ⁴²
utváření osobnosti vrůstání do mezilidských vztahů utváření „Já“ strukturace a integrace psychiky	osvojování kultury society utváření stylu života utváření etických a estetických kritérií	rozpoznávání společensko-ekonomické dělby úloh ve společnosti osvojování a zaujetí profesní role	utváření „MY“ přijetí občanské role

Obr. č. 10

⁴¹ Pojem socializace je míněn v užším smyslu slova (srv. též Kaláb, M. 1985).

⁴² Míněna socializace v užším smyslu slova.

Uvedené děje lze rozlišit nejen teoreticky. Nejlépe to vyjadřuje fakt, že v jednotlivých složkách humanizačního procesu nemusí přes veškerou jejich provázanost docházet ke stejně rychlému osobnímu růstu a rozvoji.

Známe například jedince, kteří jsou relativně rozvinutými osobnostmi, jejich intelekt, motivační, charakterové a dynamické vlastnosti jsou konstituovány a poměrně rozvinuty a přitom je nemůžeme označit za „kultivované“, či „kulturní“. Jsou to lidé, kteří dokáží koexistovat se společností, aniž by byli hlouběji poznamenáni její kulturou. Najdeme rovněž jedince, kteří jen obtížně nacházejí svoji občanskou roli, její obsah a smysl. A to jak z důvodů převážně vnitřních (např. úroveň sociální inteligence, dispozice k sociabilitě atp.), tak např. z důvodů společenských poměrů, které vytvářejí bazální existenciální frustraci nebo jsou svou povahou „dehumanizující“. Rozlišení jednotlivých složek humanizačního procesu má smysl i z důvodů takřkajíc diagnostických (položme-li si otázku: „Jaká je úroveň rozvoje jedince v jednotlivých složkách?“). Lépe tak postihneme i projevy tzv. *sociózy*, tj. „poruch chování zaviněných špatnou socializací jedince“.⁴³

4.3 Etapy socializace

Dynamický aspekt socializace můžeme vyjádřit velmi stručně. Socializace je a) procesem permanentním, b) procesem stadiálním. Jinými slovy: ad a) socializační proces probíhá neustále, po celý život jedince a ad b) má etapovitou povahu. V průběhu socializace lze totiž odlišit fáze (stádia, etapy) socializačního procesu na základě sociálněpsychologického kritéria.

Vymezení etap socializace není motivováno nějakou samoúčelnou akademickou zálibou. Analytický pohled na průběh socializace jedince umožňuje lépe porozumět životní situaci člověka (v určité životní etapě), a tedy i lépe promýšlet přístup k němu. O etapách socializace pojednáme pouze přehledově, protože řečeno se Z. Helusem: „z psychologického hlediska je socializace vlastně vývojem člověka ve společenských podmínkách, jelikož sociální prostředí má na vývoj jedince jako osobnosti naprosto zásadní vliv“ (srv. Helus, Z. 1976). Takže mnohé informace v tomto směru podává i vývojová psychologie.

P. Ondrejovič je názoru, že (z hlediska sociologického) lze proces socializace členit na tři relativně samostatné etapy. Tyto etapy se podle citovaného autora „navzájem prolínají, ale nikoli úplně kryjí s vývojem člověka“. Podle uvedeného autora je možno označit první etapu procesu socializace jako fázi *sociabilizace* a začínající *individualizace*. Proces socializace vlastně začíná od chvíle, kdy dítě začíná rozlišovat sebe od své matky. Druhou etapu socializace nazývá fázi *individualizace a personalizace*. V ní dochází k postupné negaci vztahu

⁴³ *Sociózy* se mj. projevují tím, že jedinec není schopen navazovat věku přiměřené vztahy ani s dospělými, ani s vrstevníky. Souvislost s makro- i mikro- sociálním prostředím se zdá být zřejmá. M. Damborská uvádí, že sociózy „velmi přibývá, hlavně v industrializovaných společnostech s vysokým životním standardem“ (Damborská, M. 1976, s. 5).

matka - dítě a nastupuje kontrola chování dítěte, opírající se o normy a vzory, které si dítě dosud osvojilo. Za třetí etapu socializace se pokládá fáze „*enkulturace a societizace*“ (1991, s. 297-315).

J. Alan ve své knize „*Etapy života očima sociologie*“ uvádí tři fáze rané socializace. První etapa socializace začíná *postupnou identifikací* dítěte s matkou (první dva roky života člověka). Kladou se zde základy utváření stability vztahů k jiným lidem, vzniká a internalizuje se vzorec stability vztahů. Pomáhá položit základy také vlastního sebeuvědomování a vlastního nazírání na sebe, a to zvláště na pozadí nazírání matky. Získaná stabilita osobnosti má velký význam pro budoucí sociální růst osobnosti.

Druhá etapa je charakteristická *osamostatňováním*. Dítě začíná vystupovat v autonomní roli, to znamená, že vůči matce už není pouze ve vztahu závislosti, ale je ve vztahu uvědomované vzájemnosti. V tomto období se tvoří základy budoucích sociokulturních vlastností a mravních rysů. Začíná se utvářet systém hodnot. Sebectví a sebeprožívání se diferencuje. Objevují se pocity studu, zahanbení, viny ap. Výraznějšího postavení nabývá otec a také další blízké osoby.

Lidové rčení, podle něhož „vede matka dítě k člověku - otec k lidem“,⁴⁴ je důsledkem odpozorování období přechodu dítěte k následující třetí etapě.

Třetí období rané socializace souvisí s *pronikáním* dítěte *do širších sociálních vztahů a rolí* a adaptací na ně. Dítě navazuje nové kontakty, rodina přestává mít výsadní a dominantní postavení. Dítě začíná konfrontovat chování a jednání (jinak řečeno obsah role) svých rodičů v různých situacích a také s vystupováním „jiných rodičů“.

Odlišně terminologicky i časově vymezuje fáze socializace L. Monatová (1984). Hovoří o *elementární socializaci*, která zahrnuje první rok života dítěte, kdy je dítě naprosto závislé na péči dospělých osob. V prvních šesti měsících života je tzv. sociálně pasivní (reaguje však libě na přítomnost a zájem vychovatelů), v druhé polovině prvního roku se stává sociálně aktivním (navazuje kontakty). Následuje období *rodinné socializace*, kdy dítě i nadále setrvává převážně ve společnosti dospělých, k nimž, zejména k matce, získává hlubší náklonnost a cit. Mělo by prožívat pocit lásky a bezpečí, neboť tyto pocity jsou základem pro jeho další pozitivní vývoj. Posledním stadiem dětské socializace je období *socializace veřejné*, jež nastává asi po čtvrtém roce života dítěte, tedy v době, kdy začíná vyhledávat a potřebovat styk s dětmi stejného věku. V institucionální péči navazuje sociální kontakty s vrstevníky, učitelkou a dalšími lidmi. Ve školním období se podle Monatové sociální kontakty mění v sociální soužití.

Rádi bychom připomněli ještě periodizaci socializace, kterou jsme prezentovali již dříve, včetně vymezení teoretických východisek (Rezáč, J. in.: Hradecká, M. kol. 1980). Vychází jednak z toho faktu, že v průběhu života si jedinec vždy osvojuje (zaujímá) určitou *integrující životní roli*. Tedy roli, která vychází z aktuální životní pozice a která v sobě integruje aktuální (epizodické i dlouhodobé) role a úlohy dílčí. Dalším faktem, který bere následující periodizace v úvahu, je skutečnost, že v dané etapě má určitá sociální aktivita dominující úlohu při dovtváření sociálních vlastností a rysů osobnosti.

Na základě tohoto dvojediného kritéria můžeme vyčlenit několik základních etap sociálního vývoje (socializace) jedince.

První etapa vývoje sociálních vztahů v ontogenezi začíná kulturně podmíněnými způsoby manipulace s předměty a bezprostředním kontaktem s matkou. Diferenciace sociálního mikroklimatu, kterým je především rodina, dochází k pronikání do souvztažnosti rolí, chápání svého místa mezi jiným blízkými lidmi a postupně až k vydělení „*JÁ*“ ve vztahu k prvně objevenému sociálnímu „*Ne - JÁ*“, které ještě není vnímán jako „*My*“. Budoucí prožitek „*My*“ je zatím nahrazen „*přidělením si*“ osob, které patří (k) „*JÁ*“ („*ti, co patří ke mně*“). Dominující aktivitou tohoto období je *bezprostřední sociální* kontakt, završením této etapy je vznik „*JÁ*“.

V následující **druhé etapě** je dominující činností *hra* a klíčové interakce *dítě - dospělý, dítě - dítě, dítě - hračka*. Dochází k objevu obecnosti rolí. Pojem tatínek už není vázán na konkrétní osobu. Je objevován tatínek jako vztah („*ten, který...*“), jako *odosobněná role*. Sociální svět se diferencuje na („*MY*“) - děti a („*Oni*“) - dospělí. „*JÁ*“ objevené v předchozí etapě se diferencuje (strukturuje) a zároveň integruje. Díky srovnávání se ve výkonu je objevována vnitřní vlastnost jako předpoklad výkonu. Dochází k pronikání ze světa primární skupiny do širší společnosti. Pokud v této etapě dojde k fixaci na výkon, nikoliv na sebeobjevování - jako předpoklad následné sebekultivace, bude zmrazeno či významně ztiženo i odpovídající pronikání do society. Právě vnitřní vztahové vlastnosti (charakter) vyjadřují, řečeno s E. Frommem, „*míru, v níž jedinec uspěl v umění žít*“. Sebeprojektivování se především skrze výkon mívá velmi často problematickou motivaci.

Ve **třetí fázi** se dominující a integrující činností stává *učení*. Integrující rolí je role žáka (ve smyslu učícího, připravujícího se na společenský, ekonomický produktivní život). Diferencuje se vědění o světě. Dítě se učí poznávat svět očima jiných lidí a také očima různých vědních oborů, očima umění, politiky, víry atd. Vytváří se základy postojů k oborům lidské činnosti, k profesím atp. Diferenciace sociálního světa už zasahuje nejen svět reálných skupin, společenství, ale i svět imaginárních idejí, představ, hodnot spojených s různým náhledy světa.

Čtvrtá etapa je objevem dospělosti. Integrující rolí, která v sobě nově uspořádává dříve objevené dílčí role, je dospělý, sobě odpovědný muž či žena. Stabilizuje se identita psychologická i sociální. Jde tu o seberealizační sebeobjevení. Dominující činností se stává *práce*, resp. produktivní, zabezpečující činnosti. V roli rodičovské je objevena *péče a výchova* jako aktivity obrácené jednoznačně k potřebám druhého člověka. Proces, který započal objevením své pozice v mikrosociálním kontextu rodiny a který pokračoval objevováním svého místa mezi lidmi

⁴⁴ Mimochodem i výzkumy ukazují podle Orth-Goméra (1996), že u mužů převažuje spíše široká síť sociálních vztahů, u žen spíše intenzivní sociální vztahy (srv. též Šolcová, I. 1996, s. 241).

díky pronikání do mnoha odlišných typů skupin a společenství, se završuje nalezením svého postavení ve společenské dělbě aktivit a postavení.

Na proces socializace je jistě možno nahlížet různě a díky konfrontaci náhledů se dobírat jeho bližšímu pochopení.

Zdá se, že vliv aktivit a vztahů na utváření sociálních specifík osobnosti je nepochybný. Důležitá je rovněž *skladba* jednotlivých činností, které tvoří obsah sociální aktivity a jejich vzájemný *poměr*. Obojí má velmi důležitý vliv nejen na aktuální sociální jednání jedince, ale také na utváření jeho stabilnějších charakteristik, které se projeví později (srv. např. Čáp, J. 1995, s. 97-110).

Podobný vztah existuje i mezi společensky *cílenými* (výchovnými) interakcemi a interakcemi (a aktivitami) *spontánními*. Spontánní aktivity, a rovněž tak i spontánní sociální učení, mají v průběhu socializace minimálně stejný význam a formativní vliv jako (sociální) učení cílené, řízené, systematické.

4.4 Produkty socializace

Socializační proces znamená zásadní kvalitativní proměnu člověka. *Individuum se mění v osobnost*. Jaké zásadní, podstatné změny přináší společenský život člověku? Které jsou hlavní vnitřní determinanty sociálního chování? Pokusme se zachytit přehledně ty zásadní změny, které lze jednoznačně připsat vlivu společenského života člověka a které do něho zpětně vstupují jako jeho regulátory:

- Člověk si uvědomí svoje „*Já*“ a také „*Ne - já*“, tedy - *okolní svět (VĚDOMÍ SEBE SAMA)*;

to znamená, že si díky styku s lidmi, společností a kulturou:

- na základě posuzování sebe sama (*SEBEHODNOCENÍ*) vytvoří představu o sobě, obraz sebe (*SEBEOBRAZ, SEBEPOJETÍ*);
- na základě prožívání sebe sama v kontextu jiných lidí, tedy na základě sebehodnocení a hodnocení jinými lidmi, připiše určitou hodnotu (*SEBE-OCENĚNÍ, SEBEÚCTA*);
- postupně vybuduje též představu o svých záměrech, tendencích, životních cílech a plánech (*SEBEKONCEPCE, SEBEREALIZACE*);
- vytvoří představu o svých možnostech (*ASPIRACE*);
- vytvoří kritéria posuzování sebe, objektů okolního světa a také vztahů, do kterých vstupuje, či které zaujímají jiní lidé (*NORMATIVY, HODNOTY, SVĚDOMÍ*).

V průběhu společenského života - především vřazováním se do aktivit, činností a vztahů

- si na základě hodnocení a posuzování objektů sociálního světa vytvoří zároveň i tendenci chovat se k nim určitým, relativně stabilním způsobem (*POSTOJE*),

- se naučí chovat přiměřeně podmínkám sociální situace (*ROLE*),
- projeví a zúročí své individuální dispozice, rozvine svoje osobnostní *vlastnosti a schopnosti*, vytvoří si mj. též nové (*SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI*),
- na základě přijímání z vnějšího sociálního světa (interiorizace) a jeho proměňování (exteriorizace) získá individuální (*SOCIÁLNÍ RYSY*), jedinečné a nezaměnitelné projevy vlastní svébytnosti,
- si utvoří nové pobídky k činnostem a vztahům (*SOCIÁLNÍ MOTIVY*).

Samozřejmě, že naznačené výsledky socializace nelze uspořádat do nějakého seznamu na základě „harmonogramu“ průběhu života. Jde spíše o složky téhož celku, jež se vytvářejí ve vzájemné závislosti. Jde však o takové faktory osobnosti, které jsou nesporně stejně výrazně produktem kulturní dimenze života člověka, jakož i regulátorem jeho sociálního chování. Sociální postoje a role jsme již charakterizovali v kapitole 3.2, věnujme tedy nyní pozornost ostatním výše uvedeným pojmům:

Sebevědomí

Pojem sebevědomí zahrnuje hned několik skutečností, několik dimenzí vztahu jedince k sobě. Především jde o samotný fakt uvědomování si sebe sama („*Jáství*“). Člověk v průběhu svého sociálního vývoje objevuje sebe sama. Nejdříve odlišuje své tělesné a postupně i psychické *JÁ*. To vše za pomoci jiných lidí, kteří tvoří ono „sociální zrcadlo“, v němž se člověk skrze ostatní lidi a jejich prostřednictvím nahlíží, uvědomuje a díky jemuž si stabilizuje nazírání na sebe sama. Sebevědomí se vlivem společenského života dále strukturuje. Dochází též k vydělení dimenze subjekt-objektového vztahu. Jedinec si uvědomuje sebe jako subjekt a jiné lidi jako objekty svého nazírání a zájmu. Dojde i k uvědomění si *JÁ* jako objektu sebe sama. Je tak objeven základní předpoklad sebe-regulace. Vedle reálného *JÁ*, tedy obrazu skutečně jednajícího a chovajícího se subjektu (tj. „*JÁ, jaké je*“), se vyděluje postupně též ideální *JÁ*, obraz sebe jako jedince jednajícího podle subjektivních představ o správném, účelném a mravném životě (tj. „*JÁ, jaké by chtělo být*“).

Vědomí *JÁ* je tedy aktuální, avšak v čase se proměňující představou o sobě (duševním i tělesném) a zároveň i o svém místě v sociálním prostředí.

Od prostého zážitku vlastní odlišnosti k objevu sebevědomí (sebeuvědomění) až k poznání svých možností, včetně možnosti ovlivňování a měnění sebe sama pokračuje v průběhu socializace proces diferenciacce nahlížení vlastního *JÁ*. Sebevědomí tedy odráží i sebezpožívání, sebecit a sebeuctu.

Sebehodnocení

Pojem sebehodnocení bývá chápán jednak jako děj - tedy proces, v němž probíhá sebekontrola a posuzování sebe sama, zvláště pak v rovině aktuální.⁴⁵ Zároveň je tento pojem užíván i k označení určitého pohledu na sebe sama ve smyslu výsledku onoho děje. Je tedy chápán jako produkt průběžného sebeposuzování, jako hodnotící představa o sobě - obraz sebe sama. Tak např. I. Ruisel říká v tomto smyslu, že se „v rámci obrazu vlastního „JÁ“ formuje zobecněné oceňování svých možností - sebehodnocení“ (srv. Ruisel, I. 1983, s. 255). Pochopitelně, že výsledek tohoto sebeoceňování - určitá úroveň ocenění připisovaná sobě samému - je jistě související, avšak zároveň specifickou kategorií.

Zdá se tedy vhodné odlišovat tyto dvě skutečnosti i terminologicky. Pojem sebehodnocení budeme používat pro označení *procesu*, který znamená nahlížení na sebe, hodnocení sebe v kontextu nějakých kritérií (norem, hodnot) a který probíhá jak aktuálně, tak následně. Takto chápané sebehodnocení je vždy spjato s určitou situací a probíhá zároveň jako zvažování vlastní kompetence k zvládnutí toho, co vyplývá ze situace. Nejde tedy o posouzení „sebe jako takového“, ale o posouzení připravenosti něčeho dosáhnout, něco zvládnout, vyřešit atp. U takového hodnocení vlastní kompetence bývá rozlišována **1) výše** (magnitude), **2) míra obecnosti** a **3) stupeň jistoty**. Podle amerického psychologa kanadského původu Alberta Bandury (*1925) se takové posuzování vlastní kompetence děje: a) *přímou činností* (zkušeností), b) *nepřímou zkušeností* (např. na základě pozorování a posuzování jiného člověka v téže situaci), c) *komunikací*, d) *emocionálním prožíváním* (jaké libé či nelibé emoce situace vyvolává?).

Připomeňme, že produktem socializačních dějů jsou i styly - způsoby hodnocení, a tedy i způsoby sebehodnocení. Formy, úroveň vyspělosti hodnotících procesů, jakož i kritéria hodnocení jsou odvislé od průběhu socializace. Souvisejí s globálním postojem člověka k sobě samému. Sebehodnocení je závislé na úrovni sociální senzitivity, percepčních a atribučních dějích, jak o nich referujeme v příslušných kapitolách podrobně.

⁴⁵ Pro aktuální sebehodnocení používají někteří autoři pojem sebumonitorování (monitoring behavior) ve smyslu průběžné sebekontroly. Jedná se často o velmi strukturované procesy sebekontroly. Mluví se např. o sebumonitorování expresivního sociálního chování (self-monitoring of expressive behavior, M. Snyder 1974). Jde vlastně o neustálé vyhodnocování vlastního chování a zároveň i neustálé dolačování vedoucí v optimálním případě k přiměřenosti sociálního chování. K dispozici jsou již i výsledky některých šetření, která naznačují rozdíly mezi určitými typy self-monitoringu. Uvádí se, že jedinci s vysokou úrovní sebumonitorování mají tendence zaměřovat se především na partnera (utvářejí si určitou představu o jednání lidí tzv. prototypických osob v určitých situacích), kdežto jednotlivci s nízkou úrovní se spíše orientují na koncepcie sebe v situacích“ (Baumgartner, F. 1991, s. 385, 386).

Sebehodnocení je procesem nahlížení sebe sama. Je-li tento proces dostatečně uvědomován a vědomě řízen podle daných kritérií, mluvíme o *sebereflexi*. Jak uvádí J. Pelikán, „ze sebereflexe vyplývá sebepojetí jako obraz sebe sama, jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem“ (Pelikán, J. 1995, s. 210-216).

Pokud jde o sociálně psychologický aspekt sebehodnocení a tedy i sebereflexe, připomeňme ještě téhož autora, který uvádí „charakteristiky rodinného prostředí“, které „napomáhají vzniku adekvátní sebereflexe“:

- vyrovnaná rodinná atmosféra charakterizovaná zejména pozitivními vztahy mezi rodiči a porozumění dětí s otcem, matkou i sourozenci,
- rodina jako zdroj pozitivních vzorů,
- rodina chápaná jako útočiště v krizových situacích, místo bezpečí a současně i pochopení,
- rodina projevující taktní zájem i o osobní problémy dětí,
- prostředí, v němž převládá demokratický styl výchovy, respektující osobnost každého člena...

Na tyto, řekli bychom důležité předpoklady adekvátní socializace sebehodnocení, navazuje v rámci profesionalizace cílená kultivace sebereflexe. Odpovídající úroveň sebereflexe tvoří předpoklad kvalitního vykonávání určitých povolání, zvláště pak těch, v nichž se pracuje s lidmi.

Při sebereflexi dochází především k registrování, rozboru (analýze) a hodnocení životních událostí (situací) a díky tomu též k restrukturalizaci životní zkušenosti i proměnám nahlížení sebe. Vzhledem k tomu, že do životní zkušenosti patří i specifická zkušenost s hodnocením sebe sama, dochází též k proměnám zralosti, vyspělosti dovedností spojených se sebezpoznaváním. V kontextu sebereflexe cíleně orientované na určitou oblast života (např. profesi či přípravu na profesi) se mluví o tzv. *reflektivní kompetenci*.

Dodejme ještě, že jak úroveň sebehodnocení (jako děje), tak i sebeocenění (jako výsledku tohoto děje), patří ke stabilním charakteristikám osobnosti a mnohá šetření dokazují, že jsou poměrně rezistentní vůči změně. To znamená, že je lze jen obtížně měnit, zvláště pak postoje vůči sobě, které ze sebeocenění vyplývají. Pro pedagoga to znamená, že kultivace sebehodnotících procesů je záležitostí především dětství, tedy období relativně plastického a přístupného (žádoucí) změně. Neadekvátní způsoby sebehodnocení jsou v dospělosti, a to i v případech sebenáhledu, jen velmi obtížně měnitelné a většinou vyžadují psychoterapeutickou pomoc.

Z hlediska sociálně psychologického zdůrazněme fakt, že základní podmínkou utváření adekvátního sebehodnocení je adekvátní hodnocení vnější (jako součást sociální normy).

Sebepojetí

Pro označení oné „charakteristiky“ sebe sama, která vzniká v důsledku sebezpozování, budeme používat pojem *sebeobraz*, který fakt nazírání sebe sama vyjadřuje lépe. Blízkým se v této souvislosti jeví - v psychologii již dosti frekventovaný pojem - „*schéma sebe sama*“ chápané většinou jako tzv. *kognitivní generalizace vlastní osoby*. Sebeobraz bývá někdy vymezován dosti akademicky. Např. N. A. Kupier a T. B. Rogers definují podle I. Ruisela a Z. Ruiselové (1990, s. 243) sebeobraz jako „abstraktní strukturu, která obsahuje obecné, vlastnostem podobné celky...“ a je „aktivní počas recepce a interpretace týkající se sebe a determinuje „připisování významu“ a též stupeň, v jakém se mění přicházející informace“.

Sebeobraz je tedy možno chápat jako relativně ucelenou *představu o sobě samém*, která zároveň ovlivňuje vnímání (a hodnocení) jiných i sebe sama. Pojem sebeobrazu se tedy nekryje s pojmem sebehodnocení. Výše uvedení autoři shrnují velmi přehledně a informativně řadu přístupů k interpretaci vnitřních proměnných, které ovlivňují percepce a apercepce skutečnosti a jež je třeba brát v úvahu při jakékoliv aktivitě, která percepční a apercepční procesy aktivizuje.

Jak známo, sebepojetí neodráží skutečnost (tedy „jaký člověk skutečně je“), odráží představu sebe (představu „o sobě“). Člověk průměrně disponovaný může „vidět“ sám sebe jako génia. Humanisticky orientovaní psychologové chápou sebepojetí především jako chápání svého „JÁ“ ve smyslu „co jsem“ a „co dokáží“ a zdůrazňují, že veškerá životní zkušenost člověka je hodnocena skrze sebepojetí. Řečeno s C. Rogersem, lidé mají tendenci se chovat tak, aby jejich chování bylo konzistentní s jejich sebeobrazem.

Obecným rysem sebepojetí je též úsilí o tzv. *sebekonzistenci* („self-consistence“), tzn., že jedinec, jak to vyjadřuje M. Nakonečný, „setrvává v tom být věrný sám sobě uvnitř limitů svého sebepojetí“ (Nakonečný, M. 1993, s. 164).

Vytvořený sebeobraz, ať už se blíží realitě více nebo méně, se mění jen obtížně. Lze dokonce říci jen s malým zjednodušením, že spíše ovlivňuje vnímání reality sebepojetí než naopak.

Vztah mezi sebepojetím a stylem interakcí, v nichž je člověk zainteresován, je zřejmý. Zvláště v tzv. časném dětství a v mládí vůbec má styl interakcí, zvláště pak výchovy, značný podíl na dotváření sociálních rysů osobnosti. Z. Matějček a B. Kadubcová uvádějí, že např. na utváření citové stability sebepojetí dítěte má nepochybně vliv především povaha výchovného působení rodičů, především dimenze odmítání - akceptace (přijímání). „Nepřítomnost nebo nízký výskyt oněch negativně definovaných rodičovských postojů k dítěti (hostilita, nevšímavost, nezájem, zavrhování) snižuje, jak se zdá výskyt hostilních a agresivních postojů na straně dítěte, zvyšuje sebedůvěru a schopnost citové odezvy, dodává optimismus jeho vztahu ke světu, i když je na druhé straně činí citově závislejšími na rodičích... Méně rozhoduje vnímaná rodičovská vřelost a více rodičovské odmítání, a to jak se znaménkem plus, tak se znaménkem minus,“ uvádí citovani autoři v článku Sebepojetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovské ho přijímání a odmítání (PART) (1984, s. 87-96).

Důležitou dimenzí sebepojetí je vztah jáství k tělu, resp. sebeprožívání ve vztahu k tělu. Jak uvádí A. Březáková a J. Březáková s odvoláním na V. Hohlera (1995), vztah těla a jáství je v sebepojetí formulován ze dvou hledisek, které bychom mohli pro stručnost charakterizovat výroky: (1) „mám tělo (vlastním tělo)“ a (2) „jsem tělo (ztotožňuji své tělo s jástvím)“. Pojetí vztahu k tělu je závislé na kultuře i individuální životní zkušenosti. Uvedené výroky naznačují mj., jak se ten či onen vztah k tělu projeví např. ve stylu života, v péči o zdraví atp. (1996 s. 522-528).

J. Plichtová uvádí ve studii Pozitivní postoj k sebe a jeho meranie (1976) následující znaky sobě odcizené osobnosti (zestručněno, zpřehledněno):

- a) její *sebepoznání* je povrchní, neobjektivní, zkreslené, chudé
- b) její *obraz* o sobě je značně dezintegrován, stylizovaný či nejasný (neujasněny)
- c) její *ideální „JÁ“* může být:
 - platonicky vysněné
 - chápané jako povinnost
 - ztotožněné se svými pozitivními rysy
 - popřené
- d) chybí jí úsilí o *seberealizaci* a *seberozvoj*
- e) odmítá kritický *sebenáhled* a *akceptaci* svých negativních rysů
- f) odmítá *akceptovat důsledky* svého chování a jednání
- g) má výraznou *orientaci* na ekonomické a *konvenční hodnoty*, podléhá konformizmu a vnějším tlakům
- h) chybí jí stabilita v *sebehodnocení*
- i) zkresluje *interpretaci* svého jednání
- j) očekává od lidí *odmítání*, chybí jí pocit *vzájemnosti*

Sebeocenení, sebeúcta

Šetření ukazují, že lidé s nízkým sebeocenením špatně odolávají konformním tlakům; více trpí úzkostnými stavy, špatně vyjadřují své city a také daleko častěji vykazují psychosomatické příznaky a depresivní stavy.

Osoby s vysokým sebeocenením rovněž snadněji zaujímají aktivní pozice ve společenských skupinách a lépe se prosazují (srovnej např. Málek, I. 1971, s. 82.).

Zajímavé je, že citovaný pramen uvádí mj., že „schopnost a školní výsledky jsou sice spojeny s pocitem osobní ceny, avšak nemají rozhodující vliv na sebeocenení“, což se jeví poněkud diskutabilní. Na druhé straně zjevný je vliv sebeocenení matky na způsob sebehodnocení dětí a rovněž vztah důvěry mezi otcem a dětmi je považován za jeden z faktorů pozitivního utváření sebeocenení dětí.

Děti s nízkou úrovní sebeoceny se významně častěji projevují jako úzkostné s afekty neklidu, napětí ap. Citovaný autor též uvádí, že u dětí s vysokou sebevěrou se podobné potíže vyskytují jen výjimečně (tamtéž s. 84).⁴⁶

I. Ruisel uvádí vyšší výkonovou motivaci, převahu syntézy podloženou vyšší efektivitou *elaborativního zpracování informací*. Dále dodává, že jedinci, kteří se pozitivně ohodnocují, mají lepší nezáměrnou paměť a mj. i svůj zdravotní stav hodnotí pozitivně, jsou aktivnější a jejich nálada je ovlivňována převážně kladnými emocemi. Zjišťuje se dále, že „jednotlivci s vysokým sebehodnocením jsou většinou bez vážnějších emočních poruch, s nižší úrovní anxiety projevují pozitivní postoje k ostatním lidem, přizpůsobují se požadavkům okolí, mají silnou potřebu dosáhnout výkon, vysoké profesionální aspirace ap.“ (Ruisel, I. 1983, s. 255 a 260).

Sebekoncepce, seberealizace

Vzhledem k tomu, že popisované osobnostní charakteristiky nás zajímají v kontextu socializace, připomínáme opět úvodem myšlenku, kterou najdeme v různých obdobích ve státech zabývajících se jedincem v sociálním prostředí, že totiž: „Je nesporné, že sebekoncepce odráží specifickým způsobem všechny interpersonální vztahy a vazby, do kterých jedinec vstupuje a jejichž aktivním činitelem se stává...“ (Hudeček, J., Macek, P. 1986, s. 116).

Sebekoncepcí⁴⁷ bychom mohli definovat jako určitou obdobu sebeobrazu. Zatímco sebeobraz je především nazírání sebe sama v celku a aktuálních souvislostech, je sebekoncepce či sebekoncept vizí sebe sama promítnutou do budoucnosti. Sebekoncepce se utváří jako sebestrojekt, jako představa o sobě samém ve vztahu k vlastním dispozicím a podmínkám prostředí. Je to obraz „JÁ“, které naplnilo své možnosti. Sebekoncepce však není jen pouze představou o sobě. Je též představou o vlastním (budoucím) konání ve vztahu k aktuálně pocítovaným potřebám a aktuálním i perspektivním cílům. Je to tedy pojem zahrnující řečeno přehledně:

- vlastní záměry, cíle a z nich vyplývající seberalizační tendence,
- představu o cílové životní pozici, statusu i obrazu sebe sama,
- představu o způsobech dosahování životních cílů,
- základní obrysy taktiky a strategie dosahování seberalizačních cílů včetně kritérií posuzování jejich efektivity.

⁴⁶ Jak uvádí citovaný autor, vedle zdravého sebeocení a sebeucty existuje i sebeocení patologické. To se projevuje zvláště ve zmíněných defenzivních obranných reakcích, kde je „vysoká sebevěra“ jen fasádou, která má zakrýt nejistotu a nedostatečnou úroveň sebevěry.

⁴⁷ Blízký pojem sebeaktualizace se užívá v duchu pojetí jeho autora, amerického psychiatra německého původu Kurta Goldsteina (1878-1956) pro vyjádření potřeby seberevoje, tedy rozvinutí všech svých potenciačních možností.

Aspirace

Aspiraci - aspirační úroveň můžeme chápat jako aktuálně a „nepřímou vyjádřenou sebehodnocení prostřednictvím nároku na kvalitu a kvantitu vlastní další činnosti“ (Vaněk, M., Hošek, V. 1970, s. 13). Znamená to, že jedinec vyjadřuje ve vztahu k určité situaci, na co si ještě „troufá“ a na co už „zrovna teď, vzhledem k okolnostem“ - ne. Aspirace je tak vyjádřením vztahu k cíli skrze hodnocení sebe sama. Ono „*chci něčeho dosáhnout*“ (aspiruji na něco) vlastně vyjadřuje „*myslím si, že na toto mám*“. Souvislost aspirací s činností, aktivitou a vztahy je zřejmá. A to jak s aktuální sociální situací, tak i s předchozími aktivitami, přesněji řečeno s úspěchem či neúspěchem v předchozích aktivitách. Právě prožitky úspěchu či neúspěchu v předchozích aktivitách se podílejí na proměnách vztahu k sobě a k aktivitám následným. Neúspěch obvykle (nikoliv však zákonitě) snižuje aspirace. Roli zde však sehrává nejen sama činnost a její výsledky, ale též odezva sociálního okolí, projevy podpory či nedůvěry, klima interakcí, celková povaha sociální situace. V aspiracích jedince se opravdu, jak uvádí již citovaní autoři, „koncentruje vliv předchozí zkušenosti individua, vliv jeho vlastní osobnosti a vliv jeho sociálně psychologického zázemí“. Z hlediska pedagoga je důležitý především ten fakt, že utváření aspirací je pouze na jedné straně projevem sebehodnocení osobnosti; na straně druhé může být sociální situace, v níž se aspirace utváří, terémem pro pozitivní ovlivňování vztahu žáka k sobě. Předpokladem je ovšem podpůrné (facilitující) klima skupiny a citlivé vedení k sebezpoznavání (sebereflexi žáka) a jeho seberozvoji.

Svědomí, normativy, hodnoty

M. Nakonečný uvádí Anofreedovu definici svědomí jako „internalizované morálního řízení individuálního chování“ (srv. Nakonečný, M. 1993, s. 224). Najdeme definice chápající svědomí jako formu prožívání morálního hodnocení sebe sama, vlastního jednání, ale i pocítovaných motivů ap.

Se svědomím je spojován pocit viny jako specifický prožitek rozporu mezi vlastním jednáním a normou, kterou reprezentuje obsah svědomí. Také J. Vymětal uvádí, že „svědomí mj. obsahuje celou řadu výchovou převzatých a upevněných norem, tedy i zásad upravujících meziosobní kontakt a vztahy“. Z norem plynou požadavky na jednání, tedy co se „může, má a musí“ nebo naopak „nemá a nesmí“. Při nedodržení těchto pravidel, která považujeme za „normální“, se ozývá naše svědomí, můžeme prožívat tenzi, vnitřní rozladěnost, dostávají se pocity viny. „Právě pocit viny je silným regulativem duševního života člověka a jeho jednání v sociálních situacích“ (Vymětal, J. 1990, s. 436). Podle stoupenců existenciální analýzy je svědomí specificky lidským jevem. Lze je vymezit jako intuitivní schopnost vycítit jediný a jedinečný smysl, který je pro konkrétního člověka v každé životní situaci. Svědomí vede člověka při hledání životního smyslu; je „Orgánem smyslu“. Lze je též chápat jako instinkt, který přivádí lidi k jejich osobním úkolům, vede je při zodpovídání životních otázek i při zodpovídání za vlastní život (Balcar, K. 1995, s. 135).

Většina definic naznačuje, že pojem svědomí jako termín psychologický zahrnuje původně vnější normu, která byla v průběhu socializace zvnitřněna a je jakýmsi kompromisem mezi tím, co by člověk *chtěl*, a tím, o čem ví, že by již *ne-měl*, přestože má chuť to učinit a často též učiní. Většinou se obsahem svědomí stává to, co člověk racionálně chápe, s čím souhlasí a co tedy považuje za správné, avšak co z různých vnitřních i vnějších příčin obtížně dodržuje zvláště v případech volby mezi způsoby dosahování subjektivně významných cílů. Obsah svědomí je tedy do značné míry „objektivizován“ kulturní (vnější) normou.

Také přístup amerického psychologa Gordona Willarda Allporta (1897-1967) ke svědomí jako realitě psychologické naznačuje, že podstatným atributem svědomí je schopnost člověka vztáhnout svoje konání k vlastnímu systému hodnot.

Pojmem *normativ* (regulativ) označujeme *zásady, principy, pravidla* chování a jednání, která si člověk postupně utváří a modifikuje vlivem sociální zkušenosti. Nejde tedy o normy chápané jako pravidla součinnosti či vzájemných vztahů, jako normy skupinového života, kulturní normy atp. Řečeno trochu aforisticky: podle norem (např. skupiny) se člověk často chová, ale podle normativů by se chovat chtěl. Normativy souvisí s vnějšími normami v tom smyslu, že jsou jimi často inspirovány a bývají jejich zvnitřněnou modifikací. Často se však utváří také v kontradikci s nimi. Podle normativů člověk jedná, jsou to určitá zobecnění jeho základního postoje k sobě, lidem a všem stěžejním prvkům sociálního a přírodního prostředí. Tvoří v tomto smyslu osu jeho charakteru, jeho mravního jednání.

Lze říci, že společně všem různým pojetím a školám zabývajícím se psychologii hodnot je pojetí hodnoty jako představy toho, co je pro jedince žádoucí a co se projevuje ve výběrovosti chování.⁴⁸

Vztah pojmů hodnota a postoj bývá z hlediska sociologického spatřován v tom, že sociální hodnota je objektivním protějškem postoje a ten je individuálním protějškem sociální hodnoty. Toto pojetí ovšem chápe hodnotu spíše jako objektivní charakteristiku objektu, k němuž postoj člověka směřuje.⁴⁹ Psychologicky je však hodnotou to, co je důležité pro určitého člověka, a takové objekty mohou být i společensky neakceptované až asociální. Hodnota z hlediska psychologického vyjadřuje subjektivní a vždy i akceptující vztah k jevu, který je pro jedince „hodnotou“, alespoň v tom smyslu, že zahrnuje „uznání objektu“. Dobře to vyjadřuje definice B. Geista: „Hodnotu lze chápat jako specifický *vztah*

⁴⁸ V této souvislosti bývá často citována definice amerického antropologa Clyde Kay Maben Kluckhohna (1905-1960) z roku 1951, podle níž je hodnota explicitní nebo implicitní, pro jedince nebo skupinu charakteristickou představou (koncept) žádoucího, jež ovlivňuje výběr dosažitelných způsobů (druhů) prostředků a cílů činnosti (jednání), tzn., že hodnota reguluje podnětové uspokojení v soulase s hierarchicky uspořádaným celkem cílů osobnosti a požadavky osobnosti a sociokulturního systému.

⁴⁹ J. Sczepanski charakterizuje hodnotu jako „libovolný materiální nebo ideální objekt, ideu nebo instituci, skutečný nebo imaginární předmět, ke kterému jednotlivci nebo skupiny zaujímají hodnotící postoj, připisují mu významnou úlohu ve svém životě a snahu po jeho dosažení pocítují jako nutnost“ (Základní sociologické pojmy, Praha 1966, s. 42).

objektu k subjektu, daný významem a smyslem, který má objekt pro uspokojení potřeb, postojů, zájmů atp. subjektu v jeho individuálním a sociálním kontextu“ (Geist, B. 1992, s. 104). Často bývá citováno vymezení hodnot, jak je s odvoláním na Allporta, Vernona a Lindzeye uvádí Aldag-Stearns (1987), jako *skutečností, způsobů jednání* nebo *cílových stavů* dělených do šesti základních skupin: hodnoty teoretické (odhalování pravdy, získávání znalostí), ekonomické (výroba a získávání zboží), estetické (harmonie, vzhled), sociální (přátelství, altruismus, péče, pomoc), politické (vliv, uznání, moc) a hodnoty náboženské.

Je obecně přijímáno, že pojem hodnota vyjadřuje to, co je pro jedince žádoucí. Tato skutečnost se projevuje připisováním určitých vlastností nějakému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a dosahováním jeho cílů. Obecně přijímané je i to, že „hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace, a že zároveň odrážejí kulturu společnosti i kultivovanost jednotlivce“.

Ze sociálněpsychologického hlediska nás ovšem zajímá spíše to, co zdůrazňuje O. Kondáš, a sice, že „hodnocení má vliv na jednání a zdá se, že hodnocení sebe je součástí vnitřní dynamiky osobnosti (self-concept)“, anebo jak to vyjadřuje M. Nakonečný: „Svět člověka je především světem hodnot a hodnotová orientace člověka, která vyjadřuje jeho významné životní cíle, může u mnoha jedinců přesahovat prioritu biologických hodnot (zdraví, požitky) a její osou mohou být hodnoty kulturní či duchovní“ (Kondáš, V. 1977, s. 185; Nakonečný, M. 1993, s. 194).

Z hlediska vztahu k sobě nás zajímají především způsoby hodnocení a sebehodnocení. Citovaný autor připomíná mj., že jsou to právě postoje, které nám umožňují poznávat způsoby hodnocení i sebehodnocení. „Postoje vypovídají o tom, jakou hodnotu připisuje subjekt určitému objektu, myšlence nebo situaci“ (Kondáš, V. 1977, s. 183).

Naplňováním hodnot, obsažených v obvyklých životních situacích, člověk získává podle V. Frankla smysl pro svůj život. Tento autor, jak známo, rozlišuje tři druhy hodnot - tři směry, v nichž lze životní smysl nacházet:

1. Hodnoty tvůrčí - člověk vytváří něco, v čem se zároveň projevuje, realizuje, zároveň něco přináší jiným, a tím se zároveň jeho život stává smysluplným.
2. Hodnoty zážitkové - člověk prožívá své vztahy k jiným lidem a společnosti. Čím autentičtější a „opravdovější“ tyto vztahy jsou, tím více získává člověk, který jimi žije.
3. Hodnoty postojové - jedná se o sebeúctu pramenící z toho, že člověk zaujímá k okolnímu světu postoj bez ohledu na to, jaký momentální „efekt“ a jaký stupeň libosti nesou.

Sociální rysy a sociální dovednosti

Pojmy rys a vlastnost patří k velmi nejednotně užívaným psychologickým termínům. Pouhý nástin různých pojetí, natož pokus o uspořádání a sjednocení, by vyčerpал celý rozsah tohoto textu. Proto se pokusíme uvést vymezení stručně, respektující obecně přijímaná hlediska.

V tomto textu chápeme *vlastnost* jako pojem vyjadřující relativně stabilní charakteristiku jednotlivých vnitřních psychických procesů či psychiky jako celku (vlastnosti pozornosti, vlastnosti myšlení, vlastnosti prožívání, vlastnosti vůle, vlastnosti osobnosti ap.). Pojem vlastnost v sobě zahrnuje zvláštnost (jedinečnost) jevu, ke kterému se vztahuje a implicitně i oblast, z níž se odvíjí příčiny této odlišnosti. Říkáme-li, že vlastnosti myšlení jsou např. *hloubka*, *nezávislost* či *pružnost*, pak implikujeme zároveň i úvahy o tom, proč tomu tak je. Co determinuje onu hloubku či pružnost myšlení? „Brunner (1970) soudí, že mluvíme-li o osobnostních vlastnostech, máme vždy na mysli určité stereotypy chování a prožívání a případně i určité dispozice. Vlastnostmi podle něho rozumíme konstantní způsoby chování a prožívání, resp. takové dispozice, kterými se chování a prožívání typizuje“ (Kolaříková, O. 1986, s. 49).

Dovednost chápeme jako souhrn relativně rozvinutých a případně i zautomatizovaných vnitřních předpokladů vztahujících se k určité činnosti, aktivitě (např. dovednost komunikativní). Dovednosti se utvářejí v konkrétních činnostech, aktivitách. Připomeňme již okřídlené rčení: „kolik činností - tolik dovedností“. Proto také někteří autoři považují dovednosti za „zvnitřněné činnosti“ a míní tím, že vykonávání určité *vnější* činnosti nejprve aktivizuje a zřetězuje ty vnitřní psychické a fyziologické děje, které umožňují její realizaci. Postupně dochází vlivem učení k vytvoření relativně stabilního „programu“, na němž se podílí řada různých psychických a fyziologických dějů z různých úrovní struktury osobnosti. Tento vytvořený „program“ se v průběhu dalších aktivit zpřesňuje, optimalizuje a stabilizuje do podoby *vnitřního* předpokladu určité činnosti. Aktivizuje se vždy, když má jedinec vykonávat činnost obdobnou či velmi blízkou činnosti původní, v níž se dovednost utvářela.

Pojem *rys*, který používají někteří autoři i jako synonymum pojmu vlastnost, vztahujeme ke zvláštnostem projevů, chování a jednání osobnosti (jako celku) v kontextu určité situace.

Za rys osobnosti považujeme *určitý komplex vnitřních zvláštností osobnosti*, který podmiňuje pro jedince *příznačný způsob chování*.⁵⁰ Pojem rys tedy neoznačuje chování. Rysy jedince se v chování projevují, rysy individualizují jeho chování. Rysy činí chování člověka „typickým chováním tohoto člověka“.

Podobně jako se dovednosti utvářejí především v činnostech, utvářejí se sociální rysy osobnosti především ve vztazích. Uplatňuje se zde sociální učení a procesy internalizace.⁵¹

Autoři vycházející z tzv. faktorových nebo rysových pojetí osobnosti mluví buď pouze o rysech, nebo pouze o vlastnostech. Většinou však odlišují dvě úrovně vlastností (nebo rysů): *obecnější* a *speciálnější*. Rozlišují např. vlastnosti *kmenové* a *okrajové*, *základní* a *specifické* ap. (což v podstatě odpovídá našemu odlišování vlastností a rysů osobnosti).

Tak např. známé pojetí Cattellovo⁵² vychází z rozlišení tzv. *pramenných rysů*, tj. *základních vlastností* osobnosti vystupujících jako determinanty chování (řadí sem: dynamické rysy, rysy schopností, rysy temperamentu, tedy *vlastnosti osobnosti*) a od nich odlišuje tzv. *povrchové rysy* (např. dobromyslný, podrobný, kooperativní, pozorný vůči druhým, důvěřivý, adaptabilní atp., tedy *rysy* jedince projevující se v sociálních vztazích).

Dá se to říci i tak, že dovednosti souvisí především s činnostmi, rysy spíše s chováním a obojí je závislé na psychických vlastnostech jedince (temperamentu, intelektu, motivačních vlastnostech, vztahově-postojových vlastnostech (tedy charakteru)).

Rysy i vlastnosti člověka jsou ze všeho nejvíce jeho *výpovědí o sobě samém*. Přičemž o sobě vypovídá svým chováním a jednáním. Proto si všímáme zákonitostí jeho projevů a chování. Některé tyto projevy jsou relativně velmi stabilní, opakují se zvláště v obdobných situacích. Díky tomu můžeme předvídat, jak se tento člověk *zachová za určitých okolností*. A nejen to, všímáme si i jaké okolnosti má tendenci vytvářet, navozovat. Často si též klademe otázku: co to „v něm“ způsobuje, že se chová právě tak, předvídatelně, relativně stabilně a konzistentně. A máme někdy sklon se domnívat, že jeho vlastnosti či rysy jsou nějaké vnitřní elementy „uložené“ někde blízko postojů a poblíž zájmů, potřeb, myšlenek, citů...

Aniž bychom se chtěli dopustit přílišného myšlenkového zkratu, řekněme to takto: tak jako např. *spolehlivost* pračky není nějakou *součástí*, tím méně *součástí* přístroje,⁵³ nýbrž vlastností - není ani kupř. *vstřícnost* nějakou vnitřní relativně svébytnou „částí“ či částičkou osobnosti.

Spolehlivost přístroje je vyjádřením toho, že všechny jeho jednotlivé součásti fungují a kooperují bez chyb, dlouhodobě a při odpovídajícím zatížení. Drobnější výkyvy, často i výpadek činnosti některé ze součástek, může do určité míry nahradit jiná součástka, jindy i zcela drobná závada způsobí velké problémy v činnosti stroje.

⁵¹ Nepopíráme tím samozřejmě biologický rozměr dispozic.

⁵² Americký psycholog anglického původu Raymond Bernard Cattell (*1905) pomocí statistických metod, zvláště faktorové analýzy, hledal faktory, rysy osobnosti. Přednášel především na Harvardu, Dukeově universitě a v Illinois.

⁵³ Anebo si raději představme počítač, bude nás to méně urážet.

⁵⁰ Zájemce o podrobnou a zasvěcenou informaci o problematice rysů a vlastností osobnosti odkazujeme na studii O. Kolaříkové (1986).

Podobně jako je určitá vlastnost počítače přece jen „více determinována“ nějakou jeho konkrétní součástí (např. procesorem), také některé rysy osobnosti bezprostředněji souvisejí s nějakou složkou osobnosti, jiné více se zvláštnostmi její struktury (např. narušení stupně její uspořádanosti). Určité rysy také mají vyšší či nižší míru obecnosti, více odrážejí tu či onu stránku osobnosti. Také vstřícnost, kterou jsme zvolili jako příklad, je *rysem celku, kterým je osobnost*. Vyplývá ze vzájemných poměrů tohoto celku, z jeho *vnitřní situace*. Vlastnosti, event. rysy osobnosti se projevují v chování. Rysy určitého člověka tedy nejsou totožné s chováním, v němž se projevují. Zatímco rys je atributem osobnosti, chování člověka je podmíněno též vnějšími okolnostmi. Rysy sice do určité míry vtiskují jistou stabilitu projevům člověka, výrazně způsoby chování podmiňují, avšak v kontextu všech dalších situačních vlivů. Proto je neobyčejně zjednodušující interpretovat chování člověka výlučně jako materializaci jeho osobnosti.

Sociální rysy

Problém klasifikace sociálních rysů osobnosti je rovněž poznamenán nedjednotností užívání pojmů, a proto upozorňujeme, že předkládáme pouze jeden z možných pohledů. Jako sociální rysy osobnosti označujeme zvláštnosti, které se projevují v sociálním chování, v kontaktech člověka s ostatními lidmi a všemi prvky sociálního prostředí. Některá pojetí se snaží vyjádřit takové rysy osobnosti „bipolárně“, tedy pomocí protipólů vyjadřujících určité zvláštnosti projevu, chování a jednání člověka. Sem patří takové rysy jako např.:

- otevřenost - uzavřenost,
- aktivita - pasivita,
- labilita - stabilita,
- integrace - dezintegrace,
- emocionálnost (smyslovost) - racionálnost,
- introverze - extroverze atp.

Takové rysy (vlastnosti) jedince se nepochybně projevují v jeho sociálním chování např. jako tendence *aktivně* ovlivňovat vztahy ve skupině, přitom zároveň pro ostatní předvídatelně, protože *stabilně* a *otevřeně*... Zároveň už tento jednoduchý příklad ukazuje souvislosti a relativnost pojmů vlastnost či rys. Právě proto, že se určitý člověk chová *stabilně* a *otevřeně*, je jeho chování předvídatelné. Jeví se nám nejen jako otevřený, ale též jako „čitelný“. Čitelnost je znakem jeho chování a tedy i rysem, který mu přisuzujeme. Některé dílčí vlastnosti osobnosti se projevují ve více rysech a některé rysy tvoří trsy.

Podle tzv. pětifaktorové teorie osobnosti, známé spíše jako „*Big Five*“, vyjadřují osobnost tyto faktory: (1) extroverze, (2) přívětivost, (3) svědomitost, (4) emocionální stabilita, (5) kultura, intelekt či otevřenost vůči zkušenosti. Uve-

dené faktory byly vymezeny na základě analýzy posuzování a sebeposuzování, na základě analýzy charakteristik připisovaných lidem. Zdá se, že docela dobře vystihují rysy osobnosti, které sehrávají významnou roli v sociálních interakcích.⁵⁴

Zajímavé je rovněž pojetí, které vychází z tzv. *biopsychologické teorie osobnosti*, která vymezuje tři základní rysy osobnosti dávané do souvislosti s prožíváním smyslu (smysluplnosti) života, a to: (1) „*vyhledávání nového*“; (2) „*vyhýbání se nepříjemnému*“ a (3) „*závislost na příjemném*“ (srv. podrobněji: Balcar, K. 1995, s. 496-502).

Skutečnost, že sociální rysy osobnosti chápeme jako *produkty* socializace, samozřejmě neznámá, že nebereme v úvahu jejich podmíněnost genetickou. Zdá se, že u různých rysů je rovněž různě zastoupen *podíl* významnosti dědičnosti a prostředí (sociálního učení). Tak např. H. Drábková uvádí na základě výzkumu jednovaječných i dvouvlaječných dvojčat, že „*rys stabilita - labilita* je méně dědičný a více ovlivnitelný výchovou, zatímco *rys extroverze - introverze* je více geneticky založený a méně jej lze ovlivnit výchovou“ (1995, s. 511). U některých rysů např. *dominance - submise* najdeme v literatuře jak tvrzení o zásadní determinaci dědičností, tak i tvrzení zcela protikladná, považující *dominanci* především za produkt socializace.

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti jsou vázány na mezilidské vztahy. Na základě dispozic se ve vztazích rozvíjejí a stabilizují. Jde o dovednosti, které podmiňují to, čemu v souhrnu říkáme sociální *kompetence* či sociální *způsobilost*. Sociální dovednosti se rozvíjejí na základě tzv. *sociability*. Sociabilita bývá chápána jako *družnost*, schopnost vytvářet a udržovat meziosobní vztahy. Pojem sociabilita, chápáný širěji, zahrnuje též povahu vztahů člověka k jiným lidem. V tomto smyslu rozlišuje J. Ciger tři formy sociability:

1. **altruistická forma s převládajícím instinktem družnosti,**
2. **utilitárně-filantropická forma, která odpovídá egoismu a chytráctví řízenému „strachem a zájmem“,**
3. **humanistická forma tvořivě a efektivně orientovaná na druhého člověka.**

(1984, s. 234-237)

⁵⁴ Rita L. Atkinsonová a Richard C. Atkinson uvádějí pětirysovou teorii následovně: (1) Neuroticismus (klidný - neklidný, odolný - zranitelný, jistý - nejistý); (2) Extraverze (samotářský - společenský, tichý - mnohmluvný, inhibovaný - spontánní); (3) Otevřenost (konvenční - originální, bojácný - odvážný, konzervativní - liberální); (4) Přijemnost (popudlivý - srdečný, necitelný - soucitný, sobecký - nesobeký) a (5) Svědomitost (bezstarostný - opatrný, nespolehlivý - spolehlivý, nedbalý - svědomitý); 1995, s. 544.

Lze tedy říci, že člověk není jen více či méně sociabilní, ale že je zároveň sociabilní „určitým způsobem“. Je tedy více či méně schopen vstupovat do mezilidských vztahů a zároveň „obstát v nich“ určitým způsobem tak, jak to předznamenává jeho „typ sociability“, který vyplývá z globální hodnotové orientace osobnosti.

Sociální dovednosti můžeme přehledně rozlišit takto:

- **interakční dovednosti**⁵⁵
 - ♦ dovednost iniciovat, navázat, prohlubovat a ovlivňovat vztahy mezi lidmi
 - ♦ **sociální obratnost**, tj. způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci⁵⁶
- **percepční dovednosti**
 - ♦ dovednost odpovídajícím způsobem vnímat vnitřní a vnější realitu
 - ♦ dovednosti **interpretační** (apercepční-atributivní):
 - dovednost interpretovat sociální svět
 - dovednost posuzovat a hodnotit
- **komunikační dovednosti**
 - ♦ dovednost symbolicky vyjadřovat kognitivní i emotivní obsahy vědomí (svého vnitřního stavu, svých pocitů, mínění, názorů a postojů, ap.)
 - ♦ dovednost přijímat a zpracovávat podněty, signály a sdělení z vnějšku
- **organizační dovednosti**
 - ♦ dovednost záměrně ovlivňovat, řídit činnosti, aktivity a sociální kontakty (intrapersonální, inter- a intraskupinové atd.)
 - ♦ dovednost vytvářet plány, taktiky a strategie sociálního chování

⁵⁵ M. Argyle užívá označení „social skill“, který bývá u nás překládán jako sociální dovednost, ale též jako „sociální obratnost“. Projevuje se mj. úspěšným navazováním interakcí na základě vstřícného jednání a projevováním citové vřelosti a „udržení“ naladění především pomocí redukce úzkosti u partnera a podněcováním její aktivity ve vztahu (vytváření prostoru pro ofenzivní jednání partnera). Za základní složky „social skill“ považuje Argyle: **percepční senzitivitu, vřelost, intimní vztah, sociální flexibilitu** (pružnost v reagování na různé proměny sociální situace), **energičnost, iniciativu, klidné a věcné reagování a repertoár rozmanitých sociálních technik** chování. Německý psycholog Siegfried Greif (*1943) zastává názor, že sociální dovednosti se vždy vztahují k určité sociální situaci, jsou často nepřenosné do situací jiných a zdůrazňuje potřebu tzv. situační analýzy jako východiska k úvahám o výcviku „sociálních kompetencí“ (soziale Kompetenzen), např. v učebnici Sozialpsychologie (spolu s dalšími autory) München, Weinheim 1987.

⁵⁶ Sociální kompetence bývá také definována jako způsobilost kontrolovat průběh sociální situace v souladu s cíli individua.

• **behaviorální dovednosti**

- ♦ dovednost chovat se kongruentně a autenticky, tj., aby expresivní složka výrazu, mimika, pantomimika, posturologické a proxemické aspekty projevu člověka atd. odpovídaly skutečnému prožívání sociální skutečnosti a aby signalizovaly skutečné záměry, které jedinec se sociálním prostředím spojuje.

4.5 Kritéria efektivity socializačního procesu

Výchova jako řízená socializace sleduje výchovné cíle. Je cílenou přípravou *k něčemu* a z jejích cílů se odvíjejí také kritéria posuzování její úspěšnosti - efektivity. Podobně je tomu i v posuzování efektivity socializačního procesu v širším pojetí. Jsou zde však určitá specifika daná skutečností, že socializace je také zároveň životem konkrétního člověka. Také kritéria musí respektovat rozmanitost pohledů na svět; různorodost chápání světa, subjektivních hodnotových orientací a z nich se odvíjejících snah seberealizačních.

Je zřejmě třeba opustit představu, podle níž spočívá kritérium posuzování úrovně psychosociální vyspělosti především v míře shody osobnostního hodnotového systému s normativními systémy určité společnosti.⁵⁷ Ani v případě existence „ideální společnosti“ (dostí hypotetické) nemůže totiž jít o to, aby se jedinec stával jakýmsi víceméně pasivním otiskem vnějších podmínek. Dokonce ani v případě, že by společnost bylo možno za „ideální“ označit. Už proto ne, že by v takovém případě nebyl jedinec schopen podílet se na dalších funkčních (potřebných, vývojových) změnách society. Ztrácel by vlastně schopnost změny podmínek své existence a tudíž i ovlivňování svého sebezoroje. Efekt socializace proto spatřujeme především v **úrovni psychosociální vyspělosti** (zralosti) jedince.⁵⁸ Za podstatné však považujeme spíše zralost a vyspělost vztahu k normám než samo sdílení či respektování norem, jež může být založeno na velmi primitivním subjektivním výkladu norem a může být založeno na pouhém konformismu.

Odchylna od normy - *deviace* - může být jak „negativní“, tak i „pozitivní“. V zahraniční literatuře se pojem deviace běžně chápe neutrálně. U nás jsme navykli pejorativnímu významu pojmu deviace jako odchylky (až úchytky) nežádoucí. Mluví se o **deviantním chování** nejčastěji v souvislosti s **delinkvencí**. Je třeba rovněž odlišovat odchylku od normy **statistické** a od normy **sociální**. Norma so-

⁵⁷ Problémy s vymezením normality z hlediska sociálně psychologického dobře shrnuje přístup humanisticky orientovaných psychologů (např. A. Maslowa a B. Mittelmana). Je zřejmé, že: normalita je relativní ve vztahu k statusu, věku, pohlaví i typu osobnosti; norma je relativní též ve vztahu k určité kultuře, event. subkultuře; je takřka nemožné popsat osobnost bez vztahu k určitým hodnotám, ideálům, individuálnímu politickému či sociálnímu začlenění atd. (srv. podrobněji např. Šplíchal, J. 1983, Řezníček, M. 1994).

⁵⁸ Nijak ovšem nezpochybňujeme skutečnost, že přizpůsobení se obecně přijímaným společenským hodnotám a normám je nevyhnutelné a je také důležitým kritériem sociálně normativní koncepce normality (srv. Kondáš, O. 1977, s. 36).

ciální se vždy odvíjí od kultury určité society a její pojetí se i v rámci téže kultury proměňuje v čase. Proto je velmi obtížné definovat *normalitu* osobnosti i „normální chování“. Můžeme odlišit chování „normalizované“, tj. dané (vymezené sociální normou) a chování normální, které lze v nejobecnější podobě vyjádřit jako *chování duševně zdravé psychosociálně vyspělé osobnosti přiměřené jejímu věku a sociálnímu začlenění*.

Smyslem socializace je takové začlenění do společnosti, které člověku usnadní jeho seberealizační tendence, samozřejmě v kontextu stejných snah jiných lidí. Do mezilidských a společenských vztahů tak nutně vstupuje mravní korekce, která živelnost vztahů koriguje nastavením zrcadla mravních norem a deklarovaním norem právních.

Adekvátní průběh socializace se z psychologického hlediska projevuje:

(A) Kongruenci⁵⁹ dílčích rolí jedince

Konflikt rolí, které se vztahují k určitému jedinci, je prvním zřetelným symptomem neadekvátního průběhu socializace. Konflikt dílčích rolí navzájem, anebo rozpor mezi rolí a sebepojetím, mohou ovšem signalizovat, že jejich příčiny spočívají spíše v sociálních podmínkách (např. neadekvátní sociální tlak okolí, stresující vnější vlivy atp.) než v daném jedinci. Neposuzujeme nyní, nakolik vyrůstají příčiny tohoto konfliktu ze zvláštností jedince (např. neschopnost se učit, nebo neochota přijmout roli) a nakolik se rekrutují z vnějších okolností (neúnosné požadavky okolí; nátlak zvenčí; neúnosné poměry society ap.). Popisujeme pouze jeden z příznaků neadekvátně probíhajícího socializačního procesu.⁶⁰

(B) Kongruenci sociální role a osobnostního sebepojetí

Některé situace, většinou konfliktní povahy, vyžadují od člověka takové chování a jednání, které je v rozporu s jeho hodnotami, zásadami mravními kritérii sebehodnocení. Do rozporu se dostává *obsah role*, resp. její požadavky a *sebe-pojetí* člověka. Z různých důvodů může člověk „vyhovět“ roli a situaci, v níž se ocitá, avšak většinou za cenu vnitřních konfliktů až krize sebepojetí. Např. nesoulad mezi sociální rolí (např. učitele) a osobnostního sebepojetí (které neodpovídá požadavkům uvedené socioprofesionální role) naznačuje konfliktní průběh so-

⁵⁹ Pojem kongruence v podstatě označuje „soulad“. Znamená, že k sobě se vztahující stránky, složky, faktory, procesy ap. si navzájem „odpovídají“, neprotiřečí si, doplňují se a posilují, tvoří uspořádaný, „sladěný“ celek. Nesoulad vede k napětí, znamená zvýšený výdej energie, navozuje dezintegraci. Jestliže se např. vnitřní prožívání a vnější chování dostávají do rozporu (neodpovídají „jedno druhému“), nastává vnitřní konflikt. Taková situace může nastat třeba v důsledku extrémních požadavků prostředí, anebo proto, že se jedinec sám (z rozmanitých příčin a motivů) k takovému projevu uchyluje. Vždy jde o konflikt - o střet neshoditelného (nikoliv tedy nutně protikladného).

⁶⁰ Na druhé straně dodejme, že zvládnutí tohoto konfliktu plní socializační funkci. Mnozí psychologové zdůrazňují, že mezirolové konflikty aktivizují činnost sebeuvědomění, nutí osobnost hierarchizovat různé aspekty svého života a podřizovat je subjektem koncipovanému systému hodnot.

cializace. Jde vlastně o specifický případ frustrace, kdy je člověku bráněno v tom, aby jednal v souladu se svými představami o životě. Proto se také takový člověk uchyluje třeba k racionalizaci nebo projekci, tedy k mechanismům, které rozpor mezi rolovým chováním a svědomím zdánlivě „odstraňují“.

(C) Kongruenci JÁ a MY

tedy souladem, shodou sebepojetí na jedné straně a pocitu sounáležitosti se societou, zvláště pak ve vztahu k referenčním skupinám.

Nejde tu pouze o konformní shodu. Kongruence JÁ a MY v sobě zahrnuje obě předchozí úrovně problému (A) a (B). Jde tu totiž o to, co někteří autoři označují jako osobnostní, event. sociální identitu.⁶¹ Identita jedince je obvykle charakterizována a) hlubokým pocitem vlastní totožnosti včetně kontinuity vlastního vývoje; b) ztotožněním se s životními rolami; c) prožíváním příslušnosti k sociálním skupinám (societám, společnostem) (srv. též Bačová, V. 1994, 1996).

(D) Adekvátní úroveň psychosociální zralosti

Pojem psychosociální (sociální) zralosti není ještě zcela ustálen, v zásadě ho však lze charakterizovat následujícími znaky:⁶²

- znalost sebe sama
- sebe-akceptace, kladné sebepojetí a sebehodnocení
- vnitřní nezávislost
- vědomí vlastní důležitosti spojené s pocitem odpovědnosti
- vstřícné a na základě vědomí hodnoty jiných lidí též pozitivně laděné mezi-osobní vztahy
- jednotící životní filozofie, z níž se odvíjí základní postoj k životu včetně pocitu smyslu sociální existence (života).⁶³

⁶¹ Pojem osobnostní identity chápán v kontextu sociálního (kulturního) prostředí zavěd do psychologie americký psycholog rakouského původu Erik Homburger Erikson (1902-1982). Osobnostní identitu spojoval velmi úzce právě se sociálními rolami, které jedinec naplňuje.

⁶² V poslední době se zvláště v humanisticky orientované psychologii objevuje pojem *osobnostní kompetence*; jako atributy osobnostní kompetence jsou nejčastěji uváděny shodné znaky jako v uvedeném přehledu.

⁶³ Podle názoru rakouského psychiatra a neurologa Viktora Emila Frankla (1905-1997) má jedinec možnost najít smysl života trojím způsobem: (1) vlastními činy, (2) objevem pravých hodnot, (3) utrpením.

A. H. Maslow a B. Mittelmann uvádějí jako hlavní projevy normality: adekvátní pocit jistoty; adekv. vztah ke společnosti a referenční skupině; adekv. sebeúcty; adekv. sebevyjádření, sebepoznání a kontakt s realitou; adekv. emocionální prožívání; adekv. integraci a konzistenci osobnosti; adekv. životní cíle a ambice (aspirace); schopnost uspokojit sociální požadavky skupiny; adekv. emancipaci od skupiny a kultury; schopnost akceptovat lásku, ocenění a podporu; odpovídající tělesná přání a schopnost uspokojit je.

D. Kováč rozlišuje z hlediska socializace tři základní typy osobnosti 1. *rudimentární osobnost*; 2. *adjustovanou osobnost* a 3. *kultivovanou osobnost*. Právě kultivovaná osobnost, která je dle uvedeného autora „výsledkem především působení psychických funkcí (sebeutváření) v procesu internalizace sociálně-výchovných vlivů a využívání vlastní individuální kapacity“, vyjadřuje optimální průběh socializace.⁶⁴

Další autoři zdůrazňují jako rysy zralé osobnosti (L. J. Saul 1960): přechod od parazitní závislosti k nezávislosti a schopnosti přejímat odpovědnost; produktivnost života jedince; vymanění se z pocitů méněcennosti, egocentrismu, hostilitaty a rivalitních postojů,⁶⁵ vytvoření ideálů hodnotové orientace a svědomí; vytvoření zájmu o život jiných lidí; pocit reality a schopnost (tvořivé) adaptace na sociální podmínky existence.

Jako atributy zralosti osobnosti bývají dále uváděny: *cílevědomost, sebevědomí, sebevědomí; pružnost, schopnost empatie, entuziasmus* aj.

Někteří autoři zavádějí index obdobný IQ (intelligenčnímu kvocientu), který má vyjadřovat stupeň sociální zralosti,⁶⁶ je dán poměrem sociálního věku (SV) k věku fyzickému (FV). Sociální věk se podle citovaného autora projevuje v tzv. sociální kompetenci, kterou chápe ovšem poněkud jinak, než jak je (poměrně široce) dnes pojem užíván.⁶⁷

Pokusíme-li se o stručné shrnutí, můžeme atributy normální zralé osobnosti charakterizovat takto:

- *adekvátní percepce* reality,
- schopnost správného *sebehodnocení a sebepoznání*,
- cit „*identity*“,
- schopnost *sebeovládání (ovládání svého chování) a seberegulace*,
- *sebeúcta a sebeakceptace*,
- schopnost *seberealizace*,
- *autonomie*,
- *integrace*,
- *odolnost* vůči stresu (frustrační tolerance),
- aktivní *přizpůsobení a činorodost*.

⁶⁴ Rudimentární osobnost je podle slovenského psychologa D. Kováče především produktem „zdrojů dědičnosti - vrozenosti“ při částečném spolupůsobení prostředí - výchovy a minimálním podílu psychických funkcí... zatímco adjustovaná osobnost je „formována především vnějšími působeními (prostředí - výchova) při určitém rozvíjení individuálních daností a částečném dotváření...“ (Kováč, D. 1985).

⁶⁵ Mnoho autorů dokládá souvislost mezi tendencí ponižovat jiné a problémy v sebeakceptaci (komplexy méněcennosti, labilní sebepojetí, neadekvátní sebepojetí ap.).

⁶⁶ Např. tzv. sociální kvocient E. A. Dolla (1953, 1965).

⁶⁷ Pro vyjádření stupně způsobilosti stanovil osm kategorií chování, v nichž jsou sledovány dva hlavní atributy: *samostatnost* a *odpovědnost*. Na základě mnoha šetření vymezil standardní počet bodů (tzv. „itemů“), zvláště pro obě pohlaví a pro určitý věk. Porovnání chování reálného jedince se standardy vyjadřuje určité skóre, jež se dosadí do vzorce SQ.

V sociální psychologii se používá též pojem *asociální osobnost*, který vyjadřuje především absenci odpovědnosti a mravnosti ve vztahu k ostatním lidem a ke všem prvkům sociálního prostředí. Jde o lidi, jejichž hlavním motivem jednání je prosazování svých zájmů bez ohledu na ostatní. Hezky to vyjadřují Atkinsonovi: „Jejich chování je určeno téměř výhradně jejich vlastními potřebami. Jinými slovy, nemají svědomí“ (Atkinsonová, R. L., Atkinson R. C. et al. 1995, s. 666). Pro asociální osobnosti je příznačná snížená schopnost empatie, absence *altruismu*, zbytnělé ego (extrémní *egocentrismus* až *egoismus*), *nízká odpovědnost* ve vztazích, *neschopnost prožitku viny*, studu, *impulzivita* myšlení i konání. Není lehké charakterizovat asociální osobnost v ucelené podobě. Často jde např. jak o lidi poněkud sociálně nerozvinuté, tak o jedince s velmi dobrou sociální inteligencí, resp. s vysoce rozvinutými některými jejími faktory. Tak např. řada lidí tohoto typu velmi dobře ovládá manipulativní techniky interakcí, dovede rovněž neobyčejně přesvědčivě zahrát vnější projevy citů, jež vlastně není schopna vnitřně prožít (např. lítost, sounáležitost ap.). Vždy však jde pouze o taktiku, která má napomoci dosažení individualistických cílů. Většina asociálních osobností je totiž citově plochá, není schopna hlubšího prožívání, zvláště pak tzv. *tranzitivních citů*. Zdá se, že se na utváření asociální osobnosti podílí jak deprivující prostředí, tak i některé neadekvátní přístupy k dětem.

5. SOCIÁLNÍ UČENÍ

Jak už jsme konstatovali, považujeme sociální učení za psychologický mechanismus socializačního procesu. Existuje celá řada teoretických studií i výzkumných prací, které poskytují dobrou orientaci zvláště z hlediska pedagogické praxe (Hermochová, S. 1985, 1989; Fritz, J. 1975; Graef, G., Johrens, I. 1975; Gudter, R. 1976; Helus, Z. 1975, 1982; Hlavsa, J. 1985; Kochan, B. 1975; Křivohlavý, J. 1973, 1974, 1979; Emöke, B. 1983; Mareš, J. 1988; Petrovskaja, L. A. 1982, 1989; Shaftel, F. R., Shaftel, G. 1973; Scherer, K. R. 1979; Zasada, T. 1981 aj.).

Na základě těchto pramenů se pokusíme o pracovní definici sociálního učení.

V nejobecnější podobě chápeme učení jako *vnitřní organizovaný proces*, závislý na nervové soustavě, v jehož důsledku dochází k dílčí (či celkové) restrukturalizaci psychických obsahů i způsobů jejich uspořádání (tj. ke změně jejich *množství, míry určitosti, stupně uspořádanosti*) a zároveň i ke změně *form chování* a jednání. Každé učení má nepochybně svoji dimenzi biologickou či lépe fyziologickou, jež má své specifické vlastnosti a zákonitosti průběhu. Neurofyziologické děje tvoří zároveň bázi (terén), na niž psychosociální učení probíhá a jež také tento proces ohraničuje anatomicko-fyziologickými dispozicemi konkrétního jedince.

Druhou stránku téže mince však tvoří psychologický aspekt tohoto procesu, který je již produktem antropogeneze člověka. To mj. znamená, že nejen modely (vzory), ale i způsoby učení se těmto vzorům jsou produktem historické, kulturní zkušenosti.

Přehlédneme-li alespoň nejčastější pokusy o definování pojmu učení v nejobecnější rovině a snahy o klasifikaci druhů učení, zjistíme, že se výrazně liší pojetí učení z hlediska různých směrů a škol, zvláště chápání učení ve vztahu k relativně ustáleným psychologickým kategoriím, jako je aktivita a činnost ap. Zajímavý je v této souvislosti často připomínaný přístup amerických psychologů Roberta S. Woodwortha (1869-1962) a Harolda Schlosberga, kteří naznačili, že by se učení nemělo chápat jako svébytný druh aktivity, ale jako činnost organismu, která se vyskytuje v organismu počas mnoha druhů aktivit. Projevuje se později jako následný účinek aktivity. „Učení se projevuje vždy, když pozdější aktivita vykáže nějaký následný účinek aktivity předchozí (...) je to především aktivita, která vytváří učení“ (Woodworth, R. S., Schlosberg, H. 1959, s. 556).

Řečeno jednoduše, *učíme se stále, jakmile je organizmus aktivován*. Spontánní učení je z tohoto hlediska jakýmsi doprovodným jevem všech aktivit člověka. I mnohé následující přístupy naznačují, že *aktivita je nezastupitelnou podmínkou učení, ovšem ne učením samotným*.

Sociální učení můžeme definovat *jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci*. Tato definice už zřetelně naznačuje, co je produktem sociálního učení. Jsou to především *sociální role* (jako komplexy chování), ale též např. *postoje, hodnoty, ideály* ap.

Nevýhodou definice je, že akt učení je v ní charakterizován spíše výsledkem než postižením povahy procesu změn. Abychom mohli lépe postihnout specifika procesu sociálního učení, uvedeme si tzv. formy (druhy) sociálního učení. Budeme je ovšem chápat spíše jako různé projevy téhož komplexního děje odlišitelné pouze relativně než jako naprosto autonomní způsoby učení.

5.1 Formy sociálního učení

Specificky lidské formy učení jsou různě tříděny vždy v závislosti na zvoleném kritériu. Obvykle se člení na: senzomotorické, verbální, kognitivní a sociální. Formy sociálního učení můžeme vymežit následovně.

5.1.1 Sociální posilování

Jde o jednu z relativně nejjednodušších forem lidského sociálního učení: určité *chování či jednání je posíleno (odměněno) podnětem sociální povahy*. Obecně lze říci, že oním podnětem sociální povahy jsou různé obdoby téhož: *sociální akceptace*. Projev akceptace má posilující účinek, protože uspokojuje významnou sociální potřebu člověka - být přijímán, „být brán“, být akceptován. Jak silná je tato potřeba u dětí, vyjadřuje častý dětský výrok: „*nejsem s tebou*“, „*nehraji s tebou*“. Jestliže je nám adresován tak významný trest, znamená to, že dítě velmi intenzivně pocítuje potřebu „být s někým“, tj. být přijímáno. Jestli bude konkrétním situačním projevem akceptace jednou úsměv, podruhé „pochvala“ a jindy třeba projev „ochoty ke kontaktu“, to už není podstatné. Jinak řečeno, určité chování (ať už spontánní nebo iniciované zvenčí) má tendenci se opakovat (a zpevňovat), pokud je sociálně oceněno, odměněno, posíleno.

Samozřejmě, že v realitě platí tato jednoduchá rovnice v kontextu všech vnitřních (osobnostních) zvláštností a situačních vlivů. Např. předvádění se hysteroidního žáka bude posíleno i (zdánlivě) negativní odezvou - třeba okamžitým fyzickým trestem ze strany učitele. Ovšem právě proto, že byla onou „veřejnou exekucí“ vlastně realizována a dokonce dramaticky podtržena jeho touha se předvést. Jeho přání tedy bylo ve skutečnosti učitelem akceptováno. Jeho potřeba uspokojena.

Někteří autoři mluví o „sociálním podmiňování“, či „učení podmíněným úspěchem“ (německý psycholog Peter R. Hofstätter - *1913). Užíván je i pojem „kanalizace“ (zpevňování, navykání spojené s diferenciací posilujících podnětů - americký psycholog Gardner Murphy - 1895-?). Posilování reakcí dítěte má i své aspekty spojené s charakteristikami osoby, která je zdrojem posílení.

Z výzkumů, které podle Koudelkové prováděli Stevenson, Keenová a Knights (1963) vyplynulo, že ženy dosahují (u předškolních dětí) výraznějšího zpevnění výkonů (při konstruktivní hře) než muži. Autoři to vysvětlují tím, že

zpevňující efektivita⁶⁸ matky získaná na základě uspokojování základních životních potřeb se generalizuje i na jiné ženy. Zároveň zjistili při tomto výzkumu, že rodiče ve srovnání s cizími lidmi zpevňují chování dítěte méně efektivně než cizí lidé (Koudelková, A. 1972, s. 208).

Někteří autoři užívají též pojem tvarování nebo *modifikace chování* a míní jím v podstatě skutečnost, že určité chování, které se velmi blíží chování cílovému (tj. žádanému z hlediska výchovného) je výběrově posilováno. Méně žádané, až nežádoucí formy chování jsou „přehlíženy“. Tento příklad zároveň zdůrazňuje, že opakem posilování je „inhibice“, „utlumování“ určitých projevů. Inhibice je vlastně vyhasínáním neposilovaných spojení analogicky, jak je tomu při vytváření a vyhasínání podmíněných reflexních spojení.

5.1.2 Imitace (nápodoba)

Mnohé výzkumy učení v sociálních podmínkách brzy signalizovaly, že jedinec přebírá i takové vzorce (způsoby) chování, za které sice není bezprostředně odměněn, ale za které je *odměněn model*, pokud ovšem korelovaly cíle či potřeby napodobujícího jedince a modelu. Jinými slovy: „přebíráno“ je takové chování jiného člověka, jímž dosahuje podobných či dokonce shodných cílů, event. uspokojení blízkých či totožných potřeb, jako má „přebírající“ jedinec. Nápodoba jako sociální učení je tedy z výše naznačeného hlediska vždy „výběrová“.

J. Grác (1990) to vyjadřuje takto: „K tomu, aby se osobní podnět (osoba) stal vzorovým podnětem, je třeba: a) aby byl osobní podnět způsobitelný vyvolat u percipienta názorný nebo konkrétní obraz; b) aby osobní podnět motivoval percipienta k porovnávání podnětového obrazu se souvztažným obrazem sebe; c) aby osobní podnět navodil potřebu nějak se vypořádat se zjištěnou podobností nebo odlišností“ (Grác, J. 1990, s. 398). Nápodoba přitom nemusí být zdaleka pouze dějem vědomým (resp. zcela uvědomovaným). Velmi často probíhá neuvědomovaně, nebo ne zcela uvědomovaně, protože onen „výběr“ obstarávají procesy mimo aktuální vědomí.

B. Emöke s odvoláním na Zs. Kulcsana zdůrazňuje při napodobování empatii, na které je nápodoba založena. Empatii a nápodobu považuje za „rozhodující činitele socializace jedince“. Empatii (kterou chápe jako „schopnost vžívat se a prociťovat“) považuje za „prostředek regulace sociálního chování“ (Emöke, B. 1983, s. 59, 60). G. Němcová připomíná, že zatím není vyřešena otázka, zda existuje empatie jako obecnější faktor.⁶⁹ Někteří autoři dokládají souvislost nápodoby a sugesce. Sugesci jako děj - tj. podléhání nějakému vnějšímu podnětu, většinou

vzoru, modelu chování - souvisí se sugestibilitou, tedy s osobnostním rysem, který bychom mohli jednoduše vymezit jako určitou „připravenost podléhat vnějšímu působení“. Pro sugesci je ovšem příznačné „přijímání nekritické“ (Hoskovec, J. 1967, s. 7). Sugesci může pochopitelně pozitivně ovlivňovat učení vůbec (tedy nejen vyslovené učení sociální). J. Hoskovec připomíná výsledky O. Fariny (1960), jemuž se podařilo metodou posthypnotických sugescí zlepšit soustředění studentů při studiu. Po použití posthypnotických sugescí ze zlepšilo i jejich zapamatování učiva atd. Ve vztahu k nápodobě znamená sugesci „zvýšenou ochotu“ k přebírání určitého modelu. Obvykle bývá registrována souvislost s prestiží osoby, která je modelem chování. Lidé obvykle projevují výrazně vyšší „připravenost“ přebírat chování těch jedinců, které považují za nositele vyššího statusu (prestiže), než je spojován s jejich pozicí.

Už G. Le Bon, když mluví o prostředcích, jimiž vůdcové působí na dav, říká, že „musí mít vlastnost, kterou dále popíšeme pod jménem *prestiž*“ (1994, s. 89). Známé experimenty A. Bandury, D. Rossové, A. S. Rossové (1963) ukázaly mj., že děti častěji napodobují model, který v určité sociální situaci vykazuje větší moc, a doložily též výběrovost nápodoby (přičemž právě výběr z chování obou rodičů chápou jako základ vzniku nových vzorců dětského chování).

Nápodoba má i svá vývojová specifika, obvykle je prezentuje každá učebnice vývojové psychologie.

5.1.3 Identifikace

Identifikace jako učení má mnohé společné rysy s předchozí formou učení. Opět jde o situaci, v níž určitý jedinec přejímá (napodobuje) chování jiného člověka. Poněkud jiný je však motiv. Zatímco při nápodobě je přejímáno pouze určité chování modelu, které se subjektu jeví jako efektivní a účelné, při identifikaci se „vybírá“ pouze objekt nápodoby. Vnímání a „přebírání“ je jako „celek“, většinou není prováděna (ani bezděčná) selekce jeho jednotlivých aktů chování a jednání. Přebírány jsou tak často i ty způsoby chování či projevy modelu, kterým dítě ani nerozumí. „Přebírání“ způsobu chování je tu totiž založeno *na silném* (intenzivním nebo hlubokém) *citovém vztahu* k modelu, nikoliv na detekci jeho účelných a neúčelných aktů chování. Jde skutečně o identifikaci s ním ve smyslu „fiktivního ztotožnění“, „imaginárního splynutí“ na základě intenzivního a hlubokého citového vztahu.

Tak se např. syn identifikuje se svým otcem a přebírá jeho způsoby chování, tak se pubescent identifikuje s rokový zpěvákem nebo i s literárním či filmovým hrdinou, vzorem imaginárním. Podmínkou imitace bývá (byť ne výlučně) pozitivní citový vztah. Někteří autoři v této souvislosti považují tzv. sympatii za jeden z mechanismů socializace. Jde však spíše o jednu z podmínek efektivního sociálního učení než o samotný druh učení. Sympatie bývá ovšem chápána i jako „druh ztotožnění, identifikace“ (Souček, J., Holubář, Z. 1964, s. 65). Zdá se, že podobně jako u nápodoby bude i při identifikaci hrát roli status vzoru. Už Hethe-

⁶⁸ Obvykle se rozlišují pojmy posilování (pocházející z tradiční Pavlovovské reflexologie) a zpevňování (neobehavioristické pojetí). Nechceme nyní řešit subtilní detaily přístupu různých směrů a škol. Posilováním budeme nadále označovat skutečnost, že určité podmínky (okolnosti) učení přispívají k tomu, že se určité chování stabilizuje. V tomto smyslu je „z vnějšku posilováno“ a „vnitřně zpevňováno“ v závislosti na konstelaci řady vnitřních (osobnostních) proměnných.

⁶⁹ Němcová, G.: Příspěvek k percepci sociální situace. Praha, ÚÚV PP 1978.

rington a Brackbillová (1963) zjistili ve svých výzkumech mj., že chlapci se identifikovali s otci, pokud ti měli v rodině dominantní postavení. V rodinách, kde dominovala matka, se objevovala negativní korelace mezi rysy otců a jejich synů (Koudelková, A. 1972, s. 198).

Fenomén identifikace pochopitelně nejvíce zdůrazňují autoři ovlivnění psychoanalýzou. E. H. Erikson (1968) zdůrazňuje, že pro utváření osobnostní identity mají zásadní význam „identifikace s významnými jinými“ a zároveň naznačuje, že skutečná identita jedince nastává tehdy, až končí závislé identifikování se s jinými. P. Weinreich (1989) uvádí dva základní druhy identifikace: tzv. a) *empatickou* a b) *rolově-modelovou* identifikaci. Empatická identifikace je vlastně jakýmsi vnímáním identity či podobnosti, ať už jde o pozitivní či negativní osobnostní vlastnosti. Rolově-modelová je buď založena na idealistické identifikaci s ideálním modelem („být jako on“), a nebo na protikladu („jenom nebýt takový jako on“).

Považujeme za užitečné odlišovat pojmy *sociální učení* jako *psychologický mechanismus*, jež umožňuje „změnu“ a její další „fixaci“, a sociální (interakční) učení jako *techniku, postup* či „způsob interakci“, jež umožňují cílenou kultivaci zcela konkrétních dovedností či schopností jedince. Podobně jako odlišujeme učení jako psychologický proces a vyučování jako jednu z jeho organizačních forem.

Sociální učení nelze klást do protikladu individuálnímu učení. Proces učení je z psychologického hlediska vždy dějem důsledně individuálním. Realizuje se na bázi subjektivních specifik individua. Nelze také zaměňovat pojmy sociální a skupinové učení. Pojem skupinové učení odráží spíše formu uspořádání vnějších sociálních podmínek učení. Skupinové učení tedy není „učením se skupiny“ (jakkoliv je zřejmé, že se v jeho průběhu a pod jeho vlivem mění určité skupinové charakteristiky). Skupinové vlivy vystupují jako vnější proměnné intervenující do individuálního učení konkrétního jedince. Často jde o spontánní, ne zcela uvědomované učení, přesněji řečeno tyto vlivy se uplatňují i při nezáměrném učení, anebo jako „doprovodný jev“ učení. Zda bude jejich důsledkem facilitace či inhibice průběhu učení, závisí nejen na jejich povaze. Jejich význam (a míra jejich vlivu) je závislá do značné míry na vnitřních osobnostních proměnných, protože až v interakci s nimi nabývají subjektivní smysl. Jde tu o to, co V. Kulič označuje jako „*průvodní učení*“ (incidental, concomitant learning), jež podle citovaného autora „přispívá silně k formování osobnosti a má mnohem větší transferovou hodnotu než informace vědomě osvojovaná“ (Kulič, V. 1971, s. 164).

Shrnutí

- Humanizace člověka je procesem vrůstání jedince do kultury společnosti.
- Je to proces, který zahrnuje všechny složky psychiky - kognitivní (rozumovou), emotivní (citovou) i konativní (volní).
- Socializace má etapovitou povahu a je to děj permanentní, nekončící, protože společenský život je neustálou proměnou situací, do nichž člověk dobrovolně i nedobrovolně, záměrně i nezáměrně vstupuje a vyžaduje osvojování si stále nových globálních i epizodních rolí.
- Člověk přicházející na svět se v průběhu humanizace stává osobností; poznává a osvojuje si kulturu společnosti, do které se narodil (kultura-ce). Stává se nejen osobností (personalizace), ale stává se společenskou bytostí, tzn. jedincem vztaženým k lidskému společenství. Získává sociální zkušenost.
- Utváří si svůj „modus bytí“ - své jedinečné pojetí života a jemu odpovídající způsob (styl) života.
- Osvojuje si socioprofesi role (profesionalizace) a stabilizuje si pojetí sebe jako „člověka mezi lidmi“ („MY“).
- Vnitřním mechanismem umožňujícím nabývání, fixaci i využívání sociální zkušenosti je sociální učení.
- Sociálním učением míníme osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci. Lze rozlišit celou řadu dílčích druhů či forem sociálního učení. Mezi základní formy sociálního učení patří sociální posilování, imitace (nápodobá) a identifikace.
- Kritériem efektivity socializace je především úroveň psychosociální vyspělosti jedince, míra jeho autonomie a autenticity. Průběh socializace nachází svůj odraz ve zvláštostech sebepojetí člověka a jeho rolového chování (kongruence dílčích rolí; úroveň a stabilita sociálního chování) a v individuálních rysech jeho sociálních vlastností a úrovní sociálních dovedností a schopností.

6. ČLOVĚK V KONTAKTU S JINÝMI LIDMI

„Lidský vztah je základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti.“

C. R. Rogers

6.1 INTERAKCE

Pojem interakce patří ke stěžejním sociálně psychologickým kategoriím. Pro některé autory je to pojem natolik klíčový, že interakci buď rovnou považují za předmět sociální psychologie, nebo jej vymezují v těsném kontextu s ní. Už americký sociální psycholog Theodore Mead Newcomb (1903-?) hovoří při vymezování předmětu sociální psychologie o „osobnosti v sociální interakci“. Proto budeme psychologickým aspektům interakce věnovat větší pozornost než některým jiným aspektům společenského života.

Podívejme se opět na malý přehled definic či spíše vymezení základních atributů interakce, jak je najdeme v definicích zasvěcených autorů:

- *vzájemné a obapolné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy* (H. B. a A. CH. Englishovi);
- *vztah mezi živočichy, v němž chování jednoho z nich je podnětem k chování druhého* (H. B. a A. CH. Englishovi);
- *obapolné sociální podněcování jedné osoby druhou a odpovědi, které z toho vyplývají, resp. obapolné přizpůsobení chování individuí* (H. B. a A. CH. Englishovi);
- *výměna materiálních a nemateriálních statků (prospěchu, užitku)* (C. G. Homans);
- *struktura aktivit a sentimentů (či pouze struktura aktivit a struktura sentimentů), které tvoří vzájemný vztah a mají sociální smysl* (C. G. Homans);
- *vzájemné ovlivňování akty osob a skupin obvykle zprostředkované komunikací (včetně interakce se sebou samým)* (H. Beckert; F. E. Merrill a H. W. Eldredge);
- *transakce, tj. proces sociální výměny; reciproční výměna chování, která v sobě zahrnuje sociální odměnu posilující další interakci* (E. P. Hollander);
- skutečnost, že *„činnost probíhá mezi minimálně dvěma jedinci“ (ago, agere - činití)*. Činnost je zde však chápána velmi široce jako *„taková činnost, při níž se s existencí druhého člověka počítá“*, a to buď *implicitně* (reálně, skutečně), nebo jen *potencionálně*, tj., počítá se s tím, že by *„to mohlo mít na druhého člověka určitý vliv...“* (J. Křivohlavý);

- *vzájemná stimulace, vzájemné podmínění činností a podněcování aktivity* (J. Fritz);
- když je *„jednání jednoho zároveň výsledkem a příčinou jednání druhých...“* (Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L.).

Z výše naznačeného přehledu definic lze přes různost teoretických východisek vyvodit následující závěr: pojem **interakce** vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi při společné činnosti⁷⁰ utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit (činností i chování) vzájemně působí (a ovlivňují se). Znamená to, že jejich činnosti jsou nějak propojeny a jejich vztahy jsou nějak strukturovány.⁷¹

Interakce se tak jeví jako jev o dvou složkách, jež tvoří **společná činnost (součinnost) a vzájemný mezilidský vztah**. Vztah se stává jednou z podmínek efektivity činnosti a činnost jednou z podmínek adekvátního utváření (určitého) meziosobního vztahu. Zvláštnosti obou těchto složek pak společně spoluurčují celkovou **povahu sociální interakce**.

Pokusme se nyní o přehled základních znaků (atributů) mezilidské interakce:

Vzájemnost (vztažnost)

Jsou-li dva či více jedinců v interakci, pak jakýkoliv projev jednoho je ve vztahu k druhému. Jejich kontakt je vzájemný, to znamená, že dochází k výměně obsahů a propojování aktů chování. Každý člověk je zároveň *„tak trochu i ten*

⁷⁰ V nejšířším smyslu slova.

⁷¹ K nejméně frekventovanějším pojmům, jejichž pomocí je interakce popisována, patří pojmy **vztah** a **činnost**. Avšak v některých - zvláště populárnějších - pracích nebývají pojmy vztah a interakce důsledně odlišovány a nejinak je tomu často i v pojetí některých autorů. Nejzřetelněji se tento problém projeví, chceme-li vyjádřit sociální realitu co nejjednodušeji a přitom ji zároveň nezjednodušit. Podíváme-li se do prací encyklopedické povahy, k nimž student obvykle sahá nejdříve, zjistíme, že je třeba sledovat definice obou pojmů velmi pečlivě. Tak např. v jednom z novějších psychologických slovníků definuje P. Hartl pojem **vztah** jako: *„působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami“* a **interakci** jako: *„vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí, kdy jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu“* (srv. Hartl, P. 1993, s. 80 a 236). F. Hyhlík a M. Nakonečný sice pojmy interakce i vztah bohatě frekvencují, ale nemají je samostatně v rejstříku hesel uvedeny a definovány (1977). Provedeme-li podrobnější analýzu definic, uvidíme, že pojem **vztah** je velmi často frekvencován k označení *souvislosti*, vazby mezi elementy, které nemusí mít nutně „propojení vzájemné“. B. Geist vymezuje v Sociologickém slovníku vztah jako: *„...vzájemnou (věcnou nebo významovou-obsahovou) souvislost a způsob spojení nejméně dvou jevů (předmětů, proměnných...)...“* (1992, s. 548). Pojem **interakce** ztotožňuje též autor v podstatě s pojmem činnost. Uvádí, že z různých pojetí interakce vyplývá, že jde jednak (1) o vzájemnost, „obapolnost“ a (2) o činnost a shrnuje: *„Obecně lze chápat interakci jako procesy (činnosti) probíhající mezi účastníky (partnery, prvky celku, případně mezi celky)...“* (srv. tamtéž s. 138). *„Na základě interakce se vytvářejí a utvářejí sociální vztahy“*, uvádí též autor.

druhý“, říká J. Vymětal (1987, s. 58). Jak připomíná J. Janoušek: „interakce, vzájemné působení umožňuje porovnávat původní aktivity účastníka interakce s jeho reakcí na reakci druhého účastníka, kterou sám vyvolal. V rámci tohoto kontextu lze objektivněji soudit, jaká byla skutečná příčina chování, než se dá usoudit z jednotlivé aktivity či reakce“ (Janoušek, J. 1987, s. 35 a 68).

Kanadský sociální psycholog Erving Goffman (1922-1982) připomíná ve své práci zaměřené na „JÁ“ v kontextu každodenního života, že mezilidská interakce je vlastně možná (a přiměřená) pouze tehdy, má-li jedinec o svém partnerovi dostatek relevantních informací (1959), přičemž interakce zároveň je též transakcí informací. Sama činnost má komunikativní funkci („komunikace činem“).

V interakci se individuální činnosti a aktivity mění na součinnost, individuální projevy a chování se vřazují do struktury interpersonálních kontaktů - vzeb, vzniká vzájemný vztah.

Interakce to je zároveň i proces *poznávání druhého* a také *vlastní sebe-reflexe*. Vztah není něco „mezi jedinci“, je to jejich *setkání*, je to něco, co je jim společné.

Stimulace

Interakce znamená také neustálou vzájemnou stimulaci (D. Krech), *dochází k podněcování aktivit, činností „jednoho druhým“* (J. Fritz). Bez neustálé stimulace by vlastně došlo k přerušení, ztrátě kontaktu. Lze říci, že právě fakt stimulace, tedy neustálá výměna signálů, které aktivizují partnery, znamená materializaci vztahu. Právě ona *transakce podnětů* je ztělesněním, vyjádřením interakce.

I bez složité terminologie si uvědomíme, že vztah mezi lidmi, který není „živen“ vzájemným podněcováním, skomírá. Interakci si můžeme představit také jako společný ohýnek, který si založili dva lidé, protože oba hřeje a umožňuje jim naplnění mnoha různých potřeb (od vaření po krásu plamenů). Ohýnek však bude hřát jen do té doby, dokud se o něj budou starat. Přestanou-li přikládat polínka, přestane ohýnek hřát, až vyhasne docela. Tak jako oheň i vzájemný vztah je třeba živit, starat se o něj a tedy i „přikládat“ - stimulovat.

Erik Berne říká: „Jestliže se setkají dva nebo více lidí, dříve či později jeden z nich promluví, nebo nějak jinak naznačí, že bere na vědomí přítomnost ostatních. Tomu se říká *transakční podnět*. Další osoba pak řekne, nebo udělá něco, co má k tomuto podnětu určitý vztah, a to pak nazýváme *transakční reakcí*“ (Berne, E. 1992, s. 28). Berne vychází z toho, že základní jednotkou transakce je *pohlazení*, tedy vlastně různým způsobem vyjádřená *akceptace* ze strany partnera.

Proces vzájemné stimulace (výměny, transakce stimulů) lze nahlížet v následujících dimenzích:

dimenze transakce	dimenze vztahu
Přijímám × nepřijímám (tebe, tvoje jednání, sdělení)	<i>akceptace</i>
Rozumím × nerozumím (tobě, tvému chování atp.)	<i>porozumění</i>
Chci blíž (k tobě) × nemám zájem se sblížit (s tebou)	<i>intimita</i>

Je vhodné uvedené dimenze rozlišovat, protože často se stává, že je např. projev neporozumění chápán jako nepřijetí.

Mohli bychom ještě dodat: „*chci (tě) ovlivnit (např. chci tě učit, vést, vzdělávat, získat atp.)*. Avšak o této dimenzi interakce pojednáváme v následné kapitole, protože k ovlivňování dochází při interakci vždy, i když nejde o záměr některého z partnerů.

Ovlivnění

Další důležitý znak interakce vlastně logicky vyplývá z obou předchozích. Interakce znamená vzájemné ovlivňování. Vzájemnost a stimulace vedou k neustálé modifikaci chování i záměrů pod vlivem druhého. Změny chování jednoho jsou vždy i důsledkem působení druhého, a zároveň i podnětem k jeho dalším „změnám“. Jedinci se tedy v důsledku interakce více či méně mění. *Vzájemný vztah se stává podmínkou efektivní součinnosti* (tj. také individuálních aktů činnosti), získává tak hodnotu (přesněji: stává se hodnotou) a sociální smysl.⁷² Vztah se tak stává „zároveň individuálním i sociálním“.

Důsledkem reálné interakce jsou změny v obou jejich složkách: v činnosti (např. v organizaci jednotlivých aktů společné činnosti; produktivita společné činnosti ap.) i ve vzájemném meziosobním kontaktu (např. mění se intimita vztahu, vztah se prohlubuje nebo vzniká vztah konfliktní ap.). Mohli bychom to říci také tak, že mezilidská interakce to jsou lidé při společné činnosti a jejich vztahy, anebo: jsou to vzájemné vztahy lidí při společné činnosti, anebo: jsou to vzájemné vztahy zprostředkované společnou činností. Záležit bude na tom, z jakého hlediska chceme sociální interakce studovat. Smysl studia sociálních interakcí spo-

⁷² Ne náhodou pokládá Syřištová (1972, s. 93) hluboké a intenzivní mezilidské vztahy za důležitou podmínku integrace osobnosti (uvádí: a) zkušenost alespoň jednoho spolehlivého mezilidského vztahu, b) zážitek lidské blízkosti (rezonance) provázený vztahem závislosti (odpovědnosti), ne však na úkor individuální svobody a autonomie, c) možnost sebeuplatnění v sociálním systému odpovídající předpokladům individua).

čívá v tom, že interakce mají tzv. *formativní vliv*. To znamená, že v interakcích se proměňují nejen činnosti a vztahy, ale také oba póly interakce. Z našeho hlediska to znamená to nejdůležitější: mění se člověk.⁷³

Připomeňme si v této souvislosti také pojetí těch autorů, kteří mluví o tzv. zvnitřňování (internalizaci či interiorizaci) činností či vztahů do podoby vnitřních vlastností osobnosti. Pojem internalizace (interiorizace), spojený především se jmény J. Piaget, H. Wallon, A. N. Leontjev, L. S. Vygotskij, P. J. Galperin, označuje přes různé odlišnosti dané rozdílným zaměřením a teoretickými východisky uvedených autorů proces přetváření vnějších aktivit (činností, vztahů) - (např. manipulací s předměty) do podoby procesů probíhajících na úrovni psychické („vnitřní“) činnosti. Tato transformace (zobecnování, verbalizace, zkracování) vede k utváření nadále relativně autonomních procesů, které jsou schopny dalšího specifického vývoje.⁷⁴

Takže důvod, proč se teorií interakce zabýváme, lze vyjádřit stručně asi takto: interakce (přesněji: jejich obsah a styl) tvoří významný faktor utváření (i sebeutváření) jedince. Jinak řečeno: *činnosti (aktivity) jedince a interakce, do nichž vstupuje, mají formativní povahu.*

Pokud jde o formativní vliv interakcí, upozorňuje M. Klicperová na tři základní *kritéria*, která vymezují nejdůležitější faktory, jež *formativní efekt spoluurčují*:

- kritérium relativní *aktivity* subjektu a relativní *pasivity* objektu (ať se jedná o jedince či skupinu),
- kritérium *sociální úrovně* (resp. sociální zprostředkovanosti),
- kritérium *vztahu* procesů sociální interakce *k normám* sociálně žádoucího, resp. sociálně nežádoucího chování (1986, s. 10).

⁷³ V posledních letech se začíná hojněji užívat pojmu „interakční učení“, event. „interakční psychosociální učení“ (např. Hermochová, S. 1988, s. 7), chápaného jako učení v sociální interakci a zároveň jako „integraci kognitivního, emocionálního a činnostního učení“ (tamtéž, s. 9). Zdá se, že velký význam má v této souvislosti především *povaha* (styl) *interakcí* (viz).

⁷⁴ Stručně řečeno, chápe švýcarský psycholog a filozof Jean Piaget (1896-1980) myšlenkové operace jako zvnitřněné činnosti. Proces interiorizace rozpracoval již francouzský psycholog a psychiatr Pierre Marie Felix Janet (1859-1947). Žádný z výše uvedených autorů však nechápe interiorizaci jako mechanické „otiskování“ struktury vnějších činností do podoby vnitřních psychických činností. Pojem interiorizace je míněna spíše proměna psychických funkcí při aktivní kulturní zaangažovanosti subjektu. Henri Wallon (1879-1962) byl francouzský psychiatr a psycholog (psychologie dítěte; diagnostika; psychologie charakteru); Alexej Nikolajevič Leontjev (1903-1979) ruský psycholog (vývoj psychiky, psychologie činnosti); Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934) významný ruský psycholog (myšlení, řeč, psychologie umění); Piotr Jakovlevič Galperin (*1902) ruský psycholog (teorie etapovitěho utváření rozumových operací). Zvláště práce J. Piageta a L. S. Vygotského jsou stále s respektem diskutovány i v současných prestižních sociálně psychologických studiích a učebnicích.

Všimněme si uvedených faktorů trochu podrobněji:

- (1) **Aktivita subjektu** je důležitou proměnnou dynamiky sociální interakce. Jak uvádí V. Smékal (1985), psychologická analýza aktivity jako vlastnosti chování je dosud málo propracovaná. Rozlišuje se:
 - množství aktivity (horlivost) je výrazem vnitřní popudové síly, zájmu o danou činnost a introverze či extroverze,
 - aktivizace (rychlost vzniku aktivního stavu),
 - účelnost vynaložené aktivity.

Aktivita je důležitý faktor efektivity učení v interakcích, ale *vyjadřuje* spíše jeho *kvantitativní stránku*. Proto bývá interpretována vždy v kontextu důležitého parametru chování i aktivit: *konstruktivnosti - destruktivnosti* chování (R. Dreikurs), který vyjadřuje též aspekt kvalitativní.

- (2) **Úrovní interakce** vlastně vyjadřujeme „vrstvou“ vztahů a míru jejich zprostředkovanosti. M. Klicperová např. uvádí následující klasifikaci úrovní interakce:
 - a) „**proximální sociální úroveň**“ - jde o přímé interakce, tj. nezprostředkované sociální vztahy,
 - b) „**mediální**“ - tedy především interakce zprostředkované,
 - c) „**distální**“ (interakce se společenskými institucemi, ale též hodnotami (jde vlastně o vztah k produktům bezprostředních vztahů atd., srv. Klicperová, M. 1986, s. 13).

Normy (viz) vlastně zásadním způsobem vymezují hranice možného, přípustného a zapovězeného v obsahu vzájemných vztahů a společných aktivit. I tento faktor mj. naznačuje, že interakce jsou vždy interakcemi v nějakém vztažném sociálním poli, v nějakém sociálním prostoru (skupině, společnosti) a jejich povaha i obsah je hodnotovou orientací (viz) tohoto systému determinován. Někteří autoři odlišují tzv. *dimenze interakcí*, které vyjadřují základní parametry struktury vztahů nebo tzv. *dimenze interpersonálního chování*. V. Hrabal (1989, s. 93-94) rozlišuje v dyadické interakci následující dimenze:

- **blížkost - distance,**
- **řízení - podřízenost,**
- **rovnováha - nerovnováha.**

M. Argyle (1967) vychází ze „dvou dimenzí interpersonálního chování“, a to: a) *závislost - dominance*; b) *afiliace - hostilita* (tedy: sounáležitost - nepřátelství).

Samostatným pedagogicko-psychologickým problémem je interakce pedagogická. Tímto problémem se zabývá především pedagogická a školní psychologie.⁷⁵

⁷⁵ Odkazujeme na podrobnou charakteristiku pedagogické interakce např. in: Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995, s. 116-159.

6.1.1 Základní formy součinnosti

J. Krivohlavý rozlišuje tzv. *formy interakcí*.⁷⁶ Když pojednává o kooperativních formách dyadických interakcí, rozlišuje: *Ko-existenci*, kterou chápe jako „existenci vedle sebe“, zároveň však s „náznaky ochoty k upouštění od soupeřivých projevů“ (navrhuje pro tuto formu interakce český ekvivalent „spolubytí“). *Toleranci* (snášenlivost) vymezuje jako „ochotu přecházet nepodstatné rozdíly v zájmu dobrých vzájemných vztahů“. *Koordinaci* chápe jako „sladění individuálních činností“. Jako „integraci cílů individuálních činností“ označuje interakci příznačnou sladováním subjektivně významných a zároveň společných (propojených) činností. Jednotlivé individuální cíle se tak stávají integrální součástí společného usilování. *Kooperaci* považuje Krivohlavý v podstatě za společnou činnost směřující ke společnému cíli. *Reciprocita* je chápána jako vzájemná náklonnost, ochota pozitivně sankcionovat pozitivní vstřícné reakce. Dále J. Krivohlavý uvádí *solidaritě, altruismus a pro-existenci* jako formy interakce (1977, s. 173-175). Toto pojetí interakcí považujeme za velmi podnětné, i když se domníváme, že tato klasifikace vychází z poněkud nestejných kritérií.

Některé práce zaměřené na výzkum společné činnosti totiž naznačují, že je vhodné odlišovat *věcný obsah* a *sociální obsah* interakcí. Pojem věcný obsah zahrnuje v podstatě propojení činností jedinců a pojem sociální obsah označuje vzájemný vztah účastníků (Severová, M., Odehnal, J. 1981, s. 44).

Klasifikace, kterou následně uvádíme, činnosti a vztahy odděluje. Za dostatečný důvod k tomu považujeme skutečnost, že i v praxi (při pedagogickém projektování) zvažuje učitel „zvlášť“ činnosti a aktivity a relativně odděleně uvažuje nad problémem vztahů (konkrétních) jedinců při nich. Jeví se nám tedy účelné odlišovat: *A. společnou činnost - součinnost* a *B. mezosobní vztah* jako *dvě stránky* téže skutečnosti: *sociální interakce*. Pojem *povaha (styl) interakce* se nám jeví jako vhodný pojem zahrnující společné sociálně psychologické aspekty součinnosti i vzájemného mezilidského vztahu. Pokusíme se nyní s využitím výše uvedených poznatků odlišit *základní formy součinnosti*, (společné činnosti) a také *základní formy* (druhy; způsoby) *vztahů*. Společná činnost (součinnost) může mít v zásadě následující podobu:

⁷⁶ Polský psycholog Jerzy Mellibruda rozlišuje následující „nejtypičtější formy vztahů“:

- pozitivní součinnost,
- antagonistické soupeření,
- lhostejné nepřekážení si,
- pozitivní soupeření,
- antagonistická součinnost

a dodává, že „bez spravedlivé dělby nemůže být stav vzájemných vztahů uspokojivý“ (1990, s. 47, 54).

Koexistence

Jde o takový typ součinnosti, který je příznačný tím, že zúčastnění *jedinci směřují ke svým (individuálním) cílům relativně nezávislými způsoby činností*. Samotný fakt, že jsou v „jednom sociálním prostoru“, však znamená vzájemnou inspiraci, stimulaci a tedy i ovlivňování. Při součinnosti typu koexistence však může docházet ke konfliktům, jestliže dochází ke „křížení cest“, tj., postup jednoho se stává překážkou k dosažení cíle druhého. Bude-li např. styl přípravy na zkoušku u dvou studentů „na dvojáku“ tohoto typu, bude to znamenat, že se budou - každý zvlášť, tedy i „nezávisle“ a „po svém“ připravovat na zkoušku. Vzhledem k tomu, že však sdílí jeden (fyzický i mikrosociální) prostor, může se stát, že se jejich usilování začne křížit. Jeden se, dejme tomu, potřebuje učit „nahlas“, druhý má jinou techniku, která naopak ruší prvního. Jejich vzájemná interakce (mezosobní vztah) to může situačně, nebo i dlouhodobě narušit, zvláště nemají-li jinou možnost, jak situaci řešit. Objevuje se problém. Mohou se objevit i konflikty. Do hry nyní významně zasáhnou individuální zvláštnosti (tolerantnost nebo konfliktogenost, vstřícnost nebo bezohlednost ap.). Lze říci, že převážili snaha obou stran o pozitivní řešení problému, dojde teprve ke skutečné součinnosti (které je koexistence vlastně jenom „předstupněm“). V závislosti na osobní vyspělosti, sociální zralosti a sociální inteligenci se možná najde schůdné řešení: zkusme naše individuální postupy nějak „srovnat“, sladit. V okamžiku, kdy jeden si bude „přeříkávat“, bude si druhý dělat výpisky a jiné přípravné práce, a v okamžiku, kdy bude druhý potřebovat klid na vnitřní restrukturalizaci poznatků, přizpůsobí se první.

Koordinace

Koordinaci bychom mohli nazvat takový typ součinnosti, který již předpokládá ono výše avizované sladování a sladění (individuálních) činností. A zůstane-li u výše uvedeného (pochopitelně, že poněkud zjednodušeného) příkladu, všimněme si, že sama změna součinnosti se stává (vedle osobnostních dispozic studentů) faktorem výkonu obou studentů. Jde tedy o takovou součinnost, která již svou povahou ovlivňuje efekt činnosti, přinejmenším facilitačně, protože do značné míry eliminuje vznik konfliktů pramenících z „křížení cest“. Koordinaci tedy můžeme definovat jako „*vzájemné sladění podmínek individuálních činností směřujících k individuálním cílům*“.

Koordinace většinou znamená z hlediska efektu činnosti výhodu pro obě strany. Z hlediska sociálněpsychologického to znamená, že vzájemný vztah obou jedinců se stává sociální hodnotou. Je prožit a tedy i objeven (byť v elementární formě) smysl vzájemnosti. Někteří autoři rozlišují tzv. *simultánní koordinaci* (je-li následnost dílčích operací „souběžná“) a *sukcesivní* („střídající“ se následnost dílčích operačních aktů).

Kooperace

Kooperaci bychom mohli označit za „*společnou cestu ke společnému cíli*“. Individuální činnosti jedince nejsou jen navzájem sladěny; tvoří již integrovaný celek - společnou sociální aktivitu. Podobně je tomu v chápání cílů společných aktivit. Nejde však v žádném případě o zvnějšku nadeklarovaný „neosobní cíl“. Dosahování a dosažení společného cíle znamená zároveň i prostor pro naplnění osobních, individuálních cílů a uspokojování individuálních potřeb. Ne náhodou považuje řada autorů právě fakt uspokojení individuálních potřeb (resp. dosažení individuálních cílů) za neopomenutelný rys kooperace. Někteří autoři používají pro označení kooperace v mezilidském kontaktu pojem „*promotivní jednání*“ (promotive interdependence), tedy v podstatě „navzájem se podporující“ (Křivohlavý, J. 1974, s. 487).

Tak např. společná příprava dvou studentů na zkoušku, má-li tato kooperativní povahu, znamená, že oba dva budou produktivnější, než kdyby se učili izolovaně. Neznamená to tedy, že oba dva dosáhnou naprosto stejného výkonu. Oba však zvýší svoji připravenost více, než kdyby se učili izolovaně. Křivohlavý uvádí s odvoláním na Maye a Dooba, že kooperace je příznačná tím, že

1. jednotliví účastníci kooperace se snaží o dosažení cíle nebo doplňkového - komplementárního cíle, na němž se *všichni mohou podílet*;
2. když je pravidly stanoveno, že při splnění úkolu dosáhnou *všichni relativně stejně vysokého množství* (určité hodnoty);
3. když účastníci kooperace *podávají lepší výkon* za situace, kdy je možno dosáhnout cíle ve stejné míře;
4. když mají účastníci kooperace poměrně mnoho psychologicky *afiliativních kontaktů* jeden s druhým (Křivohlavý, J. 1974, s. 487).

Přestože příklad, který jsme použili, zastupuje sociální realitu jen velmi zjednodušeně, přece jen naznačuje, jak důležité je vzájemné definování (chápání) součinnosti. Rozbor a popis základních typů součinnosti umožňuje lépe směřovat také analýzu mezilidských vztahů při společných aktivitách. Usnadňuje postižení souvislostí mezi typem součinnosti a určitým sociálním chováním. Analýza společné činnosti je nutná všude tam, kde je třeba organizovat, vést, řídit, učit ap. Nelze jistě tvrdit, že určitý typ součinnosti (např. kooperace) jaksi „automaticky“ povede k bezproblémovým vzájemným vztahům zúčastněných protagonistů. Lze se však domnívat (a výzkumy to naznačují), že určitý typ součinnosti prokazatelně častěji „navozuje“ či „usnadňuje“ i žádoucí typy vzájemných interpersonálních vztahů. Užívání pojmů, jako jsou např. „kooperativní interakce“ či „kooperativní styl interakcí“, rovněž signalizuje naznačenou souvislost mezi (společnou) činností a (vzájemným) vztahem při ní.

6.1.2 Základní formy mezilidských vztahů

Podobně jako typy součinnosti, můžeme rozlišit i základní způsoby, *styly interakcí*:

Rivalita (soupeření)

Jedná se o interakci typu „*kdo z koho*“, „já nebo ty“. I když, jak upozorňuje J. Křivohlavý, bychom se měli vyvarovat „nebezpečí etického zjednodušení“, které vede k tomu, že je soupeření označováno apriori za nežádoucí a že „různou etickou hodnotu dává spolupráci a soupeření až společenský kontext“ (Křivohlavý, J. 1977, s. 135, 136). Můžeme říci, že z hlediska psychologického jde o interakci přinejmenším rizikovou. Rivalitní interakce je podle našeho názoru konfliktogenním „prostředím“. Pokud lidé začínají být produktivní až v situaci konkurence (rivality), neusilují primárně o výkon, ale výkon (ať už pracovní či jiný) je jim často pouze prostředkem boje. Mj. i proto považujeme rivalitu z hlediska psychologického za nežádoucí, jakkoliv může být z hlediska ekonomického významným faktorem zvýšení produkce.

Soutěžení

Jen zdánlivě je soutěžení identické se soupeřením. Přesto, že jsou někdy oba jmenované typy interakce ztotožňovány, domníváme se, že jde o dobře odlišitelné typy a že se soutěžení od rivality liší dokonce velmi výrazně. Pokud u rivality může dosáhnout cíle pouze jeden ze soupeřů, pak při soutěžení tento fakt neplatí. Neplatí proto, že cíl je při soutěžení zcela jinak definován. Cílem soutěže není „být první“, ale „zvýšit výkon“ (jakékoliv činnosti) „prostřednictvím soutěžení“. Tohoto „společného cíle“ pak dosahuje každý z účastníků soutěže. Není-li chápán a přijímán smysl soutěže (a může jím být i prostý zážitek libosti z určité činnosti - např. hry), pak se soutěž velmi rychle mění v rivalitu a soutěž se stává pouze vnějším formálním pokusem „organizovat vyvolanou rivalitu“. Zdá se, že bychom soutěžení mohli označit i za specifickou sociální hru s facilitačními účinky na probíhající činnosti (individuální i společné).

Reciprocita

J. Křivohlavý označuje reciprocitu (vzájemnost) jako postup velmi nadějný pro zlepšování vztahů ve dvojicích, protože je příznačný „vzájemnou náklonností“. Vzájemnost není jen „vzájemnou výhodností“. Vzájemnost se odvíjí z potřeby sounáležitosti. Druhý člověk není pouze prostředkem ke snazšímu dosažení individuálního cíle (k tomu by stačila pouze kooperativní součinnost), nýbrž hodnotou, která tento vztah posouvá nad individuální rozměr. Vzájemnost znamená spoluprožívat, soucítit „skrze tento vztah“. Příkladem reciprocit je to, co obvykle označujeme jako přátelský vztah. Bylo by jistě možné pokoušet se o charakteristiku etap vývoje vzájemnosti od partnerství k lásce, od „bytí s někým“ po „bytí pro druhého“, jak obrazně charakterizuje pro-existenci J. Křivohlavý (1977, s. 174).⁷⁷

⁷⁷ Připomeňme ještě zajímavý pohled Ericha Fromma (1900-1980) na lásku „jako interakci“. Láska je podle Fromma „produktivní formou vztahu k jiným a k sobě samému.

Podstatnými rysy reciprocity jsou: *vstřícnost, vzájemná podpora* (solidarita) a uvědomování si *smyslu společného vztahu*.

Vstřícnost znamená vzájemnou otevřenost, citlivost k potřebám druhého a ochotu rezonovat s jeho prožíváním. Otevřenost bývá většinou chápána jako jakási „tendence ke zpětné vazbě“ (otevřeně sdělit své hodnocení druhého, názor na něj, otevřená reakce na jeho chování atp.). Otevřenost v interakci však znamená především otevřenost v přijímání, v akceptování projevů druhého.⁷⁸

Otevřenost je chápána jako atribut dospělosti. J. Kuric uvádí, že vysokoškolští studenti uvádějí mezi nejfrekventovanějšími atributy dospělosti právě otevřenost.⁷⁹ Vstřícnost ovšem nechápeme jako bezvýhradné přizpůsobování se jednoho partnera druhému. Vstřícnost může stejně tak znamenat i postupnou diferenciaci prožitků (resp. jejich následnou subjektivní interpretaci). Vstřícnost umožňuje skutečný vztah dvou osobností, nikoliv pseudovztah „dvou představ jednoho o druhém“. Vstřícnost se tak jeví jako předpoklad plnohodnotného, psychologicky hlubokého vztahu a v případě významné odlišnosti navozuje vztah akceptace této odlišnosti jako samozřejmosti (a nikoliv důvodu ke konfliktu, rivalitě, boji...).

Pochopit a přijmout (akceptovat) druhého člověka nelze jen na základě racionálních schémat poznávání. Rezonance s prožíváním druhého je možná jen na základě určité identifikace s osobností druhého. Předpokládá ochotu a schopnost podívat se na svět „očima druhého“. To ovšem logicky vede, alespoň situačně, k určité akceptaci jeho východisek, jeho způsobu přijímání skutečnosti. Pochopit

Znamená cit odpovědnosti, péči, úctu, porozumění a přání, aby jiný člověk mohl růst a rozvíjet se. Je výrazem intimního vztahu mezi dvěma lidmi za předpokladu, že osobnost obou zůstane nedotčena“ (Fromm, E. 1967, s. 90). „Nedotčenost“ chápe Fromm jako nenarušení autonomie druhého, protože podle tohoto autora je „pravá láska výrazem produktivnosti“ a „není afektem ve smyslu být někým ovlivňován, ale aktivní snahou o růst a štěstí milované osoby zakotvené ve vlastní schopnosti lásky“ (tamtéž, s. 105). Výstižně Fromm říká: „*Člověk miluje to, pro co pracuje, a pracuje pro to, co miluje*“.

⁷⁸ Znamená přijímání jeho projevů, reakcí bez tendence k okamžité interpretaci. Taková otevřenost umožňuje spoluprožít, protože chování druhého není okamžitě „přirazeno“ nějakému percepčnímu schématu. Otevřenost přijímání vede snázejí k akceptaci druhého, a to nejen na základě racionálního kalkulu, ale i na základě pochopení jeho prožívání, protože otevřenost = spoluprožívání. Nejde tedy jen o to, že otevřenost („otevření se“) prožitku jiného umožňuje jeho pochopení. Tím, že znamená jistou identifikaci s partnerem, se takový prožitek stává společným zážitkem a společnou hodnotou. Právě spoluprožívání vede i k prožívání vzájemného vztahu jako společného východiska chápání skutečnosti. J. Vymětal uvádí (v souvislosti s atributy terapeutického vztahu), že „otevřenost vyvolává následující děje: - dochází k úlevě, vnitřnímu uvolnění, - člověk se přestává cítit na všechno sám, - dostává se sám k sobě blíže, počíná registrovat sám sebe“ (Vymětal, J. 1987, s. 67).

⁷⁹ Spolu s upřímností, pravdivostí, přímostí a čestností (Kuric, J. 1979/80, s. 11).

zvláštnosti východisek uvažování partnera, znamená pochopit i historii jeho osobnostního vývoje. Rezonance s prožíváním druhého tak na jedné straně *empatii* předpokládá a na straně druhé vede k jejímu rozvíjení.⁸⁰

Spoluprožívání umožňuje rovněž to, co humanistická psychologie označuje jako kongruenci sebe (self) a prožitku. Právě spoluprožívání umožňuje onu „nehodnotící chápavost“, prostou posilující rezonanci (Rogers, C. R. 1977, s. 9).

Spoluprožívání umožňuje nejen snazší akceptaci sebe, ale i chápání a akceptaci druhého, dalo by se říci „prostřednictvím jednoho druhým“, protože společný prožitek znamená společné „posilování self“ (Meador, D. B., Rogers, C. R. 1984). S odvoláním na přístupy humanistické nedirektivní psychoterapie lze předpokládat, že společné prožívání může mít z hlediska vzájemného ovlivnění větší efekt než vzájemné hodnocení. Důležitý je samotný fakt uvědomění si a pochopení jedinečnosti vnitřního světa jiného člověka. Pochopení jedinečnosti druhého je více prožitkem než poznatkem, resp. bez prožitku se poznatkem nestane. „Samozřejmost“ tolerantního přístupu k jinému člověku se tak utváří nikoliv jako „osvojená mravní zásada“ na základě „přesvědčování“, ale jako osobnostní rys.

Všimněme si, že fakt odlišnosti jiného člověka irituje obvykle právě jedince neschopné rezonance. Konfliktům pramenících z pouhého faktu odlišnosti (a nejsou tak výjimečné) podléhají převážně jedinci, kteří nejsou schopni spoluprožívání, např. pro svůj extrémní egocentrismus či egoismus. Schopnost či tendence k rezonanci jim v důsledku dispozic, ale především nevhodných výchovných technik a stylu rodinné výchovy, chybí.

Citový život je v současném životním stylu rozvíjen jen nedostatečně. Exploze racionálních přístupů ke světu i sobě samým, časově shodná s tzv. informační explozí, spolu s „účelovostí“ současného životního stylu vytvářejí rizikové podmínky pro zdravý vývoj normální osobnosti.

Manipulace

Manipulaci bychom mohli definovat jako asymetrickou interakci v tom smyslu, že jedna strana vzájemného kontaktu zneužívá druhou. Je to vlastně *způsob ovlivňování* jiných lidí, při němž se tito lidé (resp. jejich chování a jednání) stávají *prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora*. Chovají se a jednají v podstatě tak, jak to vyhovuje záměrům někoho jiného. Ne vždy to však musí být jednání, které je v rozporu s aktuálními motivy manipulovaných jedinců. Ne vždy musí být tito jedinci manipulací věcně (materiálně) poškozeni. Vždy je však manipulací poškozován jejich osobnostní vývoj.

⁸⁰ Empatie je většinou chápána jako proces (nebo dovednost) vžívání se (či vcítování) do duševních stavů jiného člověka (srv. např. Grác, J. 1990, s. 257), případně jako „způsobilost poznat to, co druhý člověk myslí, cítí, chce a jaký je“ (Svoboda, M., Jašková, I. 1984, s. 109), což se nám jeví výstižnější. Citovaní autoři zjišťují, že jedinci s vyšší empatickou schopností se jeví v interakcích dominantnější (tamtéž). Podle Gráce převládá v současné době tendence pokládat jevy empatie za procesy emoční. Na vnitřní duševní stav jiného člověka usuzuje jedinec podle vnějších projevů, snaží se „užít“ vzorce projevů (ale i jednání a chování), které jsou takřkajíc „univerzální“, tj. že „se tak v určité situaci lidé obvykle chovají“.

Pojem *manipulace* tedy neodráží stejnou úroveň skutečnosti jako pojem *ovlivňování*. Pojem ovlivňování je obecnější. Manipulace je ovlivňováním specifickým, které se od ostatních (žádoucích) způsobů ovlivňování (např. výchovy, terapie ap.) liší především následujícími atributy:

- manipulativní jednání je motivováno osobním prospěchem manipulátora,
- manipulativní cíle jsou skrývány a samo manipulativní jednání je zastíráno, maskováno,
- manipulace znamená zneužívání druhého jako prostředku prospěchu manipulátora.

Sám moment zneužití jedince ve prospěch manipulátora však není z psychologického hlediska poškozením nejdůležitějším. Manipulace poškozuje druhého především tím, že narušuje, brzdí či znemožňuje utváření jeho osobnostní autonomie. A právě v tom spočívá z psychologického hlediska nejzávažnější důsledek manipulace a manipulativních technik.

Manipulace je tedy ovlivňováním nežádoucím, nevhodným, škodlivým. Můžeme říci, že začne-li mít výchova, řízení, vedení či vyučování některé z výše uvedených znaků, mění se v ovlivňování manipulativní, ať byly původní cíle a záměry jakékoliv.

Výchova, vedení, ale např. i terapie tedy mohou buď obsahovat manipulativní prvky (mluvíme pak o manipulativním stylu), anebo (postupně) v manipulaci přerůst. V takovém případě ovšem již přestávají být výchovou či vedením a stávají se pouze manipulací.

Z doposud uvedeného by se zdálo, že manipulace je vždy (ze strany manipulátora) činností vědomou, záměrnou, úmyslnou. Většinou tomu tak skutečně je, ale jak už tomu v životě bývá, nic není pouze „buď a nebo“. Běžně se vyskytují vychovatelé (dokonce i profesionální), kteří se manipulativních postupů dopouštějí, a přitom tak nečiní cíleně, záměrně a „ze zlého úmyslu“. Mohou tak jednat např. proto, že jsou již sami produkty manipulativních interakcí a v průběhu spontánního sociálního učení si osvojili neuvědomované (nebo ne zcela uvědomované) manipulativní způsoby interakcí, jež se jim do výchovných technik projikují. Aplikují je prostě „ze zvyku“, „z tradice“ ap., protože se doposud nezamysleli hlouběji nad vlastními pedagogickými přístupy. Také manipulativní chování se může projevat jako návyk („zlozvyk“). Chybí jim prostě náhled a nadhled vlastního působení a postojů k lidem.

Bude tedy vhodné odlišovat (vědomé a záměrné) *manipulativní jednání* (manipulátora) a *manipulativní chování* (manipulátora), které má sice obvykle stejné důsledky jako manipulativní jednání, má však jinou etiologii vzniku.

Pojem *manipulované jednání a chování* budeme používat pro označení všech aktivit a činností manipulovaného jedince, které jsou vyvolány, iniciovány a usměrňovány vnější manipulací.

Manipulace se přitom může (v závislosti na psychosociální zralosti zúčastněných jedinců, rafinovanosti manipulátora a složitosti situací) nadále jevit jako výchova či vedení.

Takový stav dokonce může (k radosti manipulátora) trvat dosti dlouho. Manipulace bývá, jak jsme již uvedli, vždy a zásadně maskována. Manipulátor se vždy snaží svoji roli zcela skrýt, nebo není-li to možné, alespoň dovedně maskovat. Vydává se nejčastěji za nezištného rádce, altruistického vůdce, zaniceného vychovatele, nestranného zprostředkovatele informací atp. Vždy se snaží u druhého vyvolat dojem, že mu jde především o jeho prospěch. Tam, kde předpokládá, že by objekt jeho působení mohl manipulaci prohlédnout, protože by pocítil rozpor mezi svými skutečnými zájmy, aktuálním (manipulací navozeným) chováním a cíli, které jsou mu podsouvány, zdůrazňuje obratně „potřeby objektivní“.

Orientuje tak jedince v podstatě na vyvolávání a utváření pseudopotřeb.

V mnoha případech (zvláště pokud jde o interakce nezprostředkované - tj. „tváří v tvář“) nejde ani tak o vytváření pseudopotřeb, jako o vyvolávání (nepravého) pocitu viny (viz dále).

Manipulativní ovlivňování může být z psychologického hlediska analyzováno jako svérázná „nefér hra“. Často jde skutečně o hru, která může dokonce přitahovat a bavit obě strany (manipulátora i manipulovaného). Manipulátor může totiž navozovat velmi příjemnou atmosféru a přitažlivé formy interakcí. Důsledky manipulace nemusí být z aktuálních interakcí patrné. Proto může být taková „hra“ přijímána dokonce velmi spontánně. Oba partneri (tedy i manipulovaný jedinec) se aktuálně mohou nejen „dobře cítit“, ale také „partnersky chápat“. Problém spočívá v tom, že pouze jeden z nich zná (a určuje) skutečná pravidla (nejde-li ovšem o specifický případ „vzájemné manipulace“, k němuž se ještě vrátíme).

Jde o zvláštní typ hry, v níž je cíl manipulátora vydáván za potřebu manipulovaného. Např.: „*potřebuji, abys koupil mé zboží*“ je vydáváno za „*potřebuješ mé zboží*“. Manipulace tu představuje proces aktuálního „vyvolávání“ potřeby (většinou ovšem „pseudopotřeby“), kterou je manipulátor vzápětí připraven (na účet manipulovaného) rychle uspokojit.

V celé hře jde o to, aby se manipulátor jevil jako ten, kdo potřebu druhého uspokojil, nikoliv ten, kdo ji v něm (zcela záměrně a uměle) vyvolal. A tak ono „*potřebuji tebe*“, je velmi neeticky vydáváno za „*potřebuješ mne*“.

Přestože jsou cíle manipulátora vždy egoistické a prospěchářské, ne vždy je možno manipulaci dobře rozpoznat. Ne každá manipulace totiž musí být aktuálně zjevně v rozporu se subjektivními potřebami obratně zneužívaných jedinců (či skupin). Rafinovanější formy manipulace se dokonce „objektivním zájmem“ či „právy“ člověka navenek dovedně zaštiťují (např. reklama: naplňováním práva na dokonalou informovanost či uspokojováním zájmu nakoupit kvalitní zboží).

Proto je třeba analyzovat vždy všechny tři elementy manipulativního působení, jak jsme je odlišili v úvodní definici.

Všimějme si tedy:

- zda jde skutečně především o poskytování informací, rad atp., nebo zda domínuje tendence informovat „*právě určitým způsobem*“ (tj. „tendenčně“, v kontextu cílů manipulátora),
- zda jsou skutečně *užitečné*, prospěšné atd. především pro adresáta, nebo zda spíše (... především, anebo... pouze) *pro manipulátora*,
- zda pomáhají adresátovi dosahovat uspokojení jeho skutečných, subjektivních, aktuálních potřeb, zájmů, cílů, anebo se tak pouze jeví, ale ve skutečnosti *slouží někomu* (či „něčemu“) *jinému*,
- zda jde skutečně primárně o poskytnutí informací, nebo především o *ovlivnění* postojů, názorů, mínění?

Odpověď na tyto otázky nebývá zdaleka jednoduchá (mj. i proto se manipulativním způsobům interakcí tak daří). Vhled do situace a rozpoznání manipulativních tendencí umožní obvykle až rozbor kontextu interakční situace, nebo alespoň probíhající komunikace.

Shrnutí:

- Sociální interakci lze definovat jako vzájemný vztah lidí při společné činnosti.
- Interakce předpokládá vzájemnost (vztažnost), vzájemnou stimulaci a vzájemné ovlivňování.
- Interakce meziosobní je specifickým případem oboustranného vztahu mezi lidmi, jehož psychologický význam spočívá v tom, že má formativní vliv. Povaha vztahu výrazně intervenueje do procesu dotváření sociálních rysů osobnosti.
- Pojem povaha vztahu vyjadřuje, jakou formu má součinnost partnerů a jakou formu má jejich vzájemný kontakt.
- Jako základní formy součinnosti lze uvést: koexistenci, koordinaci a kooperaci a mezi základní formy vztahů lze zařadit: rivalitu, soutěžení, reciprocitu. Svěbytným případem nežádoucího typu vztahu je manipulace.
- Manipulace je takový způsob ovlivňování jiných lidí, při němž se tito lidé (resp. jejich chování a jednání) stávají prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora.
- Interakce nesmí vést svou povahou k utváření závislosti ani na činnosti, ani na partnerovi. Interakční vlivy nesmí narušovat utváření autonomie a autenticity jedince.

6.2 PERCEPCE

Termín sociální percepce zavedl do psychologie americký psycholog Jerome Seymour Bruner (*1915), který jím původně označoval sociální determinaci percepčních procesů. Později byl tento termín ustálen ve významu interpersonální percepce vlivem převážné orientace výzkumných prací v šedesátých letech na problém vnímání člověka člověkem. Regulační funkce interpersonální percepce a regulativní význam percepčních procesů ve vztahu k sociálnímu chování a jednání jsou již osvětleny poměrně dobře a empirický materiál k této problematice je poměrně rozsáhlý. J. Grác však uvádí s odvoláním na Bodaleva, že „stav rozpracování problému vnímání a chápání člověka člověkem je v takové situaci, že teprve čeká na své řešení“ (Grác, J. 1985, s. 221). Existuje též celá řada prací zaměřených na hledání způsobů pozitivního ovlivňování průběhu percepčních procesů.⁸¹ Od poloviny 70. let se objevuje pojem „sociální poznávání“ (social cognition).⁸²

D. Kováč (1985) definuje vnímání jako „selektivní zpracování informací podle určitých principů do významových celků, které v závislosti na jiných funkcích vstupují do chování jako regulátor odpovědové složky chování“ a upozorňuje, že je třeba brát v úvahu (vedle změn fyzikálních) především „trojaspektovost stimulace“, tzn., vedle již zmíněných proměnných fyzikálních, především proměnné „sémantické a probablistické“.

Základní charakteristiky, event. zákonitosti procesu percepce, lze charakterizovat následovně:

- z objektů, které jsou v zorném poli člověka, jsou vnímány (přijímány) pouze některé - *zákon selekce*,
- ty objekty, event. části celků, které jsou přijímány jako první, bývají pro utváření vnímaného celku významnější než později přijaté informace - *efekt primárnosti*,
- v průběhu percepčního procesu se uplatňuje minulá zkušenost, tj., že výběr určitých objektů, jejich detailů či znaků je vždy ne zcela uvědomovaně ovlivněn předchozím vnímáním (tvary, souvislosti) a zkušeností (s objekty, osobami) - *zákon interference*,
- v průběhu percepce dochází k utváření *podvědomých hodnotících hledisek* spojených s vnímanými objekty,

⁸¹ Např. ruská psycholožka L. A. Petrovskaja, americký sociální psycholog narozený v Rakousku Kurt Wolfgang Back aj.

⁸² Od roku 1982 vychází i časopis Social Cognition. Nejširší chápání sociálního poznávání zahrnuje celou oblast sociálního (i kognitivního) vývoje a jejich vzájemných vazeb. Patří sem i výzkumy poznávání interpersonálních situací, tedy problematika, které zatím u nás nebyla věnována náležitá pozornost (srv. též Bačová, V., Baumgartner, J. 1987, s. 193). Přitom percepční informace patří k základním psychickým regulátorům, které ovlivňují už relativně jednoduché reakce (včetně fyziologických) a přirozené i složitější formy chování a (sociálního) jednání (srv. též Kováč, D. 1969, s. 42).

- proces percepce je **subjektivním dějem**, na kterém se podílí osobnost jako celek, různé složky osobnosti, avšak podle situace v různém zastoupení a síle významnosti,
- k základním předpokladům percepce patří adekvátní **úroveň smyslů a senzitivita** jedince.

Vnitřní obraz vnímaného objektu se z výše naznačených důvodů nekryje zcela s realitou a je stále postupně „dolaďován“. Vnitřní obraz vnímané skutečnosti se navíc stává do značné míry autonomním. Znamená to, že jeho proměny nejsou jen výsledkem další aktualizace při opakovaném vnímání. Jeho „dokreslování“ probíhá z velké části „mimo percepční situaci“. Mohli bychom to vyjádřit asi takto: malíř, přísný realista, který se vydal se skicákem zachytit obraz krajiny, stihne za první sezení v terénu zaznamenat jen některé hlavní rysy krajiny a musí se několikrát vrátit, aby obrázek dokončil. Náš mozek však často postupuje jinak. Chybějící detaily si nejen dokreslí „doma“, ale dokreslí je bezděčně, použije k dokreslení dříve uložených detailů, někdy i ze zcela jiných obrázků, a do celkové kompozice tak zasáhne celá řada vnitřních dějů se situací ani s objektem přímo nesouvisejících. A to ještě není všechno. Často vzniká tendence nadále vnímat skutečnost v té podobě, kterou jí přisoudil „malíř-mozek“, nikoliv tak, jaká je doopravdy. Proto je třeba nahlédnout do ateliéru našeho mozku a malířských technik naší duše.

Můžeme si pomoci blokovým schématem.

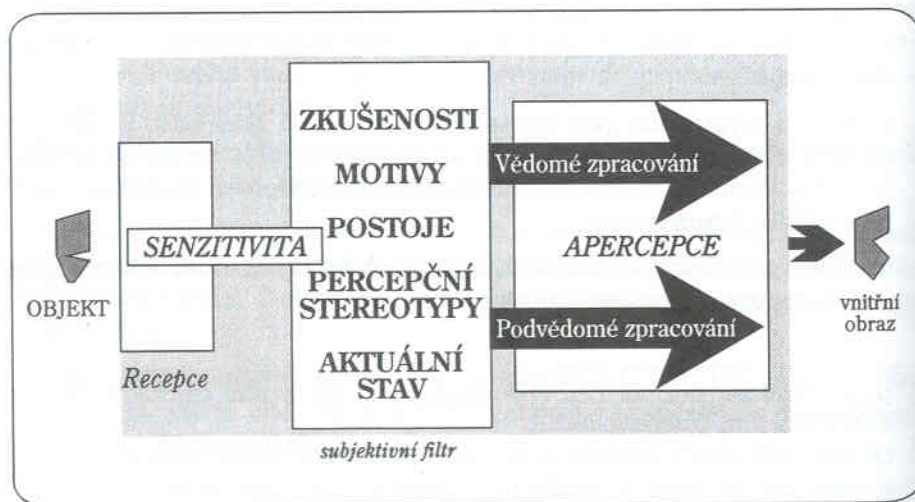


Schéma percepčních dějů

Obr. č. 11

První vstupní blok tvoří recepční děje. Hlavní roli zde sehrávají jednotlivé receptory, resp. analyzátoři. Dochází k přeměně působení vnějších vlivů (např. elektromagnetického vlnění) do podoby nervového vzruchu, který se šíří po nervových vláknech. Fyziologické i psychologické recepční děje již ovlivňuje senzitivita (viz dále) způsobující první selekci podnětů. Druhý blok tvoří tzv. **subjektivní filtr**. Tento pojem vyjadřuje skutečnost, že přijímané dílčí informace jsou znovu podrobeny **selekci, výběru a modifikaci**, protože se uplatňuje **vliv předchozí zkušenosti**. Vlastní zpracování dílčích informací do logického celku, vnitřního obrazu (modelu) vnímané skutečnosti probíhá ve dvou rovinách: vědomé a podvědomé. Percepční děje, které jsou ovlivněny předchozí zkušeností, ať už záměrně, vědomě, či samovolně, označujeme jako **apercepce**. Mezi apercpeční děje patří i **atribuce** (viz dále) v tom smyslu, že způsob přepisování příčin událostem je vždy zároveň projevem předchozí zkušenosti.

Senzitivita

První výzkumy sociální senzitivity realizovali K. Lewin a R. Lippit (1938) a K. Lewin (1951), G. L. Cooper (1969), J. R. Gibb (1971), M. Argyl (1973) aj. Velmi rychle nacházeli různé možnosti, jak interpersonální senzitivitu trénovat (zdokonalovat), zvláště pak tzv. akční komunikační flexibilitu (chápanou jako „rezervoár způsobů chování, který má člověk připraven pro meziosobní interakce“).

Pracovně bychom mohli sociální senzitivitu vymezit jako **vnímavost k podnětům sociální povahy, schopnost registrovat a adekvátně vyhodnotit sociální podmínky života** jedince. Problém sociální citlivosti, resp. percepční senzitivity není zatím dostatečně osvětlen. Určitou orientaci poskytují výzkumy, které jsou zaměřeny na hledání dalších sociálních rysů osobnosti, jež vystupují v trsech s percepční senzitivitou. Jak uvádí M. Svoboda a I. Jašková, jeví se podle zahraničních výzkumů jedinci s vyšší mírou sociální citlivosti (a empatie) zároveň jako „více empiričtí, skeptičtí, hůře ovlivnitelní, jsou individualističtější a non-konformní, snadněji přijímají změny“ (Svoboda, M., Jašková, I. 1984, s. 109). Sociální senzitivita je zřejmě jedním z **faktorů - sociální inteligence**.⁸³

6.2.1 Vnímání druhého člověka

Položme si otázku: Na základě jakých informací se utváří obraz druhého člověka? Pojetí G. Holmesa vychází z toho, že do interakce vstupuje jedinec:

- takový, jaký objektivně je,
- jak se „vidí“ on sám,
- jak ho „vidí“ druhý člověk (v dyadické interakci).

⁸³ D. Kováč uvádí, že existuje pozitivní korelace mezi „percepčními výkony a inteligentním skóre“.

Obrazně řečeno, v interakci jsou sice dva konkrétní jedinci vstupující do společné činnosti, jednající určitým způsobem atd., ale nazíráno z hlediska percepce jsou v interakci dvě, více či méně, nepřesné představy jednoho o druhém, včetně představ o partnerových záměrech, motivech, vnitřních stavech atp.

Od počátků se v teoriích percepce diskutuje problém vnímání partnerovy tváře. Vychází se ze skutečnosti, že tvář má v ontogenezi výrazný komunikativní význam. Výraz tváře nese dítěti nejdůležitější signály o sociálním světě. Přesto není mnoho validních poznatků o zvláštích vnímání lidské tváře. Zdá se, že mnohem větší význam než takové fyziognomické vlastnosti obličeje, jako je tvar, barva kůže a vlastnosti estetické, má „komunikativní predispozice obličeje“, tedy jeho výrazové možnosti. Tento předpoklad (daný již anatomickofyziologickými parametry mimického svalstva a jeho inervace) podmiňuje vedle učení schopnost rozehrát širokou plejádu výrazů.

Každá kultura (a často i doba) má ovšem své módní typy vzhledu i výrazu, a to jak preferovaných, tak odmítaných. Také vnímání lidí ovlivňují sociální standardy, které se dobově objevují zvláště ve vizuálním umění a médiích (televize, film, literatura). Utváří se rovněž živelná pojetí „výrazu“ spojovaného s určitou sociální rolí, event. se skupinovým zobecněním (typický učitel, typický taxikář). J. Ferjenčík a M. Nišpanská se v jedné ze svých studií zaměřili na ověřování vztahu mezi výrazem tváře a sociální rolí (psycholog, básník, horolezec, politik). Jmenovaní autoři uvádějí, že „si lidé skutečně vytvářejí konzistentní obrazy o nositelích určitých sociálních rolí“ a že určité „rolové stereotypy byly šetřením potvrzeny a identifikovány“ (1996, s. 44). Zároveň však upozorňují, že zjištěná zákonitost existuje významně pouze na abstraktní úrovni. Tedy v situacích, kde se uvažuje a posuzuje v obecných souvislostech („o učitelích“ jako abstraktu skupiny). V kontaktu s konkrétním člověkem ustupuje význam globální sociální kategorizace do pozadí.

Abstraktní zobecnění „typický učitel“, „typický lékař“ atp. se ovšem uplatňují při zaujímání postojů ke skupinám lidí, při utváření veřejného mínění, skupinových nálad atd. Zde může „abstraktní“ povaha obrazu nabýt velmi reálných důsledků.

Utváří se rovněž tzv. *autostereotyp* a *heterostereotyp*. Na rozdíl výše uvedených tendencí k percepčním standardům spojených s určitými rolmi či společenskými pozicemi jde v tomto případě o určitou připravenost vnímat příznivěji sebe či „své lidi“ (např. příslušníky stejného národa, pohlaví, věku, víry ap.) a naopak nepříznivě „ty druhé“.

Je třeba počítat s tím, že vnímání druhých osob má ony tři často uváděné složky: *expektační (A)*, *afektivní (B)* a *atributivní (C)*.

Tzn., že utváření dojmu (a později i názoru) o druhé osobě je:

- (A) silně ovlivněno *očekáváním určitého chování* (projevů, vlastností), které se projevuje v zásadě dvojím způsobem:
- percepční predispozicí (připraveností globálně vnímat určitým způsobem)

- „zaostřenosti“ na vnímání „určitých“ projevů (výběrovou citlivostí pouze k určitým jevům, projevům)

(B) ovlivněno *emocemi*, které:

- „zabarvují“ vnímání jiného člověka v důsledku citově podbarveného vztahu
- stenizují či (většinou) astenizují percepční aktuální děje

(C) tendenci *přisuzovat* (přičítat) určité *vnitřní a vnější* (osobnostní) *charakteristiky*.

Situacemi, v nichž si subjekt „vysvětluje chování druhých lidí, tj., kdy jejich chování přiřazuje určité příčiny“, se zabývá *teorie atribuce* (Štech, S. 1980, s. 469). Někdy se užívá i pojmu „*naivní explanace*“, protože jde o většinou intuitivní a nedokonalé vysuzování příčin, motivů chování druhého člověka. Zatímco *teorie motivace* hledá odpovědi na otázky, *co vede lidi objektivně* (tedy: skutečně) *k určitému jednání*, *teorie atribuce se zajímá o to, co lidé subjektivně považují za příčinu určitého jednání druhých lidí*.

V americké sociální psychologii jsou atribuční procesy chápány jako zvláštní „*mechanismus percepce*“ v rámci interpersonální interakce. Můžeme říci, že „atribuční teorie se věnuje studiu procesů, které člověku *zprostředkovávají vnímání příčin* svého vlastního chování či chování jiných lidí. Jakmile si člověk v konkrétní situaci uvědomí příčinnou podmíněnost každého konkrétního chování, je připraven usuzovat na jeho příčiny a vyvozovat z nich závěry o vlastnostech lidí“ (Šikl, R., Kouřilová, J. 1996, s. 315).

Koncepce atribuce jsou spojeny především se jmény H. H. Kelley⁸⁴ a F. Heider.⁸⁵ F. Heider (1958) považuje atribuci za předpoklad „porozumění sociální realitě“.

⁸⁴ Americký psycholog Harold Harding Kelley (*1921) vychází z toho, že lidé vytvářejí atribuce na základě „vyhodnocení“ chování člověka ve třech rovinách: (1) *konsenzus* - zde je člověk srovnáván s ostatními lidmi, zda se chová shodně (konsenzuálně) s jinými; (2) *odlišnost* - zde je sledováno, zda posuzovaný jedinec přistupuje k odlišným úkolům, problémům či situacím diferencovaně, anebo „velmi podobně“; (3) *konzistence* - zda s určitou situací souvisí určitá odpověď (chování). Na základě „vidění člověka“ skrze uvedené „tři dimenze jeho chování“ podle Kelleyho mají lidé tendenci přisuzovat příčiny chování druhého takto: při *vyšším konsenzu* situaci, při *nížším konsenzu* osobě partnera; při *vyšší odlišnosti* v situaci, při *nížší odlišnosti* v osobě; při *nížší konzistenci* situaci, při *vyšší* osobnosti.

⁸⁵ Americký psycholog, původem Rakušan, Fritz Heider (1896-?) rozlišuje „jedince s *vnitřním* místem kontroly“ a „jedince s *vnějším* místem kontroly“. Lidé s vnitřním místem kontroly mají tendenci považovat za příčiny úspěchu či neúspěchu zcela, nebo především své osobní předpoklady (vlastnosti, rysy, dovednosti atd.). Lidé s vnějším místem kontroly atribují opačně. Svůj výkon chápou jako produkt především vnějších okolností a hledají jeho příčiny v okolí. Podle Heidera záleží atribuce ještě na

Percepce „úmyslů“ (jiného člověka) zřejmě souvisí se statusem. Některé práce naznačují, že jednání osob s vyšším statusem bývá častěji vnímáno jako „úmyslné“, „cílené“, taktické než osob s pozicí nižší (Hříbková, H. 1976).

Systém interpretace chování určitého člověka se pak může „vázat“ na tuto osobu (vnímáme daným způsobem jenom jeho), častěji však „prolíná“ do interpretace chování i jiných osob a může přerůst v globální posuzovací (percepční) schéma. Percepční procesy jsou od samého počátku velmi úzce propojeny s myšlením a stereotypy myšlenkové se zvláště uplatňují při vnímání vnějších a zároveň i vysuzování vnitřních znaků osob.⁸⁶

Lze odlišit typické chyby, které atribuční procesy provázejí v závislosti na zvláštích určité osobnosti. V monografiích orientovaných primárně na atribuci se mluví obvykle o *atribučních chybách* či *sklonech*.

Jako *základní atribuční chyba* bývá označována tendence k přeceňování (nadhodnocování) vlivu vnitřních osobnostních vlastností (např. úroveň schopnosti či míry úsilí) a podceňování vlivu situačních faktorů (vnější podmínky, obtížnost úkolu) při atribučích pozorovatele.

Tendence (sklon) vnímat a hodnotit vlastní chování nejen jako zcela průměrné daným okolnostem, ale zároveň jako „obecně platné pro určité podmínky“, bývá označováno jako *efekt falešného konsenzu*. Jedinec podléhá pocitu, že chování (či postup řešení, který zvolil) odpovídá tomu, co „by udělal každý v jeho situaci“; alternativní varianty chování považuje zároveň nejen za nevhodné, ale zároveň za „ojedinělé“, takřkajíc „mimo obvyklou normu chování“. R. Šíkl a J. Kouřilová uvádí, že podkladem této tendence je „předsudečná představa o všeobecnosti vlastních pocitů a chování (považovaných za normu)“.

Další atribuční chybou je tzv. *egocentrický sklon*, který se projevuje přisuzováním si zásadního podílu, zásluh za výsledek činnosti či aktivit prováděných společně s jinými lidmi. Nápadné to bývá při posuzování výkonu skupiny, jejímž je jedinec členem. Subjektivně viděný podíl na skupinovém výkonu je prostě nadhodnocen. V podtextu všech atribučních chyb a neadekvátních tendencí je zřejmě potřeba bránit a zvyšovat si sebehodnocení (srv. Šíkl, J., Kouřilová, J., 1996, s. 316).

Mluví se o „obraně ega“, o „egocentrické percepci“ ap. Tato obrana může být v zásadě buď „pasivní“, či „aktivní“. Lépe vyjádří naznačenou skutečnost následující dělení:

- *sebeochraňující sklon* (*self-protecting bias*), který lze charakterizovat jako tendenci charakteristickou popíráním odpovědnosti za neúspěch;

jednomu faktoru, a tím je *prostředí*, resp. jeho *stabilita* nebo *labilita*. Při stabilním prostředí má první typ tendenci spatřovat příčinu svého (dobrého) výkonu ve svých *schopnostech*; při labilním prostředí má stejný typ tendenci vidět hlavní příčinu svého výkonu ve svém *úsilí*. Druhý typ - s vnější kontrolou - by považoval ve stabilním prostředí za příčinu úspěchu *nárocnost úkolu*, kdežto v prostředí labilním - *štěstí*.

⁸⁶ Jde o známé rozlišování soudů obsažených v interpersonální percepci na epizodické a dispoziční, dělených ještě na vnitřní (a vnější) epizodické a vnitřní (a vnější) dispoziční.

- *sebeprosazující sklon* (*self-enhancing bias*), příznačný naopak přisuzováním si zásadního podílu na dosaženém úspěchu (výkonu).

M. Langová a J. Kvapil, kteří realizovali výzkum zaměřený na některé zvláštnosti atribuce u učitelů, uvádějí, že zkoumaný vzorek učitelek projevoval „značnou konzistentnost, stereotypnost a zaujatost v pohledu na žáky projevující se v posuzování příčin výsledků jejich práce“. Titiž autoři citují závěry zahraničních výzkumů, z nichž vyplývá, že „vysvětlují-li si učitelé neúspěch žáka nedostatkem schopností, očekávají také v budoucnosti spíše jeho neúspěch než v případě, vysvětlují-li ho nedostatkem úsilí. V případě nedostatku úsilí mají učitelé tendenci žáky také více trestat než v případě nedostatku schopností“. Vztah očekávání a interpretace příčinné souvislosti může být i opačný a „učitel pak mívá tendenci přisuzovat vnitřním, osobnostním faktorům výsledky, které očekává, a vnějším okolnostem výsledky, které neočekává“.

Učitelé mívají často tendenci přisuzovat u dobře prospívajících dobrých žáků jejich školní úspěch vnitřním příčinám, a to hlavně stabilním (schopnosti, dovednosti, dobré znalosti, připravenost), protože u nich tyto pozitivní výsledky očekávají. Neúspěch u nich prakticky nečekají a dostaví-li se, připisují ho spíše vnějším okolnostem nezdaru (obtížnost zadaného úkolu, momentální „smůla“ atp.). Naopak u neprospívajících žáků přisuzují jejich úspěch vnějším faktorům a neúspěch faktorům vnitřním (srv. Langová, M., Kvapil, J. 1984, s. 444).

P. Pöthe uvádí, že matky týrající své děti považují obvykle negativní chování svých dětí za důsledek trvalých vlastností, povahových rysů, zatímco pozitivní chování za důsledek působení vnějších faktorů (Pöthe, P. 1997, s. 4-7).

Zdroje vnímání druhého

L. A. Petrovskaja, vycházející z pojetí styku Galiny Michajlovny Andrejevové (*1924), uvádí v části pojednávající o tréninku zaměřeném na percepci následující „*zdroje vnímání*“ (posuzování a přijímání) *jiného člověka*:

- vnímání druhého na základě jeho vztahu k sobě,
- vnímání druhého na základě jeho přijímání ostatními,
- vnímání druhého na základě výsledků jeho činnosti,
- bezprostřední vnímání vnějšího vzhledu druhého,
- vnímání druhého skrze explikaci jeho vnitřního stavu.

(Petrovskaja, L. A. 1989, s. 20-23)

Problém (adekvátní) percepce je však i problémem relativně nezkresleného, přesného vnímání a v naznačeném kontextu bychom řekli „vytěžení“ výše uvedených zdrojů. T. Stránská a L. Strnad uvádějí s odvoláním na D. Kreche, že přesnost percepce jiných je ovlivněna následujícími šesti faktory:

1. povahou interpersonálních vztahů mezi posuzovatelem a posuzovaným,
2. schopností jedince posuzovat druhé,
3. celkovou charakteristikou osobnosti posuzovatele,
4. povahou a množstvím informací, jež posuzovatel o posuzovaném má,
5. pořadím, v němž tyto informace byly získány,
6. podstatou posuzovaného atributu.

(1968, s. 42)

Ruský psycholog A. A. Bodalev (1976, s. 11) dělí informace, z nichž jedinec v procesu interakce vychází při koncipování obrazu jiného člověka, podle obsahu, způsobu uchování a využití na dosažení cílů takto:

- a) **informace o vnějších a vnitřních zvláštnostech** druhého člověka, shromážděné a uchované delší dobu; tyto informace využívá jedinec především k „všeobecnému hodnocení“ aktuálních a profesionálních možností druhého a ovlivňuje „obecný přístup k němu“,
- b) **informace týkající se připravenosti** (pohotovosti) jiného člověka k činnosti, jeho „stálosti“ a jeho „chování charakteristického“, tj. příznačného pro určitou činnost,
- c) **předběžné operativně-regulativní informace** o chování, stavu a možnostech druhého v úzkém kontextu konkrétních podmínek aktuální společné činnosti.

Vnímání osob v prostředí malých sociálních skupin je silně ovlivněno **statusovými systémy**. Vysoký nebo nízký status a zvláště popularita nebo nedostatky popularity, které se z postavení odvíjí, silně ovlivňují zejména vnímání (a „přirazování“) schopností (Hříbková, H. 1976, s. 86). Táž autorka uvádí, že „dále je percepce schopností druhé osoby ovlivňována mírou sebevědomí, které tato osoba projevuje...“ (s. 87).

Stále aktuální je jistě schéma vnímání vlastností druhého člověka, na které upozornili již Secord a Backman (1964), podle nichž je formování přívlastků charakterizujících rysy vnímané osoby závislé především na jejím fyzickém zjevu. **Expresivní a motorické chování** vytváří **aktuální pocity** k určité osobě a verbální chování vede ke vnímání kauzality, záměru, ospravedlnění (dle Hříbková, H. 1976, s. 86).

Výrazným a základním **faktorem zkreslení vnímání** jsou **osobnostní rysy** percipujícího jedince. Jak uvádí L. Míček, špatnými pozorovateli jsou prokazatelně např. **rigidní osoby s neurotickými nebo psychotickými tendencemi**. Nejhoršími posuzovateli jsou ti, kdo vykazují nejvíce symptomů **hypochondrie, paranoity, schizoidity**, jinými lidmi zároveň popisovaní jako **nespokojení, podráždění, nemotorní, uspěchaní**. Na druhé straně se jako **dobří posuzovatelé** jeví lidé **tolerantní, tvůrčí, dobře přizpůsobení**, mající rysy vyspělých osobností. Velmi špatnými posuzovateli jsou též osoby sugestibilní (Míček, L. 1986, s. 121).

Lze říci, že z osob psychologicky relativně v normě obtížně vnímají a chápou realitu lidé **maladaptovaní, s problémy v sebeakceptaci** (tj. primárně v sebepojetí). Nevyrovnané osoby mívají tendenci vnímat subjektivně nezvládnutelné situace jako „ohrožující sebecit“. V takových případech dochází k tzv. **„percepční obraně“**, nežádoucí informace nejsou „registrovány“. Upozorňuje na to výše citovaný autor. Má se za to, že rovněž pojem percepční obrany byl poprvé použit J. Brunerem v r. 1948. Další výzkumy ukázaly, že tento jev má i (zvláště u relativně jednoduchých podnětů) fyziologickou povahu, resp., že je dán i funkcí prvních bloků analyzátoru, tj. samotných receptorů (např. změny zornice při „silném podnětu“). Blízkou reakcí je např. i reflexní odvrácení hlavy při silném vizuálním či auditivním podnětu. Čím složitější je „přijímaná skutečnost“, čím strukturovanější je proces její „interpretace“, tím složitější a zprostředkovanější jsou i motivy a „způsoby“ percepční obrany. Neobyčejně záleží na tom, jak je „hrozba“, „ohrožení“ subjektivně pocíťována (vysuzována).

Pro osobu dobře adaptovanou je hrozba poměrně krátkodobým jevem. Cítí se ohrožena pouze na začátku (reálného ohrožení), pak se vypne k úsilí zaměřenému na zvládnutí hrozby. V důsledku toho je pocit ohrožení podstatně oslaben. Pro maladaptovanou osobu však hrozba přetrvává, protože s „ní nemůže jednat přímo“. Místo toho se snaží vzdálit se od ní, anebo ji popírat chybnou percepcí (srv. Míček, L. 1986, s. 120).

6.2.2 Sebepercepce

Teorie sebepercepce (Self-perception theory) vypracovaná americkým psychologem Daryl J. Bemem, publikovaná v roce 1972 dokládá mj., že jedinci chápou a poznávají své postoje k jiným lidem, své emoce a vnitřní stavy nikoliv „přímo“, ale až jejich **odvozováním z pozorování vlastního chování** v kontextu jiných lidí.⁸⁷

V průběhu socializace si jedinec vytváří primární obraz sebe sama, jehož pojetí je silně závislé na vlivech jiných osob a sociálního prostředí vůbec. S jistou stabilizací tohoto sebeobrazu však nabývá na významu vnitřní tendence k „zachování celistvosti“ takto vytvořeného sebepojetí. Vlivy z okolí jsou vnímány skrze tento „filtr“, který značně subjektivizuje vnímanou skutečnost. Řada teorií se snaží vysvětlit onen vnitřní mechanismus, který vede k tendenci eliminovat to, co narušuje představu o sobě, zvláště pak takové signály a informace z okolí, které by vedly ke změnám v sebepojetí.

Lze říci, že v závislosti na tom, jak se obraz sebe sama blíží skutečnosti a jak zabarvuje vztah k sobě, tak hodně nebo málo je zkreslováno i vnímání jiných lidí.

⁸⁷ Jde zhruba o to, co označuje Jaroševskij (s odvoláním na Meada) jako schopnost „dívat se na sebe z boku, vnímat sebe jako objekt pro zobecněného druhého...“ (Jaroševskij, M. G. 1975, s. 320).

6.2.3 Chyby v posuzování (percepční stereotypy)

- **Haló-efekt** - nejznámější, protože zároveň jedna z nejčastějších chyb při vnímání či posuzování lidí. Celkový hodnotící pohled na druhého člověka je redukován na hodnocení nějakého, většinou výrazného (ne však již podstatného) znaku osoby. Tento znak jednak odpoutává pozornost od dalších zjevných charakteristik osoby, jednak zabarvuje vnímání osoby. Také ostatní charakteristiky osobnosti jsou nazírány „skrže“ pocit, který nápadný znak vyvolal. Haló-efektu propadají nejčastěji lidé, jejichž dovednost pozorovat není příliš rozvinuta, dále lidé, jejichž zaměření pozornosti ovlivňují nějaké aktuální vnitřní děje (např. nevyřešené konflikty, nejasná kritéria hodnocení, nestabilizované hodnoty, ambivalentní postoje atp.). Haló-efekt se projevuje častěji při posuzování vlastností, které se obtížně pozorují, na něž usuzujeme z více projevů člověka ap.⁸⁸ Snížení haló-efektu lze docílit především důkladným výcvikem percepčních dovedností. Pomůže i jednoduchá taktika posuzování. Když budeme např. porovnávat nejdříve jeden rys u všech hodnocených osob a postupně další jednotlivé rysy, ubráníme se haló-efektu poměrně dobře. Pro porovnávání např. jednotlivých žáků v určitých rysech je lepší si upravit již známý arch tak, že posuzujeme „po rysech“, ne „po osobách“.
- **Efekt novosti** - výraznější vliv na utváření dojmu o jiném člověku mívají nejnovější informace.
- **Logická chyba** - (chyba „subjektivní logiky“); každý člověk má tendenci cokoliv „vidět a zvláště hodnotit“ podle toho, jak se mu to „jeví logické“. Problém způsobuje tento percepční stereotyp proto, že si nebýváme dostatečně vědomi subjektivního zkreslení vnímání, a tak nebýváme schopni ani korekce chyby. Řešení je v kultivaci usuzování, tj. především v rozpoznání vnitřních mechanismů usuzování.⁸⁹

⁸⁸ H. D. Schmidt uvádí v knize Posudzovanie ľudského správania rating-škálami, že haló-efektu se propadá častěji u jevů, o kterých se málo diskutuje, které nejsou jednoznačně definované, které se vztahují na styk s jinými lidmi a které mají velký morální význam (Bratislava, SPN 1970, s. 38-39).

⁸⁹ Tímto problémem se zabývá celá řada autorských škol, které se snaží odhalit zvláštnosti dějů, které se na usuzování podílejí a také hledáním postupů k jejich kultivaci. Tzv. Teorie selektivní volby (autor: J. St. B. T. Evans) uvádí, že člověk se zaměřuje pouze na závěry usuzování (sylogismu) a jeví-li se mu závěr přijatelný (uvěřitelný), nevěnuje již pozornost postupům, které k němu vedly. Také tzv. teorie mentálních modelů (J. Oakhill, P. N., Johnson-Laird) dokládá na výzkumech fakt, že člověk má tendenci si vytvořit určitý „počáteční model“ jednotlivých premis i závěr vyplývající z tohoto modelu. Řečeno jednodušeji, člověk si vytvoří určitou představu o tom, co by mohlo vést k určité situaci, a pak přemýšlí o tom, mohlo-li by to být i jinak. Nepřijde-li na nic takového a závěr se jeví „prijatelný“, považuje svou představu souvislosti za zřejmou a svým „promyšlením“ potvrzenou. Uvedení autoři uvádějí, že lidé mají proto tak často tendenci tímto způsobem přejímat neplatné závěry, protože „uvěřitelnost“ závěru nemobilizuje potřebu hledání jiného výkladu souvislosti (srv. Striženec, M. 1995, s. 146 a 148).

- **Efekt shovívavosti** - (chyba mírnosti, efekt dobroty) a efekt přísnosti; takto je označována tendence hodnotit rozdílně lidi, ke kterým má pozorovatel kladný vztah, a lidi, k nimž má již (třeba i na základě zkušenosti) výhrady nebo zřetelně negativní postoj. Nejde o kalkulativní „nadržování“, jde opět o chybu způsobenou spíše nedostatečným náhledem takové tendence.
- **Chyba centrální tendence** - projevuje se zejména při posuzování většího počtu osob. Nekultivované srovnávání je příznačné tím, že namísto diferencovaného rozlišování posuzovaných znaků dochází k přiřazování pozorovaných vlastností či projevů nepřilíš diferencovaným „typům“ - „škatulkám“ (např. „dobří“, „špatní“ a „ti ostatní“). Poměrně snadno tak vyčleníme z určitého hlediska protikladné póly, protože jsou dobře registrovatelné, avšak rovněž „oni ostatní“ nejsou pochopitelně „stejní“. Diferenciace je zde však obtížnější, a tak při povrchním vnímání „splývají“ v jeden celek „průměrných“. Určitou variantou popisované chyby je naopak **tendence extrémním hodnotám se** při posuzování **vyhýbat**. Bývá důsledkem nejistoty posuzování, obavy z důsledků nedostatečně podloženého hodnotícího soudu.
- **Chyba kontrastu** - projevuje se jako tendence přiřazovat pozorovaným lidem takové vlastnosti, které jsou v protikladu k vlastnostem pozorovatele. Můžeme to říci i jinak: když zaregistrujeme na druhém člověku právě určité vlastnosti, protože se nám zdají zvláště nápadné - pokusme si ověřit, zda nejde náhodou o takové rysy či vlastnosti, které jsou právě nám „zcela cizí“ (které my „rozhodně nemáme“). Je-li tomu tak, mohla právě tato skutečnost ovlivnit onen „výběr odhalených“ vlastností či projevů.
- **Chyba blízkosti (chyba „blízké asociace“)** - z výzkumů percepčních dějů vyplývá, že časová nebo prostorová blízkost podnětů vede k tomu, že jsou častěji posuzovány analogicky. Máme prostě tendenci jevy blízké posuzovat shodně. Blízkost v čase a prostoru se často jeví jako blízkost (podobnost) významová a obsahová.
- **Předsudky** - percepce osob a vztahů mezi nimi bývá značně ovlivněna podvědomými tendencemi pramenícími z dávno utvořených předpojatostí jak vůči konkrétnímu člověku, tak vůči národnosti, rase, pohlaví a třeba i barvě vlasů. Předsudky jsou vlastně nezdůvodněné (nepodložené), ale poměrně pevné postoje, které jsme si vytvořili např. pod vlivem neoprávněně generalizované zkušenosti.⁹⁰

⁹⁰ Patří sem ovšem i společenské pověry (viz asertivita) a další formy společenských předpokladů, např. „to, co dělají jiní, se ke mně vždy vztahuje, je to pro mne životně důležité a proto musím usilovat o změnu jejich chování“, anebo „moji minulost nesu stále sebou, nikdy neuniknu své minulosti, která bude vždy zásadně ovlivňovat moji přítomnost i budoucnost“, případně: „podstatné zásahy do života člověka vyvolávají vnější příčiny, na tom nemohu nic změnit, mám jen velmi malý prostor pro ovlivňování sebe sama“ atp. (srv. podrobněji např.: in: Čáp, J. 1996, s. 121-122).

- **Tradice** - lidová moudrost. Tzv. lidová moudrost je vlastně souhrnem jednoduchých zákonitostí života vyjádřených obraznou formou. Kromě toho, že trefně vyjadřují ve zkratce, podobně jako aforizmy, různá naučení a životní zkušenosti, jsou takřka „po ruce“, kdykoliv se potřebujeme „něčím zaštitit“. A tak, aniž si to často uvědomujeme, namísto abychom v rozpoznání složitosti světa objevili to podstatné, činíme pravý opak, zjednodušujeme vnímanou skutečnost.
- **Vulgarizace** - jde vlastně o neoprávněné, tj. neopodstatněné **zjednodušení** určitých poznatků, principů, zásad ap. při jejich praktické aplikaci. Je především důsledkem povrchního myšlení, avšak nedostatek hlubšího zvažování je často ještě násoben citovým zaujetím provázejícím úsilí o rychlé řešení nějakého problému, situace.
- **Osobní posuzovací styl** - nejčastěji takto bývá nazývána skutečnost, že každý posuzovatel má svoji individuální míru „přsnosti“, kritičnosti, či naopak „mírnosti“, která ovlivňuje celkové posouzení a nabývá významu zvláště tehdy, musíme-li si při vytváření obrazu žáka vypomáhat hodnocením např. jiných učitelů. Jde o něco podobného, jako jsou diference v posuzování třeba rozhodčích v krasobruslení. Důležité je, abychom se při „vzájemné výměně hodnotících soudů“ nesnažili „přizpůsobovat metru toho druhého“. Je lepší, když budeme stále dodržovat každý svůj individuální styl. To je pro partnera vždy čitelnější, než když „překládáme“ své soudy „do řeči“ partnera sami.

Vnímání jiných lidí výrazně zabarvuje určité očekávání, které s nimi (jejich chováním a jednáním) spojujeme. Vliv učitelova očekávání na vnímání, posuzování, a tedy i prognózování je i u nás empiricky dlouhodobě zkoumán. Součástí učitelova očekávání je i stanovisko, zda se žák, k němuž se očekávání vztahuje, může - či nemůže změnit, zlepšit ap. (srv.: Mareš, J. Křivohlavý, J. 1989, s. 137-145). Pokud učitel očekává zlepšení, začíná s určitým žákem obvykle bezděčně jednat odlišně⁹¹ a svým přístupem výrazně žák „dotváří“ v závislosti na svém „pozitivním“ očekávání. Bohužel platí tento mechanismus i v případech, kdy si učitel vytvoří třeba i zcela neadekvátní „negativní“ očekávání.⁹² Jak uvádí J. Mareš, „učitelovo očekávání může za určitých okolností nabýt podoby tzv. **sebesplňující předpovědi**, sebenaplnujícího proroctví“ (Mareš, J. Křivohlavý, J. 1989, s. 137). Uvedené mechanismy se uplatňují v závislosti na podmínkách pedagogické situace (působí např. především na žáky, kteří jsou senzitivní vůči jednání autorit, mívají tendenci se přizpůsobovat sociálnímu tlaku atp.), důležité je rovněž to, zda učitel podléhá popsaným tendencím situačně, krátkodobě, anebo jde o relativně trvalý rys jeho percepce a atribuce atd.⁹³

⁹¹ Tento jev bývá označován jako „Pygmalion“, či „Galatea-efekt“.

⁹² Tzv. „Golem-efekt“.

⁹³ Ilustrativní popis reálných situací popsaného typu uvádíme v kapitole *Žák ve výchovné situaci* v práci S. Střelce a kol. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I., která vyjde v roce 1998.

Mnohá **zkreslení percepce a interpretace** událostí je způsobena tím, že si lidé neuvědomují, co vše do zpracování dat vstupuje. Někteří psychologové proto hledají cesty kultivace usuzování a poznávání vytvářením náhledu a vhledu do percepčních dějů. Jak uvádí M. Strženeč (1995, s. 147), jde o jev tzv. mentální kontaminace (T. D. Wilson a N. Brekke (1994), který je důsledkem neuvědomovaného, nekontrolovaného, mentálního zpracování údajů. Podle uvedeného pramene jde např. o nedostatečné poznání nebo aplikování normativních pravidel vyvozování. Lidé dostatečně neregistrují vlivy, které intervnují do jejich uvažování. Mentální kontaminaci způsobují nedostatky v sebekontrolě vlastního uvažování, ale i neochota zabývat se příčinami možného zkreslení. Stručně řečeno, způsobují mentální kontaminaci např. naučené strategie, vliv předsudků, nerozpoznání či nevěnování pozornosti zdrojům různých vlivů, např.: reklamy, manipulace atp.

Výše uvedený J. St. B. T. Evans se s kolektivem spolupracovníků zaměřili na odstraňování zkreslení pomocí instrukce.

Lze říci, že nejvýrazněji se na zkreslení příjmu a zpracování podnětů podílí:

- zaměření pozornosti na vybrané aspekty informace o problému (předvědomá heuristika),
- tendence zaměřovat se spíše na fakta, která vychází z předpokladů potvrzují,
- u tvrzení a úsudků, k nimž zaujímáme stanovisko, záleží na pořadí a návaznosti jednotlivých premis,
- tendence považovat závěr sylogismu za validní (platné) či nevalidní (neplatné) v závislosti na tom, zda se jeví jako subjektivně přijatelný (uvěřitelný) či ne,
- nedostatečná úroveň kultivace procesů usuzování,
- podceňování sebekontroly při posuzování,
- neznalost možných vnitřních a vnějších vlivů intervnujících do percepčních, atribučních a interpretačních dějů.

(Strženeč, M. 1995, s. 147)

Shrnutí:

- Percepce je procesem výběrového přijímání a interpretace informací z vnitřního a zvláště vnějšího světa jedince. Percepce tedy není jen „viděním“, ale též „hodnocením“.
- Každý člověk si v průběhu socializace vytváří soubor percepčních dovedností a percepční schéma.
- Produktem spontánní socializace jsou rovněž návyky („zlovyky“) vnímat objekty, lidi a jejich vztahy chybně - tzv. percepční stereotypy. Mezi nejčastější chyby v posuzování patří haló efekt, „subjektivní logika“, chyba blízké asociace, stereotypizace, projekce, tendence k průměru, vulgarizace, předsudky atp.
- Jako percepční schéma, „paradigma“ označujeme individuální (jedinečný) způsob nazírání sociální skutečnosti. Jeho součástí jsou i děje atribuční, tedy myšlenkové postupy prostřednictvím nichž a v závislosti na nichž jsou jednání jiných lidí přisuzovány příčiny a důvody.

☑ K úvaze a pro inspiraci:

Zvaž, co je ještě třeba udělat, aby i pro tebe platily následující výroky:

- Nejprve se dobře dívám, cíleně a plánovitě pozoruji, teprve potom, nejlépe s odstupem času, se pokouším o zváženou, ale předběžnou interpretaci toho, co jsem registroval.
- Citlivě odlišuji *etapy* „registrace“ - „interpretace“ - „prognózování“ - „projektování“.
- Přemýšlím o tom, co všechno mohlo způsobit případné bezděčné zkresení příjmu a interpretace.
- Předběžné závěry nechávám „uležet“, vracím se k nim (ne proto, abych se utvrdil ve svých percepčních schopnostech, ale abych je tak snázeji podrobil vlastní kritice).
- Uvažuji o tom, v čem se mé paradigma, skrze něž nazírám sebe i svět, odlišuje od jiných lidí, zvláště pak od těch, které já sám považuji za dobré pozorovatele.
- Pokouším se reflektovat nejen skutečnost, ale i sám proces reflektování a jsem zvyklý podrobovat ho čas od času hlubší kritické analýze.
- Odlišuji důsledně úroveň mého hodnocení, nezaměňuji dojem či pocit za postoj, prožitek za názor či mínění atp.
- Všímám si pozorně, kdy se mé „vidění“ a „vidění“ jiných lidí dostává do konfliktu.
- Snažím se v první řadě porozumět důvodům takové odlišnosti.

- Využívám každé příležitosti ke zpětné vazbě (náhledu svých přátel, konzultací s lidmi, kteří jsou zvyklí nahlížet svět jinak než já ap.).
- Uvědomuji si, že lidé, kteří jsou ochotni a způsobilí mi poskytnout zpětnovazební informace, mě významně pomáhají a jejich ochotu oceňuji, vážím si jí.

V profesních kontaktech:

- Uvědomuji si, že projevy dětí jsou daleko více podmíněny situačními vlivy, než je tomu u dospělých.
- Nezapomínám, že způsob mého vnímání a hodnocení dětí ovlivňuje jejich chování, zasahuje do jejich sebectví i vývoje sebepojetí.
- Podrobuji proto sebereflexi svůj způsob nazírání jednotlivých projevů dětí, pokouším se odhalit nežádoucí tendence ve vnímání a posuzování žáků (např. *Golem-efekt*).
- Jsem zvyklý zamýšlet se nad chováním a projevy svých žáků i z hlediska mého možného *podílu* na něm.

A ještě jeden malý domácí úkol:

- Věnuj znovu pozornost pasážím o atribuci a chybách v percepci osob a pokus se o autodiagnózu svých zvláštností v kontextu svých představ o jednotlivých žácích.
- Jaká je tvá „životní filozofie“? Máš vůbec něco jako „pevný bod“, východisko svého náhledu na svět? Pomáhá ti v chápání světa a tvého místa v něm, nebo spíše naopak?
- Jakých chyb se dopouštíš při vnímání a posuzování jiných lidí (i sebe sama)?
- Když hodnotíš jiné, jaké hodnoty usměrňují jejich vnímání a které postoje vstupují do jejich posuzování?

6.3 KOMUNIKACE

Komunikace je symbolickým výrazem interakce. Povahu interakce vyjadřuje prostřednictvím symbolů. Ať už má takový symbol podobu grafickou (obrázek, písmo), nebo jakoukoliv jinou (mluvené slovo, gesto, akce), vždy „ztělesňuje“, vyjadřuje nějaký reálný vztah.

Komunikace je výpovědí o tom, jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy *subjektivní* a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.⁹⁴

⁹⁴ V následujících podkapitolách věnujeme pozornost komunikaci nezprostředkované - tváří v tvář, která má svá specifika. O zprostředkované komunikaci (např. tzv. masové komunikaci ap.) pojednáváme jen stručně a z psychologického hlediska.

Namísto složitých vymezení a akademických definic komunikace uvedeme to, co říká britský filozof Bertrand Arthur William Russell (1975, s. 226) v knize „*Zkoumání o smyslu a pravdivosti*“ o jazyku: „... slouží třem účelům:

- (1) *naznačovat fakta*
- (2) *vyjadřovat stav mluvčího*
- (3) *měnit stav posluchače*“

Stručně je tak řečeno vše podstatné o komunikaci. Zbývá si ujasnit, *CO* je prostřednictvím komunikace sdělováno, *JAK*, jakým způsobem, jakými prostředky. A měli bychom ještě dodat také: *za jakých okolností* (v jakém kontextu, v jakém prostředí, v jaké situaci).

Američtí psychologové David Krech (*1909), Richard Stanley Crutchfield (*1912) a Egerton L. Ballachey (*1910) charakterizují komunikaci jako „*vzájemnou výměnu názorů mezi lidmi, která se děje především prostřednictvím jazyka a je možná tehdy, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby a postoje*“.

Tato definice má však svá zjevná úskalí. Především pojem *názor* vymezení komunikace příliš zužuje. Lidé si mohou jistě stejně dobře (nebo špatně) vyměňovat nejen *názory*, ale též např. *představy, mínění, emotivní prožitky* atp. Je tedy třeba odlišit všechny „*obsahy*“, které si lidé při komunikaci vyměňují.

Zamysleme se také nad tím, zda optimální komunikace vyžaduje na obou stranách „*společné poznatky, potřeby, postoje*...“.

Do určité míry předznamenává odpověď již americký sociolog a demograf Kingsley Davis (*1908), který říká: „*podstatným znakem komunikace je, že na základě chování jiné osoby usuzujeme na její myšlenky, city...“ a „...přítom nereagujeme na chování, ale myšlenku nebo cit, který u osoby předpokládáme... tato osoba opět reaguje na naši odpověď podle myšlenky nebo citu, o kterých předpokládá, že stojí v pozadí naší odpovědi*“.⁹⁵

Adekvátní komunikace předpokládá na jedné straně schopnost správně vyjádřit sdělení, na straně druhé schopnost sdělení přijmout s co nejmenším zkreslením. Protože komunikace je nejen vyjádřením vztahu (interakce), ale zároveň tento vztah mění, dotváří, ovlivňuje atd., nevyhneme se analýze jejích elementů. Abychom se vyhnuli dlouhým opisům, zavedeme následující pojmy: „*komunikant*“ - tedy ten, kdo právě sděluje, informuje; „*recipient*“ - tedy ten, kdo právě aktuálně naslouchá, přijímá. Postupně se seznámíme ještě s dalšími pojmy, které jsou v psychologii komunikace zavedeny a napomáhají popisu zvláštností „*komunikační situace*“.

⁹⁵ Citováno dle Krech, D. et al. 1968, s. 328.

6.3.1 Komunikační situace

Každá výměna „obsahů“ je nějak definována a odehrává se v nějakém kontextu.⁹⁶ Dva lidé se mohou ocitnout v situaci, v níž jeden vzdělává druhého, nebo v situaci, v níž jeden ovládá druhého (např. na vojně), anebo v níž jeden zachraňuje druhého atp. Chovají se podle toho, v jaké situaci se podle svého mínění nacházejí, anebo by se nacházet chtěli.⁹⁷ Znamená to konkrétně, že účastníci komunikační situace si:

- (A) vytvářejí určité *pojetí* této *situace*, tj.:
 - respektují *normy*, které považují za přiměřené této situaci,
 - vycházejí z určité představy o *statusu* svého *partnera* či partnerů v komunikaci,
 - utvářejí si situační koncepci své *role*,
 - utvářejí si situační *sebepojetí*,
 - zaujímají k sobě určitý *vztah*,
 - nějak tuto situaci *prožívají*,
- (B) utvářejí aktuální *percepční* a *atribuční schéma*, pomocí něhož situaci vnímají, interpretují,
- (C) nějakým způsobem vyjadřují a předávají svá *sdělení*

O tom všem člověk také při komunikaci vypovídá. Záměrně i mimovolně, více či méně zřetelně a různými způsoby.

(A) Pojetí situace

Každý člověk, ocitá-li se v nějakém vztahu k jiným lidem, si někdy více, jindy méně vědomě, utváří představu o jejich kontaktu. Někak ho chápe, nějak mu rozumí, nějak ho přijímá. Vychází to z potřeby strukturace sociálního prostoru, jak jsme o ní referovali v kapitole o motivaci. Schopnost společně si v komunikaci toto pojetí „sladit“ (shodnout se na společném definování situace) patří k základním předpokladům dorozumění.

Dochází-li k odlišnému chápání situace, vzniká *konflikt pojetí* vzájemného vztahu. Tak se třeba maminka domnívá, že svého dospívajícího syna partnersky upozorňuje na možná nebezpečí života, ale syn je přesvědčen, že je vystavován nepřipustnému nátlaku neomezené autority. Matka vychází ze své představy

⁹⁶ Víme dobře, že některá sdělení bez znalosti kontextu nedokážeme vůbec dešifrovat nebo správně pochopit.

⁹⁷ Protože situaci nejen rozpoznáváme (diagnostikujeme), ale také sami navozujeme, vytváříme (definujeme).

o „správném rodičovském chování“, zatímco syn vychází ze své představy o vztazích „mezi dospělými partnery“. Syn nese nelibě, že se k němu matka chová „jako k dítěti“, matku popouzí, že se k ní chová jako „k sobě rovným kamarádům z diskotéky“. Více než obsah rozhovoru vystupuje do popředí „řeč“ o situaci, do níž se dostali.

Každý z nich tedy nejen nějak situaci chápe, ale zároveň o ní též vypovídá, a to celkovým pojetím své komunikace. Nazírání aktuální komunikační situace se v komunikaci projevuje různými způsoby. I když se ne vždy sděluje, vždy se mimovolně projevuje. Pokud se soustředíme na projevy toho, co jsme výše odlišili v několika odrážkách, „uslyšíme“ to, co partner „vypovídá“ o pojetí dialogu s námi.

Z uvedeného příkladu vyplývá, že důležitým obsahem sdělení jsou (ve výše uvedeném případě odlišně chápané) *normy komunikace*. Partner svým *stylem komunikace* a nebo přímou *verbalizací* prezentuje svoji představu o normách, podle nichž by:

- a) měla komunikace aktuálně probíhat a
- b) za jakých pravidel,⁹⁸ nebo okolností, je partner v komunikaci ochoten do budoucna pokračovat.

Z výše uvedeného jednoduchého příkladu vyplývá, že si partneři zároveň sdělují takřka jíc: „za co se mají“, tedy jakou mají představu o *statusu* svého partnera, a jakou váhu v důsledku toho připisují jeho sdělením.

Status partnera a rovněž i vlastní *sebepojetí* výrazně ovlivňují:

- a) přijetí a interpretaci jeho sdělení,⁹⁹
- b) aktuální pojetí vlastní role v komunikaci.

To, co nazýváme *situačním sebepojetím*, vyjadřuje výrok: „**takhle chci, abyste mne brali**“ - (jen když mne budete takto brát, přijímat, chápat, budu ochoten s vámi komunikovat, spolupracovat etc.).

⁹⁸ Svým způsobem komunikace, řazení informací, zdůrazňováním prožitků nebo racionálních obsahů, navozováním určité atmosféry atd. partner vyjadřuje své „volání po určitém pojetí komunikace“.

⁹⁹ Často citovaní autoři tzv. Yaleské skupiny (I. L. Janis, C. I. Hovland, P. B. Field 1959) rozlišují faktory zdroje (jako je kompetence, důvěryhodnost, oblíbenost, status, rasa, náboženství ap.), faktory informace (pořadí argumentů, přitažlivost informace atd.) a faktory příjemce (persuazivnost, iniciální pozice, inteligence, sebehodnocení, osobnost ap.). Tyto faktory vystupují v procesu komunikace sledující změnu postoje příjemce jako nezávislé proměnné zprostředkované vnitřními procesy (pozorností, porozuměním, přijetím). Pozorovatelnými změnami (důsledky komunikace) jsou pak změna názoru, percepce, emocionální změny a změny chování (srv. Výrost, J. 1989, s. 215).

Nezapomínejme však, že sebepojetí nevyjadřuje to, jaký člověk je, ale pouze to, jak se „vidí“, chápe. Zvláště u dětí je třeba mít tento fakt na paměti. U dětí může být sebepojetí výrazně ovlivněno sociálním tlakem okolí.¹⁰⁰

V sebepojetí se uplatňuje (projevuje) celá dosavadní individuální historie vývoje jedince (včetně počátků utváření sebepojetí z raného dětství). U dětí se hrává velkou roli vnější hodnocení (přijímání) jinými lidmi a aktuální vliv zvláště osob s vyšším statutem.

Nedovedou-li partneři citlivě percipovat vzájemná komuniké o situačním sebepojetí vyjadřované většinou v metakomunikaci, stává se další interakce problematickou, protože je tak vlastně znemožněn základní předpoklad vzájemné akceptace. Představme si na příklad situaci, do níž jeden partner vysílá své aktuální sebepojetí: „*jsem nešťastný, potřebuji rezonanci, sdílení, podporu*“, avšak druhý pojme situaci jako racionální, věcnou diskusi. Prvý z nich bude mít pocit, že jeho partner je necitelný, anebo mu z nějakých jiných důvodů nechce pomoci. Nedokonalou komunikační dovednost partnera může vnímat jako negativní rys charakteru.

Do situačního pojetí role partnera v určité interakci může v závislosti na typu osobnosti intervenovat emotivní procesy a podvědomé, či ne zcela uvědomované mechanismy - včetně intuitivního zpracování obrazu partnera. Situační vnímání a uvažování bývá (aniž by si toho byl subjekt dostatečně vědom) těmito faktory značně ovlivňováno. V běžných životních situacích se subjektivní logika, intuitivní přístupy i tlak okolností přičiňují významnou měrou nejen o neadekvátní percepci, ale i chybné atribuci.¹⁰¹

Chyba může nastat již při *transformaci reálného světa do podoby premis* (do podoby logické notace), a dále při *aplikaci deduktivních pravidel*. K dalšímu zkruslení může docházet vlivem *upřednostnění osobní domněnky* před pravidly logiky (jde spíše o to, že lidé mají individuální představu o premisách a rovněž o jejich „váze“, takže závěr usuzování vztahují k tomuto „svému pojetí“ premis). Také *paměť*, resp. její kapacita, ovlivňuje průběh usuzování (srv. např. Striženec, M. 1995, s. 144-145).

¹⁰⁰ Jak uvádí Z. Helus: „připisováním některých vlastností dítěti referenčními osobami může vést k tomu, že se dítě posléze naučí spojovat tyto vlastnosti se svou osobou... Dojde k přechodu od vnější atribuce vlastnosti druhými osobami k autoatribuci, kdy si už jedinec navyká připisovat si tuto vlastnost sám“ (Helus, Z. 1982, s. 136). Dodejme, že nejde o mechanismus specificky „dětský“.

¹⁰¹ H. Široký to vyjadřuje velmi přesně: „jestliže se při závažném rozhodování a posuzování usilujeme kombinovat intuitivní a logickou „techniku“ v drobných apelech mezilidské interakce, cílově nás řídí podněty, jejichž „rozumovým rozborem“ se nezabýváme. Stává se, že i naše dodatečná rozumová prověrka se nechá vést původním bezprostředním dojmem a postupně vypracuje pouze racionalizaci předchozího dojmu“ (Široký, H. 1969, s. 14).

Pochopení druhého není možné bez pochopení nejen vnějšího, ale zvláště vnitřního kontextu komunikace.¹⁰² Vnitřní stav je obvykle sdělován zcela mimovolně a často na něj usuzujeme spíše ze snahy (obvykle nepříliš úspěšné) ho „maskovat“, zakrýt. Často tak dochází ke zkreslení komunikace, protože např. mimovolní mimika související se skrývaným stavem je chápána jako negativní akcent aktuálního sdělení.

Vnitřní stav komunikanta je velmi variabilní proměnnou komunikace. Někdy už pouhé sdělení určitého vnitřního stavu znamená zároveň jeho aktuální změnu (např. vyjádření vnitřního napětí už samo toto napětí značně snižuje). Vnitřní stav je tedy zároveň vždy i důsledkem komunikace. Pochopení vnitřního stavu a jeho souvislosti se sdělováním vyžaduje zkušenost a především schopnost empatie. Často se uplatňují, byť zatím nedostatečně zmapované intuitivní procesy, které (zvláště u dětí) vedou k překvapivě přesným „diagnózám“ vnitřního stavu jiného člověka.

(B) Percepční a atribuční schéma

O percepci a atribuci pojednáváme v příslušných kapitolách. Nyní chceme pouze zdůraznit, že součástí sdělování je rovněž informace o tom, jaké interpretační schéma (tzv. paradigma) náš partner má.

Z rozporu mezi subjektivní představou o záměru druhého člověka a jeho reálným jednáním vzniká obvykle aktuální potřeba pochopit vnímané „jednotlivosti“ na nějakém „pozadí“, tj. v nějakém interpretačním kontextu. Postupně se na tomto základě utváří *system interpretace chování druhého člověka*. Mívá často *selektivní povahu* - utváří se např. relativně samostatný systém interpretace chování muže či ženy, lidí chápaných jako „níže postavených“ ve statusovém systému a výše postavených atp. Takové percepční schéma je důsledkem i produktem tendence vysvětlit si jednání druhého v kontextu dřívější zkušenosti. Součástí aktuálního interpretačního schématu je obvykle i ne zcela uvědomované pojetí vztahu (chystám-li se např. bojovat - vnímám druhého apriori jako soka, rivala, nepřítele a chová-li se kooperativně, je to chápáno jako „úskok“).¹⁰³

¹⁰² Vnitřní stav učitele je stále ještě v tradiční pedagogice chápán jako jeho „naprosto subjektivní záležitost“ v tom smyslu, že by měl programově, úmyslně zůstat mimo pozornost žáka. Přitom pochopení druhého je sotva možné bez „spoluprožití“ situace partnera. Nejde samozřejmě o nějakou exhibici nálady učitele, jde o to, aby si lidé byli navzájem čitelní a v případě pedagogické situace, aby se děti učily „soucítění“. Empatii nelze „vyučovat“, ta musí být součástí interakce učitel - žák.

¹⁰³ Jde o tzv. tendenci vnímat partnera a celou situaci *účelově*.

Náznaky percepčního schématu partnera v komunikaci jsou velmi důležitým údajem. Usuzujeme na ně z rozboru stylu uvažování partnera a zvláště z jeho tzv. *subjektivní logiky*. Nestačí se tedy pouze soustředit na to, aby naše sdělení bylo po stránce obsahové a formální bezchybně vystavěno.¹⁰⁴ Připomeňme v této souvislosti názor vyjádřený Peelmanem a Olbrechtem-Titecem (1969), z něhož vyplývá, že „recipienti váží argument v závislosti na vlivech situačních a osobnostních, a „že subjektivní logika mívá větší význam než formálně logická stavba komuniké“ (Grác, J. 1985, s. 210).

V souvislosti s percepčním a atribučním schématem připomeňme ještě pojetí tzv. *osobních, jedinečných konstruktů* amerického psychologa George Alexandera Kellyho (1905 -1966). Kelly vychází z faktu, že každý člověk si ve snaze utřídit a pochopit svět utváří základní, výchozí jednotky významu - konstrukty (The Psychology of Personal Constructs, 1955).¹⁰⁵ Jakmile se takové konstrukty utvoří, interpretuje již pomocí nich další, nové skutečnosti. Tyto mentální obrazy zastupují objektivní skutečnost. Jsou to jakési šablony, pomocí nichž je nazírána každá další realita. Podle Kellyho tak máme každý „svou jedinečnou skutečnost“, svoji jedinečnou představu o světě. Kelly odlišuje konstrukty podle míry obecnosti a stupně volnosti (volné konstrukty se poměrně lehce mění pod vlivem zkušenosti, tzv. nepropustné konstrukty jsou naopak vůči změně rezistentní atd.) Tzv. „jádrové konstrukty“ se vztahují k vlastnímu „JÁ“ a tvoří určité jádro identity v tom smyslu, že se z nich skládá náhled sebe sama, resp. způsob vidění sebe sama. Čím více se nám daří nahlédnout do konstruktů jiných lidí, tím větší je nádeje, že jim porozumíme. Efektivní komunikace tedy předpokládá vědět o těchto mechanismech u sebe i jiných lidí. Jedině tak máme šanci se co nejlépe dorozumět.

(C) Sdělení

V zásadě každý *projev* člověka nese nějakou informaci. Ale jen některé z těchto projevů jsou vyslány záměrně jako *sdělení* druhému člověku. Budeme tedy odlišovat *spontánní projevy* člověka (a jejich komunikativní obsah a význam) od *záměrného sdělování*. Budeme-li používat pojem sdělení, půjde o obsah vědomě, záměrně a relativně promyšleně vyslaný k druhému člověku. Pojmy

¹⁰⁴ Komuniké můžeme posuzovat z hlediska takových znaků, které uvádí např. J. Porket (1970, s. 157-159), jako jsou dostatečnost, relevantnost, přesnost, spolehlivost, stručnost, aktuálnost, srozumitelnost atd. Avšak i když bude komuniké splňovat všechny výše uvedené požadavky (tj. bude relevantní, přesné, spolehlivé atp.), může být „přijatě sdělení“ dosti odlišné. Protože dodržení požadavků na správné komuniké, jak jsme je vyjádřili spolu s J. Porketem, vytváří pouze předpoklad k tomu, aby sdělení co nejvíce odpovídalo úmyslu či záměru komunikanta, nezaručuje však jeho adekvátní přijetí.

¹⁰⁵ George Alexander Kelly (1905-1966); atribuci se zabýval americký psycholog Harold Harding Kelley (1921).

signál a komuniké budeme používat v nejobecnějším významu, tzn. pro jakýkoliv projev člověka, záměrný či nezáměrný, který pro druhého nese nějakou **informaci**.¹⁰⁶

Každý člověk používá určitých symbolů, znaků k vyjádření toho, co chce sdělit. Některé znaky jsou poměrně jednoznačné, protože jsou společensky kodifikovány. Pojem **úterý** je např. tak jednoznačný, že dojde sotva k nejasnostem při jeho použití. Pojmy „bláženost“ či např. „duše“ už zdaleka nejsou tak jednoznačné a jejich použití při sdělování může vést k výraznému posunu komunikátem zamýšleného obsahu sdělení. A problém je mnohem komplikovanější. Nejde jen o obsah samotných pojmů. Jde také o to, jaké další symboly, a v jakém pojetí jedinec používá. Lidé přece operují s bonmoty, hyperbolami, metaforami atd. Lidé, kteří mají rádi poezii, ví velmi dobře, o čem je řeč, řekneme-li různost vyjádření pocitů, dojmů, vizí. A tak, chceme-li dobře porozumět druhému člověku, musíme se zaměřit na to, jaké komunikační klíče používá, jakým způsobem kóduje svá sdělení.

Někteří psychologové¹⁰⁷ rozlišují tzv. **digitální a analogovou** komunikaci. Podle nich je digitální komunikace **racionální, logicko-pojmová**, zatímco analogová komunikace je **obrazná, metaforická, imaginativní**. Digitální je funkci levé mozkové hemisféry, analogová pravé.

Na způsobu kódování je závislá tzv. **komunikativnost** výroku. Výrok, který ztělesňuje myšlenku, by neměl obsahovat nejasnosti či dokonce logický rozpor. Tak např. výrok - tato váza je drahá a krásná - přináší dvě informace v přijatelné („vyvážené“) podobě. Výroky: „Tato váza je krásná, ale drahá!“ a „Tato váza je drahá, ale krásná!“ však podávají jen zdánlivě stejné informace. V obou případech sice umožňují autorovi výroku taktizovat („Vždyť jsem Vás upozornil, že je drahá!“), ale je zřejmé, že mají různou „ovlivňovací hodnotu“, protože jejich „komunikativnost“ je odlišná.

Dalším problémem je **míra personifikace** výroku, tedy do jaké míry se vztahuje k partnerovi v komunikaci. Výrok: „Lidé, kteří nemají smysl pro humor, nebývají příliš inteligentní...“ je nepochybně zcela neosobní (ovšem též s problematickou pravdivostní hodnotou). Skutečná míra personifikace výroku však vyplývá až z konkrétní, reálné situace. Řekne-li někdo takovou větu v rozhovoru s člověkem, který smysl pro humor nemá, navíc v situaci, kdy se tak právě projevil, bude takový výrok nepochybně přijat nějak takto: „Tebe mám za hloupého!“

¹⁰⁶ Přestože termín komuniké bývá chápán rovněž ve smyslu oznámení, zpráva.

¹⁰⁷ Např. z tzv. Školy z Pal Alto (Kalifornie). Tým, který zahrnoval především D. D. Jacksona, J. Haleyho, K. Beavinovou, P. Watzlawicka, G. Batesona, J. Weaklanda aj. působil v letech 1952-1962 a nejméně ovlivnil svým pojetím komunikace oblast terapie. Podle uvedených autorů lze zaznamenat tři základní druhy komunikačního chování (vztahu): **symetrický, komplementární a metakomplementární**. Symetrický vztah je příznačný rovností přístupu a jednání; komplementární znamená, že se účastníci komunikace „doplňují“, např. jeden vede, druhý se nechává vést; metakomplementární je charakteristický tím, že jeden z partnerů sám aranžuje chování druhého, dovoluje mu např., aby ho jakoby ovládal, ale ve skutečnosti je právě on tím, kdo takový vztah navodil, protože mu z nějakých důvodů vyhovuje.

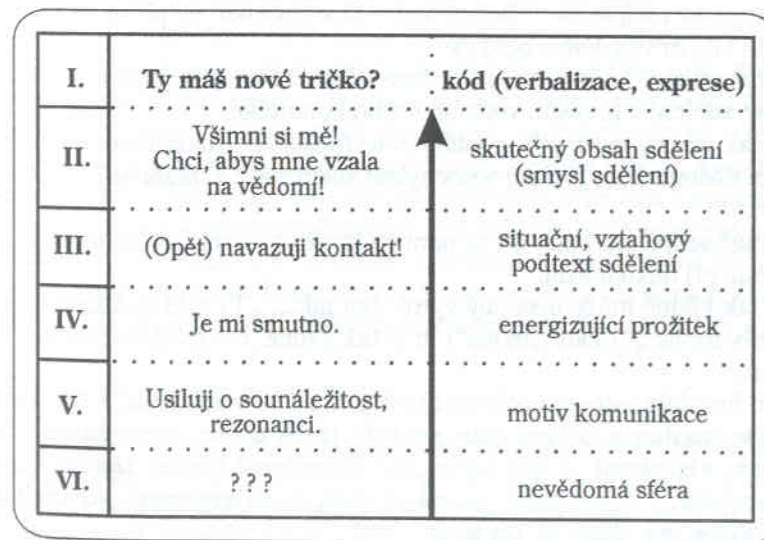
Způsob kódování je někdy vázán i na určité organizační struktury, skupiny sjednocované např. odborností, politickými názory, vírou, představami o světě atp. Dobře je to známo a popsáno v psychologii managementu: často si taková myšlenkově spřízněná společenství vytvářejí nejen tzv. „vlastní **diskurs**“ - tedy svůj pohled na svět, jemuž odpovídá i vlastní jazyk nesrozumitelný ostatním členům organizace. Vytvářejí si i svoji vizi reality. Kódování jejich sdělení vychází z vlastního nazírání skutečnosti vyjádřeného též „vlastním jazykem“. Jazyk se tak může stát i prostředkem moci, protože určité obsahy se stávají pro ostatní členy organizace nečitelné. Tento jev označují psychologové, zabývající se managementem a psychologií řízení a organizace jako vznik „elit vlastníků informací“.

Podobně se snaha o vlastní **diskurs** projevuje i v běžné komunikaci, a tak dovednost rozpoznat a někdy dokonce odhalit (protože uživatelé si své kódy chrání) dekodovací klíč patří rovněž k předpokladům úspěšné, zvláště profesní komunikace.

Samostatným problémem je též sdělování neverbální. Sdělování pohledem, výrazem obličeje, gesty atd. není jen doprovodem verbálního sdělování, vytváří samostatný zdroj informací, zvláště v podmínkách školy (srv. podrobněji: Mareš, J., Krívohlavý, J. 1995, s. 106-113).

Úrovně sdělení

Sdělování je vždy procesem „multidimenzionálním“. Proces komunikace lze znázornit jako vrstevnatý děj a každá vrstva - úroveň sdělení má svá specifika. Náznorně to vyjádříme následujícím diagramem. Každou úroveň budeme ilustrovat určitým výrokem:



Obr. č. 12

Uvedené schéma pochopitelně nabývá smysl vždy podle určité situace, konkrétních souvislostí. Tých výrok může za určité *konstelace vztahů*, v kontextu jejich *vývoje* a v závislosti na *individuálních zvláštěnostech* zúčastněných osob nabývat různého obsahu ve všech vrstvách. Schéma tedy naznačuje spíše princip než „doslovný překlad“ uvedeného výroku.

Obvykle sice věnujeme pozornost především výroku, který slyšíme, a samozřejmě intonaci, která ho provází a dokresluje (vrstva I.), avšak začít je třeba mnohem hlouběji ve vrstvách sdělení. Obvykle právě intonace, doprovodné neverbální prvky sdělení a jeho kontext naznačuje, co se asi skrývá v nižších vrstvách.

Nejhlubší úroveň sdělení tvoří V. a VI. vrstva. Mnoho našich reakcí, které nacházejí odraz v komunikaci, vychází z podvědomí, anebo z motivů, které nejsou zcela uvědomovány. Tyto potřeby a motivy energizují určitý prožitek (IV.), který vlastně vede k akci, „spouští“ vlastní komunikaci.

K největšímu zkreslení dochází mezi I. a II. vrstvou. UVědomovaně či neuvědomovaně tu dochází k „posunu“ smyslu sdělení. Hlavním problémem zde však není úroveň dovedností spojených s verbalizací vnitřního prožitku, nýbrž spíše osobnostní specifika tvořící, limitující a vyjadřující *komunikační styl* jedince.

Komunikační styl bychom zatím mohli vyjádřit některými jeho charakteristikami, jež se projevují např. jako: *otevřenost* (sdílnost) či uzavřenost při komunikaci; *přímost* či nepřímost sdělování; *vstřícnost* či rezervovanost, *tendence k manipulování* ap. (viz dále).

Verbalizace, resp. schopnost vyjádřit obsah sdělení slovy je pouze dílčím předpokladem vyjádření komunikačního obsahu.

V dynamice aktuálního vzájemného sdělování bude jistě hrát roli „dekódovací“ schopnost recipienta. Důležité bude, „jak hluboko“ se při dekódování dostane, kterou vrstvu ve sdělení odkryje.

Komunikant bude mít nepochybně tendenci vztahovat odpověď, resp. odezvu na své sdělení k hlubším vrstvám svého komuniké.

A tak odezva typu: „*Ne, nemám nové tričko!*“ bez naznačení tendence k pokračování dialogu bude pro něj nepochybně znamenat: „*nemám zájem o tvůj vstřícný projev...!*“

Totéž se ovšem bude dít (a nemusí jít vždy o zcela uvědomovaný proces) u recipienta při dekódování.

A tak klidně může uvedený výrok číst takto: „Ty máš (už zaslal) nové tričko!“, a tedy třeba: „Tričko („móda“) to je tak jediné, co tě zajímá, protože jsi jako ty ostatní...“

Do hry dále vstoupí osobnostní zvláštnosti komunikanta, a tak zatímco jeden si výše uvedenou odezvu dále „přeloží“ třeba takto: „*nemá zájem o kontakt, protože mne nepochopil...*“, jiný takto: „*teď zřejmě není vhodná situace k znovunavázání kontaktu...*“ a jiný třeba: „*naschvál dělá, že mi nerozumí, protože mne chce trápit, a přitom moc dobře ví, jak mi je...*“ atd.

Přijetí a zpracování sdělení

Proces přijetí a zpracování informace (sdělení) má tři základní fáze. Každá etapa je příznačná novou úrovní interakce. V první etapě člověk primárně registruje zdroj sdělení, ať už je to jiný člověk, či nějaký neosobní zdroj (např. masově komunikační prostředek). Člověk uvažuje, jak s takovým sdělením naložit. V prvé řadě si nutně klade otázku, je toto sdělení pravdivé? První orientaci v tomto směru poskytuje sám zdroj informace. Je tento zdroj důvěryhodný? Má smysl se sdělením zabývat? Odpovídá vůbec skutečnosti? V první etapě tedy probíhá především zvažování hodnověrnosti sdělení. Proto (viz následující schéma) lze jako hlavní intervenující vliv označit prestiž zdroje. Schopnost adekvátně vyhodnotit „kvalitu“ zdroje je podmíněna zralostí percepčních a atribučních procesů. Při posuzování zdroje se pochopitelně uplatňují také podvědomé nebo ne zcela uvědomované tendence.

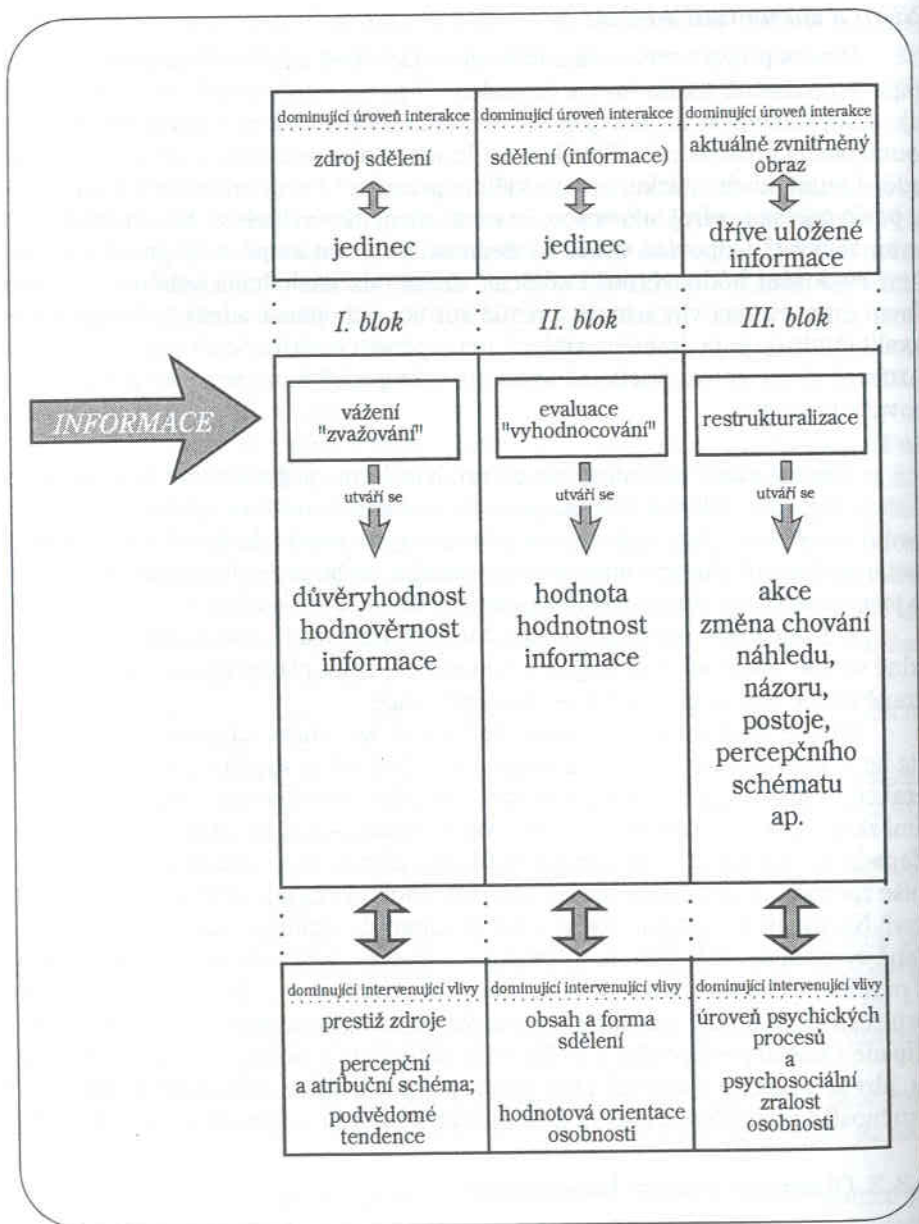
V druhé etapě nabývá významu vztah sdělení - příjemce. Pokud v předchozí etapě byl zdroj sdělení shledán jako důvěryhodný, nastává skutečné vyhodnocování informace. Jaký má sdělení význam (pro mne)? Je to sdělení důležité, anebo podružné? Má pro mne význam zásadní, nebo jen orientační? Je to něco, co jsem potřeboval vědět? Dotýká se mne osobně obsah sdělení?

V druhé etapě ustupuje informační zdroj do pozadí, zato důležité je nyní na jedné straně: jak je sdělení „logicky vystavěno“, kolik platné informace nese a na straně druhé, jak se vztahuje k motivaci příjemce.

Zda se nová informace stane podnětem ke změně chování jedince, tzn., zda se v důsledku nových informací změní jeho postoj, vyplyne z třetí úrovně interakce. V ní se obrazně řečeno střetává aktuálně zvnitřňovaný obsah s dosavadními zkušenostmi. Odpovídá to, co se nyní dovidám tomu, co již znám z dřívějšíka? „Zapadá to“ do mých dosavadních představ, názorů atp.? Znamená nový obsah spíše zpevnění dosavadního obsahu poznání, anebo vyžaduje změnu zažitých představ? Na rozdíl od úvodní etapy, v níž dominovalo vnímání, nabývá v závěrečné etapě význam úroveň myšlení (a intelektu vůbec), stabilita terénu, na jehož pozadí psychické děje probíhají atp. Psychosociální zralost je jedním z výrazných faktorů restrukturalizace stávajících poznatků. Restrukturalizace znamená v každém případě i změnu percepčního a atribučního schématu a děj se vrací k prvnímu bloku, aby se cyklicky opakoval. Děje příznačné pro každou z uvedených etap lze ve stručnosti a přehlednosti vyjádřit následujícím blokovým schématem (viz str. 118).

6.3.2 Obsahová analýza komunikace

Položíme-li si otázku, *co sdělujeme*, můžeme si odpovědět různě: *poznatky, informace, prožitky, představy, dojmy, názory, hlediska, pojmy, soudy, úsudky, kódy a klíče, definice, vztahy, kategorie, hypotézy* atd. Jaké kritérium zvolit při kategorizaci komunikačních obsahů? A vystačíme s jedním kritériem?



Obr. č. 13

Obsahová analýza se snaží odpovědět na otázku, co vše vyjadřuje určité sdělování. Aby to byla odpověď solidní, hledá odpovídající metodu zjišťování. Podstata této metody spočívá v tom, že je určité *sdělování* (jako proces), anebo *sdělení* (jako produkt komunikace) podrobena systematickému rozboru. Zaměřujeme se na to, z jakých odlišitelných elementů se sdělení skládá.

Základní schéma obsahové analýzy komunikace, které platí jak pro formální analýzu živé verbální komunikace, tak i pro analýzu textů, můžeme naznačit takto:

1. **Přesné vymezení zkoumaných kategorií, prvků** (např. jednotlivých myšlenek či přímo znaků, jež je zastupují, např. určité slovo ap.); jde o to, aby bylo možno sledované kategorie vždy jasně identifikovat. Užívá se též označení obsahová jednotka.¹⁰⁸
2. **Frekvenční analýza prvků** (sledujeme, jak často se v komunikaci objevují ve vztahu k rozsahu textu nebo času); z frekvence se obvykle usuzuje na důležitost tématu, s nímž daný prvek souvisí („to, co je důležité - o tom se častěji mluví“).
3. **Poměr mezi příznivými a nepříznivými atributy** spojovaných s určitým prvkem; z něho se odvozuje, jaký postoj je k prvku zaujímán (např. předpoklady, „nadržování“, odmítání, očekávání atp.).
4. **Suma asociací** vztahujících se např. k určitému znaku, symbolu; registrujeme tedy vše, co s vytypovanou kategorií zjevně souvisí (asociace, metafory, parafráze, synonyma atp.), vypovídá o intenzitě, síle prožitku vztahu, který symbol pro účastníky komunikace má (např. určitém přesvědčení spojovaným s prvkem).

Přesto, že v uvedeném přehledu užíváme řadu pojmů, které vyjadřují kvalitativní aspekty komunikace, mějme při obsahové analýze na paměti, že je přece jen založena na kvantifikaci vstupních dat a že na kvalitativní aspekty obsahu komunikace pouze usuzujeme! Z nápadného zvýšení frekvence určitého pojmu v komunikaci nepoznáme vždy přímo valenci, s jakou je prvek účastníky komunikace spojován.

Samostatným problémem obsahové analýzy textů je jejich výpověď o autorovi a jeho vztahu k recipientovi. Zde jsou sledována vedle výše uvedených kritérií ještě další kritéria, např.:

1. **frekvence sebeprezentujících prvků** (přímých i nepřímých); především tzv. „ego-skóre“ (frekvence zájmena „já“); dále: frekvence odkazů na své dřívější myšlenky, úvahy; snaha vyvolávat u recipienta spíše vztah k sobě než ho informovat (např. překvapit až ohromit, dosáhnout ocenění naznačováním

¹⁰⁸ Přesně definovaná obsahová jednotka se pak sleduje (její výskyt a atributy) v rámci tzv. kontextové jednotky (např. jednoho ročníku určitého titulu novin, jednoho textu, jednoho uceleného rozhovoru atp.).

kontaktů s významnými lidmi ap.); patří sem rovněž neadekvátní *prezentace statusu* (zdůrazňování významnosti vlastního postavení, ohánění se tituly, funkcemi ap.);

2. *frekvence kooperativních* či naopak *rivalitních tendencí* ve vztahu k recipientovi (včetně např. tendenci k podceňování či servilnosti ap.);
3. *frekvence pokusů o využití až zneužití komunikační situace k dalším, skrytým záměrům* (manipulace);
4. *členění- struktura textu* jako vyjádření vztahu k recipientovi (snaha uspořádat, zpřehlednit, zpřístupnit, anebo naopak snaha zahltit, šokovat rozsahem);
5. *nasyčení informacemi* (kvalita a kvantita informací);
6. prezentace *hlediska* autora (vyjadřuje autor své hledisko, své hodnocení, strukturuje sdělení tak, aby bylo patrné jeho nazírání, nebo jen uvádí kompilaci dílčích obsahů bez zaujetí vlastního odpovědného a jasně identifikovatelného pohledu?);
7. *míra interpretace* - je vlastně dána poměrem mezi deskripcí a uplatňováním hlediska autora (autor uplatňuje určité subjektivní hledisko (což je samo o sobě zcela legitimní), avšak toto hledisko vydává za odborný či nestranný přístup, maskuje ho promítáním přímo do selektivního popisu realit či „prolínáním“ do „informací“);
8. způsob *zacházení s* přebíranými či *prezentovanými myšlenkami* jiných lidí (snaha vydávat je za vlastní, přebírání z druhé ruky je např. vydáváno za práci s originálem atp.; bagatelizace odlišných názorů, odmítání jiných názorů, přičemž argumentace je nahrazována snižováním prestiže autora; vytrhávání výroků z kontextu, překrucování atd.);
9. tendence ke *stylizaci* (stylizování se do určité role - např. „poradce“, „vševěd“, „důvěrník“, „arbitr“).¹⁰⁹

6.3.3 Formální analýza komunikace

Analýza formy komunikace přináší svébytnou výpověď o účastnících komunikace. Umožňuje pochopit skutečný obsah komunikace. To, jak lidé komunikují, jaký čas věnují dialogu, jak se na něm podílejí, jakou hodnotu připisují faktu „komunikačního setkání“ atd., to vše se projevuje ve formě komunikace.

¹⁰⁹ Připomeňme v této souvislosti známé vymezení motivů, která zkreslují informace v dokumentech, v nichž se člověk prezentuje podle amerického psychologa Gordona Willarda Allporta (1897-1967): 1. obhajoba vlastního jednání, 2. tendence demonstrovat svůj vnitřní svět, 3. potřeba strukturace vlastních myšlenek, názorů, činů, 4. literární ambice, 5. ujasnění si a vymezení vlastních cílů, záměrů, plánů, 6. redukce vlastního napětí, 7. finanční prospěch, 8. povinnost, 9. psychologické důvody, 10. tendence „vzypovídat se Lidstvu, Bohu...“, 11. snaha být svým příkladem, sdělením prospěšný jiným lidem, 12. touha po nesmrtnosti.

H. L. Lennard a A. Bernstein (1969) vymezují tzv. *formální charakteristiky*¹¹⁰ komunikačního procesu. Také J. Křivohlavý rozlišuje (vedle stránky obsahové a motivační) *formální stránku komunikace*. Blízké výše uvedenému pojetí jsou v kapitole o formální stránce rozhovoru tzv. „písemně nezaznamatelné“ - paralingvistické charakteristiky jako *naplnění času* hovorem a tichem (jde v podstatě o poměr „čistého času“ věnovaného komunikaci a „zbyvajících času“ celkové interakce; *předávání slova* v rozhovoru (jde o způsob sladění či desynchronizace, případně výskyt intruzí v průběhu komunikace); *dueta*¹¹¹ při rozhovoru; *otázky* v rozhovoru (jaká je frekvence kladení otázek, zda jde o jednosměrné či vzájemné kladení dotazů, jaké je množství otázek ap.); *latence odpovědí* na otázky (přiměřená, neadekvátně pozdní odpověď, unáhlené odpovědi atd.); *příkazy* v rozhovoru (absence příkazů či naopak přesycení pokyny atp.) - reakce na příkazy (je brán ohled na pokyny, žádosti, přání).

Při komunikaci ve skupině si všímáme např. toho, *ke komu* se (nejčastěji) určitý mluvčí obrací očima při sdělování závažnějších informací, přestože jsou určena *všem* (od koho čeká podporu či „schválení“); všímáme si též toho, zda má někdo tendenci navazovat hovor *častěji*¹¹² s lidmi, které chápe jako statusově vyšší (což může svědčit o tendenci „dostat se“ do této vrstvy), nebo naopak (což může nasvědčovat tendenci situačně či perspektivně získávat přívržence pro své záměry) atp.

Prostě, též forma komunikace je vlastně svébytným „obsahem“ ve smyslu výpovědi o něčem.

Zdá se, že formální charakteristiky komunikace bychom mohli za pomoci uvedených autorů vyjádřit takto:

1. *Objem komunikace* - čas věnovaný komunikaci a jeho „nasyčení“ sdělováním.
2. *Podíl partnerů na komunikaci* - vyrovnanost či nevyrovnanost časové a obsahové participace partnerů na sdělování.
3. *Způsob předávání slova* - hladké či problémové střídání; způsob iniciování partnera; „překrývání“, tj. souběh „nesetkávajících se monologů“ ap.

¹¹⁰ Citovaní autoři myslí formálními charakteristikami: *objem komunikace* a její distribuce mezi jednotlivé členy; *komunikační kanály* a jejich využití; *kontrolu* interakčního; *kontinuitu komunikace* (s ohledem na počet po sobě jdoucích komunikačních sekvencí v jednotlivých dyádách); *objem* explicitního a implicitního *nesouhlasu* (tj. nesouhlasu vyjádřeného buď přímo, nebo snahou změnit obsah rozhovoru).

¹¹¹ Takto nazývá J. Křivohlavý situaci, kdy (v dyádě) dva hovoří zároveň, souběžně.

¹¹² Nemusí jít pochopitelně pouze o frekvenci, ale též o znatelné, zjevné úsilí (byť třeba neúspěšné, nebo z určitých důvodů nepřliš časté) o navazování hovoru s osobou statusově vyšší.

4. **Průběh komunikace** - sledujeme, zda je komunikace kontinuální, plynulá, či zda dochází k „zatumnutí“, k přetržkám v dialogu; zda se vyvíjí, prohlubuje, anebo zůstává na povrchu atd.
5. **Povaha interakce** - komunikace může probíhat jako kooperativní hledání společného řešení, hledání východiska ap., anebo jako rivalitní střet. Sledujeme důsledky aktuální komunikace ve vzájemném vztahu a možné důsledky pro další vývoj interakce.

Sdělení je vždy prostředkem ovlivňování jiného člověka a komuniké je proto vždy spojeno s představou určité reakce, odezvy. Smysl a efektivnost komunikace je z hlediska subjektu posuzována právě podle toho, zda bylo dosaženo cíle, zda následná reakce recipienta odpovídá jeho záměru. „Očekávána“ může být reakce, určitá činnost, ale též třeba změna postoje, nebo posílení jeho pozice. Může být očekáván názor, ale také jen vytvoření prostoru k exhibici komunikanta atp.

Formální analýza komunikace umožňuje odpovědět na následující otázky:

- jak je určitý sdělovaný obsah partnery vnímán, jak „zatím“ (aktuálně) sdělení „vidí“ (důraz je zde kladen na proces sdělování),
- jak je sdělovaný obsah posuzován, hodnocen („vyhodnocován“), důraz je zde kladen na výsledek,
- jak aktuální komunikační situaci partneři prožívají,
- jak se utváří aktuální vztah mezi partnery (akceptování - neakceptování),
- jaké jsou zvláštnosti transakce komunikačních obsahů (co partner „vitá“, „strpí“, „odmítá“...),
- jak partneři definují své role (situaci, vztah, normy...),
- jak partneři do interakce vstupují (v jakém sebepojetí a s jakým pojetím druhého).

Zdůraznili jsme již, že komunikace je symbolickým výrazem interakce. Analýza komunikace se zaměřuje právě na odhalení projekce vztahů do sdělování. Při pozorném sledování formálních i obsahových aspektů komunikace zaznamenáme mnoho údajů svědčících např. o závislosti jednoho partnera na druhém:

- **projevy parazitující závislosti** - („jsem závislý, ale může to být výhodné“): podbízení, nadbíhání, servilita,
- **projevy omezující závislosti** - („chtěl bych být nezávislý, ale nevím jak na to“): nadměrné dokazování, přesvědčování, „získávání“,
- **hostilní projevy závislosti** - („když už se nemohu vymanit ze závislosti na tobě, alespoň za to zaplatíš!“): pomlouvání, soupeření, snižování prestiže, neutroizování, vydírání.

Analýza obsahu a formy komunikace může osvětlit, jaká je struktura pozic ve skupině, jaké je klima skupiny, jakou povahu mají vztahy ve skupině (spolupráce, rivalita) atd.

6.3.4 Typy komunikace

Na základě výsledků šetření různých autorů i empirie lze vymezit také základní **typy neadekvátních způsobů komunikace**:

Destruktivní komunikace - příznačná vzájemnou snahou podlomit pozici, rozrušit postoje, názory. Snaha skutečně „rozložit“ východiska (názory) druhého není při této formě komunikace provázena snahou o „získání partnera na svou stranu“. Nejde tedy o nějakou „přehnanou argumentaci“. Primárním motivem je pouze snaha o destrukci, nikoliv konstrukci nového, jiného, odlišného.

Autoritářská komunikace - vychází z autokratického vnučování vlastních názorů druhému s cílem vytvořit závislost, ať už v myšlení či reálné činnosti (interakcích).

Disjunktivní komunikace - je charakteristická „odpoutáním“ od vlastního smyslu komunikace, příznačné je zlehčování, povrchní chování, ironie ap. Je to „zdánlivá komunikace“, protože od skutečného obsahu komunikace se „odhlíží“, nevychází se ze skutečného obsahu užívaných pojmů či komuniké.

Rezistentní komunikace - je obvykle projevem nedůvěry nebo odmítání partnera. Příjemce je pasivně rezistentní. Komuniké je vyslechnuto, ale „nezpracováno“. Přijaté komuniké není stimulem k odpovědi, k činnosti, aktivitě.

Pseudokomunikace - jde pouze o „jakoby“ komunikaci. Komunikace vyjadřuje vlastně pouze skutečnost, že komunikující jedinci se fyzicky nacházejí v blízkém interakčním prostoru, ale komunikace nevyjadřuje jejich vztah, ani vývoj vztahu. Pseudokomunikace je obvykle vyvolána spíše jistým sociálním tlakem než skutečným společným předmětem zájmu.

Nonkomunikace - chybění komunikace při formální fyzické přítomnosti partnerů (srv. Konečný, R., Bouchal, M. 1971, s. 116).

V. Satirová uvádí čtyři **typy neadekvátní komunikace**, které rovněž vycházejí z analýzy formy komunikace:

- 1) **podrobnivá** komunikace - zaměřená na zachování klidu i za cenu neustálého vyjadřování souhlasu, omlouvání se a usmířování,
- 2) **karatelská** komunikace - spojená s neustálým napomínáním, kritizováním, odmítáním, vyčítáním,
- 3) **chladná** komunikace - racionální, komputrová, korektní, ale bez citu, monotónní,
- 4) **irelevantní** komunikace - nevěcná, odvádí pozornost jinam, ignoruje to, co dělají nebo o čem hovoří jiní.

(dle Svoboda, M. 1985, s. 39)

Americký filozof zabývající se též sociologickými a psychologickými aspekty komunikace John Rogers Searle (nar. 1932) rozlišuje následující komunikační aktivity:

- **asertivní** - jejich smyslem je přesvědčit o pravdivosti, platnosti sdělovaného obsahu,
- **direktivní** - slouží k aktivizaci partnera, mají ho iniciovat k akci, k jednání,
- **příslibové** - signalizují závaznost k nějakému následnému jednání,
- **expresivní** - vyjadřují prožívání komunikace,
- **deklarativní** - vypovídají o shodě mezi obsahem sdělování a realitou.

(srv. např. Popper, M. 1993, s. 47-58)

V běžné komunikaci se častěji projevují spíše určité prvky výše naznačených komunikačních vzorců chování. Specifikum ovšem tvoří komunikace kultivovaná, např. rozprava, výklad či diskuse. Právě na prolínání takových „komunikačních faulů“¹¹³ do diskuse je třeba si dávat pozor. Diskuse totiž nesmí být definována jako boj osob a nepřesné je do značné míry i její vymezování jako střetu názorů. Vhodnější je definovat diskusi jako společné (kooperativní) „myšlení nahlas“. Diskuse se tak stává kooperativním řešením problému a pojetí rolí i výkon diskutérů jsou poměřovány podle toho, jak k nalezení řešení přispívají, nikoliv podle toho, „kdo vyhrál“. Výskyt „nedovolených zákroků“ při diskusi je vždy symptomem toho, že by se diskuse mohla stát pouhým prostředkem boje osob. Nejčastěji se takové fauly objevují v situaci argumentační nouze. Kombinování v podstatě bezobsažných výroků s „významnou“ intonací či mimikou (např. „*ono je to mnohem složitější!*“, „*já bych to neviděl tak jednoduše!*“), které nesou podtext: „*vidíš to příliš primitivně!*“ a tedy: „*já jsem ten, kdo to (skutečně) chápe...*“, jsou v kultivované diskusi nedovolené, pokud nejsou provázeny ochotou nepřímý náznak kritického stanoviska zdůvodnit (autoři takového výroku se dokonce brání označení jejich výroku za kritiku partnera, či jeho argumentace: „*já neříkám, že nemáš pravdu, já jen říkám, že je to složitější!*“). Obsah výroků je vždy samozřejmě závislý na situačním kontextu, a tak i uvedené výroky samy o sobě nemusí být vždy nutně konfliktní. Jednoznačně však faul poznáme podle toho, že partner nechce výrok ujasnit, upřesnit - prostě nechce, aby byl smysl výroku jasně identifikován a on byl spojen s odpovědností za něj. Takové výroky navíc většinou nevyjadřují žádný argument, nepřinášejí žádné informace, které by mohly společné uvažování posunout, a vzhledem k tomu, že je možno je kdykoliv (zpětně) vyložit podle aktuální potřeby, znemožňují i zpětné hledání chyby při společném myšlení. Jsou v podstatě pouze trestem partnerovi za projevenou argumentační převahu. Informativní tok zamlžují, komplikují a emotivně vyhocují. Podobný „efekt“ mají všechny zlehčující reakce (smích, mimika atd.).

¹¹³ Podrobnější charakteristiku najdeme v knížce I. Plaňavy Jak (to) spolu mluvíme. Brno, MU 1992.

Někdy bývá k ilustraci komunikace mezi dvěma lidmi užívána analogie s dorozumíváním se pomocí jednosměrné vysílačky. Při takovém spojení je třeba, aby vždy jeden z účastníků vysílal a druhý přijímal. Jinak se nedorozumí. Podobně je tomu i v případě bezprostřední mezilidské komunikace. Je třeba vždy včas „přepnout role“. Jakmile budou dva lidé jenom „vysílat“, hodně toho namluví, ale téměř nic si neřeknou.

6.3.5 Podmínky efektivní komunikace (zásady navazování a udržení kontaktu)

Efektivní komunikací míníme takovou vzájemnou výměnu obsahů, kterou lze označit jako:

Nezkreslenou. Znamená to, že obsah sdělení přijatý recipientem, odpovídá tomu, co chtěl předat komunikant. Již z výše uvedeného schématu si dovedeme odvodit, na čem je závislé nezkrácení informace, pokud jde o faktory odvíjející se od zvláštností osobnosti partnerů. Problémem dosud nepopsaným jsou faktory zkrácení, které má na svědomí onen prostor mezi nimi, tzv. **komunikační kanál**. Právě zde nastává to, čemu říkáme „**šum v komunikaci**“. Jákýkoliv prvek situace, který vstupuje mezi partnery, znamená riziko **zkreslení** informace. Ke zkrácení dochází buď proto, že se snižuje **úplnost** sdělení¹¹⁴, anebo byl vlivem dalších faktorů (např. situačního kontextu) posunut jeho smysl.

Platnou. Platné je sdělení odpovídající skutečnosti, kterou symbolizuje. Nejlépe to lze ilustrovat na odborné terminologii. Pojmy, které tvoří základní skladebné prvky sdělení, „zastupují“ určitou skutečnost. Manipulátoři nebo šarlatáni jsou příznační tím, že užívají neobvyklých slov či slovních spojení (zavádějí „nové pojmy“), aniž by je vymezili, definovali. Tato spojení se na první pohled jeví jako smysluplná a souvislá, protože obvykle respektují zásady elementární výrokové logiky. Jeví se často jako hluboké úvahy či filozofující texty až do doby, kdy se začneme zajímat o zřetelné vymezení užívaných pojmů a zdůvodnění výchozích premis. Každý **znak** musí vyjadřovat **smysl**, ztělesňovat **význam** a označovat **objekt**.

S pojmy je to jako s bankovkami, mají hodnotu, pouze jsou-li podloženy reálnou prací. Ani v komunikaci se nevyplatí dávat do oběhu „nekryté papírky“, i kdyby měly nádhernou grafickou úpravu. „Nekryté“ pojmy devalvují myšlení.

Včasnou. „Včasnost“ informace není třeba příliš ilustrovat. Včasná je informace (či sdělení) tehdy, jestliže lze bez stresu realizovat činnost (aktivitu), kterou navozuje, ať je to třeba změna jednání, anebo jen úvaha, a jestliže ji příjemce může v klidu využít (např. k sebekorekci ap.).

¹¹⁴ Nezaměňujme neúplnost a zkrácení sdělení. Zkrácení sdělení samo o sobě nemusí znamenat jeho zkrácení. Pojem neúplnost má především kvalitativní význam, tzn., že sdělení postrádá prvky podstatné, klíčové pro porozumění jeho obsahu.

A je tu ještě jedna důležitá podmínka efektivity komunikace. Nestací jen nezkrusleně, adekvátně a rychle *vysílat*. Na druhé straně musí být také „*ochota přijímat*“ naše sdělení. Zatímco předchozí podmínky efektivity souvisely především s osobností komunikanta, pak tato se zdánlivě týká pouze recipienta. Opravdu jen zdánlivě. Zkušenosti učitelé ví dobře, že si lze vhodnou motivací získat partnera pro dialog. V zásadě lze vyjít z obecné *teorie motivace komunikace*. V té se stručně řečeno vychází z toho, že základem komunikace je potřeba zapůsobit na druhého.¹¹⁵ Tuto potřebu musí mít uspokojenu i ten, koho vyzýváme ke společné komunikaci. Komunikace musí oběma partnerům umožňovat ovlivňovat druhého. Tento zdánlivě samozřejmý axiom nebývá vždy v pedagogických situacích zohledňován. V této souvislosti připomeňme důležitý předpoklad efektivní komunikace, a sice schopnost správně odhadovat očekávání partnera, jež s komunikací spojuje.¹¹⁶

Uvedme si v základním přehledu, co lze udělat pro to, aby se zvýšila ochota a připravenost partnera ke komunikaci.

Lze říci, že základem úspěšné komunikace je volba adekvátních prostředků dorozumění. Především jde o volbu slov (pojmu). Prvním požadavkem je *kompatibilita slovní zásoby*. Lze užít jen ty pojmy, které má ve své slovní zásobě náš partner. Zároveň je třeba si ověřit, zda stejnými slovy vyjadřují partneři obdobný obsah (viz „platnost“ sdělení). Při závažném dialogu je třeba pojmy předem definovat a vzájemně si ujasnit. Bez toho nelze zajistit elementární *čitelnost* vzájemných sdělení.

Z neverbálních prostředků komunikace je velmi důležitý správný *kontakt očima*. Nejde samozřejmě jen o to, aby se partneři „viděli“. Pohled do očí je obecně považován za projev intimity kontaktu, za znak upřímnosti ze strany komunikanta. Mimovolní uhýbání pohledem a další změny (např. přivírání očí, ...) bývají velmi citlivě vnímány a podléhají kulturní interpretaci. V případě komunikace se skupinou je třeba dbát na to, aby i v tomto případě docházelo k rovnoměrnému potkávání se očima.

Stejně důležitý je *fyzický postoj*. Obvykle se doporučuje mírné naklonění dopředu ve směru k partnerovi. Odborníci upozorňují, že takovýto fyzický postoj je jednak „čten“ partnerem jako projev vstřícnosti, pozornosti a zároveň též přispívá k lepší koncentraci na komunikaci.

Celkový fyzický postoj by měl vycházet z tzv. „otevřené pozice“, tzn., že nohy ani ruce nejsou zkříženy, protože zkřížení končetin vyvolává nejčastěji dojem uzavřenosti, odmítání, rezervovanosti. Rovněž „založené“ ruce vyvolávají pocit nadřazenosti.

Žádoucí je i „zrcadlení“ pozitivních prvků fyzického postoje partnera.

¹¹⁵ H. Hörman mluví o potřebě změny vědomí partnera (modifikaci obsahu jeho vědomí) (Nebeská, I. 1992, s. 53).

¹¹⁶ Tzv. odhad expektací recipienta.

Víme již, že *prostorové souvislosti* lidí v interakci samy o sobě naznačují vzájemný vztah a stávají se tak svébytným druhem komuniké jak pro třetí osobu (nezúčastněného pozorovatele), tak pro samotné účastníky interakce. V sociální psychologii se mluví o tzv. proxemickém chování - proxemic behavior. Jedná se především o vzájemné přibližování či oddálení při komunikaci, udržování „odstupu“ či naopak „blízkého fyzického kontaktu“ ap.¹¹⁷

Proxemické chování by mělo vyjadřovat, o jaké pojetí vztahu usilujeme, mělo by vyjadřovat míru intimity, kterou od kontaktu očekáváme.

Dobře jsou hodnoceny *projevy vstřícnosti*, jako je příkyvování, soustředěný výraz. U mimických projevů zvláště platí *zásada přiměřenosti*. Uvědomme si, že vnitřní stav nemusí nalézat adekvátní odraz v našem obličejí. I naše zkušenosti ukazují, že zaujetí sdělením (problémem) partnera může v našem obličejí vyvolávat výraz, který je vnímán jako jakási „nadosobní interpretace sdělovaného“, nikoliv přijímání jeho sdělení. Partner mívá pocit „zkoumaného“, nikoliv „přijímaného“. „Přátelský výraz tváře“, který je odborníky doporučován (např. u terapeuta), pomůže taková nebezpečí eliminovat. Nebojme se ověřit si v zrcadle, jak vyhlížíme v určité situaci, a trénovat přiměřenost výrazu tváře vnitřnímu stavu či potřebám komunikační situace.

Víme již, že takřka jakákoliv změna v projevu člověka se za určitých okolností stává součástí sdělování. Proto je třeba, zvláště v profesionálním styku, *vyvarovat se* jakýchkoliv „*nečitelných projevů*“. Často jde především o mimovolní projevy (pokrčení ramen, sešpulení úst ap.), které v tenzi či v méně přehledných interakčních situacích bývají interpretovány nejen jako projevy nesouhlasu, ale dokonce jako sociální odmítání („*nonakceptace*“). Podobný vliv mívají i *manýrismy* (např. časté upravování brýlí, poposedávání, „hraní si“ s prstýnkem, tužkou, prsty ap.). Tyto mimovolní stereotypy bývají často chápány rovněž jako projevy nesoucí spíše negativní signál.

Rovněž interpretace komunikační situace, definování problému, sdělování podstatného atd. by mělo probíhat až tehdy, je-li na to náš *partner připraven*. Zásadně bychom tak neměli činit na začátku analýzy situace. Interakčně je interpretace dokonalá, pokud respektuje druhou stranu (co je schopna přijmout, zpracovat). Nejde o to partnera ohromit, překvapit („vytáhnout se - předvést se“), ale navázat s ním kontakt. Je rovněž třeba počítat s *vývojem náhledu* partnera na situaci. Znamená to především citlivě registrovat a hlavně respektovat partnerovu tenzi, momentální soustředění na jinou aktivitu atp.

Ať už je obsahem komunikace cokoli, je třeba, abychom jako svébytné sdělení neustále vysílali, že jsme *aktivními účastníky* kontaktu, že sdělení druhého (jeho myšlenky i prožitky) chápeme, rozumíme jim a *akceptujeme je*. Autentická komunikace znamená, že při rozhovoru otevřeně přijímáme *i sdělujeme*.

¹¹⁷ Z tohoto hlediska bývá odlišován: **1. intimní styk** (blíže než půl metru), **2. osobní styk** (50-120 cm), **3. sociální styk** (120-350 cm) a **4. veřejný styk** (3,5 metru až „na doslech“) (srv. podrobněji Křivohlavý, J. 1973).

Sdělení o tom nese náš celkový výraz, naše celkové **komunikační chování**.¹¹⁸

Vzpomeňme při této příležitosti tendenci opačnou - tzv. **averzivní** (neakceptující) **komunikační chování**. Projevuje se různými způsoby „trestání“ partnera, jako je např. **ironizování, kritizování, předhazování nedostatků, odmítání kontaktu, vydírání utrpením, posmívání, „prorokování“** (problémů, potíží, následků...), **snížení prestiže, napadání** hodnot, ideí či blízkých osob partnera, **obviňování, intrikování, pomlouvání, bagatelizace** výkonu, projevu, záměrů či vlastností partnera atp.

V zásadě může být povaha odezvy partnera buď **podporující** (usnadňuje komunikaci), anebo **brzdící** (znesnadňuje, až komplikuje komunikaci). Příkladem podpůrných reakcí je např. **sdělování** vlastních **prožitků** z aktuální komunikace (usnadňuje partnerovi zpětnou vazbu¹¹⁹); snaha získávat další **informace** o situačních **pocitech** a **prožitcích** partnera, průběžné **ověřování srozumitelnosti** sdělovaných obsahů; **verbalizace** předpokládaných **citů** partnera (vyslovení vlastní představy o tom, co partner právě zřejmě prožívá) atp. K brzdícím reakcím patří **interpretování** toho, co partner sděluje „podle svého“ („*takže tím chceš říci, že jsem naivní*“); **přílišné rady** („*nebuď tak komisi*“) a uvedme ještě alespoň tzv. **popírání citů**, které se projevuje nepřijetím prožitku druhého („*z toho prostě nemůžeš být smutný*“).

Způsob komunikace navozuje to, čemu jsme si zvykli říkat **komunikační klima**. Komunikační klima vstřícné, podpůrné (tzv. **supportivní**) je příznačné vzájemným respektem, otevřeností a snahou o konstruktivní komunikaci. Opakem je **defenzivní** komunikační klima, které je vlastně projevem boje (rivalitní interakce).¹²⁰

Nezapomínejme, že z našeho celkového komunikačního chování si partner vybírá v zásadě čtyři základní typy sdělení:

- informace **věcné**,
- informace - signály **vztahující k sobě** (nesou informaci o tom, jak ho hodnotíme, přijímáme, chápeme),
- informace - signály **vztahující se k nám** (vytvářející představu o našich vlastnostech, motivech a cílech komunikace atp.),
- signály k **akci** („co vlastně chceme, aby pod vlivem komunikace udělal...“).

¹¹⁸ Konkrétnější údaje o komunikačním chování uvádíme v deváté kapitole, v níž referujeme o možnostech aplikace sociálně psychologických metod v praxi učitele.

¹¹⁹ Podobně jako např. tzv. volné informace při asertivní komunikaci.

¹²⁰ Šetření zaměřená na zkoumání komunikačního klimatu ve školní třídě naznačují, že žáci ve třídách se supportivním klimatem jsou sociálně aktivnější, výrazněji sebevědomí a mívají též méně absencí (srv. např. Lašek J. 1994, s. 156).

Závěrem úvah o efektivitě komunikace zdůrazněme, že výše uvedené podmínky efektivní komunikace nelze reálně naplnit formálně, nebo předstíráním, či manipulací. Výše uvedené zásady komunikace by měly navodit spíše úvahy o tom, **„jaci být“**, než **„jak se chovat“**. Jde o to, „v čem se měnit (zdokonalovat)“, nikoliv „co nezapomenout udělat v určité situaci“.

Shrnutí:

- Komunikace je symbolickým výrazem interakce. Verbálně či neverbálně, záměrně anebo spontánně, přesně či nepřesně vyjadřuje vztah mezi účastníky interakce. Zároveň znamená přenos informací, které zprostředkovávají vzájemné ovlivňování.
- Komunikační situace má své normy, dochází v ní k vydělení pozic partnerů a s nimi souvisejících rolí. Vzniká situační sebepojetí. To vše je v průběhu komunikace též obsahem sdělování. Pochopení toho, jak partner „vidí aktuální situaci“, se stává předpokladem efektivní komunikace.
- V průběhu komunikace tedy tvoří svébytné „sdělení“ informace o tom, jak partner aktuální situaci vnímá a jak ji prožívá. Na způsob vnímání a interpretace aktuální situace (percepční a atribuční schéma) usuzujeme z jeho celkového komunikačního chování.
- Proces přijetí a zpracování sdělení (informace) má tři etapy. V první hraje hlavní roli důvěryhodnost zdroje sdělení, na němž záleží, jaká hodnověrnost je informaci připisována. V další etapě dochází k „vážení“, evaluaci sdělení; obsah sdělení je poměřován hodnotovým zaměřením příjemce, na němž vedle situačních momentů záleží, jakou hodnotu bude jedinec informaci přikládat. Ve třetí etapě dochází k doplnění, případně i restrukturalizaci vnitřních psychických obsahů a výsledkem je změna na úrovni chápání, náhledu (percepčního schématu), nebo i změna postoje či akce (chování).
- Efektivní komunikace předpokládá, že sdělování je nezkreslené (tzn., že obsahy jsou úplné a v průběhu komunikace nedochází k pozměnění jejich smyslu), platné (tzn., že užívané znaky a kódy adekvátně vyjadřují smysl, ztělesňují význam, event. označují správný objekt) a včasné. Podmínkou efektivní komunikace je rovněž na straně příjemce ochota přijímat. Proto musí být součástí komunikačního chování též ovlivňování postoje příjemce.
- Vedle zkoumání obsahu komunikace přispívá k pochopení komunikace též formální analýza sdělování zaměřená na sledování takových projevů, jako je podíl partnerů na komunikaci, objem komunikace (čas věnovaný komunikaci a jeho naplnění sdělováním); způsob zachá-

zení s pojmy (tempo, volba určitých slov, upřednostňování určitých výrazů za určité situace atd.); předávání iniciativy mezi partnery atp. Formální analýza komunikace umožní nejen lépe dekódovat sdělované obsahy, ale především vypovídá o povaze interakce mezi partnery.

☑ K úvaze a pro inspiraci:

Zvaž, co je ještě třeba udělat, aby i pro tebe platily následující výroky:

- Vím, že pro komunikaci zvláště významnou je třeba nejdříve vytvořit podmínky, vyladit atmosféru vztahu a sladit způsoby vyjadřování; oboje vyžaduje čas a trpělivost, a také to tak dělám;
- Sdělují až to, co mám velmi dobře promyšleno a ujasněno:
 - upřednostňuji stručnost,
 - snažím se o maximální srozumitelnost,
 - odlišuji prožitek od názoru; prezentaci od hodnocení a úvahy od závěrů,
 - zvažuji možný dopad svých sdělení (na průběh komunikace a na stav partnera),
 - neustále průběžně ověřuji, zda partner chápe mé pojetí sdělení,
 - nespěchám,
 - nenaléhám,
 - nevnučuji závěry, naopak věcně a klidně uvádím argumenty, jež mé závěry podporují,
 - vždy přiměřeným způsobem upozorním svého partnera, chystám-li se změnit své pojetí rozhovoru,
 - udržuji zájem a pozornost o sdělení mého partnera mj. i tím, jak sdělují (tj. např. tím, že neodbíhám od tématu k atraktivním, ale nesouvisejícím obsahům ap.),
 - více naslouchám, než mluvím.
- Respektuji jazyk svého partnera:
 - nepouštím se do důležité diskuse nebo argumentace, dokud se neseznámím s jazykem svého partnera,
 - všímám si zvláště klíčových a konfliktogenních slov partnera, abych získal lepší představu o tom, co je pro něho důležité a co mu působí problémy (čemu se chce vyhnout),
 - všímám si:
 - čemu přikládá osobní význam, co vyjadřuje jeho základní východiska uvažování o světě (životní filozofii),
 - poměru adjektiv vizuálních, auditivních a kinestetických ve verbálním projevu a přizpůsobuji se jeho dominantnímu přijímovému módu,

- sdělují formou, která je pro mého partnera nejpřijatelnější,
- sdělují pouze to, co můj partner stačí situačně zpracovat,
- vyčkám otázek (nekladu si otázky za svého partnera).

- Uvědomuji si, co vše mi může zprostředkovat zpětnou vazbu o chování a možných motivech chování tvého partnera;
 - zvláště pozoruji:
 - pohyby očí (*naznačují obvykle interakční nejistotu, vztah k partnerovi a často míru i manipulace, či tendenci ke zkreslování obsahu*),
 - mimovolní pohyby úst při naslouchání (*naznačují vztah k partnerovi*),
 - pohyby rukou (*naznačují nejistotu, změnu zaměření následného výroku, tendenci k převzetí aktivity v dialogu*),
 - všímám si změn rytmu gest v kontextu sdělovaných obsahů (*vypovídají o formulačních potížích, naznačují, které pasáže sdělení jsou pro partnera zvláště důležité*),
 - pozoruji fyzický postoj a jeho změny v průběhu komunikace (*naznačuje zaujetí tématem a postoj k situaci*),
 - naslouchám intonaci hlasu svého partnera, jejím proměnám (*vypovídá o postoji k tématu i k partnerovi*),
 - sleduji formální charakteristiky řeči: rytmus a tempo, sílu hlasu, výkyvy formy (překotnost, přerývání se, mimovolní přechod k hovorové či nekultivované řeči) atp. (*bývají zdrojem informace o emotivním stavu partnera a úrovni jeho aktuální interakční jistoty*),
 - sleduji též projevy nesouladu mezi:
 - verbálním a neverbálním sdělováním (*obvykle signalizují těžkosti ve vyjadřování, situační zátěž*),
 - mezi vůlí kontrolovanými projevy a projevy spontánními, mimovolními,
 - mezi verbálně sdělovaným postojem a proxemickými či haptickými signály ap. (*obvykle vyjadřují snahu činit se lepším, nebo předstírání atp.*),
 - registruji, v jakém kontextu se objevují:
 - opomenutí,
 - úmyslná nedopovězení („nakousnutí“) (*obvykle vyjadřují obavu z reakce partnera, naznačují nám tak představu partnera, jakou má o našem prožívání určitých situací, problémů, oblastí uvažování ap.*),
 - tendence ke změně tématu či nazírání tématu (*vyjadřují obvykle snahu zklidnit či vyhrotit komunikační situaci, uchránit, či naopak vystavit nás traumatizujícím vlivům ap.; vždy podle kontextu konkrétní situace*),
 - projevy akceptace či odmítání (*jestliže partner vyjadřuje téměř výhradně pouze souhlas, nevznáš odlišná stanoviska, přestože je zjevné, že je jeho náhled odlišný, může se např. obávat naší nepřiměřené reakce, nebo mu příliš nezáleží na tom, co sdělujeme ap.*).

- Uvědomuji si, že do **dialogu** vstupuje každý s určitým pojetím. Pokouším se proto o společné přizpůsobení se a sladění přístupů vedoucích ke společnému pojetí komunikace (nemá smysl mluvit jenom proto, že cítíme potřebu něco ventilovat, ale přitom se v komunikaci míváme).
- V profesních kontaktech respektuji, že:
 - děti mají daleko výraznější cit pro „podtón“ sdělení, zaměřují se na hlubší vrstvy sdělení, v nichž je vysíláno: *přijímám (nepřijímám) tě; vážím (nevážím) si tě; beru tě jako sobě rovného; beru vážně, co říkáš; zajímá mne tvůj názor, pohled, nápad* atd.,
 - děti jsou zvláště citlivé na nesoulad (inkongruenci) verbálního a neverbálního sdělování, a také na nesoulad „uvnitř“ verbálního (či neverbálního) sdělení,
 - neverbální komunikace (kontakt očima, komunikativní vliv fyzického postoje atd.) bývá někdy nejefektivnějším prostředkem udržování pozornosti a ovlivňování ochoty dětí ke spolupráci
- nepreferuji úvahy o tom, jak uspořádat pracovní místa, aby se děti spolu „nemohly bavit“, spíše se zaměřuji na to, aby topografické uspořádání umožňovalo a provokovalo kooperující komunikaci,
- dávám si pozor na tzv. „zóny komunikace“; vím, že při frontálním uspořádání třídy bývá tendence komunikovat nejčastěji se žáky v prostřední řadě a v předních lavicích,
- uvědomuji si, že už pracovní místo dítěte ve třídě do značné míry předurčuje frekvenci komunikace s ním,
- respektuji osobní prostor (zónu intimity) žáka, vstupuji do ní spíše jako na *návštěvu*, nepodnikám *vpády a nájezdy* do intimity žáka,
- *jazyk* dětí (tzv. „školní mluvu“) respektuji, ale nepřebírám,
- nezapomínám, že dětská komunikace plní též roli abreakční a relaxační a umožňuji dětem i z tohoto hlediska volnost („necenzuruji“ a „neopravuji“ hned každý projev, naplňuje-li uvedenou funkci),
- oceňuji spontaneitu v komunikaci; kultivaci formy i komunikačního vztahu neprovádím „opravováním“ a „nabádáním“, ale „vzorem“, modelem, tedy tím, že můj projev je kultivovaný a můj způsob vedení dialogu odpovídá tomu, co očekávám od žáků.

7. NÁROČNÉ, ZÁTĚŽOVÉ A KONFLIKTNÍ SOCIÁLNÍ SITUACE

Společenské prostředí člověka je neustále se proměňujícím komplexem rozmanitých a různorodých vlivů. Podobně jako přírodní prostředí je i prostředí sociální silně „znečištěno“. V této souvislosti mluvíme o „*ekologii* mezilidských vztahů“, čímž chceme vyjádřit analogii mezi narušeným bio-systémem a systémem sociálním. Už samotná orientace v sociálním prostoru může být zátěžovou situací. Stále častěji se člověk dostává do konfliktů majících svůj původ v konfliktním vývoji lidské society. Společenské změny kladou nároky nejen na zaujetí socioprofesionální role (jak tomu bylo dříve), ale slíjí požadavek na pružné střídání více profesionálních rolí během života (a to i značně odlišných). Akcelerace technického vývoje si vynucuje rychlé přizpůsobování novým technologiím, zvládnutí nové techniky atp. Člověk je zahlcován enormním množstvím informací, ale též pseudoinformací. Množství informací přitom jen málokdy znamená dostatek informací relevantních. Čím dál častěji se člověk nachází v situacích vyžadujících zásadní změny, rychlé rozhodování, řešení a zvládnutí životních problémů.

Musíme se učit také novým způsobům (technikám) komunikace. Situace, které jsou pro nás nepřehledné, nejasné, „nečitelné“, vyvolávají zátěž stejně jako situace, které nemůžeme svými silami zvládnout z důvodů objektivních. Dostáváme se rovněž do situací, které chápeme jako zvládnutelné, ačkoliv tomu tak není, a vyčerpáváme se předem marnou aktivitou.

Věnujme tedy pozornost tzv. zátěžovým („nadlimitním“) sociálním situacím a člověku v nich, abychom byli schopni je nejen rychle rozpoznat, ale abychom co nejvíce porozuměli mechanismům i okolnostem situačního chování. Bez takového vhledu bychom jen obtížně dokázali pomoci člověku, který se v takových životních situacích nachází.

7.1.1 Náročná životní situace

Pojem náročnost vyjadřuje do značné míry spíše subjektivní stránku vztahu člověka k okolí. Člověku se obvykle jeví jako náročná to, na co mu chybí dostatek sil nebo jiných vnitřních předpokladů. Na druhé straně se lze shodnout na tom, že některé životní situace jsou pro člověka náročné především vlivem vnějších okolností. Např. ztráta životního partnera, ztráta zaměstnání, extrémní společenské situace (válka, ekonomické či politické krize atp.). Patří sem i situace náhlého ohrožení osoby či rodiny, sociální izolace, situace bezvýchodnosti (kdy řešení situace není v rukou jedince) atp.

Stručně alespoň poznamenejme, že jedinci se obvykle jeví jako náročná taková situace, která je:

- pro jedince **nečitelná** (nepřehledná, nejasná, nestrukturovaná); problém je tedy v tom, že jedinec se nemůže v situaci vyznat, nerozeznává prvky situace a vztahy mezi nimi; **chybí** mu **náhled situace**,
- (aktuálně) **neřešitelná**; jedinec sice „chápe situaci“, „nahlíží“ své postavení, ale nenachází postup řešení (taktiku, strategii); **chybí** mu představa řešení situace (záměr, koncepce),
- **nezvládnutelná**; v tomto případě jedinec obvykle má náhled situace i představu o tom, za jakých okolností by byla řešitelná, ale má pocit nebo je přesvědčen, že mu **chybí prostředky** potřebné **k řešení**, ať už vnitřní či vnější povahy,
- **ohrožující**; tzn., že řešení, změna situace může znamenat buď aktuálně, nebo následně ohrožení jedince, jiných vztazných osob anebo hodnot.

7.1.2 Problémové situace

Nejčastějším případem náročných životních situací jsou situace problémové. Pojem problémová situace zahrnuje, jak už jsme naznačili výše, dvě stránky **subjektivní** a **objektivní**. Objektivní stránka vyjadřuje reálný stav věcí, tedy podmínky, prostředí (skutečnou reálnou situaci). Subjektivní stránka odráží, jak to „vidí“, jak to „prožívá“ konkrétní jedinec. J. Linhart, který se touto problematikou zabýval, užíval pojmu problémová situace jak k označení souhrnu podmínek, které určují vznik problému, tak i k označení subjektivně zpracovaného vnitřního obrazu modelu problému.¹²¹ Jiní autoři důsledně rozlišují problém a problémovou situaci.¹²²

Problémová situace jako stav skutečnosti, jako souhrn podmínek objektivně existuje: např. konfliktní situace v konkrétní školní třídě. Existuje, i když „ne najde toho, kdo by se ujal řešení“. Existuje i tehdy, když učitel tento stav z nějakých důvodů neodhalí, nerozpozná.

¹²¹ B. Chalupa považuje za problémovou situaci „takový soubor všech informací a podmínek, které působí na řešitele v různých okamžicích řešení problému“. Upozorňuje zároveň na relativitu takto chápané problémové situace, protože „struktura problémové situace se mění podle toho, jak postupuje řešení, a lze tedy odlišit počáteční problémovou situaci, přechodné situace i konečnou situaci“ (1973, s. 42).

¹²² Problém bývá obecně chápán jako nějaká rozporná skutečnost na jedinci (řešiteli) relativně nezávislá, jindy je tímto pojmem označován spíše vztah mezi řešitelem a úkolem (realitou) mající stejné atributy. Najdeme i chápání pojmu problém a problémová situace jako synonyma. Většina autorů odlišuje tzv. subjektivní a objektivní stránku problému, případně subjektivní problémovou situaci a objektivní stránku (podmínky, prostředí ap.) problému. Jde v podstatě o to, co B. Chalupa nazývá „subjektivní stránkou problému“, Klíx „problémovým stavem“ a H. A. Simon „utvářením vnitřního schématu obrazu problémové situace“ (Chalupa, B. 1971, s. 35, 38, 39-40).

Avšak skutečná problémová situace (jako vztah: jedinec - realita) vzniká až objevením, resp. objevováním problému.

Objektivní problémová situace ještě netvoří problém. Problém je vždy „něčí“. Je to zároveň vzájemně podmíněný stav i vztah subjektu k realitě.¹²³

Neřešíme však nyní terminologické problémy. Namísto marné snahy utřídit nejednoznačné názvosloví zdůrazněme raději, že ať už použijeme jakékoliv termíny, je třeba vždy odlišovat:

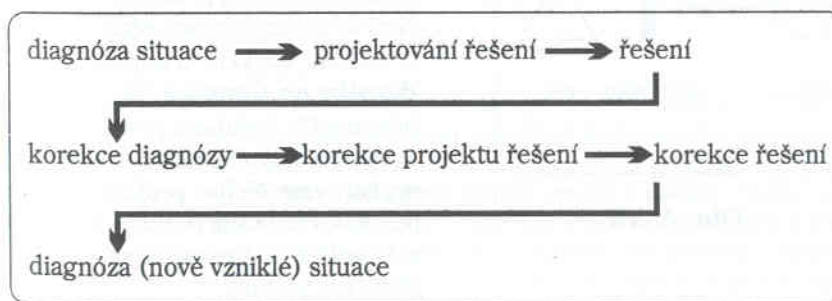
- a) **stav skutečnosti**, který je objektivně rozporný a navozuje (vyžaduje) změnu (např. konfliktní situace mezi několika žáky v určité školní třídě),
- b) **představu o problému** - problémové situaci (tj. její vnitřní model),
- c) **stav člověka** příznačný uvědomováním si potřeby aktivního zásahu do situace (tendenci provést nějaké změny, řešit situaci, doslova: vstoupit do situace, angažovat se v situaci).

Jde o onen stav, který obvykle vyjadřujeme výroky typu: „mám problém“, „pocituji problém“, „trápí mne problém“, anebo také jen: „tohle už nemohou vydržet“, „tak už to dál nepůjde“, „s tímhle se něco musí udělat“.

Uvažujeme-li o řešení problémů, tedy o procesu „zasahování“ do situace, odlišujeme:

- **podmínky** řešení (vnější a vnitřní)
- **prostředky** řešení
- **postupy** řešení
- **kritéria** postupů řešení

Řešení problémové situace má etapovitou povahu a probíhá v opakujících se cyklech.



Obr. č. 14

¹²³ Může proto vznikat i „pseudoprobém“, tj., že určitá skutečnost, nebo postavení subjektu v ní, jsou vnímány a prožívány jako problémové, přestože objektivně rozporné (problémové) nejsou. V takovém případě nejde o řešení problému, který „existuje“ vně subjektu. Specifický případ problému to však i za těchto okolností je. Problémovost tu existuje v podobě rozporu mezi realitou a jejím neadekvátním vnímáním a chápáním.

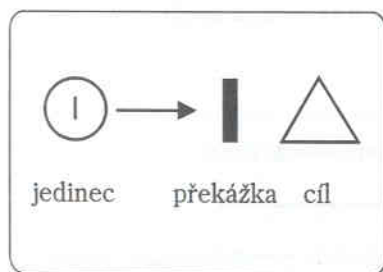
Na začátku se utváří první vhléd do situace - prvotní, předběžná diagnóza situace. Lze říci, že existuje ještě jakási „nultá“ etapa tohoto procesu, která se projevuje pouze prožitkem napětí. Problém ještě není nazírán (diagnostikován), organismus však již odráží jeho důsledky. Právě onen nejasný stav neklidu, nejistoty, „nesouladu“ vede k diferencovanějšímu vnímání situace a postupně i k první představě o příčinách prožitku. Na základě diagnózy situace se vytváří představa o řešení. Hledají se alternativy postupu, jedinec se rozhoduje mezi nimi a nakonec si vytváří více či méně zvažovaný, promyšlený projekt postupu. Realizace záměrů v konkrétní činnosti navozuje korekci jak vstupní diagnózy, tak i celkové koncepce řešení a cyklus se opakuje vždy na nové úrovni.

7.1.3 Frustrační situace

Pojem frustrace je v odborné literatuře používán v podstatě pro označení dvou skutečností: frustrace jako situace a frustrace jako vnitřního prožitku člověka, který se v takové situaci nachází. Někteří autoři důsledně užívají vedle pojmu frustrace (jako prožitek) pojem frustrační situace, u jiných to rozpoznáme až z celkového kontextu. V každé případě je třeba tyto pojmy odlišovat. Následujícím vymezením obou pojmů zdůvodníme, proč je takové odlišení nutné.

Frustrace jako situace

Pojem frustrační situace v podstatě zahrnuje tři elementy: (1) jedince motivovaného k dosažení určitého (2) cíle a (3) překážku, která dosažení cíle brání. Frustrační situaci můžeme nejlépe zachytit pomocí následujícího schématu:



Obr. č. 15

Při psychologické analýze konkrétních, tj. reálných frustračních situací, můžeme vydělit ještě jeden element frustrační situace, a sice chování, reakci člověka na tuto situaci. Můžeme dokonce rozlišit obvyklé či nejčastější reakce **člověka na frustraci** (či „ve frustrační situaci“). Uvádíme je dále (viz) především z důvodů diagnostických. Zaregistrování těchto projevů u žáka je pro nás symptomem toho, že se (zřejmě) nalézá ve frustrační situaci a že je třeba mu pomoci.

Frustrace jako prožitek

Frustrační situace je relativně objektivní záležitostí. Např. tři lidé spěchají do práce a autobus nejede. Tři žáci očekávají ocenění své školní aktivity a učitel jim ho nedopřeje. To jsou příklady situací, v níž se nacházejí všichni protagonisté frustračních situací. Avšak každý z nich bude tuto situaci jinak vnímat, hodnotit, a tedy i prožívat. Frustrační prožitek je tedy výsostně subjektivní. Právě z povahy vnitřního prožitku se bude z velké části odvíjet reakce jedince na (subjektivně vnímanou a „přepřacovanou“) situaci, v níž se ocitl. Proto bývá zdůrazňován důležitý moment ovlivňující zážitek frustrace, a tedy i reakci na ni: **subjektivní interpretace situace**. Projevují se v ní rozmanité osobnostní zvláštnosti (vlastnosti osobnosti). Subjektivní **kognitivní zpracování** situace je vždy ovlivněno emocemi, ale též již vytvořenými postoji a návyky, charakterem, motivy atp. Důležitý je vliv zkušenosti a sociálního učení.

Produkty zkušenosti ovšem za určitých okolností vytvářejí určitý „trs“ vnitřních dispozic daného jedince, který označujeme jako tzv. **frustrační toleranci**.¹²⁴ U lidí, kteří v životě dosahovali svých cílů až po vynaložení přiměřené námahy, je subjektivní vnímání zátěže a odolnost vůči ní významněji steničtější.

Je známo, že určitá míra frustrace či stresu je pro člověka spíše prospěšná. Problémem je definování přiměřenosti či nepřiměřenosti zátěže. Nelze stanovit přiměřenou zátěž bez vztahu ke konkrétnímu člověku. Pojem přiměřenost (nepřiměřenost) zátěže se vztahuje spíše k jedinci než k objektu, který zátěž vyvolává. Určitou orientační pomůckou posuzování dimenze přiměřenosti - nepřiměřenosti zátěže jsou **vnější projevy**, které určité **zatížení** vyvolává.

Nebudeme příliš detailně popisovat projevy povahy **biochemické a fyziologické** (protože obvykle není v silách učitele je registrovat). Spíše připomeneme takové náznaky přetížení, jako je zvýšená frekvence poruch (chyb) činnosti, problémy v příjmu a interpretaci vstupních dat (například úkolu, zadání, nebo při pedagogické komunikaci).

¹²⁴ Pojem **frustrační tolerance** zavedl do psychologie americký psycholog Saul Rosenzweig (*1907) a označujeme jím **odolnost, otužilost jedince vůči frustraci**. Frustrační tolerance, resp. její úroveň je do značné míry rovněž produktem předchozích zátěžových situací, především těch, jimiž jedinec prošel v dětství. Osoby s nízkou frustrační tolerancí (pomineme-li jedince s extrémně senzitivní nebo slabou nervovou soustavou) se nejčastěji rekrutují z dětí, které nebyly vystavovány přiměřenému blokování svých potřeb. Bylo by možné uvádět výsledky mnoha výzkumů, které naznačují, že přiměřený stupeň zátěže vede k utváření frustrační tolerance a psychické odolnosti jedince. Ne nadarmo upozorňují někteří autoři (např. Langer), že jednou z příčin výchovných a vzdělávacích potíží žáků jsou „větší či menší požadavky“, než odpovídá individuálním zvláštnostem žáků. Uvádíme tento výrok i z toho důvodu, že zároveň relativizuje tento problém a upozorňuje na subjektivní aspekt zatížení dítěte. „Přiměřenou zátěž“, či přiměřenou frustraci tedy nelze „tabulkově“ určit, vyjádřit vzorcem. Lze jen konstatovat, že to musí být zatížení přiměřené jeho dispozicím a zvláštnostem ve všech třech oblastech - tedy: tělesné, fyziologické i psychické a hlavně, že **cíle musí být po přiměřeném úsilí dosaženo**.

Příklady: roztržitost, těkavost, „rychlé zapominání“, narušení plynulosti a tempa aktů chování, selektivní (podvědomě výběrové) „neregistrování“ určitých pokynů či informací, ulpívanost v myšlení, tendence ke stereotypnímu řešení (kte- rá dříve patrná nebyla), někdy až rozpad plánu postupu, strategie řešení, bezrad- nost, emotivně akcentovaný odpor, tendence k hledání (neadekvátních způsobů), posílení v činnosti, nechuť v pokračování v činnosti, podrážděnost, apatie ap.

Ze sociálně psychologického hlediska ještě dodejme jeden rozměr problé- mu přiměřenosti, a to je přiměřenost podmínek sociálních, tedy sociálního kon- textu aktivit, činností. K takovým požadavkům na přiměřenost (vyjádřeno struč- ně a zúženo na pedagogické situace) patří:

- **facilitující** (podporující) **klima skupiny** a postoje partnerů (zúčastněných je- dinců),
- **náročné, ale klidné (vyrovnané) vedení** s jasně formulovanými (nebo jinak dobře čitelnými) kritérii hodnocení,
- **jasně vyjádřený** (nebo jinak „zřejmý“) **smysl a význam realizovaných čin- ností**.

Bez naplnění uvedených požadavků může mít i dobře míněný a z hlediska zátěže dobře promyšlený sled operací (určitá aktivita) naprosto opačné důsledky. Např. náročný fyzický trénink, jako základ pro kondici psychickou, může být vní- mán jako „šikanování“ až „buzerace“ a stane se tak paradoxně zdrojem (dokonce i neúměrné) psychické zátěže.

Reakce na frustrační situaci

1. agrese

Je obecně známo, že již v prvních studiích agresivního chování a frustrují- cích situací byla agrese chápána jako zákonitý důsledek frustrace. Často citovaní yaleští psychologové jako J. Dollard, N. E. Miller¹²⁵ zastávali názor, že agrese je vždy důsledkem frustrace, což znamená, že „výskyt agresivního chování vždy předpokládá frustraci a existence frustrace vede vždy k nějaké formě agrese“. V původních pracích se agresivní chování vymezovalo jako chování spojené se zá- měrem uškodit jinému člověku. Zdá se, že vhodnější je pojetí širší, kdy je za pod- statný atribut agresivního chování považován především destruktivní účinek ta- kového chování na partnera, sebe sama, okolí (ať už záměrný nebo nezáměrný), event. jeho „trestající poslání“.

Projevy agrese je třeba brát vždy v kontextu celé pedagogické situace. Jak uvádí J. Křivohlavý, je „...agresivita derivována také z určitých typů sociální zku- šenosti plynoucí zvláště z interpersonálních interakcí“. Citovaný autor dále připo-

¹²⁵ K americkým psychologům Johnovi Dollardovi (1900-1980) a Nealovi Elgaru Millero- vi (*1909) se v naznačeném kontextu řadí především ještě Leonard William Doob (*1909), Orval Hobart Mowrer (*1904), Robert Richardson Sears (1908-1989) aj. V r. 1939 publikovali monografii *Frustration and aggression*.

míná poznatky Searse, Maccobyho, H. Lewina a dalších, kteří výzkumně dokládá- jí vztah mezi agresivním chováním rodičů (kruté trestání) a tendencemi k agresii u dětí, která je však „přenášena“ na náhradní objekt. Děti, které jsou vystavovány agresii ze strany dospělých, neprojevují obvykle agresivitu vůči (trestajícím) do- spělým, ale vůči ostatním dětem. Podle výše uvedených autorů se jedná o „pře- místěnou agresii“, neboť surové tresty jsou frustrací, která vyvolává agresii vůči náhradnímu objektu. Agrese dětí vůči rodičům musí být tlumena, a proto se pře- souvá (Nakonečný, M. 1970, s. 7).

Také učitel může pozorovat zvýšený výskyt agresivního chování dětí (vůči sobě navzájem) jako následek frustrace ze strany učitele. Problém obvykle spočí- vá v tom, že si učitel nebývá dostatečně vědom, že se svým jednáním podílel na frustrování dětí a svoji (pochopitelnou, avšak disfunkční) tendenci vytěsnit pocit viny za nepřiměřené chování vůči žákům dokonce někdy podporuje právě hodno- cením jejich následných projevů („Ale dobře, že jsem na ně byl přísný. Vždyť se po- epte, jak se chovají...“). I když je agresivní chování velmi frekventovanou odpov- ědí na frustraci, zřejmě není zákonitým důsledkem frustrace.

Ne každý zážitek frustrace vede k agresii. Nedosažení cíle může vyvolat jak agresivní, tak i neagresivní reakce. Je-li frustrace vnímána jako neoprávněná, pak je agresivní reakce na ni silnější než v případě, kdy zdroj frustrace je považo- ván za legitimní, nebo když je frustrace vnímána jako *neúmyslná náhoda*, nebo *společensky přijatelná*, nebo když lze očekávat trest (Čermák, I. 1995). V každém případě však je pro zážitek frustrace příznačné bazální napětí. Toto napětí nepo- chybně energizuje agresivní chování, ale může být zdrojem mnoha jiných proje- vů (viz dále). A nemáme nyní na mysli tzv. *skrytou agresii*, tj. agresii, která je ob- rácena dovnitř a projevuje se až svými důsledky, např. psychogenními změnami somatickými (např. kožní ekzém) či funkčními (narušení srdečního rytmu). Má- me na mysli vznik určitého rezervoáru napětí, které nemusí aktuálně vyvolat adekvátní fyziologickou nebo psychickou odpověď, ale mění se tzv. úroveň akti- vace ve vztahu k agresii. Aktivační úroveň vytváří pouze potenciaální zdroj agrese. Vznik agresivního chování je určitou úrovní aktivace energizován, ale při „spu- štění“ a „průběhu“ agresivní reakce spolupůsobí další podněty. Může se tak stát, že určitá frustrační situace, která vyvolá vnitřní (latentní) „rezervoár excitace“, zanikne. Jedinec se ve frustrační situaci již nenachází, ale vnitřní „zásobník napě- tí“ je spuštěn v důsledku nějakého následného zážitku, který zapůsobí pouze jako spouštěcí podnět. Takové (agresivní) chování je z pozice vnějšího pozorovatele většinou hodnoceno jako nepřijatelné nebo dokonce i „zvláště zavrženihodné“. Vždyť se jeví jako nepřiléhavé, nadměrné, nepřiměřené situaci! Toto chování mů- že být nepřiměřené aktuální situaci, je však logickým důsledkem „přepětí“ v dů- sledku předchozích zážitků.

Nebudeme nyní rozebírat detaily, ale konstatujeme, že (opakované) frus- trační situace se mohou stát „školou konfliktogenosti“ - napodmiňované tenden- ce vytvářet, vyvolávat konflikty.

2. projekce

Jako projekci označujeme tendenci „promítat“ určité psychické jevy do činností, aktivit, stavů atp., a to jak vlastních (např. do písma, do kresby), tak i do chování a atribuce chování jiných lidí. Především jde o projekci vlastností osobnosti (vlastních představ, motivů jednání, postojů, záměrů ap.). V kontextu frustrace míníme projekci jednak:

- a) **promítání příčin vlastního neúspěchu do jednání jiných lidí;** nebo okolností, vždy však „vně“ jedince; a tak odchází student z neúspěšné zkoušky nikoliv proto, že se dobře nepřípravil, ale proto, že se examinátor nevhodně tázal, nebo protože neměl dobré podmínky ke studiu, nebo proto, že mu někdo z kolegů „sebral“ lepší otázku;
- b) **promítáním svých vlastností (zvláštností) do jiných lidí;** např. učitel se domnívá, že „velmi dobře vidí do žáků“, avšak ve skutečnosti vnímá v projevech žáků své vlastní způsoby chování, aniž by si toho byl vědom;
- c) **promítáním příčin vlastního chování do interpretace motivace chování jiných lidí;** tak kupř. člověk, který je zvyklý intrikovat, pomlouvat, manipulovat atp., vnímá v chování jiných lidí tytéž tendence a neuvědomuje si, že pouze interpretuje chování jiných podle vlastního vzorce chování a jednání, který do jejich jednání projikuje.

3. racionalizace

Racionalizaci můžeme s určitým zjednodušením vymežit jako „zneužití rozumu“ ve prospěch odstranění zážitku vnitřního napětí, konfliktu. Nemůžeme-li změnit situaci, měníme nazírání na ni, její hodnocení. Jak už je známo díky Festingerově teorii kognitivní disonance¹²⁶ - dostane-li se do rozporu postoj s jednáním, rovnováha se dosáhne změnou postoje, nemůže-li se změnit chování. Jinými slovy: chováme-li se pod vlivem situace určitým pro mne vlastně „nepřijatelným“ způsobem, učiním nakonec své chování přijatelným tím, že si je prostě „rozumově“, „logicky“ zdůvodním. Ve frustrační situaci to znamená, že zmaření možnosti dosáhnout cíle je nakonec vnímáno jako snesitelné, nebo dokonce i výhodné.

¹²⁶ Americký sociální psycholog působící na Standfordské univerzitě Leon Festinger (*1919) vytvořil v roce 1957 tzv. **teorii kognitivní disonance**, podle níž vzniká v okamžiku, kdy se dostanou do rozporu některé z elementů, jež tvoří kognitivní celek nebo postoj - tendence ke změně (k opětovné konsonanci). Zvyšuje se napětí vyplývající z prožitku nesouladu. Toto napětí se stává motivem změny. Té lze dosáhnout buď **změnou chování, změnou kognitivního obrazu** situace, nebo **přijetím dalšího poznávacího elementu**, který nesoulad odstraní, nebo alespoň významně potlačí. Řeče- no jednodušeji: jestliže je člověk např. nucen pod vlivem sociálního tlaku jednat v rozporu se svým názorem, dostavuje se prožitek disonance. Odstranit nepřijemný prožitek disonance může tím, že navodí konsonanci - soulad mezi vnitřním postojem a vnějším chováním. (srv. podrobněji např. Krech, D., kol. 1968, s. 302).

4. sublimace

Jako sublimaci lze označit tendenci nahradit cíl, nebo určité sociální chování (sankcionizované, diskreditované, blokové) sociálně schvalovaným chováním, cílem, hodnotou, a to převážně v přehnané, pseudomoralistní, idealizované, neúměrné podobě. Jde o určité přichýlení se k „vyšším principům“, „velkým myšlenkám“, „elitním ideologiím“ atp. Někdy se mluví též o „spiritualizaci“.

5. somatizace

Somatizací bývá označováno v podstatě psychogenní orgánové poškození v důsledku převedení psychického napětí do somatické oblasti. Např. různá kožní onemocnění, vysoký krevní tlak, dvanácterníkové a žaludeční vředy ap.

6. potlačení

V kontextu frustrace můžeme potlačení charakterizovat jako tendenci k vytěsnění, odmítnutí nezvládnutelné situace i prožitků s ní spojených. Tendence „odhlížet“ od reálné zátěže, „nevidět“, zapomenout“ vede postupně skutečně k vytěsnění z vědomí a potlačení určitých prožitků a obsahů mimo sféru aktuálního vědomí. Potlačení vede k vytváření komplexů, které se mimovolně, bezděčně, asociativně propojují s reálným životem ovšem už v daleko méně čitelných souvislostech.

7. kompenzace

Kompenzaci lze charakterizovat stručně: blokový cíl je nahrazen cílem „blízkým“ cíli původnímu, jehož dosažení se jeví reálné. Většinou však jde o cíl, který má pro jedince nižší hodnotu než cíl původní, a tak se kompenzace často sdružuje s racionalizací (viz). Někdy je kompenzace velmi zprostředkovaným dějem, a lze jen obtížně nalézat vztah mezi cílem původním a „náhradním“ a identifikovat, co bylo skutečně „kompenzováno“, tj., jaké atributy původního cíle nacházíme v cíli „zástupném“ a co bylo „oželeno“. Taková analýza totiž napomůže hlouběji porozumět situaci konkrétního jedince. Někdy až srovnání atributů cíle původního a zástupného umožní porozumět tomu, jaký smysl měl pro jedince původní cíl.

8. únik nebo ústup

Většinou jde o pokusy uniknout tíživé realitě např. do světa fantazie. Pojem „svět fantazie“ zde míníme jako terminus technicus, protože, zvláště u dětí, někdy vzniká vnitřní fantazijní konstrukce jako „přepřacování“ reálného světa, které se v extrémních případech může stát dominantou prožívání své existence. I v případě, že nejde o závažnou frustraci jedince (např. při tzv. „**denním snění**“ ap.), umožňuje analýza fantazijního pojetí sociálního světa rozpoznat oblasti maladaptace, konfliktů sociální a interpersonální vztahy a pochopitelně i frustrující (zátěžové) oblasti života jedince.

V současnosti nabývá nové aktuálnosti oblast drog jako prostředek rychlého úniku od reality. Fiktivní svět počítačových her a virtuální reality, „video-svět“, paintbal a „hraní si na realitu“, např. tzv. „hry na hrdiny“, které vznikají

zhruba od roku 1974 z tzv. „válečných her“. Začátky jsou spojeny se jmény D. Arnesona a G. Gygaxe, kteří vytvořili hru „Dungeons and Dragons“, později nejznámější hru „na hrdiny“. Na jejím základě vznikla v roce 1988 modifikovaná česká verze. Z našeho hlediska je důležité to, že za určitých okolností i dispozic „hráčů“ dochází až k identifikaci s fantazijním světem a imaginární roli jako formě úniku z reality. V USA se jako reakce na tuto skutečnost začala objevovat hnutí namířená proti těmto důsledkům „her“ (např. hnutí matek za zákaz her).

Pro ilustraci uvedme odpověď patnáctiletého hráče hry „Dračí doupe“ na otázku ze standardizovaného rozhovoru, kterou citujeme ze seminární práce jednoho našeho studenta:

Jak ti je, když přijdeš po hře domů?

„Oddechnu si, protože hra pro mne představuje napětí.“

Jak dlouho ti trvá, než se po hře přeorientuješ na normální svět, tj., že na hru přestaneš myslet?

„Prakticky do té doby, než narazím na něco jiného, co mě zaujme (míněna další hra).“

Formou úniku je též i tzv. workholismus.

9. identifikace

Snížit negativní prožitek frustrace umožňuje také fiktivní „ztotožnění“ s nějakou osobou (např. hrdinou dětské knížky, nebo např. i s reálnou významnou osobností), nebo i přimknutí (k silnějším kamarádovi), či začlenění do reálné skupiny (party). Podstatou identifikace je „společné sdílení“ a „společné zvládnutí“ zátěže.

10. regrese

Regrese = „útěk do minulosti“. Jinými slovy, u dítěte se náhle (v důsledku frustrace či stresu) projeví vzorce chování, které byly příznačné pro jeho dřívější vývojová období. Někdy jde o chování téměř funkční, jindy spíše symbolické (např. žák středního školního věku se začne při komunikaci s učitelem vyjadřovat mazlivě). Vždy však jde o jakousi podvědomou logiku chování (mazlivé, „roztomilé“ chování bývalo přece v časném dětství vždy „odměňováno“, tj., vedlo k dosažení cíle).¹²⁷

11. transgrese

Jakoby „útěk dopředu“, někdy se projevuje jako „předčasná (pseudo)zralost“. Na rozdíl od skutečné zralosti jako produktu vývoje je transgresivní chování příznačné nesouměrností, tzn., že určitá „jakoby již zralá“ reakce se odehrává „na pozadí“ celkově nezralé osobnosti. V aktuálních, situačních transgresivních projevech je typické právě „vytržení“ určité (zdánlivě vývojově zralejší) reakce

¹²⁷ Upozorňujeme, že řada užitých termínů je chápána ještě v širším kontextu, než je frustrace, např. regresivní chování jako důsledek dlouhodobého strádání (viz Míkšík, O. 1969, s. 133).

z trsu ostatních rysů a vlastností osobnosti. V transgresi, která bývá reakcí na frustraci v oblasti seberealizace, můžeme najít projevy relativně komplexní, tzn., že se osobnost chová a jeví jakoby „celkově“, „celistvě“ starší. Mechanismus je však stejný.

12. stereotypizace

Stereotypizace znamená určité chování (stereotypní sled aktů chování, návyk), které sice většinou nevede k cíli, ale tvoří jakousi bariéru před prožitkem neúspěchu. Tendence „držet se“ jednou zvoleného postupu, byť neúspěšného, zabraňuje „nepřijemnému“ rozboru situace. Je to vlastně obrana před přípustě- rí si zátěže či napětí, které by provázelo samotnou změnu v chování, nebo které by bylo spojeno s realizací nového postupu.

13. vytváření reakcí

Jde vlastně o tvorbu „póz“, „masek“, tedy projevů, které mají schovat negativní prožitek před ostatními lidmi. Sociálně závislí jedinci se více obávají odezvy ostatních lidí na jejich neúspěch než neúspěchu samotného. Neúspěch chápou totiž automaticky jako ztrátu sociální prestiže. Prožitky neúspěchu proto zastírají. Jde např. o známé „přezírání“, hraní „lhostejnosti“, okázalé bagatelizování neúspěchu atp.

Za projev frustrovaného člověka můžeme považovat také *ironizování*, které může být jak projevem agrese a dokonce i agrese proti sobě (sebeironie), tak i formou sebeobranu vůči frustrujícím vlivům. Příčiny mohou být velmi rozmanité. Frustrována může být potřeba uznání a ironie se pak stává jakousi odplatou za neochotu okolí jedince akceptovat, anebo může být frustrována potřeba smyslu činnosti či hodnoty society (vztahu, partnera), a pak bývá ironizování projevem sebeobranu vůči normám či klimatu příslušného vztažného systému (ať už mikroskupiny nebo společnosti). V každém případě však jde o projev frustrace.

Od ironizování, jež lze považovat víceméně za projev agrese, který má ve vztahu k partnerovi takřka vždy zraňující účinky, odlišujeme ironii jako formu interpretace skutečnosti. I zde jde o reakci na frustraci, ale jejím smyslem je (sebe)obrana proti (frustrujícímu) zraňujícímu prostředí. Není tedy namířena proti partnerovi, ale naopak staví na intelektuální rezonanci, a tudíž posiluje sounáležitost těch, kteří se obdobně cítí prostředím, existenční realitou frustrování.

14. rezignace

Rezignace se projevuje ztrátou úsilí o dosažení cíle, ztrátou motivace. Cíl ztrácí svůj význam. Jde vlastně o projev prožitku „nadprahovosti“ situace. Hraje zde roli ztráta aspirací, většinou v důsledku „podlehnutí“ prožitku selhání, nebo i v důsledku biochemických (hormonálních) změn (jež jsou rovněž způsobeny prožitkem bazální neúspěšnosti, ztráty víry v sebe, extrémní úzkosti ap.). Situační rezignace je stav spojený s aktuálním dílčím cílem (např. v určité činnosti). Závažnější je rezignace globální, tedy rezignace jako životní postoj.

15. manipulování

Tendence k manipulaci s jinými lidmi se objevuje jako jeden z případů patologie vztahů, ke kterému v situaci frustrace tíhnu zvláště někteří disponovaní jedinci. K manipulaci se uchylují jako k šanci dosáhnout svých cílů neadekvátními prostředky. Ospravedlnění odvozují z toho, že adekvátní způsob byl zablokovan. Proto než zaujmeme moralistní postoj k manipulativnímu chování, zvažme všechny situační vlivy a okolnosti, které manipulativní chování jedince posilují, eventuálně „rozvíjejí“.

16. substituční chování

Emoční tenze, která pramení z frustrující situace, někdy způsobí, že frustrovaná potřeba je uspokojována nepřímo prostřednictvím nějaké jiné nahrazující (substituující) činnosti (aktivity, chování). Tato činnost může být velmi odlišná od činnosti, jež by se odvíjely z původní (nyní blokované) potřeby. Většinou je pojem substituční chování spojován se situací, v níž je původní blokovaný adekvátní cíl nahrazen cíli povahy asociální, rozpornými s normami sociálního prostředí.

Lauster uvádí 14 způsobů úniku ze zátěžových a frustračních situací, přičemž rozlišuje „únik vpřed a dozadu“:

únik směrem vpřed	únik směrem dozadu
1. agrese	8. přízpůsobování
2. posedlost prací	9. citové opancéřování
3. sexualita	10. hraní rolí
4. egoismus ostrých loktů	11. charakterová maska
5. progresivismus	12. obviňování
6. utopismus	13. nekrofilie
7. hédonismus	14. úzkost

Týž autor uvádí 14 obranných mechanismů:

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| 1. identifikace, | 8. vyhýbání se, |
| 2. potlačení, | 9. racionalizace, |
| 3. projekce, | 10. mráкотný stav, |
| 4. tvorba symptomů, | 11. odclonění, |
| 5. přemístění, | 12. prohlašování bezmoci, |
| 6. sublimace, | 13. hraní rolí, |
| 7. tvorba reakcí, | 14. citové opancéřování. |

(Lauster, P. 1994, s. 53)

U dětí ve školním prostředí se nejčastěji objevují takové reakce na frustraci či nepřiměřenou zátěž, jako jsou:

- nápadně zvýšená frekvence chyb v obvykle bez problémů realizovaných činnostech,
- obtíže při přijímání a interpretaci nových dat (např. zadání úkolu, vysvětlování),
- obtíže při pedagogické komunikaci, nechuť ke komunikaci s učitelem,
- rozržitost, těkavost, „zapomnětlivost“,
- podrážděnost,
- apatie,
- útek do denního snění (fantazie),
- bezradnost při řešení složitějších činností vyžadujících koncepci, plán, strategii,
- emotivně laděný odpor (výrazná expresivní složka),
- nedokončování dlouhodobějších či složitějších aktivit.

7.1.4 Stresující situace

Stresující situace jsou velmi blízké situacím frustračním. Také vnitřní prožitky jsou svou povahou blízké prožívání frustrace. Snad jen s tím rozdílem, že v prožívání dominuje pocit tlaku, „presu“, „tíže“. Rozdíl spočívá též v tom, že člověk, který chce dosáhnout svého cíle, má vlivem určitých okolností značně ztíženu cestu k němu. Do situace vstupují rozmanité podmínky, faktory, které cestu k cíli ztěžují. Mohou to být jak faktory vnější (např. sociální tlak), tak vnitřní (např. nedostatek předpokladů k nějaké činnosti, anebo oslabení v důsledku nedostatku spánku). Tyto okolnosti - **stresory** vyvolávají nejen specifický prožitek tlaku, zátěže, ale i řadu dalších změn na úrovni **fyzilogické** (projevující se např. bušením srdce, nechutenstvím, poruchami sexuálních aktivit či menstruačního cyklu, kožními vyrážkami, zvýšením svalového tonu až křečovitými stavy svalstva včetně svalů vegetativní oblasti atd.) i psychické (projevující se v oblasti **emocionální**: např. výraznými výkyvy nálad, citovým ochladnutím, pocitu vyčerpání a chronické únavy); v oblasti **kognitivní** (např. poruchami poznávání, zkreslením percepce, narušením usuzování ap.) i v oblasti **chování** (např. snížení množství a kvality výkonu, změny vztahů k lidem i k sobě, ztráta chuti k jídlu či naopak přejídání atp.).

Obvykle považujeme za stresující (stresové) takové podmínky, které již překračují možnosti jedince adaptovat se na ně. Stres, který ještě nedosáhl této hranice, tedy „tlak okolností“, který již je pocíťován (registrován), ale neohrožuje stabilitu organismu a osobnosti, bývá označován jako **hypostres**; stres přesahující možnosti adaptability, tedy tzv. nadlimitní zátěž - jako **hyperstres**. Zátěž sama o sobě nemusí nutně znamenat negativní ovlivnění fyziologických a psychických funkcí. Známe to ze života, že přiměřená zátěž dokonce „otučuje“, ať už na úrovni tělesné či duševní. Proto odlišujeme obvykle též tzv. **eustres**, tedy stres působící spíše kladně, pozitivně, facilitačně ve vztahu k psychice, a tzv. **distres**, kdy jde naopak již o výrazně negativní vlivy až ohrožení jedince.

Pro **stresové situace** jsou tedy charakteristické následující klíčové **okolnosti**:

- nadměrně ztížené podmínky činnosti,
- časová tíseň,
- riziko,
- vnější nátlak (tlak vyplývající z poměrů uvnitř situace).

Stres se obvykle projevuje následujícími **příznaky**:

- narušením pozornosti,
- negativní anticipací,
- zvýšením kontroly činnosti (nadměrná sebekontrola),
- narušením rozhodování,
- snížením sebedůvěry (až po krizi vztahu k sobě),
- emocionální labilitou,
- narušení plynulosti prováděné činnosti.

Mluvíme-li nejen o stresu, ale především o **stresových situacích**, pak nepamínejme, že i zde sehrává roli subjektivní nahlížení životní situace. Jistěže některé okolnosti takřkajíc objektivně stres vyvolávají (např. nedostatek spánku, nadměrné množství podnětů, které člověk již nedokáže zpracovat v čase ap.), avšak neméně důležité je i subjektivní nazírání stavu věcí, které v člověku stres vyvolávají. V mnoha případech je prožitek zátěže vyvolán, anebo přinejmenším významně zesílen neadekvátním viděním životních souvislostí. Mnohé prožitky stresu vznikají na základě neujasněného vztahu k sobě (např. nepřiměřeného sebehodnocení, nebo nedostatku sebekoncepcie). Špatný odhad vlastních předpokladů a možností, neadekvátní ambice, nepřiměřené aspirace atd., to vše se často odvíjí od neadekvátního vztahu k sobě, avšak prožíváno je jako neúspěch, jehož příčiny jsou spatřovány v sociálním prostředí.

Jak uvádí I. Šolcová a V. Kebza s odvoláním na další prameny, může osobnost ovlivňovat duševní zdraví a psychickou pohodu v zásadě třemi základními způsoby: 1. osobnost může být vysvětlením toho, proč se někteří lidé dostávají do stresogenních situací a jiní nikoliv, 2. může ovlivnit způsob, jakým lidé reagují ve stresogenních situačních podmínkách, 3. může ovlivňovat zdraví a psychické procesy pomocí mechanismů, které nesouvisejí se stresem navozeným z vnějšího prostředí (1996, s. 481).

Je zajímavé, že podle některých šetření uvádějí ženy relativně více distresu (zároveň však více využívají a vyžadují oporu v sociálním prostředí; zdá se rovněž, že ve srovnání s muži významněji podceňují své předpoklady). Ženy mají též mnohem menší tendenci k takovým (škodlivým) formám chování, které vedou k somatickým chorobám. Rovněž více respektují zásady zdravého životního stylu a zdraví je pro ně výraznější životní hodnotou než u mužů (srv. Šolcová, I. 1996, s. 237-247).

Jak uvádí autoři citované studie, jejich výsledky rovněž prokázaly, že negativní psychický stav se neodvíjí od počtu sociálních rolí. Spíše se zdá, že zastávání několika významných životních rolí je spíše pozitivním faktorem zvládnutí zátěže. U žen se jeví role mateřská jako výraznější zdroj stresu než role profesní, která se spíše jeví jako zdroj spokojenosti. Citovaná autorka uvádí s odvoláním na za-

hraniční výzkumy, že nezáleží ani na tom, zda je žena ve svém zaměstnání spokojena - ani nespokojenost se zaměstnáním podle nich „není prediktorem stresu“ (tamtéž).¹²⁸

Nástup do praxe je prakticky vždy větší či menší zátěží. Poněkud zvláštním případem je situace, za níž podmínky činnosti znemožňují naplnění osobně významných profesních záměrů (profesní seberealizaci). Zvláště významný je tento jev u profesí, jejichž součástí je péče, léčení, vedení, výchova atp., tedy tam, kde je výsledek práce vždy závislý na vztazích mezi lidmi a obtížné se poměruje jeho efekt.¹²⁹ Vzhledem k tomu, že již povaha takové práce sama o sobě je mimořádně složitá a vyžaduje značnou osobnostní angažovanost, znamená i nenaplnění jejich cílů značnou intervenci do osobnosti. Za takových okolností se stenizující prožitek odvíjející se z profesních ideálů a šancí k jejich naplnění, které jsou s nástupem do praxe spojovány, mění postupně v pocit zklamání až marnosti. Projevuje se nejen extrémní únava, ale i pocit opotřebování, jakési „vydání se až na dno“. Někdy se mluví o „vyhoření“ či „vyhasnutí“.¹³⁰ Naznačený proces probíhá v několika základních etapách:

1. nadšení - plná angažovanost v pedagogické práci;
2. zchladnutí - snížení motivace k práci; práce je obtěžující přítěží; pesimismus;
3. zklamání z nenaplnění; negativní percepce; ztráta zájmu o výkon;
4. apatie - odklání, vyhýbání se činností, protože se jeví jako „marné“;
5. vyhasnutí, „stržení“, naprostá rezignace, až ztráta původních ideálů.

Pokud jde o zvládnutí stresu, lze formulovat určité principy strategie zaměřené na znovunabytí duševní rovnováhy.

Strategie zvládnutí stresu se odehrává v zásadě ve dvou rovinách. V rovině **kondiční** a v rovině **konceptní**. První rovina zahrnuje především preventivní (před očekávanou zátěží) nebo podpurná (při aktuální zátěží) cvičení jak v oblasti tělesné, tak duševní. Rovina konceptní se týká především vztahu k sobě a životu a zahrnuje jak filozofické, tak i etické, sociální problémy koncepce života, pojetí života tvorby subjektivní hierarchie hodnot. Obě roviny jsou stejně důležité a častá tendence chápat antistresové programy pouze v první rovině se logicky májí účinkem. Zvláště máme-li na mysli především tzv. sociální (či psychosociální) stres. Bez uspořádání vztahů, změny globálního postoje k životu nelze očekávat pozitivní změnu.

¹²⁸ Přetíženi v zaměstnání vedlo k příznakům stresu u žen v podřízeném postavení (sekretářek). U žen s profesní kariérou či v manažerském postavení tomu tak nebylo (srv. Šolcová, I. 1996, s. 239).

¹²⁹ David G. Myers, profesor Michigan's Hope College uvádí ve své učebnici sociální psychologie, že tento fenomén lze často zaznamenat u pracovníků v sociální sféře, policejních úředníků, dozorců ap.; když popisuje „burnout“ (s. 204-205), uvádí jako jednu z příčin také konflikt rolí, resp. konflikt pramenící z antagonistických rolí.

¹³⁰ V odborné literatuře bývá tento souhrn příznaků označován jako „burnout syndrom“, „burnout fenomén“ ap.

V kostce lze základní strategii zvládnání psychostresu načrtnout následovně:

- **Myslet jasně a pozitivně.** Většina lidí, žijících dlouhodoběji ve stresu, zná určitě dobře tzv. „negativní vnitřní dialog“, který, jak hezky říká Trower (1988), „používáme k sabotování našeho sebevědomí“. ¹³¹ Tento důsledek stresu je třeba vytlačovat z centra pozornosti „JÁ“ mj. i tím, že se soustředujeme spíše na koncipování „**vnitřního pozitivního scénáře** života“. Kultivaci myšlení a pozitivnímu vztahu ke světu napomáhá:
 - **Ujasnění** si svých **cílů** a očekávání od života
 - **Přijímání** a poskytování **pomoci**
 - **Zlepšování fyzické kondice** (a zdraví)
 - **Relaxování**

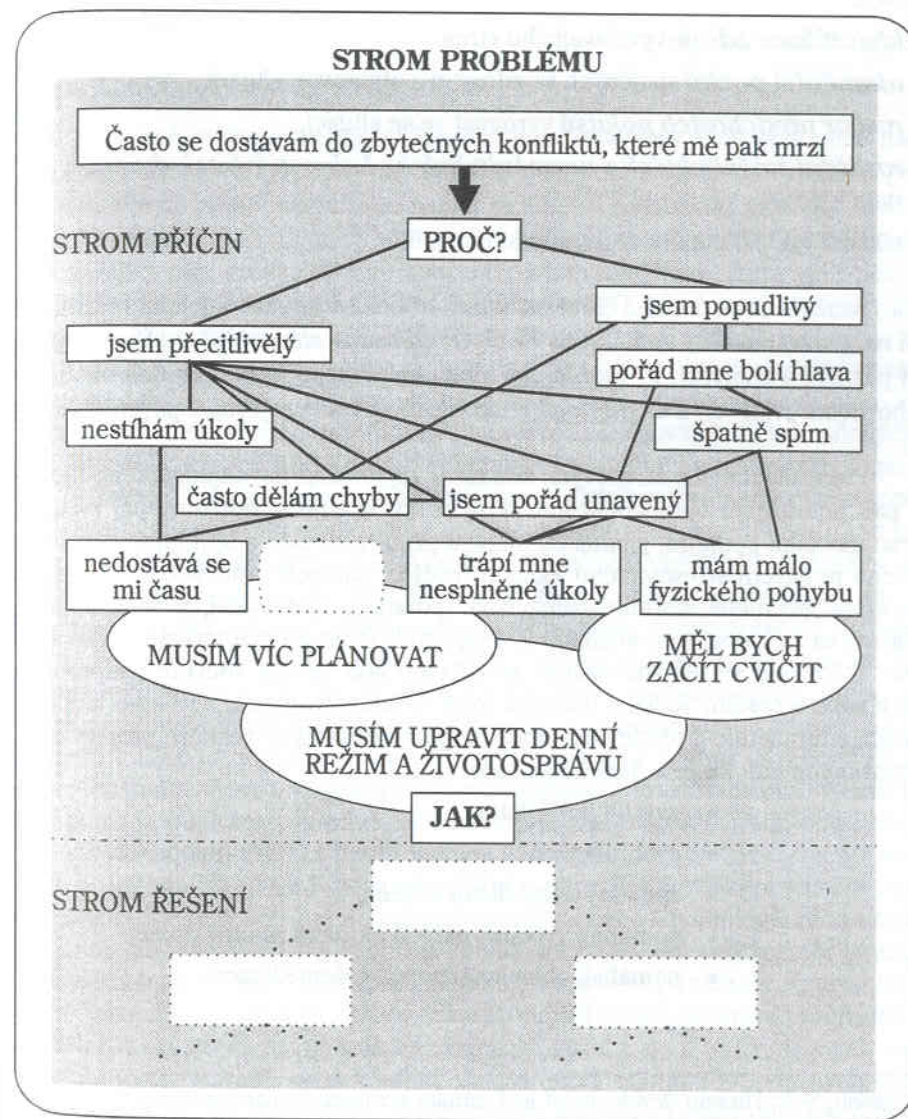
Přehled strategie zvládnání stresu:

rovina kondiční		rovina koncepční
tělesná a duševní cvičení		ujasnění, případně předefinování vztahu k sobě a světu
preventivní (před zátěží)	podpůrná (při zátěži)	(vytvoření tzv. pozitivního scénáře života)
relaxační nebo autogenní trénink		

Vytváření pozitivního scénáře života (oblasti změn)

poznávání sebe	poznávání podstatných prvků aktuální situace
<p><i>Uvažuj o tom, jak tě vidí jiní lidé. Co na tobě očekávají.</i></p> <p><i>Připomeň si problémy, či situace, které jsi už dokázal překonat.</i></p> <p><i>Promysli si, co považuješ v životě za skutečně podstatné.</i></p> <p><i>Jaká vlastně máš skutečná očekávání od života.</i></p> <p><i>Pokus se sepsat své dobré vlastnosti, rysy, dovednosti, úspěchy.</i></p> <p><i>Neboj se udělat si inventuru svých úspěchů.</i></p> <p><i>Co z toho, co umíš, dokážeš lze nejrychleji rozvinout.</i></p> <p><i>Co z tvých pozitiv můžeš uplatnit v tvé aktuální situaci.</i></p> <p><i>Na čem můžeš stavět, z čeho lze vytvořit základ, o který lze opřít úsilí o zvládnutí momentální zátěže.</i></p>	<p><i>Jak by asi vnímal svoji situaci nezaujatý pozorovatel.</i></p> <p><i>V čem se liší tvé vidění situace od nezávislého pozorovatele.</i></p> <p><i>Proč bývá u všech lidí rozdíl mezi tím, jaké věci jsou a mezi tím, jak je vidíme?</i></p> <p><i>Které tvé zvláštnosti pravděpodobně zkreslují skutečný stav problému.</i></p> <p><i>Co všechno vlastně tvoří okolnosti tvých potíží.</i></p> <p><i>Zkus odlišit prožitek situace od reálné situace.</i></p> <p><i>Zkus odlišit příčinu a důsledky svého chování.</i></p> <p><i>Nezaměňujes někdy důsledek jednání jiných lidí za úmysl (záměr).</i></p> <p><i>Pokus se sestavit „strom“ svých aktuálních potíží.</i></p>
ziskávání náhledu a nadhledu	

Příklad konstrukce tzv. Stromu problému (schématu příčin potíží a hledání strategie jejich zvládnání) uvádíme na následujícím obrázku:



Příklad „Stromu problému“

Obr. č. 16

¹³¹ Jde o ulpívající se zabývání neúspěchy, aniž by docházelo k vytváření náhledu. Člověk si tak vlastně posiluje negativní prožívání (srv. Wearová, K., Grayová, G., s. 154).

Protistresový program S. J. Danishe a A. R. D'Augelliho (1980) zaměřený na řešení životních krizí (*life crisis skills*) poskytuje velmi dobrou inspiraci v základní strategii přístupu k zátěžovým situacím. Výcvik probíhá v následujících etapách:

1. **identifikace zdroje** vyvolávajícího stres,
2. **ujasnění si pocitů** spojených se zdrojem a stresovou situací,
3. **rozběr předchozích pokusů** vyrovnat se se situací,
4. **rozišení změnitelných a nezměnitelných okolností** (včetně chování a postoje k nim),
5. **vlastní výcvik** zaměřený na změnu možného.¹³²

Snažíme-li se pomoci člověku, který se ocitá v situaci, s jejímž řešením si neví rady, musíme vždy vycházet ze všech tří **dimenzí situace**: a) **reálná situace** (její poznání a analýza), b) **zvláštnosti nazírání situace jedincem** (jak okolnosti svého života „vidí“ on a c) **důsledky** okolností (jak se projevují v psychice jedince).

Pojednáváme-li o stresových situacích ze sociálně-psychologického hlediska, pak nemůžeme opomenout ani význam tzv. **sociální podpory** při zvládnání stresu. Sociální podpora, jejímiž zdroji jsou především lidé z intimního psychologického prostředí stresovaného jedince (rodiče, partneři, přátelé), ale případně i podpora víceméně institucionalizovaná (poradce, vychovatel, terapeut), bývá považována za jednu ze základních copingových strategií vyrovnávání se se stresem.¹³³ Obvykle se též zdůrazňuje, že už sám fakt „nemít sociální podporu“ je sám o sobě stresem. Sociální podpora bývá definována různě, z našeho hlediska postačí, zdůrazníme-li především **podporující chování**, tj. veškeré projevy zainteresovaných lidí, které u daného jedince:

- zvyšují pocit jistoty,
- prohlubují pocit sounáležitosti a citové rezonance,
- zpevňují a stabilizují sebecit,
- pomáhají vytvářet náhled aktuální životní situace,
- pomáhají objevovat možná řešení situace.

¹³² Danish, S. J.: Human development and human services. A marriage proposal. In: Oscoe, I., Bloom, B. L., Spilberger, Ch. D. (ed.): Community psychology in transition. New York, J. Wiley & sons 1977, s. 143-157 (cit. dle Taročková, T. 1990).

¹³³ Pojem „coping“ či „coping with stress“ - označuje zvládnání stresu. Jak uvádí J. Křivohlavý: „v češtině se termínu „koupink“ stále častěji používá ve významu „zvládat nadlimitní zátěž“. V angličtině „coping“ znamená umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou, téměř nezvládnutelnou situací, stačit na neobvykle těžký úkol“ (1994, s. 41-42).

Podporující chování zahrnuje především: (1) emocionální podporu, péči, důvěru, empatii; (2) hmotnou podporu, (3) podporu oceněním, akceptací výkonu či vlastností, (4) podporu sounáležitostí, začleněním do vzájemně se podporujících vztahů v rámci určité skupiny (Pechačová, Z., Hraba, J., Lorenz, F. 1996, s. 185-196, 1996, s. 13-24).

7.1.5 Konfliktní sociální situace

Obecně můžeme definovat konflikt jako **střetnutí** dvou nebo více navzájem **neslučitelných** (rozporných) **tendencí**, sil, (motivů), které vyvolávají prožitky napětí a zároveň tendenci toto napětí redukovat (odstranit) změnou stavu (řešením konfliktu). Tato definice však odráží především tzv. **vnitřní konflikt**, přesněji konflikt jako prožitek - jako stav. Příkladem takového střetu vnitřních tendencí je třeba rozhodovací konflikt („konflikt volby“), ať už mezi skutečně protikladnými alternativami („+ a -“), nebo neslučitelných např. z hlediska času („+ a +“, např. rozhodování se o účasti na dvou subjektivně přitažlivých akcích konaných ve stejnou dobu, nebo „- a -“, tzv. „volba menšího zla“). Jde tedy v podstatě o konflikty kombinací apetence (přitahování) a averze (odpuzování). O naznačených typech konfliktních prožitků a situací informuje dostatečně obecná psychologie.

Ze sociálně psychologického hlediska nás však zajímají především konflikty, které bývají většinou označovány ne příliš přesně jako „vnější“. Jedná se většinou o **konfliktní situace**, v nichž se střetává nějaký vnější vliv (faktor) s nějakým psychickým faktorem vnitřním, např.: stavem, vlastností, tendencí atp. Příkladem může být střetání vnějšího skupinového tlaku, který vyžaduje od jedince určité chování, a svědomím jedince, tedy i vnitřní neochotou se tlaku podřídit. Dalším příkladem může být střet morálky jedince a norem society (nebo malé skupiny); rozpor mezi „subjektivním chtěním“ a „objektivními možnostmi (okolnostmi)“. Také již popsanou frustrační situaci můžeme nazírat jako konflikt mezi (subjektivním) cílem a (objektivními) podmínkami jeho dosahování. Někteří autoři popisují frustrace výhradně terminologií teorie konfliktu. Patří sem i tzv. sociální konflikt, tedy situace příznačná tím, že se střetávají prvky, elementy sociálního prostředí. Jak uvádí Sczepanski (1963), je sociální konflikt procesem „sociálním“, jde tedy především o objekt sociologického a politologického zkoumání. Je to však zároveň určitá sociální realita, která má též svůj rozměr psychologický. Můžeme to také říci tak, že často půjde o prožitky vnitřního („psychologického“) konfliktu v důsledku toho, že se střetávají vnější okolnosti, vnější faktory sociálního prostředí, jež na jedince evidentně působí, tj., k nimž má vztah (např. konflikt uvnitř norem, nebo konflikt skupin, střet zájmů, cílů vztažných skupin atd.). Dá se říci, že spouštěcím podnětem pro tento typ („vnitřního“) konfliktu je právě („vnější“) konflikt vlivů. V rozporu, přesněji ve střetu, jsou samy vnější okolnosti individuální existence. Abychom zřetelně odlišili psychologickou dimenzi takové (problémové) sociální skutečnosti, budeme pro ni nadále užívat zavedeného termínu: konfliktní (sociální) situace.

Pojmem konfliktní situace vyjadřujeme fakt, že mezi nějakými prvky systému dochází k rozporu, střetání, což u subjektu, jenž je její součástí, vyvolává potřebu změny. Subjekt má tedy dvě možnosti - změnu podmínek (řešení konfliktu), a nebo únik.

KONFLIKT ROLÍ

Typickým konfliktem sociálně psychologické povahy je *konflikt rolí*. Tento konflikt nastává, jestliže jedinec zaujímající určitou pozici je okolnostmi nucen zaujímat vzájemně si odporující, nebo neslučitelné role, anebo jestliže určitá role obsahuje vnitřně neslučitelné požadavky. Někteří autoři uvádějí, že konflikt rolí vzniká tehdy, jestliže se jedinec pokouší zvládat role ve více skupinách, jež jsou navzájem *kontradiktorní* (G. L. Wilson a M. S. Hanna (1990), s odvoláním na Mc Gratha). Zvláštním případem konfliktu rolí je tzv. „*neslučitelnost rolí*“, tedy případ, kdy se jedinec dostane do situace, v níž realizuje role ve své podstatě nekompatibilní (např. učitel - milenec).

A. Konflikt záměny rolí

Příkladem může být „hraní role“ nevhodné pro určitou situaci, nebo přebírání některých prvků určité role do role jiné. Tak např. přenášení profesionálního žargonu lékaře do kontaktů mimo profesi je většinou vnímáno jako „vytahování se“, protože vlastně očekává u partnera komplementární roli (v tomto případě buď „stejně erudovaného“ kolegy lékaře, anebo pacienta). V žádné z těchto rolí však jeho partner aktuálně není (ať už proto, že nemůže, anebo nechce být).

Nezapomínejme, že role je vždycky definována komplementární rolí (lékař-pacient, učitel-žák, manžel-manželka, milenec-milenka, učitel-učitel). Zůstane-li (třeba z návyku) v zajetí určité role, pak svému partnerovi vlastně signalizujeme, „za co ho máme“.

V učitelské praxi zaznamenáváme velmi často, že učitel přenáší do jednání s rodiči prvky chování, které jakoby říkaly: ty jsi pro mne stejný „žáček“ jako tvé dítě. Pochopitelně, že takto definovaná situace je nejen příkladem tzv. konfliktu zaměněných rolí, ale zároveň může lehce přerůst v konflikt mezosobní.

B. Konflikt pojetí rolí

Příkladem může být situace, kdy, dejme tomu učitel, chápe žáka např. jako *závislého, poučovaného, nesamostatného*, avšak žák má jinou představu o pojetí své role. Dochází k problémům ve vzájemném vztahu, který pramení z rozporného chápání vztahu mezi vlastní rolí a rolí partnera. Nemusí jít vždy o projev arogance k autonomii druhého. Např. život v odlišné kultuře přináší obdobné problémy v mezosobních stycích, protože vztah mezi určitými rolami je tam jinak definován. Může jít též o neschopnost rozpoznat očekávání spojená s určitým postavením, např. v důsledku nízké sociální inteligence. Konflikt pojetí rolí nastává samozřejmě i tehdy, když partneři úmyslně nechťejí přijmout pojetí role v určité společnosti, anebo v pojetí vnucované jim jejich partnerem.

C. Konflikt pojetí a výkonu role

Jde o zvláštní případ, kdy se objevuje rozpor mezi osobním pojetím určité role a jejím reálným výkonem. Tak např. učitel má určité pojetí své profesní role, avšak reálné chování a jednání tomuto pojetí z různých (osobnostních) příčin neodpovídá. Učitel si však tohoto rozporu není vědom. Registruje sice, že reálné chování dětí neodpovídá chování, které na základě pojetí své role očekává, avšak není si vědom příčin. Většinou mívá tendenci vysvětlovat si uvedený rozpor jako působení nějakých, zatím neobjevených vlivů.

D. Konflikt očekávání vztahujících se k jedné roli

Jde o situaci, kdy se „uvnitř“ jedné role dostávají do rozporu „dílicí očekávání“. Učitel si např. uvědomuje rozdílná očekávání „elitních“ studentů v seminární skupině a „ostatních“. Ve vztahu k jeho učitelské roli se tak objeví dvojí očekávání, která jsou zjevně v rozporu. Může jít také o konflikt očekávání tam, kde má určitá role více doplňkových rolí: tak např. rozpor mezi očekáváním žáků, ředitele, rodičů atd.

Zvláštním případem je konflikt mezi definováním role (ve skutečnosti spíše proklamativní apelací) a reálným očekáváním. Jde tedy rovněž o konflikt dvou (rozporných) očekávání vztahujících se k výkonu jedné role. Např. když se rodiče proklamativně obracejí na dítě jako na dospělého (apeluji na odpovědnost, „rozum“), ale přitom reálně vyžadují dětské chování (např. bezvýhradnou poslušnost). Rovněž učitelé často (z nejasnosti koncepce role žáka) produkují rozporná očekávání. Pokud se žák přizpůsobí a reaguje konformně, „přispívá“ učitel (byť ne vždy zcela vědomě) k desintegraci žákovy sebepojetí. Takové typy konfliktů tedy nejen prokazatelně komplikují sociální učení, ale výrazně též brzdí celkové sociální vyzrání jedince.

E. Konflikt pozic

Jde vlastně opět o konflikt rolí jednoho člověka, který však v různých vztazných mikrosystémech zastává často až protichůdné pozice. Nevyhneme se názornému, byť poněkud vágnímu příkladu vedoucího pracovníka (pozice vůdce) a téhož „muže pod pantoflem“ v rodině (pozice outsidera). Ne tak názorně už je to patrné v postavení jedince v různých mikroskupinách (pracovní skupina versus neformální skupina přátel) atp., jde však o obdobný mechanismus.

Podobný je i další příklad, který patří do tohoto typu konfliktů rolí. Mohli bychom ho nazvat konflikt „přenosu“ rolí. Jde o případy, kdy se projevují tendence (u některých typů osobností, nebo pro některá vývojová období dokonce příznačné) přenášet určité rolové chování do vztahů, které mají podobnou dimenzi. Tak např. vztah k otci je přenášen do vztahu k jiné autoritě: vedoucímu nebo učitel. Jde samozřejmě o jiná pojetí rolí, ale v obou případech jde vlastně o „aplikaci“, „role authority“, toho „nade mnou“ do jiného asymetrického vztahu. Zkušený učitelé znají tento jev velmi dobře a slouží jim zároveň jako diagnostická pomůcka k orientačnímu náhledu na pojetí rolí v rodině žáka.

Tento jev má mnohem širší platnost. Někteří autoři např. zjistili zajímavé souvislosti mezi povahou sourozenecké role a zaujímáním (pozdější) role manželské. Zjišťuje se např., že žena - „mladší sourozenec“ je později v manželství velmi dobře kompatibilní s mužem - „starším sourozencem“ atp. Jinými slovy, že naučené „podřizování se“ je později kompatibilní s „vést a dominovat“, a že dochází častěji ke konfliktům v těch partnerských vztazích, kde se sejdou obdobná pojetí sourozenecké role (zjednodušeně řečeno: dva připravení se podřizovat, či dva připravení dominovat). Pochopitelně, že jsme nyní abstrahovali od toho, jak který jedinec svoji sourozeneckou roli pojímá již v dětství. Víme, že jsou „mladší sourozenci“, kteří se naučili vzhledem ke specifickým podmínkám rodinné konstelace spíše boji za sebeprosazení než submisí, ale nic to nemění na tom, že určité (naučené) pojetí partnerské role jak *transferuje*, tak *interferuje* do dalšího (následného či „souřadného“) rolového chování.

Konflikty rolí jsou především určitou formou zpětné vazby pro samotné aktéry sociálních situací. V případě, že je tato zpětná informace adekvátně využita, vede k „dolaďování“ výkonu rolí a vlastnímu sebepoznávání.

F. Konflikty skupin

Vnitřní konflikt a prožitek napětí s ním spojený je tu důsledkem okolností, že (dejme tomu) dvě skupiny, v nichž je jedinec členem, jsou objektivně ve střetu (boji, konfliktu). Jde o zvláštní „vynucený“ konflikt „dvojího MY“, který může vést nejen k tendenci k „vyvázanosti z obou skupin“, ale i k úniku ze sociální reality do fiktivního vnitřního světa imaginace.

G. Konflikt norem

Může jít např. o střet hodnotových orientací např. rodiny a školy (školní třídy), rodiny a společnosti atp. Jde vlastně o dílčí případ střetu skupin. Jde-li o skupiny, k nimž má jedinec skutečně intenzivní a hluboký vztah, pocituje rozpor mezi jejich požadavky na chování velmi tíživě. O konfliktu norem mluvíme pouze tehdy, jde-li o reálný stav rozporu mezi požadavky norem skupiny. Konflikt pramení z toho, že požadavky nebo očekávání, které vyplývají z norem skupinového života, jsou jedincem chápány jako rozporné, „nesouladné“, avšak reálně tomu tak není, jde spíše o zvláštní případ percepčního konfliktu.

H. Konflikt formálních a neformálních norem uvnitř skupiny

Tento typ konfliktu může nastat pouze ve formálních skupinách. K charakteristice tohoto typu konfliktu můžeme využít známé skutečnosti ze školní třídy. Školní řád (formální norma) se může ocitnout v rozporu s normou neformální. Tak např. známé napovídání je z hlediska formální normy nepřijatelné, a tedy nemravné, z hlediska neformální normy je projevem pomoci. Samotný vznik neformálních norem „vedle“ norem formálních většinou signalizuje konfliktní situaci skupiny. Znamená to většinou, že buď je formální norma pro žáky nepřijatelná (třeba i proto, že je pro ně nesrozumitelná), anebo vzniká v rámci skupiny pod-

skupina, která má z nějakých důvodů odlišné (individuální) hodnoty a reprezentuje rovněž odlišné normy chování. Může ovšem jít též o nevhodné prosazování norem učitelem.

I. Konflikt cíl-způsob dosahování-norma

Jde v podstatě o konflikt mezi hodnotovým individuálním systémem a hodnotovou orientací skupiny. Určitý (skupinový) cíl se jeví přitažlivý, avšak nepřijatelný se jeví způsob jeho dosažení, který skupinová norma připouští (nebo i vyžaduje).

J. Konflikt - „podvojná vazba“

Takový konflikt člověk prožívá, nese-li odezva z okolí dvojí nebo víceznačnou informaci. Dítě např. nedokáže rozlišit, zda se ho maminka, podle toho jak „se tváří, mluví, jedná“, chystá pochválit nebo potrestat. Máme zde na mysli situaci, kdy je takové rozporné chování okolím reálně produkováno, nikoliv když je takto pouze „chápáno“ (v takovém případě by šlo opět spíše o konflikt percepční). Nejde ani o takové reakce jiného člověka, které obsahují jak projevy akceptace (přijetí), tak i odmítání. Konflikt vzniká až tehdy, kdy dítě nedokáže postoj dospělého a jeho předpokládanou reakci odhadnout (anticipovat).

Shrnutí:

- Za tzv. náročné či zátěžové životní (nebo aktuální) situace považujeme situace problémové, frustrující, stresující a konfliktní.
- Situaci, jejíž prvky jsou navzájem v takovém vztahu, že vyžadují změnu, má-li systém jako celek nadále fungovat (nebo se vyvíjet), označujeme jako problémovou. Člověk obvykle vnímá jako problémovou takovou situaci, jež zjevně vyžaduje řešení, avšak není možno ji zvládnout prostředky, které má aktuálně k dispozici, anebo se situace jeví jako nečitelná, nepřehledná. Znamená to, že člověk vnímá jako problém buď:
 - a) objektivní stav věcí příznačný vnitřním rozporem nebo konfliktem, jenž se mu jeví jako srozumitelný či poznatelný, avšak nezná postup, který by znamenal vyřešení problému nebo odstranění jeho příčin;
 - b) nepřehlednou, nejasnou situaci, jež se mu proto jeví jako ohrožující a již není aktuálně schopen porozumět, vyznat se v ní, diagnostikovat ji. Nemůže proto ani konstruovat její řešení.
- Řešení problému vychází z diagnózy situace a zahrnuje především: analýzu podmínek řešení, hledání prostředků a postupů řešení i volbu kritérií dílčích postupů řešení a cíle řešení.

- Frustrační situace je příznačná zmařením, zablokováním, znemožněním dosažení vytýčeného cíle. Odlišujeme frustraci jako situaci, která je relativně objektivním stavem věcí, a frustraci jako stav, která označuje subjektivní prožívání zablokování aktivity i uspokojení spojeného s dosažením cíle. Odlišnost prožitků různých lidí v téže situaci vyjadřuje mj. pojem frustrační tolerance, kterým označujeme míru odolnosti, otužilosti vůči situacím, které jsou příznačné zablokováním, či významným znesnadněním seberealizačních tendencí.
- Skutečnost, že se člověk nachází ve frustraci, signalizují projevy frustrace, jako jsou např.: agrese, projekce, regrese, racionalizace, sublimace, kompenzace, somatizace atp.
- Stresující situace jsou příznačné tím, že součástí situace jsou různé faktory (okolnosti, podmínky), které svým vlivem výrazně znesnadňují, ztěžují aktivity, činnosti jedince - tzv. stresory. Stresory mohou být tvořeny jak vnějšími okolnostmi (např. sociálním tlakem až nátlakem), tak i proměnnými vnitřními (osobnostními zvláštnostmi). Na rozdíl od frustrace neznamena stres zablokování možnosti dosáhnout cíle. Cíle může být dosaženo, avšak za takových okolností, které znamenají buď objektivně, nebo z pohledu jedince extrémní vynaložení sil.
- Zvláštním případem konfliktní situace je nesoulad až rozpor mezi vnitřním pojetím světa a z něho se odvíjejících seberealizačních tendencí jedince a potencionálními možnostmi, které reálný svět obsahuje.
- Základní strategie zvládnutí psychostresu obsahuje výchovu (či sebevýchovu) k pozitivnímu myšlení a prožívání. Vytvoření pozitivního vztahu k sobě a světu usnadňuje: ujasnění si vlastních životních hodnot, cílů (očekávání od života); poskytování a přijímání pomoci; vypracování individuálního programu zlepšování fyzické kondice a psychického zdraví. Zásadní význam však má pouze prevence založená na zdravém životním stylu, jehož součástí je důraz na utváření frustrační tolerance.

☑ K úvaze a pro inspiraci

Zvaž, co je ještě třeba udělat, aby i pro tebe platily následující výroky:

- Jsem zvyklý provádět čas od času „inventuru“ svého způsobu života a mám-li pocit dlouhodobějšího či nejasného napětí, pokouším se o konstrukci svého „stromu příčin i řešení“,
- upřímně zvažuji, zda některé mé problémy nepramení z příliš vysokých očekávání a nepřiměřeně stanovených cílů (zvláště dlouhodobých),
- nezapomínám, že umění odpočívat je pro mé duševní zdraví nejméně tak významné jako umění pracovat,
- dokážu se bavit spolu s jinými lidmi,
- dokážu se zasmát sám sobě a také tomu, co dělám,
- našel jsem si sport, který vhodně kompenzuje moji profesionální zátěž,
- znám „varovné signály svého těla“,
- dokážu si přiznat i některé, ne právě ušlechtilé, motivy některých svých aktivit,
- všímám si, zda svým přístupem k lidem je nezraňuji (třeba i v „drobnostech“),
- nevyhýbám se nepříjemným otázkám a mohu promyšleně odpovědět na otázky jako např.:
 - Jaký je tvůj pracovní a životní styl?
 - Jaké jsou tvé skutečné životní priority?
 - Je pro tebe příznačná spíše plánovitost a uváženost, nebo nahodilost a povrchnost?
 - Chováš se sám k sobě opravdu odpovědně?
 - Znáš se natolik, abys mohl reálně zvažovat své perspektivy?
 - Lze říci, že konfliktní situace, do kterých se dostáváš, mají nějaký společný prvek?
 - Co může jiným lidem vadit na tvém způsobu zvládnutí konfliktů nejvíce?
 - Dá se říci, že je tvé chování v konfliktní situaci spíše ve tvé režii, anebo spíše ve vleku okolností?
 - Které způsoby jednání tvých učitelů a rodičů ti byly nepříjemné, případně tě zraňovaly?
 - Nepřebral jsi některé z těchto způsobů chování do rejstříku svých technik vyrovnávání se se zátěží?
 - Dovedeš si již nyní říci, co bude právě tebe (vzhledem k tvým zvláštnostem) zřejmě nejvíce zatěžovat v budoucí profesi? Projevuje se něco z toho již nyní?
 - Naštvalo tě, že jsou v tomto shrnutí samé otázky a žádný návod? Proč asi?¹³⁴

¹³⁴ Doporučujeme mj. nahlédnout do publikace Claudia Henniga a Gustava Kellera: Antistresový program pro učitele. Praha, Portál 1996.

8. PSYCHOLOGIE SKUPINOVÉHO ŽIVOTA

Jedinec očekává od skupiny pocit sociálního bezpečí (ochrany). Dominujícím motivem skupinového života je „sociální usnadnění“ a „sociální podpora“.

Jedinec od „své“ skupiny očekává v komplikovaném světě větší bezpečí a vyhledává ji ne proto, aby se zařadil do houfu, ale proto, že by sám nemohl buď vůbec, anebo ne tak snadno, dosáhnout naplnění svých individuálních cílů. Platí to však pouze teoreticky - v tom smyslu, že v normálním lidském životě si jedinec vybírá svoji skupinu vlastně jen výjimečně. Člověk vrstá do skupinového života spontánně a bez výběru. Nevybírání si první skupinu - rodinu, již je zásadně ovlivňován. A přitom na rodině jako sociální skupině nejvíce záleží, zda bude její příslušník později spojovat skupinový život s bezpečím a sociálním usnadněním, anebo s apriorní averzí ke sdružování. Nevybírání si ani výchovnou skupinku v mateřské škole, ani školní třídu, a obvykle ani pracovní skupinu... Nic to však nemění na základním očekávání, které ke skupině vztahuje a které je ovlivněno i nadindividuální zkušeností (předchozích generací). V nejzřetelnější podobě se motivy sdružování projevují v zakládání či hledání skupin, které záhy označíme jako neformální, či vztažné.

Člověk hledá takové vztahy s jinými lidmi a takové postavení mezi nimi, které by mu usnadnilo dosažení jeho seberealizačních cílů. Daří se to však spíše výjimečně. Většinou je skupina spíše určitým kompromisem řešícím vztah „JÁ“ a „MY“. Mj. i proto, že očekávání vztahující se ke skupinám jsou velmi rozmanitá. Odvíjí se od první sociální zkušenosti v rodině a promítají se do nich všechna specifika konkrétní reálné osobnosti.

Na problematiku skupin a sdružování můžeme nahlížet z mnoha hledisek. Skupinu můžeme vnímat jako součást struktury společnosti a studovat, jak se prostřednictvím skupinového života uplatňují vlivy kultury společnosti. Objevíme význam skupinového života při socializaci jedince. Zaujme nás, jak se v malých sociálních skupinách proměňuje jedinec v osobnost a individuum v individualitu. Někteří sociologové a sociální psychologové mluví v této souvislosti o „*integračním vlivu skupin*“ a míní tím „integraci jedince do společnosti“. Skupiny a vztahy mezi nimi můžeme nahlížet také z hlediska jejich podílu na proměnách společnosti.

Z psychologického hlediska nás však nejvíce zaujme skupina jako setkání jednotlivce se společností.

8.1 Psychologická charakteristika sociální skupiny

Polský sociolog Sczepanski (1970, s. 307) soudí, že sociální skupina má tři základní znaky: *interakci, komunikaci a organizaci*. První uvedený znak dobře vystihuje známá myšlenka M. E. Shawa, totiž že osoby ve skupině: „interaktují takovým způsobem, že každá osoba ovlivňuje a každá je ovlivňována jinou osobou...“ Řečeno jinak: sociální skupinu tvoří (z psychologického hlediska) lidé,

kteří jsou navzájem v *meziosobních* vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy jsou *strukturované*. Pojem *organizace* zde Sczepanski nepoužívá ve významu institucionálním. Uvedeným pojmem vyjadřuje, že vztahy členů skupiny tvoří strukturu navzájem „propojených“ a *hierarchicky uspořádaných* pozic a rolí. Skupinu tvoří jedinci, kteří jsou navzájem určitým způsobem závislí, tzn., že jejich vzájemné vztahy tvoří „organizovaný integrovaný systém“. Americký sociolog Paul A. Hare (*1923), který v roce 1962 vydal známou učebnici „Handbook of Small-Group Research“, vymezuje znaky skupiny tak, jak je najdeme ve většině definic; uvádí, že „má-li být označena nějaká suma lidí za skupinu, musí být splněny čtyři podmínky: a) musí mezi nimi být *bezprostřední interakce*, b) musí mít *společný cíl*, c) musí společně uznávat *normy* skupiny a d) jejich *vztahy* jsou *strukturované*“ (srv. též Míka, S. 1962, s. 171 a 301).

Skupinu z psychologického hlediska tedy tvoří určití lidé pouze proto, že jsou si v něčem podobní (např. pohlaví, věk, vzdělání atd.); dokonce ani proto, že pociťují podobné potřeby či obdobné cíle. Obě uvedené charakteristiky osob jistě patří k *podmínkám vzniku*, event. utváření skupiny, nejsou však jejím zásadním atributem. Vystihuje to často citovaná myšlenka amerického psychologa K. Lewina, podle níž „*Podstatou skupiny* není podobnost či nepodobnost mezi jejími členy, ale jejich *vzájemná závislost, vztažnost* („*interdependence*“).

I když se pojetí jednotlivých autorů často značně odlišuje, lze říci, že tři základní znaky najdeme v pojetí prakticky u všech autorů. Jsou to *interakce, strukturovanost mezilidských vztahů* a uvědomovaná *vzájemná závislost*.

Význam sociálních skupin

Význam sociálních skupin pro život jedince lze ve stručnosti charakterizovat takto:

- zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí
- mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti
- ovlivňují individuální výkonnost
- posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby:
 - být s lidmi (sounáležitosti)
 - být akceptován
 - získat uznání
 - seberealizovat se

Při charakterizování psychologického významu skupinového života nám může pomoci také pohled z oblasti psychoterapie, respektive těch psychoterapeutických postupů, jež využívají právě sociální skupinu pro posílení (žádoucích) formativních změn klienta. S. Kratochvíl (1978) prezentuje následující „nejúčinnější faktory terapeutické skupiny“: *podobnost problémů, sounáležitost, emocionální podporu, empatii, akceptaci, porozumění, kohezi, pomoc jiným, sebeexploraci a sebeprojevení, zpětnou vazbu, konfrontaci, vhled, korektivní emocionální zkušenost,*

získání nových informací, sociálních zručností, pochopení zákonitostí fungování skupin a mezilidského styku.

Zamysleme-li se nad výčtem „účinků“ (terapeutické) skupiny, uvědomíme si vlastně, jakou podobu by měla mít z psychologického hlediska optimální sociální skupina. Můžeme to říci i tak, že posilující a kultivující vliv na člena má jen skupina, v níž existují odpovídající pravidla kontaktů (normy), adekvátní atmosféra atd. Rovněž tak pouze skupina s určitým typem vedení (řízení) a určitými vlastnostmi může být pro jejího člena prospěšná. Sotva však můžeme zůstat u takto obecného vyjádření. Uvedme si tedy nejdříve základní atributy pojmu skupina obecně, pak se pokusme o charakteristiku jednotlivých znaků skupiny i typů skupin. A poté se pokusme charakterizovat požadavky na skupinu, která by splňovala výše uvedené požadavky. To vše jako základ pro následné pedagogické využití sociálně psychologických poznatků v práci se skupinou (a „ve skupině“).

Definice pojmu malá sociální skupina

Nebudeme se již probírat mnoha různými definicemi malé sociální skupiny. Vyjdeme z toho, co jsme poznamenali a ocitovali v úvodu této kapitoly.

Malá sociální skupina je tvořena lidmi, kteří

- jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci,
- mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny,
- jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury),
- respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností).

8.1.1 Struktura skupiny

POZICE - ROLE - STATUS

Strukturou skupiny míníme rozložení, uspořádání pozic jednotlivých členů ve skupině a skladbu vzájemných vztahů mezi nimi.¹³⁵ Rozložení pozic tzv. „klovací pořádek“,¹³⁶ vypovídá o dělbě moci ve skupině, o tom jak je jednotlivec přijí-

¹³⁵ Jak uvádí M. Brichcín, někteří autoři (např.: Hewstone, Stroebe, Codol, Stephenson aj.) rozlišují ve skupinové struktuře nejen „elementy“, tj. pozice a role jednotlivých osob, ale též tzv. „integrační mechanismy“ jako např. vzájemnou přitažlivost, komunikační styk, styl řízení kooperace, chování uznávaného vůdce ap. (1991, 6, s. 483-496).

¹³⁶ Tento termín převzatý z etologie vyjadřuje skutečnost (poprvé pozorované a popsané na zvířatech), že vztahy ve skupině jsou strukturované (uspořádané) a že tomu odpovídá rovněž uspořádání pozic (postavení) jedinců ve skupině. Pozice jsou uspořádány hierarchicky a vyšší pozice zastávají jedinci s vyšší prestiží a mocí ve skupině. Objev je připisován norskému etologovi T. Schjelderup-Ebbemu, který o něm informoval ve svém článku *Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns* v časopise *Zeitschrift für Psychologie* (88, 1922, s. 225-252).

mán, hodnocen, posuzován. Vyjadřují, jaký vztah k němu mají ostatní členové skupiny a jak vnímají jeho přínos skupinovému životu. Místo jedince, které zaujímá ve struktuře pozic, vyjadřuje rovněž stupeň jeho integrace do skupinových vztahů.

Pojmem pozice označujeme místo, které jedinec ve skupině zaujímá; určuje jeho postavení ve vztahu k ostatním členům skupiny v dimenzích: přiřazenost, nadřazenost nebo podřazenost.

Lze říci, že druhou stránku pojmu pozice vyjadřuje pojem sociální role. Podle toho, jak se jedinec chová, jak se projevuje (jak naplňuje svoji roli), podle toho získává své místo v hierarchii pozic. Obvykle se uvádí, že pozice jedince je především určována:

- mírou jeho sociální přitažlivosti¹³⁷
- mírou prestiže (případně osobní moci)
- způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do skupiny (a seberealizaci)
- jeho podílem na dosahování skupinových cílů

Postavení konkrétního jedince v konkrétní skupině je vždy výslednicí skupinového posuzování chování či projevů jedince v uvedených dimenzích intraskupinových vztahů. V závislosti na typu skupiny a obsahu skupinové činnosti může ovšem významnost jednotlivých kritérií posuzování významně kolísat. Rovněž významnost kritérií posuzování je relativní. Je-li skupina ohrožena, nebo ocitá-li se v rivalitním vztahu k jiné skupině, nabývá kritérium podílu člena na dosahování skupinových cílů aktuálně mnohem většího významu než jiná hlediska. Významnost hledisek projevujících se ve vztazích sympatie-antipatie je dána rovněž typem a posláním skupiny. Z naznačených příkladů ovšem vyplývá, že se mění východiska, hlediska posuzování, avšak nikoliv sama povaha vztahů. Vždy jde nakonec o *přijímání* či *odmítání*, *sympatii* či *antipatii*, *uznání* či *despekt*. Proto lze v obecné rovině odlišit typické struktury skupinových pozic podle výše uvedených kritérií:

ad A.:

1. populární - přitažliví pro většinu
2. oblíbení - přitažliví pro mnohé
3. akceptovaní - přitažliví pro část skupiny a nikomu, nebo jen malému procentu „nevadí“
4. trpění
5. mimostojící

ad B.:

1. vůdcové
2. pomocníci (aktivní)
3. podřízení (závislí)
4. pasivní
5. periferní

¹³⁷ Přitažlivost pro jiné ovlivňuje mnoho faktorů. Atkinsonová, R. L., Atkinson, R. C. et al. uvádí jako nejdůležitější faktory: tělesnou přitažlivost, blízkost, obeznámení a podobnost. Dodávají, že „staré přísloví, podle něhož se protiklady přitahují, nebylo výzkumy potvrzeno“ (1995, s. 747).

ad C:¹³⁸

1. podporování (jejich prosazování je akceptováno)
2. odmítání (chtějí se prosazovat, ale skupina jim brání)
3. přehlížení (chtějí se prosazovat, ale neumí to, skupina je opomíjí)
4. izolování (nechtějí se realizovat ve skupině a ani skupina je neakceptuje)

kritérium	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo	
sociální atraktivita	15	15	15	55	100
způsob sebeprosazování	15,8	47,4	21,1	15,8	100
podíl na skupinovém životě	5,26	26,3	52,6	15,8	100
mravní profil osobnosti	71,4	9,52	9,52	9,52	100

Tab. č. 1

Naše šetření provedené u studentů prvního a druhého ročníku pedagogické fakulty a zkušenosti ze sociometrického dotazníku aplikovaného v rámci interakčních cvičení a výcviků¹³⁹ naznačuje, že za hlavní kritéria vzájemného posuzování členů skupiny lze označit: sociální atraktivitu, podíl na skupinovém životě, způsob sebeprosazování jedince ve skupině a mravní profil osobnosti. Následující tabulka ukazuje přehledně, jaké místo významnosti přisoudily pokusné osoby (460 hodnocení) jednotlivým kritériím. Jako nejvýznamnější kritérium pro posouzení člena skupiny byl uveden mravní profil osobnosti (71,4 % PO zařadilo toto kritérium na první místo významnosti).

Naše zkušenosti z interakčních cvičení¹⁴⁰ naznačují, že posuzování *sociální atraktivity* chápou PO jako posuzování tzv. „celkového dojmu“. Mezi posuzováním celkového dojmu a sociální atraktivitou jsme ve výše uvedeném šetření zaznamenali pozitivní korelaci ($r = 0,6786$). Zdá se rovněž, že sociální atraktivita úzce souvisí s posuzováním mravního profilu osobnosti ($r = 0,7991$). Vše nasvědčuje tomu, že *mravní profil* osobnosti a *způsob sebeprosazování* se výrazněji

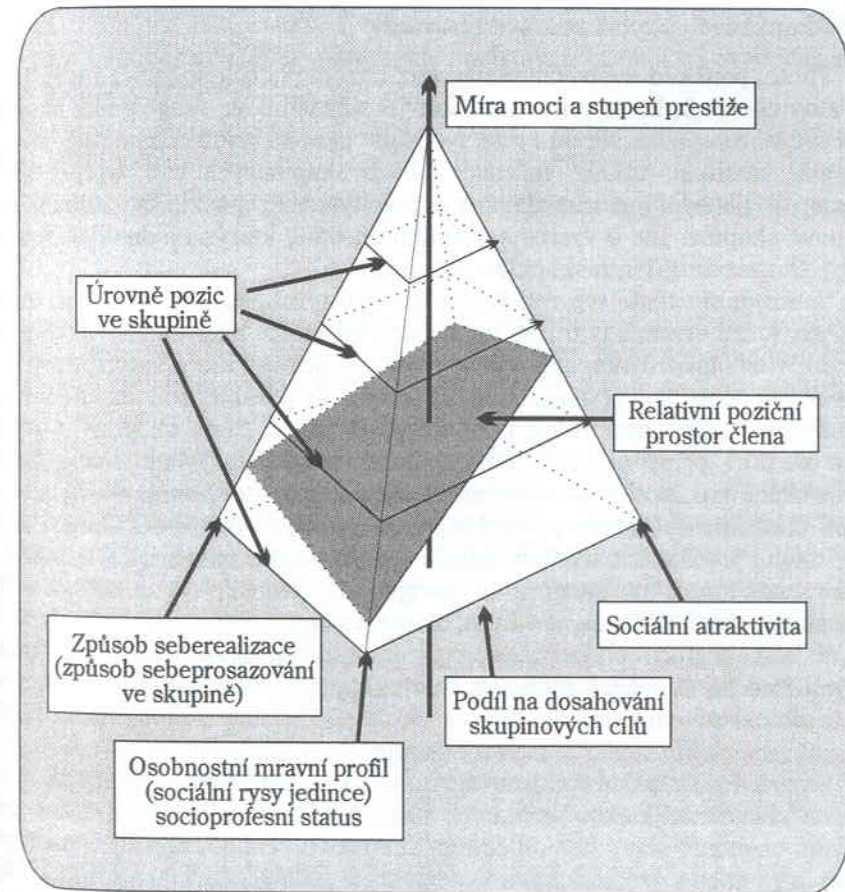
¹³⁸ Ruský sociální psycholog Ja. L. Kolominskij vyčleňuje: 1. hvězdy; 2. přijímaní a upřednostňování; 3. nepřijetí; 4. odmítání a izolování.

¹³⁹ V případě výcviků jsou do souboru zahrnuti také manažeři, lektori a mistři průmyslových podniků.

¹⁴⁰ Jedná se o variantu psychosociálního výcviku.

podíl na hodnocení jeho sociální přitažlivosti než podíl na skupinovém životě.¹⁴¹ Kritérium podílu na skupinovém životě, zvláště pak na dosahování skupinových cílů, nabývá zřejmě na důležitosti v závislosti na tom, jaký význam připisuje svému členství ve skupině a skupině jako takové (prestiž skupiny, vlastnosti skupiny).

Dynamiku rozložení pozic ve skupině si můžeme přiblížit následujícím diagramem. Čtyři vektory (hrany pyramidy) můžeme chápat jako stupnice vyjadřující míru skupinové akceptace (přijetí a pozitivního hodnocení) chování, projevů a podílu člena na skupinovém dění. Pozice jedince ve skupině není nikdy výrazem jednoho kritéria. Ve skutečnosti je ve hře mnoho dílčích kritérií akceptace jedince ve skupině (diagram je redukuje na čtyři). Stále probíhající „vyhodnocování“ aktuálního chování jedince (naplňování rolí) i kontinuity jeho působení ve skupině vytváří určitý relativní (protože neustále proměnlivý) *poziční prostor*, v němž se „pohybuje“.



¹⁴¹ Je však možné, že výsledky poněkud zkresluje skutečnost, že skupinový život (resp. život studentských skupin) nemá pro zkoumané studenty aktuálně velký význam.

Určitý „součet“ míry akceptace ve všech parametrech hodnocení skupinou také zároveň vyjadřuje stupeň moci a prestiže, kterou jedinec ve skupině má. Každému členu skupiny, je-li ovšem přiměřeně sociálně senzitivní, ulehčuje skupina situaci tím, že různými způsoby „deklaruje“ očekávání spojená s určitou úrovní pozic. Jedinec je nachází buď přímo jako vzory (očekávaného) chování v jedné z členů, kteří již určité pozice zaujímají. Nepřímo jsou obsaženy v normách a normativních (hodnotách) skupiny. U déletrvajících skupin mluvíme o „tradiční skupině“. V aktuální rovině se mluví o „ideologii skupiny“, která vlastně vyjadřuje skupinové hodnoty a pochopitelně i cíle včetně kritérií poměřujících způsoby jejich dosahování.

Ideologie skupiny je vyjádřena v sebepojetí skupiny a materializována mj. v symbolech skupiny, rituálech a také v negativním vymezování (tabuizované chování, zapovězená místa, osoby, ideje atp.).

8.1.2 Skupinové role (skupinové chování)

Tímto, poněkud neobvyklým názvem, chceme odlišit specifické role (způsoby, akty chování), které velmi úzce souvisí s dynamikou, fungováním skupiny od obecnějšího pojmání sociální role. Nemáme nyní na mysli takové role, jako je role muže, manžela, učitele, milence. Obsah skupinových rolí vyplývá spíše z „obecných“ potřeb fungování skupiny a často tyto role epizodicky zaujímají různí členové skupiny. Jde o vzorce sociálního chování, kterými jednotliví členové skupiny „materializují“ intraskupinové interakce.

Velmi dobře tento typ rolí ilustruje pojetí polského psychologa Z. Zaborowského, který vymezil tyto role na základě praktické analýzy interakce a komunikace v tréninkové skupině. Vyděluje role „iniciátora“, který je příznačný snahou evokovat společnou činnost, ať už má jakoukoliv povahu, dále „kontinuátora“ (kontynuátor), který „podchycuje nové iniciativy jiných členů skupiny“ v zájmu dalšího udržení (případně i rozvíjení) komunikace. Dalším typem role je podle Zaborowského typ „poskytující informace“, tj. jedinec, který vnáší do skupinové činnosti či diskuse potřebné poznatky, které umožňují akceleraci skupinového dění. Určitým protikladem uvedené role je typ „požadující informace“. Dále uvádí citovaný autor role: „koordinátora“ a „navigátora“. Navigátor je zaměřen na sledování skupinových cílů a usměrňování činnosti skupiny k těmto cílům.

V další skupince rolí jsou zařazeny role „motivujícího-rozehřívajícího“, který je zaměřen na aktivizaci ostatních členů skupiny, „harmonizátora“, který se snaží o jakousi rovnoměrnost podílu všech členů skupiny na společném životě a činnosti, „uvolňující napětí“ a „strážce norem“.

V poslední skupince rolí jsou zařazeny role: „blokujícího“, který se snaží „blokovat“, bránit vzniku konfliktů, nebo alespoň jejich aktuální vznik tlumit, „požadujícího ocenění“, který bez ohledu na skupinové dění soustřeďuje pozornost především na sebe a své zásluhy, a konečně role „unikajícího“, který aniž by byl ochoten přijímat riziko vyplývající ze skupinové činnosti, snaží se „vyklouznout“ ze skupinových interakcí bez hlubší zainteresovanosti na nich.

Pojetí uvedeného autora počítá v praktickém užití s tím, že každý účastník skupinových interakcí může být (při pozorování vedoucím tréninku) „zařazen“ až do tří typů rolí. Z tohoto hlediska se pojetí Z. Zaborowského jeví skutečně spíše jako charakteristika interakčních vzorců chování než (relativně kompaktních) rolí (srv. Zaborowski, Z. 1985, s. 114-115.). Z. Zaborowski rozlišuje v tréninkové skupině až patnáct rolí. Zdá se, že vedle praktických zkušeností je jeho „klasifikace“ ovlivněna i známým Balesovým schématem interakční analýzy (Bales, R. F. 1968, u nás Maiwaldová, 1969, Janoušek, J. 1986 aj.).

Na základě zkušeností s terapeutickými skupinami bývají odlišovány následující role:

- - *alfa* - neboli neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější člen, imponující a akceptovaný většinou členů skupiny,
- - *beta* - tzv. expert, mající specifické předpoklady k navrhování, či alespoň tvořivému rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem skupiny,
- - *gama* - většina členů skupiny, spíše pasivní a přizpůsobiví, podléhající nebo se identifikující s vůdcem,
- - *omega* - outsider skupiny, okrajová pozice, ve skupině spíše (tj. většinou) neoblíben,
- - *P* - „obětní beránek“, obvykle symbolický představitel nepřátelské (rivalitní) skupiny.

(srv. Svoboda, 1985, s. 28)

Postavení jedince ve skupině obvykle odhadujeme na základě celkového přijímání nebo odmítání ostatními členy skupiny (tzv. výběry typu sympatie - antipatie). Uvědomme si v této souvislosti určitá úskalí tohoto pohledu na strukturu pozic ve skupině. Výzkumy naznačují, že pozitivní výběry bývají diferencovanější, protože je u druhého člověka relativně samostatně posuzována jeho **výkonová charakteristika** (např. u žáků výsledky v učení a ochota ke spolupráci při společných aktivitách) a zvláště jeho **charakteristika sociálně-emoční** (osobnostní atraktivita žáka, tj., je-li např. zábavný, citově příjemný v projevu atp.). Oproti tomu negativní výběr bývá globálnější, resp. více generalizující než výběr pozitivní. Odmítání tedy bývá méně zvažované a více emotivní než přijímání. S určitým zjednodušením to také můžeme říci tak, že při odmítání se více uplatňují emoce, při akceptaci raciono. Mnohá výzkumná šetření rovněž naznačují, že učitelé (na základě prostého pozorování) nemívají adekvátní představu o rozložení pozic ve třídě a především o subjektivním prožívání postavení žáka ve skupině.

Přitom postavení žáka je jedním z významných faktorů ovlivňujících mj. i prospěch žáka. W. Correl (1967, s. 25) dokazuje, že „sociální izolovanost, odmítání vyvolává poruchy v učení“ (srv. Hvozdič, J. 1986, s. 165). Jak uvádí J. Čáp (1993), v Německu proběhl rozsáhlý výzkum žáků druhých až devátých ročníků a sociometrickými metodami se zjistilo, že průměrně každý pátý žák je ve třídě sociálně izolován, nikdo s ním nechce kamarádit, má roli „černé ovce“ nebo „hromosvodu“.

Zajímavé jsou ve vztahu k rozložení pozic ve školní třídě také výzkumy zabývající se postavením tvořivého žáka ve třídě. J. Hlavsa a A. Komárová ve studii Postavení tvořivého žáka v třídním kolektivu (1981, s. 511-517) uvádí, že podle mnoha západních autorů zaujímá tvořivé dítě ve třídě spíše postavení outsiderů.¹⁴²

J. Kotásková (1987) uvádí, že negativní volba v sociogramu má velmi významný vztah k prospěchu jak ve 2. třídě, tak v 5. třídě základní školy: „aktuální neobliba a špatný prospěch jdou ruku v ruce dokonce i u starších dětí a znamená to jistě pro „černé ovce“ velký stres, se kterým by pedagogové měli počítat (s. 547).

Děti prožívají své (nedobré) postavení ve třídě velmi intenzivně. Je třeba si uvědomit, že tento problém má ještě svoji subjektivní dimenzi. Dítě vnímá své postavení pochopitelně „po svém“, tedy subjektivně. Subjektivní představa o pozici se často podstatně liší od objektivního rozložení pozic zjištěného kupříkladu sociometrickým šetřením.

Dobře je to patrné z prožívání pozice dítěte v rodině. Nežádá najdeme sourozence, kteří oba prožívají své postavení v rodinné konstelaci jako „horší“ a jsou přesvědčeni o „lepší“ postavení toho druhého (a totéž platí i pro školní třídu). Do hry tedy vstupuje problém *percepce* vlastního *postavení* ve skupině. Ke specifickým školní třídy patří mj. i to, že učitel zde vystupuje jako významný faktor ovlivňující sebepercepci, a tedy i žákovu interpretaci vlastního postavení.

8.1.3 Skupinové normy

Skupinové normy jsou vlastně určitým systémem pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností (aktivit) ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů. Skupinové normy se odvíjejí ze skupinových cílů a hodnot. Skupinové cíle deklarují, jaké potřeby skupina svým členům hodlá uspokojit, a hodnoty vyjadřují, jaké požadavky má skupina na způsoby jejich dosahování. Hledání cest k cílům je korigováno právě skupinovými hodnotami. Hledání způsobů dosahování není tedy poměřováno výhradně efektivitou postupů, ale i zřetelem etickým. Skupinové normy nejsou pouze nějakým „součtem“ individuálních norem (i když i ty se do skupinového dění projevují). Normy se odvíjejí především z potřeb skupinové aktivity (činností, jež realizují cíle). Normy proto zákonitě vznikají jak ve formálních, tak i neformálních skupinách jako prostý důsledek cílené součinnosti jednotlivců. Čím více jsou skupinové cíle definovány

¹⁴² E. M. Nuss (1962) však dokládá opačná zjištění: Čím vyšší tvořivost, tím vyšší sociální přijetí. Pravděpodobně záleží nejen na celkové aktivitě tvořivých žáků, ale též na tom, je-li tvořivost zaměřena „dovnitř“ kolektivu, anebo uplatňuje-li tvořivý jedinec svou tvořivost primárně „mimo“ skupinu. U starších žáků nezjistili výše uvedení autoři žádné souvislosti mezi tvořivostí a pozicí ve třídě vyjádřenou vlivem jedince na kolektiv třídy a sympatiemi ostatních k němu. Pouze podle odhadu učitelů se prokázala pozitivní souvislost mezi tvořivými žáky a jejich vlivem ve třídě. Souvislost pozice žáků ve třídě s tvořivostí však byla významně zjištěna u kombinací tvořivosti s dalšími osobnostními vlastnostmi, zejména energetickou aktivitou a extroverzí. U tvořivých a pasivnějších a introvertovaných žáků byl vliv i sympatie významně slabší (výše citované autoři, s. 511-516).

(uvědomovány, „pocitovány“), tím silněji se konstituují skupinové normy. Nezáleží ani tak na povaze a strukturovanosti cílů jako na jejich subjektivně chápané „důležitosti“. Tak např. u klukovské party, která vznikne z nediferencované potřeby posílit prostou sounáležitost (např. vrstevnickou nebo lokální), se nejrychleji vyvine silná norma upravující vztah ke skupině. Prvním zákonem bude loajalita, hlavními požadavky obrana skupiny a jejich symbolů (vlajky, totemu). Pokud taková skupinka přetrvá, budou se normy diferencovat v závislosti na diferenciaci činností. Rozvine se i diferenciaci pozic ve skupině. Čím více se vydělí relativně odlišných aktivit z původního „globálního sociálního styku“, tím výraznější bude i diferenciaci norem a naopak. Vzpomeňme partu a různé skupinky pubescentů, v nichž poměrně dlouho postačuje k uspokojení ze skupinového života pouhé „*postávání a pokecávání*“. Takové skupiny totiž zcela naplňují hlavní cíl pubescentů - podporu vzájemnosti ve vztahu k dospělým.

Každý, kdo chce skupinu ovládat, resp. manipulovat s ní, mívá zájem na co nejméně diferencovaném životě uvnitř skupiny a na minimálních mimoskupinových kontaktech, které by k diferenciaci mohly vést.

Každá norma v sobě obsahuje i způsoby reagování na její porušení - tzv. *sankce*. V sociální psychologii nemá pojem sankce negativní sémantický obsah. Sankce jsou jak *pozitivní*, tak *negativní* odezvou na sociální chování člena skupiny. Pozitivní sankce odměňují, a tak nejen zpevňují, ale též stimulují žádoucí chování. Mají rozmanitou podobu podle typu skupiny, ale v zásadě jde vždy o projev akceptace ze strany ostatních členů skupiny nebo jejich rozhodujících představitelů. Negativní sankce, tresty by měly plnit tlmící funkci ve vztahu k nežádoucím formám chování. Většinou ji však důsledně neplní, protože jsou spíše signálem „vyčleňování“ ze skupiny, často jeho první faktickou etapou. Uplatňování negativních sankcí se tak stává spíše symptomem krize vztahu jedince a skupiny než mechanismem jeho nápravy.

Nezapomínejme na to, že negativní sankce nejsou jen jakousi odplatou. Smysl negativních sankcí spočívá v tom, že mají:

- a) *napravit důsledky* porušení normy, je-li to fakticky možné
- b) *zabránit v opakování* narušování norem
- c) *zbavit* člena skupiny, který se narušení normy dopustil, *nežádoucích prožitků*, které by svým přetrváváním bránily autentičnosti změny jeho chování (např. *pocitu viny, pocitu „definitivního znemožnění se“ ve skupině apod.*)

Vztah k normě je vedle stupně skupinového tlaku závislý na vnitřních zvláštностech člena skupiny. Obvykle se vyvíjí etapovitě:

1. respektování normy motivované snahou vyhnout se sankcím (trestu)
2. přizpůsobení se normě jako hledání výhod (odměn)
3. konformita jako snaha vyhnout se odmítání jinými členy
4. konformita motivovaná snahou nenarušit život skupiny, event. vyhnout se následným pocitům viny z narušení chodu skupiny

5. akceptace normy jako „psychologické smlouvy“¹⁴³ (tzn., že přijímán je sám fakt nutnosti regulace vzájemných vztahů a součinnosti)
6. akceptace (nebo neakceptace) normy na základě svědomí, tj. porovnáním reálné normy s vlastní vnitřní osobně zdůvodněnou normou

Vztah k normě vyjadřují vedle pojmu konformismus také pojmy *konvence* (konvenčnost) a *uniformita*. Uvedené pojmy vystihují odstíny vztahu k normě. Zatímco konformita je chápána jako projev podrobení se nátlaku, uniformita (shodnost chování s normou, modelem, vzorem) nebývá projevem podrobení se jako spíše „převzetí“ určitých projevů, a to z rozmanitých důvodů. Konvenční chování znamená, že jedinec (rovněž z mnoha možných důvodů) přebírá určité zavedené kulturní vzorce chování.¹⁴⁴ Jak konvenční, tak i uniformní jednání je vždy důsledkem určitého sociálního tlaku, avšak pouze konformismus odráží fakt „nedobrovolnosti“, resp. nesouladu mezi (konformním) chováním a vnitřní (chování protikladnou) tendencí.

Norma může být přijímána také jako náhrada vlastní nejistoty, resp. nedostatečné schopnosti seberegulace. Utváří se identifikace s normou, která odstraňuje tenzi z vlastního rozhodování. V této souvislosti bychom mohli hovořit o „vznávání norem“, jehož objektem může být jak norma etická, tak i asociální. Vnitřní anarchie je tak kompenzována vnějším „pořádkem“. Samo dodržování (ale i narušování) norem nelze tedy poměřovat pouze analýzou jejich obsahu, ale vždy v kontextu jejich objektivního významu a subjektivního smyslu.

Je třeba rovněž odlišovat ontogenetický a situační aspekt utváření vztahu k normám. V prvním případě jde o proces postupného vrůstání do společenského prostředí, jehož jedním z atributů je normativnost (společenský život = pravidla, zákony, obyčeje atd.). Jde tedy:

- A) o postupné přijímání faktu, že život má své zákonitosti, zákony, a tedy i pravidla. Tento proces může být výrazně zkomplikován či narušen, jestliže se dítě setkává s normou především ve formě nátlaku zvenčí. Pokud je norma přítomna jako samozřejmý aspekt vztahů (zpočátku především mezi rodiči navzájem), pokud se s ní dítě setkává především jako s citově pozitivně laděným společným zvládnutím nových situací (v nichž regulace vystupuje jako něco, co usnadňuje kontakt a činnosti), pak dochází k plynulému zvnitřňování „normativnosti života“. Pokud však dominuje pojetí normy jako nátlaku, vnějšího strašáku, anebo trpěného zla zvenčí, které komplikuje individuální chtění, komplikuje se i vývoj vztahu k normativní dimenzi života. Extrémní forma ne-

¹⁴³ Termín *psychologická smlouva* je používán v sociální psychologii k vyjádření navzájem jasně definovaného vztahu, který umožňuje zúčastněným partnerům vzájemně předvídat chování, a tak zvládat sociální situace.

¹⁴⁴ Pojem konvence znamená původně dohodu, smlouvu, ujednání (lat. *convenire*), následně pak kulturní zvyklost, v určité kultuře ustálený způsob chování, tedy vlastně určitou společnou úmluvu o vhodném jednání pro určitou kulturní situaci.

přijetí této skutečnosti se projevuje snahou narušovat pravidla ne proto, že jsou špatná, ale proto, „že jsou“.

- B) o postupné utváření základní životní normy reprezentovanou svědomím jako významným regulátorem chování. Situační aspekt pak zahrnuje problém setkání se s normou určité skupiny, society, utváření vztahu k ní, tj. její postupné přijetí, či odmítání. V tomto případě jde vždy o určité setkání životních norem jedince s normami skupiny či jiného jedince. Lze říci, že skutečně přijímána bude jen ta sociální norma, která je v podstatě kompatibilní s vnitřní normou, anebo pokud rozpor mezi nimi navozuje přijatelnou modifikaci norem vnitřních. V opačném případě bude vnější norma nanejvýš „respektována“, jedinec se zachová buď konformně, anebo, což bude pravděpodobnější, se ocitne v konfliktu se vztažným sociálním systémem.

8.1.4 Skupinová atmosféra

Pojem „sociální atmosféra“, který je připisován E. Mayovi, užíval též K. Lewin. Podle T. Kollárika se uvedený pojem většinou chápe jako „sociálně-psychologický termín emocionálního a sociálně-hodnotového charakteru“, konkrétněji jako: „relativně stabilní a emocionální naladění, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztahy jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem...“ (Kollárik, T. 1990, s. 501).

B. Geist upozorňuje citací L. Friedeburga (1963), že termín klima je „trochu vágní“. Označuje se jím celá řada jevů a problém podle něj „spočívá (již) v podstatě toho, co má vyjádřit - totiž něco těžce postižitelného, avšak přitom do jisté míry pravidelného a objektivního, co připadá tomu, kdo se v něm pohybuje, jako určitá samozřejmost“ (Geist, B. 1992, s. 162).

Pojem atmosféra¹⁴⁵ vyjadřuje *situační* (situačně podmíněné) *emoční naladění*. Shoda panuje v tom, že mezi hlavní determinanty atmosféry školního prostředí patří: a) zvláštnosti konkrétní školy (tradice, normy); b) zvláštnosti skladby a způsobu výuky jednotlivých předmětů; c) zvláštnosti osobnosti učitelů a vztahů v učitelských kolektivech; d) specifika školních tříd (např. rozmanitost typů rodin, z nichž žáci přicházejí, zvláštnosti vyplývající ze socioprofesionální skladby regionu ap.); e) individuální zvláštnosti osobnosti žáků.

Zdá se, že v pojetí různých autorů se otázka: „co vyvolává, co určuje povahu“ atmosféry skupiny, tedy „co ji determinuje“, prolíná s otázkou: „jak (čím) se projevuje“. Odlišit tyto dva pohledy je - zdá se - velmi obtížné.

¹⁴⁵ Poměrně často najdeme v odborné literatuře odlišování pojmu atmosféra a klima. Pro spíše krátkodobé, situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině se užívá označení atmosféra. Pojem klima je používán k označení téhož naladění ve skupině, které je však relativně trvalé, stabilizované a stává se tak příznačným rysem života konkrétní skupiny.

Na první otázku lze zatím odpovědět alespoň takto: „*Atmosféra života ve skupině je určována*“ především „*stylem vedení skupiny*“. Stručně bychom mohli vyjádřit atributy stylu řízení, jenž pozitivně ovlivňuje skupinové klima:

- klidné a náročné vedení podporující samostatnost jednotlivce
 - jasně deklarovaná pravidla (normy) spolupráce a soužití ve skupině
 - možnost členů skupiny svobodně se vyjadřovat k normám a usilovat o jejich odůvodněnou změnu
- čitelnost a stabilita kritérií hodnocení
 - transparentnost požadavků
 - předvídatelnost postupů vůdce skupiny
 - jasně formulovaná očekávání vůdce vztahující se k jednotlivým členům skupiny
 - očekávání k jednotlivým členům prezentována veřejně
- hodnocení chápané hodnotitelem a přijímané hodnoceným jako zpětná vazba
- preferování regulace vztahů ve skupině prostřednictvím kultivujících aktivit a facilitujících typů součinnosti (namísto pokynů, příkazů, direktive)
- transakce prožitků a podpora sociálních citů

Úvahy o atmosféře skupiny lze odvíjet ze smyslu skupinového života pro jednotlivce. Člen skupiny očekává od skupinového života především *usnadnění své sociální existence a zdroj libých emocí*. Skupinová atmosféra je projevem *povahy vztahů* mezi členy skupiny a „materializována“ je společným prožíváním těchto vztahů. Vždyť mluvíme-li např. o *atmosféře* důvěry, pohody, spolupráce, otevřenosti, tolerance atp., říkáme vlastně, jaké vztahy ve skupině převládají, a jak je prožíváme. Zároveň tím říkáme, jaká je norma skupinového života a jaká je hierarchie hodnot skupiny. Atmosféra skupiny vyjadřuje, jaké vztahy či jejich atributy se staly jak pro jednotlivce, tak i pro skupinu jako celek hodnotou. Výzkumy naznačují, že vztah se stává hodnotou pro jedince, jestliže mu:

- a) poskytuje psychologickou *podporu (oporu) v životě*,
- b) *rozvíjí-li* nejen *součinnost* účastníků vztahu, ale i jejich *osobnost*,
- c) je-li tento vztah *schopen vývoje* (tj., je-li tvořivý),
- d) usnadňuje-li jeho *seberealizaci*.

Skupinovou atmosféru můžeme charakterizovat pomocí následujících bipolárních kategorií, které jsou jak odrazem stylu přístupu vůdce skupiny ke členům (stylu řízení), tak i norem, skupinových hodnot a povahy vzájemných interakcí:

- svoboda projevu - konformismus
- podpora (facilitace) - ztížení (inhibice) sebeprosazení
- volnost či omezování ve vzájemných vztazích

- přijetí (akceptace) - odmítání individuálních projevů a aktivit
- citová rezonance - sociální chlad jako dimenze řízení vzájemných kontaktů
- důvěra - nedůvěra k sociálním aktivitám jedince
- afiliace (přátelství) - hostilita (nepřátelství)

Lze říci, že nežádoucí tendence v naznačených rovinách skupinového života jsou většinou důsledkem problematického pojetí a naplňování vůdcovské role zvláště ve skupinách, v nichž je role vůdce pro život skupiny zásadní (formální pracovní skupiny; výchovné skupiny a skupiny institucionalizované péče).

Skupinová atmosféra je velmi důležitým faktorem skupinového života. Patří dokonce i k pohnutkám (příčinám) sdružování.¹⁴⁶ Potřeba podporující a citově nasycené atmosféry skupiny má svůj původ v dětském prožívání rodinného života, má však své opodstatnění i z hlediska potřeb dospělého člověka. Dobrá atmosféra vztahné skupiny plní obrazně řečeno „dolaďovací a vyrovnávací“ funkci v situacích, kdy je jedinec vystaven destabilizujícím vlivům. Prostá rezonance se skupinovými vztahy, „nasycení“ skupinovou atmosférou plní nezastupitelnou duševně hygienickou funkci.

T. Kollárik uvádí ve své studii věnované problému sociální atmosféry ve skupině (1990, s. 500-510) s odvoláním na Moose (1981), že ve všech skupinách se vyskytují následující tři dimenze, které charakterizují atmosféru sociální skupiny:

1. *dimenze vztahová*, vyjadřující míru interpersonálních vztahů ve skupině, kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci ve skupině, možnost projevů pocitů a názorů,
2. *dimenze osobního růstu* - vyjadřuje především povahu podmínek ve skupině vytvořených pro její autonomii i autonomní chování a růst jejích členů; vy-

¹⁴⁶ Spojmem skupinová atmosféra souvisí rovněž pojem *skupinový tlak*. Je to určitý produkt skupinových vztahů a provází (vyjadřuje) skupinovou normu a skupinovou atmosféru. Někteří autoři upozorňují, že u situačně soudržných skupin (např. v situaci ohrožení, nebo naplňování významného skupinového cíle) se projevuje tzv. „skupinové myšlení“, které vyjadřuje i navozuje vzájemnou ovlivnitelnost členů. Úporná snaha o dosažení cíle skupiny sytí tlak k unifikaci stanovisek a většinou vede ke špatným rozhodnutím. Sjednocování úsilí jednotlivců se paradoxně změnilo na „společný názor a postoj“. Lze to říci i tak, že členové skupiny situačně zaujmají taková stanoviska, která by sami (bez vlivu skupiny) nepřijali. *Irwing Janis* (1989), který tento jev nejvýstižněji popsal, uvádí následující hlavní atributy *skupinové mysli*: *iluze nevyhnutelnosti* (vede k nezdůvodněnému optimismu), *racionalizace*, *abstraktní morálizování*, *percepční a atribuční stereotypy*, *netolerance k odlišnému názoru* (tlak), *autocenzura*, *iluze jednomyslnosti*, *personifikace (obecného) mínění*. Shrňme-li stručně charakteristiku důsledků takového specifického „skupinového myšlení“, pak uvedeme: omezování variant a alternativ řešení, nedostatečný náhled a nadhled, neochota rozšířit úvahy o hlubší sondy (např. nezávislé expertizy), preference názorů a řešení, která „zapadají“ do „žádoucího řešení“ („chtěného závěru“).

vytváření podmínek pro diskusi a vzájemnou informovanost a míru tolerance k projevům členů skupiny,

3. **dimenze udržování a změny systému** - vztahuje se především k mechanismům organizace a řízení skupiny (1990, s. 503).

K vytváření pozitivního klimatu ve školní třídě může výrazně napomoci učitel i prvky humoru.¹⁴⁷ Humor jako atribut setkání učitele a žáka, nikoliv jako prostředek napadání či nátlaku (nemluvíme nyní o ironii, jizlivosti, zesměšňování atp.), může plnit neobyčejně stimulující funkci. Učitelův humor musí být ovšem projevem *odlehčení* (např. náročné situace nebo obavy z autority) a *podpory*. Rádoby vtípné výroky, jejichž skutečným podtextem je agresivní odreagování vlastního napětí, jsou nepřipustné. Učitelův humor musí redukovat napětí, nikoliv zvyšovat úzkost, musí dodávat sebedůvěru, nikoliv se dotýkat sebectví žáka atd. Humor může podporovat zapamatování učiva, může mírnit prožívání konfliktů, může zahnat rozpaky, může zvýšit pozornost. Humorným způsobem lze sdělit i to, co lze jinak sdělit jen velmi obtížně, anebo vůbec ne. Zahraniční práce naznačují, že humor je obvykle vlastní učitelům zkušenějším a tvořivým, a že bývá více ceněn dospívajícími studenty než mladšími žáky. Humor zlepšuje atmosféru, zmenšuje „psychologickou vzdálenost“ mezi učitelem a žáky, zvyšuje soudržnost skupiny, zlepšuje sociální klima výuky (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995, s. 176-177). Dodejme ještě, že humor musí být autentický. Stylizace učitele, který smysl pro humor nemá, do role vtípného glosátora dopadne většinou tristně. Každý učitel však může „*přístupovat k lidem s úsměvem*“. K tomu není třeba zvláštních dispozic. Prostě, „...*není třeba se stále smát, stačí, když nebudeme brát všechno moc vážně...*“.

8.1.5 Řízení a vedení skupiny

Role vůdce

Řízení skupiny patří k hlavním požadavkům na roli vůdce. Z výzkumů zaměřených na zkoumání obsahu vůdcovské role lze shrnout následující klíčové charakteristiky:

- vůdce harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině tak, aby vytvořil emotivně příznivé, akceptující a posilující klima,
- vůdce koordinuje činnosti a aktivity tak, aby optimalizoval skupinový i individuální výkon členů skupiny.

Naplnit výše uvedená očekávání může pouze vůdce, který:

- je člověkem citlivým a vnímavým k očekávání členů skupiny,
- respektuje autonomii, svébytnost a tedy i individuální potřeby a zájmy členů skupiny,

¹⁴⁷ Doporučujeme věnovat pozornost kapitole věnované tématu *humor ve školní třídě* rozpracovaného u nás J. Marešem (Mareš, J., Křivohlavý, J. 1995, s. 159-177).

- je schopen definovat stav skupinového života a aktuální i perspektivní skupinové cíle,
- dokáže převzít iniciativu a odpovědnost při potřebných změnách skupinového života,
- dokáže realizovat potřebné organizační a řídicí činnosti, tj., že je adekvátně kompetentní.

Zaujetí vůdcovské role je zvláště u skupin neformálních z velké části závislé na aktivitě konkrétního člena, který na takovou pozici aspiruje.

V takových činnostech, jako jsou péče, výchova, vedení, terapie atp., záleží nejen na organizačních a řídicích dovednostech. Důležitá je psychosociální zralost a mravní rozměr osobnosti vůdce. V této souvislosti je třeba připomenout rovněž *motivaci k řídicí činnosti*. Do pozice vůdce se vzhledem k příslovečné průbojnosti dostávají též jedinci, kteří chtějí spíše „*vládnout, než řídit*“, spíše „*ovládat, než vychovávat*“, spíše „*prosazovat sebe, než zasazovat se za jiné*“.

Uveďme si, jaké bývají nejčastější *neadekvátní motivy* vůdcovství:

- potřeba dominovat* (odvíjí se většinou z infantilních motivů pramenících z nedostatečné psychosociální zralosti),
- potřeba moci* (většinou pramení z pocitů méněcennosti; často je projevem závislosti na lidech, resp. neschopnosti se vyrovnat ostatním v běžně srovnávaných osobnostních parametrech),
- potřeba sebepotvrzení* (jde ovšem o nepravé pseudopotvrzení vlastní prestiže - o jakési získávání vlastní vážnosti ovládním jiných lidí),
- potřeba exhibice* - předvádění se (má většinou infantilní motivy),
- potřeba vlivu* (jde většinou o vědomou manipulaci, kdy je skupina chápána jako prostředek dosažení vlastních cílů, které se skupinou bezprostředně nesusouvisí; může jít též o pouhou *potřebu manipulace* s jinými, manipulace je zde cílem sama o sobě).

Stručně řečeno, vůdce by měl být facilitátorem skupinového dění. Řízení tedy neznamená automaticky direktivní ovládání skupinového života. Skupina je již svou povahou schopna určité autoregulace, pokud jsou vztahy mezi jednotlivými členy založeny na blízkých hodnotách a mezi cíli jednotlivců není výrazných rozporů. Pochopitelně, že jiná bude situace ve skupině typu tlupy, jiná v komunitě. Svá specifika bude mít klukovská parta, školní třída, junácký či pionýrský oddíl. Zvláště u skupin, kde jednotlivce spojuje nějaká cílená aktivita, u níž je důležitý výkon, efekt činnosti (např. u pracovních či učebních skupin), má koordinující vliv řízení zásadní význam. Je již ověřeným faktem, že styl řízení předznamenává skupinovou atmosféru, která zase ovlivňuje výkon skupiny. Obě roviny úrovně řídicí činnosti, tj. *koordinace aktů činnosti* (např. organizace učebního procesu: volba správných kroků (operací) a jejich správné propojení, návaznost) a ža-

doucí **ovlivňování vztahů mezi lidmi** mají stejnou důležitost. I když správná volba pracovního postupu již do určité míry předznamenává dobré vztahy při kooperaci, nejde rozhodně o postačující podmínku dobrého klimatu interpersonálních vztahů.

Připomeňme, že role neformálního a formálního vůdce se v mnohém odlišují. Především proto, že se obě role odvíjejí od odlišných vztahových systémů.

Pozice neformálního vůdce je vlastně produktem mínění skupiny. Je projevem hodnocení a uznání. I když to ovšem zároveň neznamená, že jde o hodnocení zralé a důkladně zvážené. V neformální skupině však sama změna mínění skupiny (ve vztahu k vůdci) znamená změnu na pozici vůdce a často i změnu skupinového pojetí role vůdce (zprecizuje se očekávání, ujasní se skupinová představa o chování a vlastnostech vůdce). Neformální vůdce je neustále konfrontován s míněním a hodnocením skupiny a chce-li si udržet roli vůdce, musí je respektovat. Ovlivňování skupinového mínění a jeho respektování je u neformálního vůdce většinou v rovnováze.

Požadavky na formálního vůdce vyplývají zejména z povahy dominující aktivity formální skupiny - většinou pracovní činnosti. Formální vůdce (vedoucí) je proto obvykle jmenován, dosazen, či vybrán nadřazenými na základě formálních, administrativních kritérií. Volba vedoucího bývá spíše výjimečná, protože často nemohou podřízení dost dobře odhadnout potřeby pracoviště. Formální vůdce musí, na rozdíl od vůdce neformálního, naplňovat očekávání nejen od podřízených, ale též nadřazených. Očekávání (požadavky, potřeby) nadřazených jsou prioritní. Avšak i formální vůdce musí naplňovat výše uvedené požadavky na roli vůdce, chce-li, aby styl jeho řízení naplňoval etický a psychologický rozměr. V opačném případě se řízení redukuje na „přenášení úkolů“, což bývá většinou i z hlediska úzce chápaného pracovního výkonu skupiny neefektivní. Vzhledem ke specifickému prostředí má formální vůdce poněkud svízelnější úlohu. Na rozdíl od vůdce neformálního nemívá formální vedoucí tak dokonalou zpětnou vazbu. Ve formálních skupinách je hlavním kritériem posuzování lidí pracovní výkon a též hodnocení vedoucího je na výkonu podřízených závislé. Tato skutečnost vede často k tomu, že vedoucí přehlídí, nebo dokonce ani neregistruje důvody odlišného výkonu jednotlivých pracovníků (připisování si práce jiných, zneužívání slabších či neprůbojných kolegů, intrikování, bezohledné sociální praktiky, využívání protěžujících kontaktů atp.). Důsledky takové ztráty zpětné vazby se z hlediska výkonu skupiny obvykle objevují až po delší době. Pro některé podřízené však aktuálně znamenají neúměrný stres a zbytečné snižování jejich výkonu.

Typickým **formálním vůdcem** v podmínkách školy je ředitel školy. Základní klima školy, které prolíná do výchovně-vzdělávacích interakcí školní třídy, vytváří svým stylem řízení právě ředitel. Paradoxní je, že se od něho očekává vytváření neformální atmosféry, protože povaha meziosobních vztahů sehrává v prostředí školy mnohem větší roli než třeba v podniku či jiných formálních organizacích. V požadavcích na organizační složku socioprofesionální role ředitele školy najdeme styčné body i s jinými manažerskými rolemi. Platí tu většina základních požadavků na dobrého vedoucího pracovníka. V obecné rovině bychom stručně

mohli charakteristiku „dobrého“ a „špatného“ vedoucího vymezit z hlediska psychologického následovně:

<i>kvalitní vedoucí</i>	<i>špatný vedoucí</i>
<i>iniciuje soutěž podřízených</i>	<i>vyvolává rivalitu mezi podřízenými</i>
<i>preferuje participativní řízení, kooperativní spolupráci</i>	<i>preferuje direktivní řízení, a selektivní spolupráci (ochota ke spolupráci je závislá na osobním vztahu k podřízenému)</i>
<i>je náročný v požadavcích na všechny podřízené rovnoměrně</i>	<i>je nenáročný ke všem, anebo je náročný jen k některým členům skupiny</i>
<i>je stabilní ve svém jednání i projevech</i>	<i>je labilní v jednání i projevech</i>
<i>respektuje skupinu jako organizmus (hierarchii pozic, meziosobní vztahy, historii skupiny atp.)</i>	<i>zasahuje do vztahů neorganicky přeceňuje své možnosti operativně změnit vztahy ve skupině organizačními zásahy</i>
<i>soutěž, konkurenci přijímá jako výzvu k aktivizaci skupinového života</i>	<i>soutěž a projevy konkurence chápe zásadně jako mocenský boj</i>
<i>podporuje alternativní náměty, náhledy</i>	<i>alternativu jeho náhledům, postupům a názorům přijímá jako útok proti vlastní osobě</i>
<i>zamýšlené organizační změny důsledně poměřuje realitou jejich provedení, účinnosti a možných dopadů</i>	<i>klade větší důraz na organizační změny samy o sobě, než na realnost jejich dosažení a důsledky</i>
<i>jedná rozhodně a energicky</i>	<i>rozhodnost nahrazuje razancí</i>
<i>výkon podřízených a jejich úsilí o sebeprosazení posuzuje v kontextu jejich motivace</i>	<i>pokud jednání podřízených vyhovují jeho záměrům, či vedou k naplnění jim formulovaných cílů, považuje neadekvátní motivy jejich postupů za nepodstatné</i>
<i>vyžaduje si pravidelnou zpětnou vazbu</i>	<i>spoléhá na vlastní (individuální) vidění, případně na problematickou zpětnou vazbu konformních podřízených</i>
<i>zajímá se o mínění svých podřízených, respektuje jejich osobnostní svébytnost a nezávislost</i>	<i>chápe podřízené pouze v pracovní roli, členy skupiny vnímá pouze jako výkonné jednotky na určité úrovni organizace práce</i>

Uvedené shrnující odlišnosti můžeme jistě bez problémů promítnout též do řídicí složky role učitele, protože se soustřeďuje na interakční složku řízení.

M. Langová připomíná, že průběh pedagogické interakce a psychologické klima ovlivňují též temperamentové předpoklady pedagoga. Cituje mj. výzkumy A. I. Kagalnjaka a L. P. Melnika, které nepotvrzují zcela představu, že ideálním typem temperamentu učitele je sangvinik. Sangvinický temperament bývá často provázen lehkomyšlností a hlavně brzkým přesycením z pedagogické činnosti. Každý typ má prostě své přednosti i úskalí (cholerik vysokou aktivitu a nadšení pro pedagogickou práci, ochotu k potýkání se s překážkami - na druhé straně nedočkavost a překotnost atp.). Zajímavé je, že citovaná autorka uvádí, že „nejméně významnou složkou pedagogického potenciálu ovlivňující strategii pedagoga a styl jeho řízení pedagogických situací jsou jeho zkušenosti, vědomosti a dovednosti“ (srv. Langová, M. 1987, s. 398). Pedagog si podle uvedené autorky vytváří určité paradigma pedagogické interakce a toto relativně stabilní (stabilizované) schéma se pak promítá do jeho dalších pedagogických interakcí a stabilizuje se tak pro něj příznačný *styl řízení*.

Naznačenou souvislost bychom mohli přehledně prezentovat takto:¹⁴⁸

typ	styl řízení	autorita	prestíž	zvláštnosti
sangvinik	kooperativní	vysoká	vysoká	
cholerik	autoritářský	vysoká	nízká	agrese
melancholik	volný průběh	nízká	nízká	útek do nemoci
flegmatik	liberální	nízká	vysoká	ztrácí iniciativu

Vlastnosti:

sangvinik	👍	pružnost, pohotovost, optimismus, přizpůsobivost, bezprostřednost, družnost
	👎	lehkomyslnost, povrchnost, nestálost,
cholerik	👍	dynamičnost, ráznost, vysoká činorodost, prudkost,
	👎	menší citlivost k lidem, výbušnost, hněvivost, agresivita
melancholik	👍	neprůbojnost, uzavřenost, hloubka citů, stálost citů
	👎	zranitelnost, přecitlivělost, plachost
flegmatik	👍	klid, vyrovnanost, rozvážnost, pomalost
	👎	netečnost, pohodlnost, apatie

¹⁴⁸ Volně dle Smékal, V. 1985.

Styl řízení

Pojmem styl řízení vyjadřujeme *povahu interakcí*, kterou navozuje svým přístupem k lidem řídící pracovník. Je to zároveň součinnost (společná práce) i meziosobní vztah. Styl řízení je předurčován úrovní sociální kompetence člověka (sociálními dovednostmi a schopnostmi), jeho psychosociální a mravní vyzrálostí a pochopitelně též situačními vlivy.

V obecné rovině lze říci, že styl řízení může být v zásadě:

- A. integrující nebo dezintegrující
- B. nedirektivní nebo direktivní
- C. přímý (otevřený) nebo manipulativní
- D. tvořivý nebo rigidní (stereotypní, tradiční)

A. INTEGRUJÍCÍ STYL ŘÍZENÍ

Jako integrující označujeme takový styl řízení, který vede k integraci skupinového života a v důsledku toho se také integrují mezilidské vztahy, tzn., že skupina má povahu vzájemně propojených vazeb (typu „sítě“ viz). Integrovaná skupina bývá označována jako skupina „kompaktní“, tj. příznačná jednotou činností a postojů, obvykle proto nemívá podskupinky, které by byly v antagonistickém vztahu. Vůdce se snaží, aby společné aktivity a vzájemné vztahy tvořily strukturovaný systém, v němž má každý člen se svými individuálními cíli a potřebami, vkladem do společných činností své místo.

Integrující styl řízení preferuje obvykle *kooperativní postupy*. Je to řízení typu akceptující spolupráce, tzn., že členové skupiny jsou akceptováni jako autonomní rovnoprávní partneři. Vzájemné vztahy jsou z tohoto hlediska symetrické, vyvážené a otevřené.

Vedení je příznačné snahou o integraci lidí (skupiny), jejich vztahů (na rozdíl od snahy integrovat činnosti, návaznost operací, aktů chování).

B. NEDIREKTIVNÍ STYL ŘÍZENÍ

Nedirektivní styl je příznačný iniciováním a inspirací společných aktivit především příkladem, přímou akcí. Příkazy, autoritářský nátlak, užívání mocenských prostředků aktivizace členů skupiny jsou prakticky vyloučeny. Vůdce se snaží vytvářet podmínky pro (sebe)realizaci členů skupiny.

C. OTEVŘENÝ (KONSTRUKTIVNÍ) STYL ŘÍZENÍ

Možná bychom ho mohli označit, dnes bohužel poněkud módním a někdy už i poněkud zprofanovaným označením, asertivní, anebo jako konstruktivní. Je příznačný tím, že při ovlivňování lidí postupuje vůdce čitelně, otevřeně bez manipulativních tendencí. Jde samozřejmě o otevřenost typu „ven i dovnitř“, jak jsme již popsali v kapitole o interakci. Cíle skupiny jsou definovány veřejně a stejně jako navrhované způsoby jejich dosahování jsou podrobovány skupinové diskusi.

Vůdce vyjadřuje nejen cíle a záměry, ale netají ani motivy své volby, případně svůj individuální zájem na určité činnosti skupiny či jejich proměnách.

D. TVOŘIVÝ STYL ŘÍZENÍ

Tvořivé vedení je příznačné především iniciováním skupinové atmosféry, která přeje hledání, objevování nových možností (variant) činnosti. Podporuje originalitu v činnosti členů skupiny. Při hodnocení činnosti členů skupiny se zaměřuje především na výsledky jejich aktivity (na rozdíl od sledování a neustálého „vyhodnocování“ volby a průběhu aktivit jedinců).

Soustředíme-li nyní pozornost na problematiku *řízení v podmínkách školní třídy*, musíme jistě výše uvedené obecné poznatky sociálně psychologické teorie vůdcovství poněkud specifikovat.

Požadavky na *řídící roli učitele* můžeme vyjádřit takto:

- *kooperativní interakce* při společném objevování poznatků o světě a jeho zákonitostech (učení a vyučování),
- *reciprocita* v meziosobních interakcích,
- podněcující, tvořivé, inspirující (tj. nepřímé), *integrující vedení*,
- vytváření *podporujícího klimatu*.

Podle Rogerse (1983) by měl učitel umět opustit tradičně pojímanou učitelskou roli, což mj. znamená redefinovat meziosobní vztahy k dětem, které bývají stále ještě založeny primárně na kritériu školní úspěšnosti (s akcentem na výkonnost). Učitel by měl být v duchu humanistické psychologie schopen především:

1. autentického projevu a působení na žáka;
2. bezpodmínečné akceptace žáka jako člověka;
3. empatie, tj. vcitění se do citového a racionálního světa žáků.

Z humanistické orientace vychází též u nás známé pojetí, které můžeme s využitím pohledu D. Jelínkové (1991) charakterizovat následujícími příklady postupů a projevů učitele ve vztahu k žákům:

A. Akceptace osobnosti žáka

Učitel projevuje úctu a zdvořilost k osobnosti žáka. Pozorně vyslechně jeho názory, zajímá se o žáka a jeho problémy, dává najevo, že kontakt se žákem je pro něho osobně přínosem. Doceňuje názory žáka, zajímá se o jejich zdůvodnění, zajímá ho motivace žákových školních i mimoškolních aktivit. Respektuje osobní východiska, hodnotovou orientaci žáka. Při výchovné zpětné vazbě dává najevo, že mu záleží především na tom, aby ho žák pochopil, ne pouze „poslechl“. Učitel zásadně dodržuje dohodnutá pravidla (normy) styku, projevuje sympatie a náklonnost. Při rozporných pohledech projevuje učitel „nesouhlas“, nikoliv „zamítnutí“

a svůj odlišný pohled vždy pečlivě zdůvodní. Nenaléhá na změnu stanoviska žáka, pouze umožňuje žákovi získat co nejvíce možných variant různých „pohledů“ tak, aby je mohl sám zvažovat a samostatně se následně rozhodnout. I když neakceptuje názor, postoj, projev chování žáka, akceptuje vždy jeho osobnost. Kriticky hodnotí (případně i odmítá) čin, nikoliv však žáka. Vždy připustí svoji chybu, a to tak, aby z ní vyléčil on sám i žáci. Odlišuje situační projev žáka od rysů a vlastností jeho osobnosti. Chyba je chápána jako důvod k hledání jiné cesty, nikoliv k hledání sankce „za chybu“.

B. Akceptace stylu práce

Učitel umožňuje žákovi, aby inicioval téma, problémy, zaměření dialogu. Respektuje styl práce, způsoby řešení, specifika výsledků žákovy práce. Nechává dokončit práci, která vychází ze silné motivace či je provázána silným zaujetím. Navazuje na myšlenky či návrhy žáka, oceňuje jejich význam ve vztahu k sobě a k ostatním žákům (jejich přínos pro rozšíření pohledu, novost pohledu, neobvyklé řešení atp.). Oceňuje úsilí, zaujetí, i když nevedlo k bezprostřednímu žádanému výsledku, pomáhá žákům odlišit produktivní a neproduktivní kroky řešení, postupu.

C. Podpora tvořivosti

Učitel akceptuje spontaneitu žáka, podněcuje hru, preferuje divergentní otázky (které umožňují více alternativních odpovědí), akceptuje intuitivní postupy, iniciuje hledání a formulování neobvyklých otázek a originálních řešení. Iniciuje invenční hry, oceňuje fantazii.

Také v tomto případě platí, že učitel nemůže „naučit“ či lépe - rozvíjet tvořivost, nebude-li on sám tvořivou osobností.

Přehlédneme-li v odborné literatuře snahy charakterizovat tvořivou osobnost, pak lze rozlišit v podstatě dva základní přístupy. Jeden se zaměřuje na charakteristiku vlastností a rysů tvořivé osobnosti, druhý spíše na charakteristiku potřeb tvořivé osobnosti. Uvedme si alespoň některé uváděné vlastnosti žáků disponovaných pro rozvoj kreativity.

Nejčastěji se uvádí zvýšená potřeba intelektuální aktivity, projevující se různými způsoby v závislosti na věku a sebepojetí osobnosti. Dále je uváděn zvýšený „hlad“ po informacích, podnětech, související s prožívanou libostí z jejich získávání, potřeba osobní svobody a nezávislosti. Lze též uvést potřebu spontaneity, sebeprojevu a seberealizace. Uvádí se též: zvýšená potřeba jistoty, bezpečí, stability, sounáležitosti, uznání, citové odezvy, respektu, které zřejmě souvisí s často uváděným rysem tvořivých jedinců „osamělostí“, která zřejmě zase souvisí s jistou „výjimečností“ (srv. Hlavsa, J. 1969, s. 41-45.). Mezi nejfrekventovanější vlastnosti tvořivých jedinců patří impulzivnost, vznětlivost, samostatnost, smysl pro humor, nekonvenčnost, originalita, schopnost koncentrace pozornosti, náročnost, kritičnost, zaujetí ap. (srv. tamtéž). Vzpomínáme tyto potřeby tvořivého jedince proto, že vytváření podmínek pro uspokojování těchto potřeb by mělo být součástí úsilí o vytváření kultivujícího klimatu skupiny.

D. Utváření kooperativního stylu součinnosti a podporujícího klimatu ve školní třídě

Vede žáky k odezvě na názory a jednání jiných, využívá skupinové diskuze, skupinového vážení, hodnocení názorů, východisek postupů. Preferuje „skupinové doladování“ navrhovaných řešení či postupů před vlastní rolí „arbitra“. Podněcuje, nepřímo integruje skupinové procesy. Případné rozpory mezi formální a neformální normou vzájemných vztahů řeší s ohledem na osobnostní specifika žáků a vlastnosti konkrétní skupiny. Nevnáší pravidla, která nevycházejí z pochopení jejich smyslu všemi žáky, podporuje vzájemné hodnocení, oceňuje týmovou spolupráci, oceňuje aktivitu podskupinek. Vede žáka k akceptaci sebe i druhých, podporuje sociabilitu jedinců a jejich adekvátní sebeprosazování ve skupině. Podporuje každou individuální aktivitu pokud není v rozporu s hodnotami společnosti či neomezují aktivitu jiných žáků.

TYPOLOGIE ZPŮSOBŮ ŘÍZENÍ A VEDENÍ

Z mnoha různých pokusů o typologii způsobů řízení uvedme alespoň následující příklad.

J. Alan uvádí s odvoláním na Gordona následující velmi zajímavou klasifikaci typů učitele podle způsobů řízení a vedení žáků:

TYP A - Instrumentálně specialistický

- 1) převládá orientace na cíle a udržování hodnot systému (školy, třídy)
- 2) klade (u žáků) důraz na úlohy
- 3) funkce je soustředěna na učitele
- 4) autorita je primárním základem vlivu učitele

indikátory organizace

Učitel: a) říká žákům přesně, jak mají vypracovat domácí úkoly; b) vyžaduje od žáků, aby prosili o dovození, chtějí-li mluvit; c) posuzuje žáky podle jejich výkonů; d) klasifikuje nízkou; e) zdůrazňuje skutečné vědomosti žáků; f) vyžaduje slovní opakování - učitel se ptá, žák odpovídá; g) kontroluje, zda žáci dělají úlohy úplně

očekávané účinky

- a) výborné výsledky
- b) nízká skupinová morálka

TYP B - Instrumentálně expresivní nebo integrativní

- 1) orientuje se na přizpůsobení cílů systému zájmům žáků
- 2) zdůrazňuje úlohy spojené s potřebami žáků na základě bezprostředního uspokojení z činnosti a osobních vztahů
- 3) dosahuje integrace cestou kombinace autority, doporučení, přesvědčování a osobního vlivu.

indikátory organizace

Učitel: a) při jednání se žáky přizpůsobuje požadavky pohotovosti žáků; b) využívá vůdce mezi žáky k tomu, aby vedli jiné žáky k plnění úkolů; c) nabízí žákům pomoc při plánování práce; d) hodnocení žáků zakládá na výkonech a na postojích ke třídě; e) povzbuzuje žáky pochvalami („poklepáním po rameni“); f) kontroluje, aby se učili všichni totéž; g) povzbuzuje žáky k diskusím o otázkách, které nadhodil; h) povzbuzuje žáky k diskusím vůbec; i) povzbuzuje žáky k tomu, aby ho informovali o zájmech přesahujících rámec školy; j) organizuje třídu do skupin, které pracují na dílčích úkolech v rámci společného projektu.

očekávané účinky

- a) výborné výsledky
- b) vysoká skupinová morálka

TYP C - Expresivní nebo orientovaný na žáky

- 1) orientace na cíle a potřeby žáků je primárním kritériem činnosti a funkce učitele
- 2) zdůrazňuje se uspokojení žáků z výkonů a sociálních vztahů
- 3) integrace je založena na osobním vlivu, přesvědčování, doporučeních

indikátory organizace

Učitel: a) povzbuzuje žáky, aby vycházeli z vlastních ideálů, místo aby se drželi jen učebnic; b) dovoluje žákům, aby sami navrhovali novoty; c) povzbuzuje žáky k otázkám a k tomu, aby si na ně sami odpovídali; d) klade důraz na hodnotu práce kvůli uspokojení, které bezprostředně vyvolává; e) pomáhá žákům pochopit, proč je pro ně nová práce důležitá; f) obrací svou pozornost na ty, kteří vyžadují speciální pomoc; g) dovoluje žákům, aby ve skupinách pracovali na úkolech, které nemají s prací třídy jako celku nic společného; h) mluví s žáky o věcech, které se dějí mimo školu; i) přiděluje práci podle toho, co si žáci myslí, že je třeba udělat.

očekávané účinky

- a) slabé výsledky
- b) vysoká skupinová morálka

Jak uvádí Gordon (Alan, J. 1974, s. 99-100), jsou oba vyhraněné typy A a C současně asociovány s charakterem autority a disciplíny (typ A odpovídá v podstatě autokratickému a typ C demokratickému stylu řízení¹⁴⁹).

Styl řízení je významnou, nikoliv však jedinou složkou celkového učitelova chování. Mnohé studie naznačují, že je to právě rozmanitost různých projevů učitele v kontextu situačních vlivů, které dotvářejí celkové klima výchovně vzdělávacích interakcí. Chování učitele je velmi komplexní jev. Zasahuje do něho očekávání úspěchu či neúspěchu, normy i úroveň a stabilita (či labilita) sebehodnocení atd. Chování učitele je determinováno řadou vnitřních faktorů a vnějších okolností. F. Man a L. Prokešová uvádějí, že učitelovo chování je mj. determinováno také takovými faktory, jako jsou:

- 1) představy, které má učitel o výkonové schopnosti svých žáků,
- 2) důvěra, kterou má ve vlastní pedagogické schopnosti,
- 3) úroveň nadřazených, jejichž hodnocení má pro něj osobní význam,
- 4) incentivní hodnoty dalších (vedlejších důsledků),
- 5) vědomím souvislostí mezi dosažitelnými výsledky ve vyučování a dlouhodobými vyššími cíli, které jsou pro učitele individuálně významné.

(Man, F., Prokešová, L. 1994, s. 15-17)

Zdá se, že zásadní pro úspěšnost řízení učitele je schopnost navodit kooperující, spolupracující chování žáků. V současné době existuje celá řada pojetí jak samotného kooperativního vztahu učitel - žák, tak i jeho utváření. Významné postavení zde mají rovněž nebehaviorální přístupy svým důrazem na plánovitost, systematickosti a cílenou adaptací podmínek vyučování.

Stručně lze problém kooperativního chování naznačit následujícími otázkami:

- A) jaké chování žáků považujeme za kooperativní;
- B) jakým způsobem lze kooperativní chování navozovat a rozvíjet (kultivovat).

Někteří autoři chápou *spolupracující chování* žáků v podstatě jako „spolupráci s učitelem a plnění jeho požadavků“¹⁵⁰. Odlišují dále *rušivé*¹⁵¹ a *nerušivé nespolutracující* chování.

¹⁴⁹ Některé autoři, např. V. W. Kafka a J. H. Schaefer, odlišují tzv. „*motivační*“, „*poháněcí*“ a „*udržovací*“ styl řízení. Motivační styl je blízký demokratickému či integrujícímu stylu, poháněcí se blíží stylu autokratickému. Udržovací je podle citovaných autorů vůdce zaměřený na to, aby se nezměnil status quo. Jedná se o nejméně produktivní styl řízení (Training and Development Journal, 1977, č. 10, What's Your Motivation Rating?).

¹⁵⁰ Srv. např. James S. Cangelosi: Strategie řízení třídy. Praha, Portál 1994.

¹⁵¹ Rušivým nespolutracujícím chováním jsou např. zbytečné přechodové časy, různé nefunkční činnosti, tj. aktivity, které nesouvisí s potřebami výukové situace.

Řízení je v tomto smyslu považováno zároveň za učení v spolupráci. Vychází se z toho, že spolupracující chování a učební činnosti jsou naučené reakce, kterým je třeba se plánovitě učit.¹⁵²

Techniky, jimiž je spolupracujícího chování žáků dosahováno, se liší podle zaměření jejich autorů. J. S. Cangelosi připomíná pojetí Jacoba Kounina, Rrederica Jonese, Rudolpha Dreikurse a řady dalších.

V pojetí uvedených i dalších autorů orientovaných podobnými východisky najdeme akcentováno to, co jsme již uvedli v předchozích kapitolách. Některé autoři (např. R. Jones) zdůrazňují především „řeč těla“ jako faktor navozující spolupracující chování dětí. Jde o využívání *neverbální komunikace, proxemických* prvků. R. Dreikurs klade důraz na demokratické klima třídy (jde v podstatě o to, aby byly žákům naprosto čitelné normy upravující vztahy i učební aktivity a aby měli možnost se na dotváření norem též podílet). Podle tohoto autora je efektivnější, jsou-li žáci vystaveni spíše důsledkům svého nesprávného chování než odsudkům a proklamacím ze strany učitele. Školní třída se v pojetí Dreikurse stává dílnou, v níž si děti ověřují demokratické mechanismy řízení. Z tohoto hlediska jde o velmi podnětný model řízení zvláště z hlediska socializačního.

Některé styly řízení školní třídy vycházejí důsledně z *teorie asertivity* (např. Lee a Marlene Canterovi).

Styl řízení je vždy zároveň vyjádřením osobnosti učitele. Důležité je sladit způsob řízení školní třídy s individuálními zvláštnostmi učitele i dětí a specifiky aktuální situace.

Problém syntézy pojetí různých škol a směrů je i v oblasti řízení osobním problémem učitele. Jak uvádějí C. Hennig a G. Keller: „*Zastánci rozličných výchovných směrů vyznávají nejrůznější názory, postoje a přesvědčení, co je pro děti dobré, které hodnoty je třeba jim zprostředkovat, kde je třeba dětem stanovit meze, jak je motivovat apod. Tato různorodost sice svědčí o pluralitě společnosti, na druhé straně však komplikuje výchovu ve škole. Škole, resp. učitelům, totiž připadne obtížná a nevděčná úloha zformovat svérázně vychované nebo zcela nevychované děti v osobnosti schopné života v kolektivu. Učitel se tak stává posledním integrujícím prvkem v rozdělené společnosti*“ (1994, s. 36).

8.1.6 Vlastnosti skupiny

Podobně jako má jedinec své zvláštnosti, rysy a vlastnosti, má svá specifika též skupina jako celek. Některé z těchto vlastností tvoří tzv. „trsy“, protože spolu souvisejí a jsou výrazem vzájemně souvisejících skupinových dějů, jiné se váží jen ke skupinám určitého typu či v určité situaci. Uvedeme si stručný přehled obvykle uváděných vlastností skupiny, protože dokreslují dosud podanou charakteristiku sociálních skupin:

¹⁵² Srv. též s informací o tzv. tvarování, modifikaci chování v kapitole 5.1.1 Sociální posilování.

1. **Stabilita skupiny** - projevuje se změnami v proměnlivosti členské základny. Stabilní skupiny jsou příznačně minimálními změnami ve složení členské základny i ve struktuře pozic. Stabilita skupiny je u neformálních skupin obvykle výrazem dobrého skupinového klimatu a vysoké hodnoty skupinového života pro její členy; u formálních skupin může jít o skupiny s vysokou mírou sociální prestiže (významností skupiny v dělbě společenských funkcí a hierarchii pozic) nebo moci a obvykle souvisí s pevnými normami skupinového života.
2. **Integrace skupiny** - neboli její kompaktnost. Projevuje se jednotou činnosti a postojů členů a druhotně v „síťovitém“ charakteru intraskupinových vazeb. Integrace skupiny mívá podobně jako (následující) soudržnost, atraktivita a (předchozí) stabilita skupiny stejný základ, a proto také tyto vlastnosti často nacházíme v jednom „trsu“.
3. **Koheze - soudržnost** - je charakterizována pevností a stálostí intraskupinových vztahů, relativně značnou hloubkou vazeb mezi členy. Projevuje se mj. silným pocitem sounáležitosti. Někteří autoři rozlišují tzv. **socio-emocionální soudržnost**, která vychází z povahy vztahů ve skupině, a **instrumentální soudržnost**, která vychází z cílů skupiny. Instrumentální soudržnost se odvíjí z vědomí členů skupiny, že se navzájem potřebují, chtějí-li dosáhnout svých individuálních a skupinových cílů nebo uspokojení potřeb.
4. **Atraktivnost skupiny** - neboli přitažlivost skupiny. Je podmíněna jednak významem skupinových cílů a činností pro jedince (v souvislosti s jeho motivy a individuálními cíli), dále pak vážností, významností postavení skupiny v širším kontextu.
5. **Stálost skupiny** - neboli stabilitu skupiny z hlediska časového faktoru. Stálými jsou obvykle skupiny, které jsou stabilní a soudržné. Tedy skupiny, v nichž struktura vztahů a činností vykazuje vysokou míru integrace.
6. **Autonomie skupiny** - mírou autonomie označujeme stupeň nezávislosti skupiny na jiných skupinách, se kterými je vertikálně i horizontálně propojena v širším sociálním prostředí.
7. **Velikost skupiny** - kritériem pro rozlišení skupin na velké a malé spočívá v kvalitativním pohledu. Za malou označujeme skupinu lidí, kteří vstupují do bezprostředních interakcí, tzn., že počet je takový, aby zabezpečil možnost vzájemné interakce „každého s každým“.
8. **Míra intimity skupiny** - je závislá na počtu členů v tom smyslu, že velký počet lidí nemůže bezprostředně navazovat kontakty a vytvářet si tak předpoklady pro intimnější, tj. hlubší vztahy. Intimita ve skupině znamená existenci hlubokých, emotivních vztahů mezi členy.

9. **Propustnost skupiny** - je vyjadřována mírou, stupněm překážek, které kladou do cesty osobám usilujícím o členství ve skupině. Tyto překážky mívají různou formu, v pozitivním případě vystupují jako souhrn přísných požadavků na vlastnosti nového člena.
10. **Homogenita - heterogenita** skupiny - přesnější by bylo uvést tuto vlastnost jako složení skupiny, které je (z hlediska určitého znaku) buď stejnorodé (homogenní), nebo nesterodé. Homogenní skupinou je např. školní třída, pokud za kritérium považujeme věk dětí, z hlediska pohlaví je to heterogenní skupina.
11. **Zaměřenost skupiny** - neboli orientace skupiny. Zaměřenost skupiny je obvykle posuzována z hlediska jasných vědomých cílů (zaměření na cíle).
12. **Hodnotová orientace** skupiny - jde o zaměření skupiny z hlediska uznávaných hodnot, které usměrňují činnosti vedoucí k dosahování cílů.
13. **Míra uspokojení** - jde o skupinovou charakteristiku významnou z hlediska percepce skupinového klimatu i obsahu činností jedincem, členem skupiny. Míra uspokojení je závislá na saturaci individuálních potřeb skupinovou činností.
14. **Stupeň libosti** - označuje, jak příjemně či nepříjemně prožívá jedinec zařazení do skupiny. Jde o charakteristiku blízkou předchozí míře uspokojení.
15. **Míra kontroly** a uplatňování skupinové moci - označuje význam skupinové normy. Podle této charakteristiky odlišujeme skupiny z hlediska rozdílů v uplatňování skupinové kontroly.

Pro srovnání uvedme ještě alespoň tzv. 15 kritérií pro klasifikaci lidských seskupení francouzského sociologa ruského původu Georgese (Georgie Davidoviče) Gurwitche (1894-1965). Gurwitch rozeznává následující aspekty skupin: 1. obsah; 2. rozsah (velikost podle počtu členů); 3. trvání; 4. rytmus; 5. míra rozptýlení (vztahů a frekvence kontaktů); 6. způsob vzniku; 7. forma přístupu (v podstatě jde o míru propustnosti skupiny); 8. stupeň zvnějšnění (jde o míru organizovanosti a strukturovanosti skupiny); 9. funkce (míní se druh seskupení, zda jde např. o intimní vztahy rodinné, nebo sdružení se za účelem výdělečné aktivity ap.); 10. orientace; 11. způsob, jímž do skupiny proniká globální společnost; 12. stupeň shody (např. mezi dílčími podskupinami ap.); 13. způsob donucení; 14. princip organizace (spolupráce, nadvláda); 15. stupeň jednoty.

Řada autorů se pokouší odhalit vlastnosti skupin z různých úhlů pohledu a na základě rozmanitých potřeb práce se skupinou. Studována je např. struktura a míra strukturovanosti vztahů ve skupině, zřetelnost definování členství ve skupině, důvody a kritéria stratifikace ve skupinách různého typu, povaha sociální interakce ve skupině, komunikační struktury ve skupinách atp. Studována je hodnotová orientace skupiny, míra ovlivnění mezilidských vztahů skupinovým děním atd.

8.1.7 Klasifikace skupin

Různé pokusy o klasifikaci skupin jsou vždy vyjádřením určitého pohledu na skupiny. Každé kritérium, na jehož základě jsou skupiny klasifikovány, nám pomáhá odlišit různé stránky, vlastnosti skupin. Při následujícím přehledu klasifikací skupin si proto vždy uvedeme kritérium dělení.

PRIMÁRNÍ - SEKUNDÁRNÍ

Kritérium:

- míra (rozsah) vlivu na osobnost a
- intimita interakcí

Klasifikaci skupin na primární a sekundární zavedl do odborné literatury americký sociolog a sociální psycholog Charles Horton Cooley (1864-1929) v roce 1909 v práci *Social organization*, který považuje za hlavní znaky primární skupiny intimní kontakt *tvář v tvář* a *kooperaci*. Adjektivum primární vyjadřuje především fakt, že tyto skupiny mají zásadní vliv na utváření „sociální povahy a ideálů jedince“. Za prototyp primární skupiny považoval Ch. H. Cooley rodinu. Znaky primární skupiny lze ve stručnosti charakterizovat následovně:

- interakce tváří v tvář,
- difúzní a nevymezená interakce,
- relativní stálost,
- sympatie a vzájemná identifikace - relativní intimita mezi účastníky - „MY“,
- malý počet členů,
- intenzivní, zásadní a komplexní vliv na člena.

Pokusíme-li se ve stručnosti charakterizovat sekundární - tedy druhotnou skupinu, pak můžeme říci, že její „druhotnost“ je jednak dána časově, tzn., že většinou jde o skupiny *následné* či následující v čase za skupinou primární, jednak se „druhotností“ vyjadřuje její druhotný (nikoliv podružný) význam v socializaci. Většinou jde o skupiny, v nichž jsou vztahy *zprostředkované*, a jež spíše doplňují působení primárních skupin. Obvykle tyto skupiny působí na jedince více selektivně. Rozvíjejí např. především určité dovednosti, nebo uspokojují určité speciální potřeby jedince (např. zájmové skupiny) atp..

FORMÁLNÍ - NEFORMÁLNÍ

Kritérium:

- způsob vzniku
- povaha převládajících vztahů
- míra autonomie

Označení neformální bylo poprvé použito ve výzkumech E. Maya (1944, 1946) pro skupiny založené na *skutečných osobních vzájemných vztazích*.

Neformální skupiny vznikají na základě vzájemného osobního výběru členů, spontánně. Právě vzájemná sympatie či náklonnost, anebo klima, které vzniká při společných aktivitách, bývají spouštěcím podnětem utváření neformální skupiny. Jak uvádí B. Geist (1992, s. 393), smysl a důvod její existence je dán „zevnitř“, cíl, normy a strukturu si vytváří skupina sama.

Naopak formální skupiny vznikají zpravidla „zvnějšku“ a administrativní cestou. Formální skupina je vytvářena za určitým účelem (studijní skupina, pracovní skupina, výchovná skupina, vojenská jednotka atp.). Primárně se od ní očekává naplnění účelu. Rovněž výběr členů bývá podřízen kritériím, které s účelem skupiny souvisejí. Členové skupiny se většinou poznávají, až když je skupina utvořena.

V neformálních skupinách převládají mezosobní vztahy (tzn., že jsou rozhodující pro život skupiny, usměrňování jejího vývoje). Hierarchie pozic ve skupině odpovídá rozvrstvení mezosobních vztahů. Vůdce skupiny je fakticky (psychologicky) uznáván rozhodujícím množstvím členů. V neformálních skupinách dominuje funkční rozložení pozic (např. vedoucí, zástupce, specialista pro určitý úkol atd.) Formální rozložení pozic (funkcí) nemusí odpovídat rozložení (strukturu) mezosobních vztahů prostě proto, že rozložení funkcí nebývá od vztahů mezi členy skupiny, ale od jejich činností (např. pracovní kompetence). Stává se, že ten, kdo skupinu založil a řídí (např. majitel firmy nebo ředitel podniku).

Míra autonomie neformálních skupin je značná, neboť obvykle nejsou součástí větší skupiny, oproti tomu míra autonomie formální skupiny je nízká, protože její činnost je závislá na dělbě aktivit mezi dalšími souřadnými a nadřazenými skupinami. Někdy se pro označení formální skupiny používá pojem *nomologická*, protože lidé jsou v ní sdruženi na základě normy, předpisu, zákona, nikoliv osobně výběrových preferencí.

ČLENSKÉ - VZTAŽNÉ (REFERENČNÍ)

Kritérium:

- vztah ke skupině
- pojetí skupiny

H. M. Johnson 1968 používá jako synonymum členské skupiny *interakční skupina*. Příkladem členské skupiny je i konkrétní školní třída nebo seminární skupina, tedy skupina, v níž je jedinec fyzicky zařazen, v níž působí. Touží-li nějaký žák být členem jiné školní třídy, protože se mu jeví příťažlivější a přínosnější, jde už o skupinu vztahnou, referenční. Je to taková skupina, která jedince přitahuje svým klimatem a dalšími vlastnostmi. Není jejím faktickým členem, ale rád by jím z nějakých subjektivně závažných důvodů byl. Skutečně referenční skupina daného jedince dokonce ovlivňuje, často stejně výrazně jako skupina členská. Projevuje se to v jeho chování, tendencích, postojích. Pojem referenční skupina použil poprvé (1942) americký sociolog a sociální psycholog Herbert Hiram Hy-

man (*1918) a podle B. Geista bylo tohoto termínu „užíváno v různých formulacích k označení skupin, které ovlivňují chování jedince a jeho volbu skupiny“. Volba referenční skupiny vyjadřuje do značné míry i sebepojetí jedince, protože podle některých autorů jde o skupiny, „s nimiž se jedinec cítí identifikován a k níž touží vztáhnout svoji identitu“ (Geist, B. 1992, s. 399).

Vedle referenční skupiny bývá odlišována ještě skupina, která tvoří jakýsi protipól. Je to skupina, jejímž členem by jedinec nikdy být nechtěl, jež mu vystupuje jako kontrapunkt jeho pozitivně vnímané referenční skupiny. Referenční skupina může být i symbolická (např. skupina z románu), anebo zcela imaginární (tedy produkt fantazie a obraznosti jedince). Analýza imaginárních vztahových skupin může být velmi dobrým doplňkem psychosociální charakteristiky jedince. Samozřejmě, že je možná i ta varianta, že členská a vztahová skupina se kryjí (je to táž skupina).

STRUKTURACE - DAVY

Kritérium:

- stupeň strukturace pozic a rolí
- cílová orientace skupiny

Strukturacemi míníme skupiny, které jsou obvykle bohatě vnitřně členěny (hierarchie pozic jedinců má více vrstev) a nejen vztahy, ale i obsah a dělba činností ve skupině tvoří relativně uspořádaný celek - systém. Tyto skupiny mívají strukturované normy a diferencované sankce. Vztahy mezi jedinci jsou významně ovlivňovány skupinovou ideologií nebo tradicí. Tyto skupiny jsou obvykle produktem delšího vývoje, mají tedy svoji historii atd. Naopak davy jsou skupiny, které většinou vznikají náhle na základě emotivního situačního souznění jednotlivců, a mívají také krátké trvání. Dnes opět připomínané pojetí davu G. Le Bona¹⁵³ není zcela důsledné a často se téměř kryje s obecnějším pojmem skupina,¹⁵⁴ avšak stále ještě velmi dobře popisuje zvláště vnitřní mechanismy fungování davu.

Typickým znakem davu je labilita prožívání i akce (Le Bon říká: „proměnlivost“). Jednání davu připomíná jednání jedince v afektu. Dochází k zúžení skupinového vědomí (tzv. „duše davu“). Také vůdcové davů se obvykle odlišují od vůdců složitěji strukturovaných skupin. Le Bon to formuluje výstižně: „Vůdcové nebývají zpravidla muži myšlenky, ale činu. Jsou málo prozíraví a nemohou ani ji-

¹⁵³ Gustave Le Bon (1841-1931) francouzský lékař (1876 doktorát medicíny), historik, sociolog se zabýval mnoha problémy medicíny, fyziky, sociologie, psychologie atd. Kniha Psychologie davu vyšla poprvé r. 1895.

¹⁵⁴ Le Bon dělí davy na A. různorodé a B. stejnorodé, přičemž různorodé davy mohou být jednak anonymní (např. typický pouliční dav), anebo neanonymní (kam Le Bon řadí např. poroty nebo parlament - tedy v našem pojetí spíše organizace). Davy stejnorodé pak dělí na 1. sekty (politické, náboženské ap.), 2. kasty (vojenská, kněžská, dělnická) a 3. třídy (třída měšťanská, selská ap.).

nak, poněvadž prozíravost vede obvykle k pochybnostem a nečinnosti. Vycházejí z lidí nervózních, podrážděných a polopomatených, kteří se pohybují na hranici šílenství. Ať je idea, kterou hájí, nebo cíl, který sledují, sebenesmyslnější, rozbíjí se každá rozumová úvaha o jejich přesvědčení...“ (Le Bon, G. 1994, s. 84). I když nese uvedený citát pečeť doby, přispívá k vykreslení charakteristiky vůdce davu. Vůdce strukturace musí být schopen flexibilního vnímání i alternativního řešení situací, je orientován na hledání variant řešení a koordinaci postupu při dosahování skupinového cíle. Strukturace vzniká jako prostředek k dosažení relativně zřejmého cíle. Dav vznikne spontánně jako důsledek situace, v níž se ocitla nějaká suma jedinců. Vůdce se pouze identifikuje s ideou vyjadřující náladu davu, event. i její příčiny (avšak většinou zúženě a nepřesně) a lidé se mu stávají pouze prostředkem její realizace. Často dav poslouží pouze „sebeprojevu“ vůdce.

Některé davy (např. sportovní fanoušci) nemají ani onu jednoduchou strukturu pozic vůdce - ostatní. Role vůdce se obvykle ani nestačí vydělit a jeho funkci přebírá „nálada“ davu; afekt, který často tvoří jediný sjednocující prvek shluku jedinců.¹⁵⁵ Tak např. zklamání z výkonu fotbalového týmu a z něho vyrůstající napětí (spolu s okolními podmínkami, jako je např. samotný fakt koncentrace lidí v jednom prostoru) spustí společně sdílenou redukci napětí. Způsob odreagování napětí je více závislý na „vnější inspiraci“ než na vnitřní kontrole; ta je momentálně nahrazena anonymitou sounáležitosti. Koná „já“, ale řídí (a jakoby i odpovědnost přebírá) „my“. Koncentrace lidí omezující „individuálnost“ pohybu („musí se jít s davem“) již sama o sobě přispívá k tendenci také „jednat s davem“. Učitelé znají dobře, jak se chování školní třídy začne podobat davovým reakcím, sáhnou-li k trestu, jenž omezí možnost pohybu v prostoru, a tím vytvoří sjednocující východisko nazírání situace („Všichni zůstanou sedět na svých místech, než...!“). Takový příkaz znamená vlastně, že se (1) skupina rázem stává z určitého, byť jen situačního (momentálního) hlediska homogenní, (2) že všichni prožívají stejnou zápornou emoci, (3) všichni jsou frustrováni. To, že taková situace vede obvykle k typicky davovému chování skupiny, která svou povahou (strukturací, historií, členěním) davem není, ilustruje, že dav je spíše než skupinou jen momentálním stavem (určité) skupiny.

Svou povahou je blízké davu rovněž **publikum**, specifický případ nestrukturované skupiny. Publikum mívá rovněž poněkud zúžené vědomí. Ve své podstatě je spíše pasivní, protože „konzumuje aktivitu jiných“. Je příznačné zvýšenou sugestibilitou a „stádností“, tedy tendencí chovat se konformně. Z nálady publika bychom neměli usuzovat na náladu jedinců, kteří ji tvoří. Nálada a reakce publika jsou spíše funkcí situace než vnitřních vlastností zúčastněných jedinců. Z publika se může (právě pro jeho již uvedené vlastnosti) poměrně lehce stát dav.

Situace, v nichž vzniká publikum neplánovaně, např. při tréninkových nebo výcvikových skupinových aktivitách, dobře ilustruje povahu publika jako svébytné skupiny. Publikum¹⁵⁶ se v takové skupině utváří z jedinců spíše pasivních,

¹⁵⁵ Není tedy tak univerzálně platný výstižný výrok Le Bona: „Dav je stádo, jež se nemůže obejít bez pána“ (Le Bon, G. 1994, s. 84).

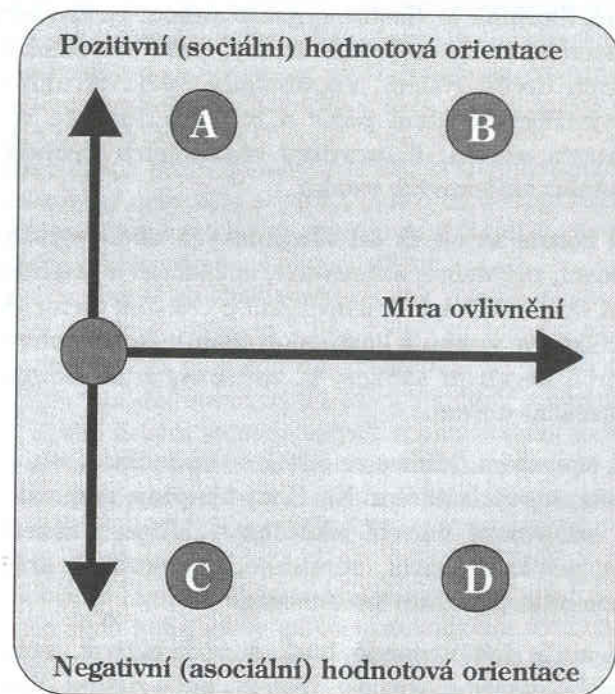
¹⁵⁶ Tak zvaný „publikum efekt“.

majících obavy ze sebezprezentace, a proto se raději identifikujících s nějakým jiným členem skupiny, který je vlastně svou aktivitou „chrání“. Tito jedinci zaujmají submisivní postavení. Podobně i publikum (např. mítinku nebo rockového koncertu) vlastně apriori vyjadřuje se uplatňují obdobné mechanismy skupinového chování jako u davu a někdy je velmi obtížné oba typy skupin odlišit. Publikum může vzniknout i při učení (vzdělávání). Žáci spíše přihlížejí, než se určité aktivity skutečně účastní.¹⁵⁷ Vznik publika je vlastně zároveň projevem chybného didaktického postupu učitele.

Uvedená kritéria jistě nevyčerpávají pohled na sociální skupiny. Také hodnotová orientace skupiny např. tvoří kritérium, které jsme zatím ve výše uvedených klasifikacích neuplatnili. Existují skupiny orientované na pozitivní hodnoty (altruismus, demokratické klima) a skupiny, které jim tvoří jistý kontrast. Tak např. tzv. *tlupy* či *gangy*, event. *mafie* jsou skupinami, jejichž hodnotová orientace je jednoznačně asociální. Oproti tomu najdeme skupiny orientované na pomoc druhým, či vzájemné sdílení progresivních sociálních hodnot. Rozlišujícími znaky jsou nejen *pozitivní hodnoty a cíle*, ale především *způsoby jejich dosahování a vnitřní klima*. Z psychologického hlediska je důležitý ještě jeden faktor, a sice *míra ovlivnění* členů skupiny, která je závislá na *povaze skupinových aktivit a hloubce a intenzitě mezilidských vztahů* ve skupině. Tuto skutečnost lze vyjádřit schématem na str. 191:

Skupiny AB se liší od skupin CD hodnotovou orientací, skupiny AC se odlišují od skupin BD mírou ovlivnění mezilidských vztahů i jednotlivých osobností skupinovým děním. Skupiny B a D mají mnohem větší formativní vliv na své členy, protože v nich probíhá mnohem intenzivnější interakční učení (volně podle ruského psychologa Artura Vladimiroviče Petrovského 1979). Bez označení je na průsečíku os umístěna skupina, kterou bychom mohli označit jako „zobecněnou skupinu“ či „laboratorní skupinu“ (v prvních vteřinách své existence), neboť je ze schématu patrné, že tato skupina jakoby neměla žádnou hodnotovou orientaci ani zprostředkující vliv. Jak upozorňuje uvedený autor, problémem je, že právě v takové míře zobecnění se často o skupinách uvažuje v sociální psychologii. Každá reálná skupina však má svá specifika, která způsobují, že řada tzv. obecně platných zákonitostí fungování sociálních skupin v nich neplatí, anebo jsou značně modifikovány.

¹⁵⁷ Situaci, která apriorně zamezuje vzniku publika, popisuje všestranně Hans Aebli ve své Psychologické didaktice, jež je vedena snahou rozpracovat do didaktiky vyučování Piagetovu teorii. Ilustruje na příkladech několika vyučovaných disciplín, za jakých okolností se žáci stávají „aktivními objevovateli“, nikoliv pasivními „přihlížejícími“ (Aebli, H. 1965).



Obr. č. 18

Shrnutí:

- Sociální život člověka je životem v sociálních skupinách.
- Sociální skupiny zprostředkovávají vlivy ze širšího sociálního prostředí a zároveň usnadňují uspokojování základních sociálních potřeb (sounáležitosti, akceptace, ocenění, seberealizace).
- Skupina, to je suma lidí, kteří jsou navzájem spojeni relativně trvalými vztahy a uvědomují si tuto sounáležitost (prožitek „MY“).
- Malá sociální skupina je příznačná tím, že vzájemné vztahy mezi jejími členy jsou bezprostřední (tj. nezprostředkované, „tváří v tvář“). Malá sociální skupina má z hlediska socializace zvláštní význam, protože jde o prostředí s vysokou intimitou vztahů a proto i ovlivnění skupinou je zásadní.

- Každá sociální skupina má tři hlavní znaky: interakci, komunikaci a organizaci. Skupina je vlastně organizovanou, tj. strukturovanou interakcí. Znamená to, že vzájemné vztahy, které se realizují v hranicích skupiny, tvoří určitý systém, uspořádaný celek. Strukturu vztahů ve skupině vyjadřuje rozložení pozic a rolí. Strukturace ve skupině se děje v kontextu norem, tj. pravidel regulujících průběh společných aktivit a povahu vzájemných vztahů.
- Skupinová norma se odvíjí od skupinových cílů. Vyjadřuje v obecné rovině žádoucí, přijatelné, tolerované, nežádoucí a zavrhané způsoby dosahování skupinových cílů a sociálního chování členů skupiny i skupiny jako celku (ve vztahu k jiným skupinám). Norma obvykle obsahuje též pozitivní a negativní sankce, tj. způsoby, jimiž skupina odměňuje či trestá narušení norem.
- Skupinová atmosféra (klíma) se odvíjí od způsobu řízení (vedení) skupiny a ze skupinových norem. Na členy skupiny, resp. na jejich výkon, sebectví a seberozvoj působí skupinové klíma v zásadě facilitačně (podporuje, posiluje, rozvíjí, stimuluje, uspokojuje), anebo inhibičně (ztěžuje, komplikuje, tlumí, znesnadňuje).
- Styl řízení může být v zásadě buď a) nedirektivní, nebo direktivní; b) přímý, nebo manipulativní; c) tvořivý, nebo rigidní. Stručně řečeno: styl řízení skupinu (její strukturu) a skupinový život (dění ve skupině) buď integruje, nebo dezintegruje (tzn., že skupinové dění strukturuje a zároveň stmeluje, nebo vede ke zplošťování a rozpadu vztahů).

8.2 Rodina jako sociální skupina

8.2.1 Psychologická charakteristika rodiny

Rodina je oním sociálním prostorem, který po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti.

Psychologickou definici rodiny uvádí s odvoláním na Schneewinda P. Řičan (1986). Podle Schneewindovy definice je rodina „intimní vztahový systém vyznačující se časoprostorovým ohraničením, jeho členové utvářejí svůj společný život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny jiné osoby“. Rodina je vytvořena na základě vzájemných závazků a společných cílů (jež podle citovaného autora „nemusí být výslovně formulovány a tím méně institucionálně stvrzeny“).

K dalším znakům rodiny patří časoprostorové ohraničení a jeho relativní trvalost. Za těchto podmínek vzniká psychická, především emoční intimita (Řičan, P. 1991, 1, s. 38-47).

P. Řičan považuje tuto definici za příliš širokou a doporučuje ji zúžit a mluvit o rodině pouze tam, kde jde o specifický *asymetrický vztah* (rodičovské) *péče a výchovy* na jedné straně a *jejího přijímání* na druhé straně.

Nicméně zahrnuje do užšího vymezení i „ty intimní systémy, které se udržují poté, co pominuly podmínky jejich vzniku, tedy rodiny složené ze samostatně žijících dospělých dětí a jejich rodičů“.

C. Whitaker chápe podle I. Plaňavy (1994, s. 4) rodinu jako „integrováný celek, charakterizovaný generační separací rodičů od dětí, přičemž zdravá rodina se vyznačuje flexibilitou v rozdělení moci, pravidel i rolí a operuje jako otevřený systém vztažený k širší rodině i okolnímu světu“.

Řekneme-li: rodina a její vliv na jedince, pak vlastně míníme hned několik rodin. Především *rodinu „výchozí“* (do které se jedinec narodil), rodinu, kterou „od počátku“ vytváří, tedy *rodinu „zakládanou“* a ještě nejméně jednu rodinu - rodinu jako *model* obsažený v tradici, v kultuře společnosti. Až se založením rodiny vlastní nabývá vnímání smyslu rodiny stabilní podoby. Většinou, až s osvojením si rodičovské role, dochází ke skutečné proměně role „*dospělého dítěte*“ na roli „*dospělého partnera*“ svých rodičů.¹⁵⁸ Zůstává-li ve vztahu k rodičům dominující „*dětské*“ sebepojetí, nelze vlastně hovořit o sociální dospělosti, tedy skutečném zaujetí role dospělého.

Dalším sociálně psychologickým problémem rodinných interakcí je tzv. „*konflikt životních stylů rodin*“ obou partnerů (manžela a manželky). Po prvním období zamilovanosti, které je všeobecně charakterizováno značnou snahou o vzájemný respekt a vzájemné přizpůsobení, nastává období, v němž *milenecká* role ustupuje do pozadí. Dominujícími rolemi se stávají role *partnerská* a *rodičovská*. Právě zde se většinou projeví silný vliv životních stylů výchozích rodin, nastává zjevný či latentní rozpor, který se promítá do interakcí s dětmi (problém tzv. nejednotné výchovy viz dále).

Sociálně psychologickým problémem vztahu výchozí a zakládané rodiny je rovněž tzv. *transfer stylů interakcí*. Styl interakce mezi rodiči (otec - matka, rodiče - prarodiče, ale i rodiče - škola atd.) působí nejen jako samostatný formativní vliv na utváření meziosobních vztahů dítěte v rodině i mimo ni, ale značně je předznamenává i do budoucna. Je obecně přijímána teze, že dělba pozic mezi sourozenci a pojetí sourozenecké role mají vliv na charakteristické rysy jedince v interpersonálním chování a na povahu a stabilitu vztahů, které jedinec naváže později mimo výchozí rodinu.¹⁵⁹ Lze říci, že vztahy v zakládané rodině jsou trvalejší a úspěšnější, čím více se podobají vztahům v rodině původní.¹⁶⁰

Značný vliv mají interakce na úrovni sourozenecké (sourozenec - sourozenec, ale i sourozenci - kamarádi).

¹⁵⁸ Jde o období, o němž Jay Haley mluví jako o etapě „revize charakteru mladého člověka“.

¹⁵⁹ Z výzkumů orientovaných na analýzu rodinné konstelace vyplývá, že obsah a pojetí sourozenecké role nachází svůj odraz v manželských vztazích.

¹⁶⁰ Tento jev bývá označován jako tzv. „*duplikační teorém*“.

Výrazný vliv na utváření osobnosti dítěte mají též tzv. výchovně vzdělávací interakce - tedy především výchova. A zde vystupuje do popředí další sociálně psychologický problém rodiny jako sociálního prostoru prostředí.

Úmyslně jsme se zatím vyhnuli obvykle bohatě frekventovanému pojmu *výchova*.

Jednak proto, že je doménou pedagogiky, a jednak proto, že tu nemůžeme řešit problém chápání výchovy jako činnosti a interakce a jejího pojetí výchovy v různých školách, směrech.

K hlavním atributům výchovy patří, jak známo, především její „záměrnost“, „cílenost“, „systematičnost“.

Ukazuje se však, že značná část změn osobnosti je spíše produktem spontánních interakcí; důsledkem intuitivních postupů rodičů, občasné rigidnosti jejich přístupů k dítěti a souhry rozmanitých podmínek sociálního prostředí. Vše nasvědčuje tomu, že se neobyčejně silně uplatňují vlivy (včetně „působení rodičů“), které jsou ve své podstatě nezáměrné.¹⁶¹

Takže i pro tyto důvody raději používáme pojmy *péče, učení a vedení (podněcování a usměrňování)*, protože všechny tyto aktivity mohou být svou povahou jak záměrné a cílené (tedy i „promyšlené a úmyslné“), tak i víceméně spontánní (tj. i nahodilé, nedostatečně „zvažované“, či vůbec „nezamýšlené“ atp.)

A není zřejmě třeba dokládat výzkumnými zjištěními, jak často najdeme v „rodinné praxi“ taková *pojetí výchovy* jako např. výchova definovaná pouze *výsledkem* (cílem), nebo výchova chápaná pouze jako „*ekonomické zabezpečení*“.

Při charakteristice rodinných interakcí budeme tedy raději volit pojmy jako „*přístup rodičů* k dětem“. Použijeme-li pojem výchova, výchovný styl ap., budeme až na výjimky (které jsou jasné z kontextu) mínit spíše „*způsob ovlivňování dítěte rodiči*“.

Přístup rodičů k dětem, styl vedení a emoční klima mají opravdu výrazný formativní vliv.¹⁶² O. Mikšík a V. Břicháček uvádějí ve studii „K souvislostem mezi stylem výchovy v rodině a strukturou psychické variabilnosti osobnosti“, že probandi, kteří podle vlastního názoru procházeli velmi přísným výchovným stylem v době svého dětství, se jeví jako „staženější“, „málo hybní a dynamičtí“, bývají zároveň „emocionálně citlivější“, „intenzivně prožívají tenze a situační napětí“ (1982, s. 13-22).

¹⁶¹ I z tohoto hlediska se mj. jeví jako globální cíl výchovy především utváření dovednosti orientace v životě, kultivace autonomního rozhodování a podpora samostatnosti.

¹⁶² V posledních letech se velmi rozšířilo zkoumání stylu chování člověka všeobecně a zkoumají se i výchovné styly v rodině, ve škole u učitelů, ale i styly řízení vedoucích pracovníků. Praktičtí psychologové pracující s dětmi i výzkumníci shodně konstatují, že postihnout souvislosti mezi stylem rodinné výchovy během dětství a mezi charakteristickými osobnostními strukturami v dospělosti je metodologicky i metodicky velmi obtížné. Dodatečné posuzování vlastní výchovy je vždy velmi subjektivní a výzkumy, které by dlouhodobě zkoumaly tytéž děti od raného dětství do dospělosti, prakticky neexistují.

Osoby, které (podle sebezpouzení) byly vystaveny přísné výchově, mívají „výraznější anticipační regulaci chování“ a vyhledávají „situační a podnětový klid, stabilnější životní prostředí bez výraznějších změn a neznámých situací, vyžadujících vhléd“ (tamtéž, s. 17).

Projevuje se u nich „výrazný konzervatismus, rezervovanost, starostlivost a opatrnickví“ a tendence „raději se přizpůsobovat a nenarazit“. Rovněž malá psychická vyrovnanost a snížená kompatibilita bývá podle citovaných autorů pro tyto osoby příznačná. Zajímavé je, že tito lidé se projevují spíše „prožívajícím“ přístupem k mezilidským interakcím než postojem poznávacím. Naproti tomu osoby, které podle vlastního názoru procházely volným, vysoce liberálním stylem výchovy v dětství, se v dospělosti jeví jako „mnohem hybnější a dynamičtější, vyhovuje jim proměnlivější životní prostředí, bohatství podnětů, dojmů a situačních změn. Emocionálně jsou stabilnější a vyrovnanější“. Projevuje se u nich „situačně účelové jednání s nižšími autoregulačními zábranami“, mívají tendenci „přidržovat se vlastních setrvalých stereotypů“ (mají tedy „nízkou přizpůsobivost“). Zároveň se u nich projevuje též určitá tendence k nevázanosti až „fanfaronství, bohémství a bezstarostnost“. Jejich přístup k meziosobním interakcím a problémovým sociálním situacím lze charakterizovat jako „řešitelský (činnostní)“, snadněji navazují kontakty s druhými lidmi a mívají „relativně vyšší psychickou vyrovnanost“. U obou skupin zjišťují autoři „tendenci k extrémním odpovědím signalizující jejich menší připravenost pro adekvátní interakci s prostředím“.

Zdá se tedy, že příliš přísný styl výchovy v dětství plodí spíše prožívající, stažený a opatrnický typ osobnosti, výrazně zasahuje do emocionální sféry dítěte a vede ve svých důsledcích k vysoké emocionální citlivosti, k utváření prožitkového přístupu ke skutečnosti.

Volný, vysoce liberální styl výchovy zřejmě tak nenarušuje emocionální sféru, „povzbuzuje zvidavost, ale na druhé straně zase snižuje vnitřní regulační zábrany, uvolňuje reaktivitu, produkuje osobnosti málo vnitřně regulované a vede ke vzniku rizikovějších schémat interakcí“.

Titož autoři uvádějí v jiné své práci, že jedinci vyrůstající v rodině s přísným výchovným režimem se „častěji cítí nedocenění, ztrácí úctu k nadřazeným a nenacházejí uplatnění svých životních cílů. V celkových pocitech jsou spíše aktivnější a v jednání uvolněnější. Blíží se svými vlastnostmi souborům osob nezdrženlivých. „Jedinci s přísnou výchovou se podobají spíše obsedantům s úzkostnými tendencemi.“ V téže práci rovněž uvádí, že „styl rodinné výchovy působí výrazněji na ženy než na muže“ (Břicháček, V., Mikšík, O. 1982, s. 13-22; Břicháček, V., Mikšík, O. 1982, s. 215-221).

H. Drábková uvádí, „velký vliv výchovy v rodině“ na utváření rysů extroverze - introverze a stabilita - labilita (1995, s. 508). Táž autorka uvádí, že zjistila přímou závislost mezi kladnou, povzbuzující výchovou a nepřítomností neurotických projevů, a naopak u výchovných technik příznačných „srážení“ dětí a projevováním záporných citů vůči nim vysokou labilitu. Uvádí rovněž, že „výchova plná požadavků od otce na dítě přispívá k rozvoji introvertované osobnosti“ (tamtéž, s. 507).

Z. Matějček a B. Kadubcová se zabývali vztahem mezi sebezpojetím dítěte a jeho citovou stabilitou na jedné straně a výchovným přístupem ze strany rodičů na straně druhé. Výsledky jejich šetření signalizují, že o sebezpojetí dítěte méně rozhoduje vnímaná rodičovská vřelost a více rodičovské odmítání, a to jak se znaménkem plus, tak se znaménkem minus. „Nepřítomnost nebo nízký výskyt oněch negativně definovaných rodičovských postojů k dítěti (hostilita, nevšímavost, nezáměr, zavrhování) snižuje, jak se zdá, výskyt hostilních a agresivních postojů na straně dítěte, zvyšuje sebedůvěru a schopnost citové odezvy, dodává optimismus jeho vztahu ke světu, i když je na druhé straně činí citově závislejšími na rodičích...“ (Matějček, Z., Kadubcová, B. 1984, s. 94).¹⁶³

J. Čáp prezentuje svá zjištění, podle nichž také „kulturní a technické zájmové činnosti vznikají u dětí častěji pod vlivem dospělých - zejména rodičů než pod vlivem vrstevníků“.

Týž autor zjišťuje zvláště silný vliv sociokulturní úrovně rodiny, modelů, které rodiče poskytují dítěti svým postojem k práci a svými zájmovými činnostmi nebo jejich absencí, společné činnosti rodičů s dětmi. Jako optimální se jeví rodina, ve které rodiče mají vyšší vzdělání (alespoň jeden z nich má ukončené střední vzdělání) a kladný postoj ke vzdělání, kultuře.

Takové rodiny poskytují podle zjištěných výsledků dítěti „model pracovních a jiných činností vykonávaných s kladnou motivací a silným uspokojením, realizují společné činnosti s dítětem (učení, práci, zájmové činnosti a ne pouze zábavu) v příznivém emočním klimatu“ (Čáp, J. 1995, s. 103).

„Podle našich zjištění způsob výchovy v rodině velmi silně ovlivňuje formování některých rysů osobnosti, zvláště svědomitosti a vytrvalosti“, uvádí J. Čáp (1971, s. 82-86).

V jiné své práci vymezil J. Čáp na základě vlastních šetření některé momenty výchovného působení, které omezují rozvoj aktivity. Stručně je můžeme uvést takto: „nadměrné organizování volného času (tzv. „dobrovolně povinné činnosti“); extenzivní požadavky na činnosti dětí ve volném čase“ (např. požadavek každý den jeden zájmový kroužek, trénink či pod.); požadavky na jednostranné vynaložení veškerého volného času pro jedinou zájmovou činnost k dosažení maximálního výkonu; chladné až záporné postoje k dětem, k jejich činnostem, neporozumění pro jejich zájmy a problémy; různé formy omezování, odsuzování, sociálního trestání dětí za aktivní projev, za projevy temperamentové aktivity, za silnou motivační aktivnost projevující se v horlivé zájmové činnosti; ale též liberální, plně ponechání dětí, „aby si ve volném čase dělaly, co chtějí“ (1971, s. 82-86).

¹⁶³ Pro zájmovost uvádíme srovnání dětí USA, Mexika a českých dětí z výzkumu citovaných autorů. Výzkum byl orientován na zjištění vztahu mezi rodičovským přijímáním a dětským sebezpojetím. Mj. tyto autoři též uvádějí, že „ze všech tří vzorků české děti vykazují nejvyšší skóre v rodičovské lásce a vřelosti a konzistentně nejnižší skóre ve všech ostatních ukazatelích“ (hostilita, nevšímavost, odmítání). Mexické děti vnímají své rodiče častěji a výrazněji jako hostilní, nevšímavé a odmítavé. Tyto děti také sebe hodnotí méně příznivě (cit. pramen, s. 92). Výzkum byl prováděn v r. 1980 a vzorek českých dětí tvořilo 228 žáků (116 chlapců a 112 dívek) šestých ročníků ZŠ.

Způsob výchovy také výrazně ovlivňuje sebehodnocení dítěte, jeho koncepci já, utváření podstatných atributů osobnosti (integrita, stabilita, vyspělost) (Oliverius, R. 1985).

Podle S. Coopersmitha má „matčino nízké či vysoké sebeoceňování vliv na obdobné sebeoceňování dětí, rovněž dobrý vztah otcův k dětem a jejich důvěra v otce mají zřetelný kladný vliv na utváření adekvátního sebeoceňování dětí“ (srv. Málek, I. 1971, s. 82).

Z dalších dostupných pramenů lze uvést např., že existuje souvislost mezi soudržností rodiny a nekonfliktním klimatem na jedné straně a rozumovým vývojem dítěte (tzv. kognitivní kompetenci); zdá se rovněž, že v rodinách, které otcové percipují jako konfliktní a nesoudržné, bývá naopak snížena kognitivní kompetence chlapců (ne však už dívek) (srv. např. Nevolová, D. 1991, s. 243).

K. Horneyová¹⁶⁴ mluví v souvislosti s překonáváním úzkosti dětí o třech vztahových kategoriích: A. vztahy příznačné pohybem *k lidem*, B. vztahy příznačné pohybem *proti lidem* a C. vztahy příznačné pohybem od lidí. Dítě se musí naučit všem uvedeným rovinám vztahů. Duševní zdraví dítěte je závislé na přirozeném propojení všech tří rovin vztahů. Setrvávání v jedné rovině vztahů vede k ohrožení integrity dítěte, protože zbytnění pohybu k lidem vede podle Horneyové k slepé oddanosti a konformitě, pohyb proti lidem k agresivitě. Poslední varianta vede k útěku od lidí, vyhýbání se sociálním kontaktům vůbec.

8.2.2 Problém stylu rodinných a výchovných interakcí

Ze sociálně psychologického hlediska má rodina všechny znaky malé primární skupiny. Už v definici P. Řičana, kterou jsme citovali v úvodu kapitoly, vyplývá, že specifickým této skupiny je asymetrický vztah a dodejme ještě: zvláštností její konstelace. Asymetrický vztah v tom smyslu, že rodiče naplňují svoji roli tím, že o děti *pečují, provázejí* je životem, *učí je* a *usměrňují jejich vývoj*.

Rodinné interakce tvoří tři vrstvy, *tři úrovně interakcí*. V podstatě jim odpovídají také příslušné oblasti intimity, jak je odlišují někteří autoři (viz výše). Znamená to mj., že každá tato vrstva interakcí má také svá specifická pravidla styku (normy) a hodnotovou orientaci:

rodiče (otec - matka)
dětí (sourozenec - sourozenec)
rodiče - děti

Jako každá jiná skupina ovlivňuje i rodina (všechny) své příslušníky především povahou meziosobních interakcí. Jinak řečeno *atmosférou, klimatem a stylem aktivit*. Konkrétním projevem je např. *styl výchovy*. Než se budeme této problematice ze sociálně psychologického hlediska věnovat detailněji, připomeňme, že také výchova je vzájemným vztahem - zprostředkovaným *společnými*

¹⁶⁴ Americká psychiatriné a psychologka německého původu Karen Horneyová (1885-1952) patří spolu s Harry Stackem Sullivanem k zakladatelům tzv. interpersonální teorie. Podle Sullivana je osobnost vlastně jen označením „výsledku interpersonálních vztahů“ (srv. např. Drapela, V. J. 1997).

aktivitami (činnostmi), tedy „inter-akcí“, a proto vždy znamenají ovlivňování obou pólů interakce - vychovávaného i vychovávajícího.

Někteří autoři dokonce mluví o výchovném vlivu dítěte na rodiče a dokládají ho změnami v projevech i vlastnostech rodičů, které jsou zjevně důsledkem příchodu dítěte do rodiny. A tak, i když budeme nadále pojednávat o výchovných vlivech rodiny ve vztahu k dítěti, budeme mít výše uvedenou skutečnost na paměti.

Nejdůležitějšími atributy rodiny, které se promítají do rodinných interakcí a podstatně ovlivňují socializaci dítěte, jsou především:¹⁶⁵

- rodinná konstelace (konfigurace), tedy rozložení pozic,
- sebepojetí (koncepte) rodiny,
- míra autonomie a zároveň „otevřenosti“ rodiny, vstřícnosti vůči vnějším sociálním vlivům,
- způsob vedení (styl řízení).

Přesné postihu toho, co označujeme pojmem výchovný styl, je určitým problémem. Na základě analýzy výchovných (a vzdělávacích) interakcí mj. i pomocí rozboru videozáznamů pedagogických situací byly např. vyděleny takové znaky výchovného stylu, jako je **kompozice stylu** a jeho **dimenze**.

J. Čáp připomíná pojetí E. S. Schaefera, podle něhož zahrnuje pojem **způsob výchovy**, „**emoční vztah** rodičů k dítěti a **výchovné řízení**“.¹⁶⁶ Kombinováním kladného nebo záporného emočního vztahu s řízením silným - středním - slabým - rozporným dostáváme větší počet forem způsobů výchovy s analytickým hlediskem jednotlivých rodičovských postojů (Čáp, J. 1995, s. 106). J. Čáp a P. Boschek uvádí tzv. model devíti polí. Devět „polí“ je vlastně vyjádřením devíti základních forem způsobu výchovy v rodině, jež se odvíjí od kombinací uvedených stylů řízení a typů emočního vztahu. První pole - **výchova autokratická**, tradič-

¹⁶⁵ Na základě přehledu různých pojetí manželství a rodiny, jak ho podává I. Plaňava (1994, s. 9-11), lze rodinu charakterizovat „pomocí čtyř základních komponent a dvou procesů“ takto:

1. Struktura rodiny (vzájemné vazby; hierarchie pozic)
2. Intimita - manželská včetně eroticko-sexuální; rodičovská - sourozenecká
3. Osobní autonomie
4. Hodnotová orientace a postoje
- (5.) Dynamika
- (6.) Komunikace (vzájemné interakce)

¹⁶⁶ Způsob výchovy znamená podle J. Čápa: „celkové výchovné působení (rodiny, jednotlivého rodiče, učitele, školy atd.) a také reagování na ně. Způsob výchovy zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, jejich způsob komunikace, emoční klima při společné činnosti; velikost požadavků na dítě, aspirací ohledně jeho výkonu i způsob jejich kladení a kontroly plnění; zahrnuje volbu odměn a trestů i dalších výchovných prostředků, a také způsob reagování dítěte na ně“ (Čáp, J., 1996; Čáp, J., Boschek, P. 1994, s. 466).

ni, patriarchální je příznačná silným, případně středně silným, výchovným řízením a záporným emočním vztahem. Druhé pole - **výchova liberální** s nezájmem o dítě (slabé řízení, záporný emoční vztah); třetí pole - **pesimální forma** rozporného řízení se záporným emočním vztahem k dítěti; čtvrté pole - **výchova přísná a přitom laskavá** (řízení silné, emoční vztah kladný). Páté pole - **optimální výchova** se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením (řízení střední, vztah kladný); šesté pole **laskavá a liberální** výchova bez potřebných požadavků a hranic (řízení slabé, vztah kladný); sedmé pole **výchova s rozporným řízením**, jehož nedostatky jsou relativně vyváženy kladným emočním vztahem; osmé pole - **výchova v „kamarádském“** vztahu rodičů a dětí, které dodržují normy při minimálním řízení; deváté pole výchova **emočně rozporuplná**, kdy jeden z rodičů je dítětem prožíván jako zavrhuje, kdežto druhý jako přijímající - popřípadě dítě je s ním „v koalici“ (vztah záporně - kladný, řízení silné, střední, slabé i rozporné) (srv. Čáp, J., Boschek, P. 1996).

Podle Z. Matějčka (1992, s. 60-64) můžeme výchovné styly rozdělit zhruba do dvou velkých skupin: na styly se „znaménkem minus“ a styly, které „si nesou v citovém vztahu k dítěti znaménko plus“.

První skupinu tvoří takové postoje a techniky, jež jsou příznačné zavrhováním dítěte, lhotejností vůči němu, zanedbávající výchovou apod. Do druhé skupiny naopak patří výchova rozmazlující, hyperprotektivní, perfekcionista, protekční apod.

Při výchově dětí v rodině bývají nejčastěji rozlišovány následující dimenze stylu:

- náročnost - nenáročnost v přístupu,
- direktivnost - nedirektivnost,
- citová zainteresovanost - citový chlad,
- tvořivost - netvořivost (rigidita) přístupů,
- vnitřní motivovanost - vnější motivovanost dítěte,
- stimulace - nonstimulace (nedostatečná stimulace),
- adekvátní očekávání - neadekvátní očekávání (nepřiměřené).

Nevhodný styl je příznačný: nenáročností, direktivitou, citovým chladem, minimem tvořivosti, vnější motivací (jako je např. donucování, manipulace) a nedostatečnou stimulací. Pro nevhodný styl výchovy bývá příznačné neadekvátní očekávání rodičů ve vztahu k dítěti. Nejde jen o samotný fakt nepřiměřenosti očekávání. Nepřiměřené očekávání se obvykle projevuje i nepřiměřenou (chybnou) percepcí vlastností a atribucí chování dítěte. Z četných výzkumů vyplývá, že např. ambiciózní rodiče, kteří mívají neadekvátní očekávání ke svým dětem, vnímají své děti častěji jako **méně inteligentní, záměrně neposlušné (zlobivé) a nešikovné**.

Relativně adekvátní styl výchovy bývá charakteristický převahou: náročnosti, ale nedirektivností, citovostí, tvořivostí a akcentem na vnitřní motivaci dítěte, přiměřenou stimulací aktivit dítěte a celého jeho osobnostního růstu (srv. např. Zelina, M. 1994).

Styly výchovných interakcí

Styly rodinné socializace (též techniky rodinné výchovy či rodinné interakce) bývají vymezovány různě. My opřeme naši klasifikaci o výše citované autory a také o zjištění výzkumu S. Langer (1969), protože typy výchovy vydělené v průběhu výzkumu byly „identifikovány“ učiteli, kteří se pokoušeli nalézat vztahy mezi určitým typem rodinné výchovy a problémy dětí ve škole.

Vydělíme tedy následující styly nevhodného přístupu k dítěti, které nás nyní zajímají spíše jako typy působení na dítě, jako příklady interakcí:

A) Nejednotný přístup

Tento styl působení na dítě je ze sociálněpsychologického hlediska charakteristický tím, že dětská role je utvářena dvojím očekáváním. Už z této stručné charakteristiky je jasné, že dítěti je prakticky znemožněno utváření stabilního „JÁ“.

B) Proklamativní přístup

Jde tak trochu o nejednotnou výchovu. I zde jde o „dvojí očekávání“ ve vztahu k dětské roli, avšak nejde o odlišný postup rodičů, ale o rozpor mezi „úmysly“ a „realitou“. Cíle a (většinou šlechetné) záměry rodičů jsou prezentovány, „vyhlašovány“; normy a příslušné hodnoty jsou často připomínány, ale nenačítají svoje uplatnění v postupech rodičů, v jejich chování i vztazích k dítěti.

C) Povolný přístup

Jde o styl přístupu, který sice deklaruje (třeba i správné) normy, ale většínou ustoupí při jejich prosazování. Někdy proto, že to navozují specifické podmínky (např. dlouhodobě zdravotně handicapované dítě), někdy pro specifika rodičů (nedůslednost jako osobnostní rys). Jde o styl vedení a klima rodiny, kde převládá (rodičovské) očekávání, které je pro dítě nejednoznačné, neurčité, kolísající.

D) Nedůsledný přístup

Zatímco povolný přístup je příznačný celkovou „měkkostí norem“, požadavků atp., nedůsledná výchova bývá často velmi nátlaková, velmi náročná v požadavcích, avšak nedotahovaná v naplňování cílů.

E) Potlačující přístup

Hostilní forma potlačující výchovy známá u tzv. nechtěných dětí (používá se pro ni označení „zavrhující výchova“) je příznačná vědomým, nebo i ne zcela uvědomovaným nevráživým postojem k dítěti třeba proto, že připomíná jednomu nebo oběma rodičům nějaký životní nezdár, hluboké zklamání, otřes či jinou životní nepříjemnost (nechtěné děti, děti neprovdaných matek apod.). Nebo když pro své tělesné či duševní nedostatky nesplňuje očekávání a rigidně pojaté ideály rodičů. Dítě je pak nadměrně trestáno, omezováno, utlačováno a zaháněno do postoje vzdoru a protestu, nebo do pasivity a rezignace.

Z jiné motivace vychází potlačující přístup u rodičů s nedostatečnou sebedůvěrou, úzkostným sebeprožíváním. Projevy a chování dítěte jsou pak podrobovány neustálé hyperkritice, „srážení“ jeho aktivity a spontaneity z obavy rodičů, aby na sebe „příliš neupozorňovalo“, aby se nestávalo předmětem zájmu ve skupině atp. Rodiče zde v podstatě brání projevům dítěte, jichž se sami u sebe obávají.

Někdy i dobře miněná výchova ke skromnosti projevu může přerůst ve výchovu potlačující.

F) Podplácející přístup

Adekvátní chování a projevy dítěte jsou neadekvátně (míněno nadměrně pozitivně) sankcionizovány. Dítě je neustále odměňováno za běžné úkony i za aktivitu, která je sama o sobě dítěti prospěšná a která je vlastně „samoodměňující“.

G) Přístup rozmazlující

Bývá důsledkem neadekvátní citové závislosti rodičů. Jde o obrácený vztah závislosti. Bývá častá u rodičů, kteří museli např. ze zdravotních důvodů delší dobu usilovat o narození dítěte. Svoji roli zde pochopitelně sehrávají osobnostní specifika rodičů. Tento typ rodičů si vlastně vědomě nebo podvědomě přeje, aby dítě zůstalo stále roztomilé a plastické (a hlavně závislé), což mj. znamená fixaci dítěte v dětské roli. Z obavy, aby se jim dítě neodcizilo a nezkazilo, mu brání v osamostatňování. Ve snaze udržet takto definovaný vztah se postupně ochotně podřizují přáním a náladám dítěte.

H) Protekční přístup

Tento styl výchovy vychází v podstatě ze dvou proměnných. Rivalitních interakcí a neadekvátního motivu výchovy. Je to výchova, kterou bychom mohli nazvat jako „socializace na úkor někoho jiného“. Dítěti se dostává jakoby více zájmu, více podpory než jinému dítěti. Uvnitř rodiny je to sourozenec, vně rodiny „spolužák či spolužáci“. Často bývá dítě, aniž si to rodiče uvědomují, ve skutečnosti spíše prostředkem jejich soupeření či „boje“ s někým jiným, ale i paradoxně s nimi samými („...on bude lepší než já! Mé dítě bude mít lepší podmínky, než jsem mohl mít já!“). Obvykle preferuje tento styl výchovy spíše cíle než způsoby jejich dosahování.

I) Skleníkový přístup

Poněkud poetický název této výchovné techniky neznamená totéž (resp. pouze totéž) co výchova rozmazlující. Je to takový typ působení na dítě, které utváří dítě pouze ve vztahu k normám (té které konkrétní rodiny. Jinak řečeno, dítě se stává kolečkem, které perfektně funguje v dané rodině, ale selhává mimo tuto rodinu. Název to vystihuje přesně: květinka je vypěstována v podmínkách skleníku, a tam se jí také daří. Mimo skleník chřadne, přežívá, ale neplodí.

J) Moralizující přístup

Pro tento typ působení je příznačná dominance norem, a tedy i sankcí. Život je chápán jako naplňování řádu, pravidel.

K) Puntičkářský přístup

Je příznačný akcentem na detaily interakčních situací. Rodiče se soustřeďují na neustálé sledování každé drobnosti v projevech a aktivitách dítěte. Přílišný dohled a neustálé rady (někdy i výčitky) inaktivizují a neurotizují dítě. Za detailizováním se dostí často skrývá bezradnost v koncepci životní dráhy samotných rodičů.

L) Přístup zanedbávající (nedostatečný, deprivující)

Jde spíše o charakteristiku sociálního prostředí rodiny, které je příznačně nedostatečným podněcováním, stimulováním života dítěte. Stručně řečeno, jde o dítě v deprivující situaci (viz).

Jak uvádí odborníci, kteří se obdobnými výchovnými styly zabývají (u nás především Z. Matějček), nízká civilizační a hmotná úroveň rodiny nemusí ovšem automaticky znamenat výchovné zanedbávání dítěte či jeho emocionální deprivaci. Stupeň zanedbání mívá rozsah od lehkého a výběrového (tj. jen v některých vývojových potřebách dítěte), až po velmi hrubé a celkové. Školní prospěch zanedbaných dětí bývá celkově rovnoměrně snížen, takže může budít klamný dojem, jako by šlo o následky sníženého nadání.

M) Přístup úzkostný

Tento styl většinou pramení z neurotické osobnosti rodiče, nebo může mít i příčiny jiné (může jít např. o subjektivně vnímané, nebo i objektivní ohrožení rodiny či dítěte). Vždy je to však přístup příznačný úzkostným prožíváním interakce s dítětem, neadekvátním strachem, aby si neublížilo, přílišným ochraňováním, bráněním v činnostech dítěte, které se jim zdají být nebezpečně, zbavováním dětí jejich vlastní iniciativy a neurotizací neustálým omezováním. Dítě je vlastně ve stavu permanentní frustrace či subfrustrace základní psychické potřeby aktivity, volnosti, poznání a stimulace získávané vlastní iniciativou. Podle temperamentu a ostatních životních okolností snaží se pak tuto situaci překonat, nebo z ní uniknout.

N) Přístup autoritářský

Je projevem špatně chápané autority. Autorita je chápána jako automatická převaha daná faktem rodičovství. Na rozdíl od autoritativní výchovy, která bývá vymezována jako „kombinace rodičovské odpovědnosti a náročnosti a charakterizována vysokým stupněm vřelosti a akceptování, vysokou úrovní psychické autonomie a demokracie a pevným vedením dítěte“ (Nevolová, D., 1991 s. 246) je autoritářský přístup příznačný nátlakem, restrikcí, odmítáním dítěte atp.

O) Přístup perfekcionista

Neadekvátní až extrémní úsilí rodičů o dokonalost dítěte. Často jde o přenos vlastních neuspokojených potřeb a nedosažených cílů rodičů. Dítě se tak stává prostředkem kompenzace jejich vlastní frustrace. Akcent na vlastní (ne zcela uvědomované) motivy vede k nedostatečnému ohledu na dítě. Opomíjí se jeho skutečné předpoklady, přání a seberealizační tendence. Výsledkem obvykle bývá přetěžování dítěte v důsledku nadměrné stimulace, jež většinou vede dítě k různým obranným postojům, které zase rodiče chápou jako neodůvodněné a začarovaný kruh pokračuje.

Shrnutí psychologické charakteristiky rodiny

Z psychologického hlediska považujeme za rodinu takovou skupinu, která vedle výše uvedených znaků poskytuje všem svým členům:

- bezvýhradnou akceptaci jeho lidské existence,
- ochraňující prostředí (hmotné i sociální),
- podporu autonomie příslušníka rodiny,
- zajištění životních potřeb,
- vzájemnou podporu,
- východisko a zprostředkující článek při pronikání do makrosociálního prostředí (společnosti).

Z dalších znaků „ideální rodiny“ (tj. plnící svoji funkci) připomeňme alespoň *čitelnost interakcí* neboli „*kontextuální jasnost*“ (W. R. Beavers), tedy jasné definování vztahu (viz); jasné definování „*hranic a míry propustnosti*“ rodiny atp. (srv. Plaňava, I. 1994, s. 6-7).

Pokud rodina neplní některé z uvedených funkcí, pak zůstává rodinou pouze v právním či administrativním smyslu, nikoliv však v dimenzi psychologické. Mluvíme pak o rodině deprivující, o rodině s nedostatečnou péčí, či prostě o rodině nedostatečně fungující.

V každém případě je třeba, aby rodina zajišťovala dětem ta práva, která vyplývají z mezinárodních dohod, především: právo dítěte být vyslechnuto a projevit své názory, respektování vývojových možností dítěte, právo dítěte na svobodu vyjadřování, myšlení, víry atp. a práva na tělesnou a osobnostní integritu.

Na závěr si uvedme vymezení zásad výchovy v rodině (volně dle I. Štúra (1976), protože je v něm velmi prostě a přitom nezjednodušeně vyjádřen optimální styl výchovy (včetně aspektu rodinných interakcí). Lze ho navíc velmi dobře chápat i v obecnější rovině (např. v aplikaci na podmínky školní práce):

- úcta k dítěti (chápat dítě jako samostatnou bytost, vyhnout se manipulativním technikám),
- teorii výchovy přizpůsobit dítěti, a nikoliv dítě přizpůsobovat teorii výchovy (neexistuje statisticky průměrné, „obecné“ dítě),

- primární znalost cíle výchovy, z kterého vyplývá i její způsob (styl),
- akcent na podporu pozitivních projevů a stránek dítěte, nikoliv na negativní sankce,
- výchova dítěte je i neustálou sebevýchovou rodičů,
- výchova se děje ve spolupráci s dítětem, nikoliv „proti němu“,
- akcent na vlastní názor a pedagogickou sebedůvěru, nikoliv na reakce okolí (jiných lidí a autorit),
- milovat, ale nerozmazlovat,
- nebrat výchovu tak vážně, aby z ní rodič nemohl mít radost. (!)

Shrnutí:

- Rodina představuje ojedinělý typ sociální skupiny, poskytující v podstatě nenahraditelné klima a prostředí pro sebezrovoj jedince. Vyznačuje se vysokou mírou intimity a vysokým formativním účinkem. Platí pro ni všechny zákonitosti jako pro každou jinou malou sociální skupinu.
- Zásadní význam pro člena rodiny má způsob života rodiny, který obsahuje modely, vzory chování a jednání a zároveň je i souhrnem interakcí, v nichž dochází k proměnám sociálních rysů osobnosti a jejich stabilizaci.
- Nejvýznamněji se do rodinných interakcí promítají: rodinná konstelace (struktura vztahů), sebepojetí rodiny (včetně jejího vymezení vůči okolnímu sociálnímu prostředí), míra svébytnosti, autonomie a zároveň otevřenosti vůči vnějším kulturním vlivům a styl vedení (a výchovy).
- Výchovné techniky představují ze sociálně psychologického hlediska určité typy interakcí, jejichž účinek je závislý na míře intimity, klimatu rodiny, hodnotách, které působení regulují, subjektivní významnosti (smyslu), v jakém se interakce jeví objektu výchovného působení, a na všech aktuálních situačních vlivech.

8.3 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.

Ze sociálněpsychologického hlediska přináší sociální prostředí školy zásadní změny (srv. např. Helus, Z. 1974).

Od intimity rodinných vazeb nastává posun k expanzi do rozmanitosti sociálních kontaktů. Od individuálních rytmů a stereotypů ke společným (a společenským) rituálům, pravidlům, normám. Období, kdy dítě do značné míry určovalo rytmus i délku hry, její proměny a střídání činností, je nahrazeno regulací z vnějšku a dítě začíná být hodnoceno podle toho, jak je schopno se přizpůsobit kolektivu a kooperovat s ostatními. Spontaneita akce i prožitku ustupuje regulaci. Hra přestává být dominující aktivitou a buď se přímo mění na učení, anebo se stává jeho prostředkem. Učení se (za příznivých pedagogických okolností) stává prestižní činností.

Osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Dítě se učí vnímat a posuzovat samo sebe i výsledky své činnosti s ohledem na objektivní, institucionalizovaná kritéria. Dochází tak k „objektivizaci“ sebepercepce a sebehodnocení. Vnější norma se odděluje od modelu, s nímž byla doposud spojena. Zatímco v předchozím období bylo korektivem spíše chování určité osoby reprezentující sankci (např. negativní odezva dospělých na určité projevy dítěte), nyní začíná norma vystupovat výrazně jako „odosobněné“ pravidlo. Konfrontace vnějších nároků s vlastními možnostmi vede k diferencovanějšímu pohledu na sebe sama. To nachází odraz ve změnách sebevědomí a sebecitu.

Formalizovaná organizace činností (časový rozvrh, řízení a vedení učitelem) vede ke konfrontaci impulzivní motivace dítěte s „časoprostorovou uspořádaností“ prostředí. Výsledkem je změna v připravenosti dítěte k navazování vztahů podřízenosti, ale i řízení jiných a samozřejmě sebeřízení (seberegulaci). Strukturace (uspořádanost) činností a vztahů v mikroklimatu školní třídy vede ke změnám v citovém prožívání, zvláště k ovládnutí spontaneity, ale i k výrazné kultivaci obsahu emotivního prožívání.¹⁶⁷ Vrstvení do skupinových (kolektivních) vztahů přináší dítěti stimulaci i inspiraci, objevuje motivy k činnostem v aktivitách a chování ostatních členů skupiny i jejich vzájemných vztazích. Objevuje smysl skupinových hodnot a norem, pokud se promítají do výchovně-vzdělávacích interakcí jako činitelé usnadňující (facilitující), „sladující“ dění ve školní třídě.

Hlavní změny v sociálním postavení dítěte na začátku školní docházky můžeme charakterizovat následovně:

- formalizace činností a aktivit

¹⁶⁷ Srv.: Helus, Z. 1974.

- výkon jako dominující hledisko posuzování
- institucionalizovaná kritéria výkonu
- rozmanitost modelů (vzorů) chování vrstevníků (ve stejné situaci)
- rozvrstvení sociálních kontaktů
- strukturace vrstevnických vztahů
- objektivizace vztahu k sobě
- regulace a seberegulace skrze neosobní kritérium.¹⁶⁸

Ze sociálně psychologického hlediska je zvláště důležité začleňování jedince do struktury pozic ve skupině. Školní třída je typickou formální skupinou jak z hlediska svého vzniku, tak i funkce. Pozice ve třídě je značně závislá na produktivitě žákovy učební činnosti a učitelově hodnocení. Až v závěru školní docházky nabývají osobně výběrové preference mezi žáky významnější vliv na status jednotlivce. Jak uvádí V. Hrabal, závislost na učiteli je velmi silná zhruba do sedmi až osmi let. Do dvanácti let je třídní skupina obvykle velmi centralizovaná. Citovaný autor označuje toto období jako „první, heterogenní, na učiteli závislou integraci“. „Výrazný posun k autonomii třídy se začíná zřetelněji projevovat až kolem dvanáctého roku. Klesá závislost skupinové struktury na školní úspěšnosti, klesá korelace vlivu a klasifikace“ (Hrabal, V. 1989, s. 140-141).

Avšak i zde už jsou tyto preference značně závislé na posuzování efektivity žákových školních aktivit, protože z ní usuzují spolužáci na výkonové (intelekt) i vztahově-postojové vlastnosti (charakter) osobnosti. Rovněž učitelé mívají rezistentní tendenci nazírat osobnost žáků skrze jejich prospěch. J. Kotásková uvádí, že zvláště „...silně jsou spjaté u učitele charakteristiky osobnosti (a rodiny) žáka s jeho prospěchem ve 2. třídě, kde se obraz téměř překrývá. Tradice prospěchu se přenáší i do budoucna (prospěch ve 2. třídě koreluje ještě významně s hodnocením v 5. třídě)“ (Kotásková, J. 1987, s. 548).

J. Hvozdík uvádí, že nejdůležitější potřebou většiny žáků 1. - 2. ročníku je „potřeba být na úrovni požadavků učitele a ostatních dospělých, potřeba získat jejich akceptaci“, u žáků 3. - 4. ročníku se pak základní potřebou stává „potřeba mít pevné místo ve školní třídě, v dětském kolektivu a být na úrovni požadavků těchto skupin“ (Hvozdík, J. 1986, s. 166).

Pozice žáka ve třídě, respektive akceptace či nonakceptace spolužáky, vstupuje do hry jednak jako důsledek, ale i jako jedna z podmínek výkonnosti a úspěšnosti žáka. Mnozí autoři upozorňují na to, že „nepopularita mezi dětmi je již sama o sobě zvýšenou psychickou zátěží a je spojená se zvýšenou konfliktností a úzkostností“ (tamtéž, s. 165) a lze ji považovat za jednu z příčin neúspěchu.

¹⁶⁸ Seberegulace už není jen důsledkem působení („tlaku“) konkrétních osob, důležitosti nabývá „pravidlo“, norma. Tedy: „dělám to nejen proto, že to chce tatínek, pan učitel, ale proto, že se to tak má dělat...“ Je to začátek cesty ke sdílení kultury života společnosti.

8.3.1 Problém adaptace žáků na podmínky školní třídy

Samostatným problémem nazírání školní třídy jako sociální skupiny je postavení žáka v ní z hlediska tohoto žáka. Dítě, které se může identifikovat se svou třídou, jehož „MY“ vázané na školní třídu je prožíváno pozitivně a dokonce podporuje i prožívání individuálního „JÁ“, má zcela jinou pozici na startovní čáře ke školnímu výkonu než dítě, pro které je „jeho“ školní třída spíše „ONI“. Nebudeme nyní zabíhat do problémů spíše z oblasti duševní hygieny, ale připomeňme alespoň problém osobní vpravenosti¹⁶⁹ do školního prostředí, jelikož má své sociálně psychologické aspekty.

Chceme-li o tomto problému pojednat stručně, můžeme říci, že žák se ve školní třídě musí přizpůsobit (adaptovat) především na:

- **materiální podmínky** (např. povaha a rozměry pracovního místa),
- **fyzikální podmínky** (např. osvětlení, teplota),
- **sociální podmínky** (vztahy: žák - žák, žák - učitel, žák - třída, žák - norma ap.).

Připomeňme alespoň telegraficky také problém přizpůsobenosti učitele, přinejmenším proto, že „žák bývá postižen špatně přizpůsobeným chováním svých učitelů“ (Marko, J. 1974, s. 405). Výzkumy ukazují jednoznačně především u emocionálně nevyrovnaných učitelů, že jejich problém se do adaptačních dějů jejich žáků výrazně promítá.

Jak uvádějí F. Man a L. Prokešová, předpokládá se, že učitelovo chování je mj. determinováno i takovými faktory, jako jsou 1. **představy**, které má učitel o **výkonové schopnosti** svých žáků; 2. **důvěra ve své vlastní pedagogické schopnosti**; 3. **úroveň nadřazených**, jejichž hodnocení má pro něj osobní význam; 4. **incentivní hodnoty** dalších (vedlejších) důsledků; 5. vědomí **souvislosti mezi dosažitelnými výsledky ve vyučování** a dlouhodobými **vyššími cíli**, které jsou pro učitele individuálně významné (srv. 1994, s. 15-16). Uvedené faktory se zvláště významně promítají do učitelova očekávání vůči žákům a stávají se tak důležitým regulátorem utváření meziosobních vztahů ve třídě, klimatu školní třídy a v konečném důsledku se promítají do žákova výkonu.

Projevy školní maladjustovanosti

1. **Nepřiměřené napětí, úzkost** - např. zvýšená nejistota, úzkost, tréma, strach, duševní stres, pocit neuspokojení ap. Projevuje se: **narušením plynulosti činnosti**; tzv. „špatnou pamětí“; **snižováním aspirací**; **nedokončováním činností**.
2. **Nepřiměřené reakce vůči okolí** - špatně přizpůsobené citové reakce a postoje vůči sobě a vůči jiným.

¹⁶⁹ Osobní vpravenost (personální adjustovanost) bývá obvykle vymezována jako míra vnitřní harmonie v samotné osobnosti v takových složkách, jako jsou např. schopnost kontrolovat svoje city, postoje, myšlenky, konání, funkce.

J. Marko zjišťuje, že velmi frekventovaný je ve školním prostředí *pocit nejistoty*. Zdá se, že děvčata projevují výraznější sklon ho registrovat než chlapci. Za jednu z hlavních příčin pocitu nejistoty bývá označován nedostatek sebedůvěry, především nedůvěra k vlastním schopnostem a zručnostem. Na vzorku 182 žáků 6. ročníků ZŠ zjišťuje, že čím je jedinec osobnostně vyváženější, tím lepší je i jeho sociální adjustovanost.¹⁷⁰

Tyž autor upozorňuje s odvoláním na zahraniční prameny, že z realizovaných šetření vyplývá výrazná úloha citů jako jedné „ze základních oblastí adjustace a adjustovanosti individua“ v úzké závislosti na jeho emocionální vnímavosti a citlivosti, které mohou být podle Davitze (1958) pravděpodobně determinované geneticky, ale též *získané sociálním učením*. Interakce vrozených dispozic a vlivů sociálního prostředí se uplatňuje po celý život jedince. „Vyváženost těchto dvou faktorů se však u jednotlivých osob jeví individuálně“ (Marko, J. 1974, s. 401 a 407).

Shrnutí:

- Školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje sociální život dítěte o společenskou dimenzi. Je prostředím, které zastupuje širší společnost. Výchovně vzdělávací interakce jsou ve srovnání s rodinou výrazněji a „objektivněji“ zprostředkovávány kulturním obsahem společenského života. Školní třída (a její obdoby, např. prostředí mateřské školy, různé výchovné formální skupiny aj.) rozšiřují společenský život dítěte a umožňují mu zaujmout postupně adekvátní postavení ve společnosti.
- Ze sociálně psychologického hlediska je školní třída prostředím, ve kterém dochází k sociálnímu rozvoji osobnosti prostřednictvím učení (vyučování). Sledujeme tedy toto prostředí především z hlediska interakcí, které se při učení se kulturním obsahům realizují.

¹⁷⁰ Z podrobnější analýzy údajů o školácích ZŠ s různými těžkostmi v chování vyplynulo mj., že např. „chození za školu“ má rovněž kořeny v nepřiměřeném výchovném vedení dětí především v předškolním věku. Chození za školu se spojuje s nenormálním stavem osobnosti dítěte i v těchto případech:

1. dítě trpí tzv. školskou fobií (*souvislost s adaptací*)
2. hysterické dítě touží přivábit pozornost
3. stavy po zápalu mozku nebo mozkových blan, kdy dítě koná impulzivně
4. lehčí defekty v rozumové činnosti
5. instabilní, neposedné děti uspokojují zvýšenou potřebu pohybu (Marko, J. 1974, s. 443-444).

- Sociálně psychologické hledisko se zaměřuje především na to, jak se v podmínkách školy utváří sociální svébytnost a nezávislost myšlení i jednání; jak škola přispívá k rozvíjení sociability, sociální inteligence, sociální tvořivosti; jak školní dění napomáhá rozvíjení empatie, tolerance; jak vede děti ke kooperaci s jinými lidmi, adekvátním způsobům sebeprosazování atp.
- Skupinové atributy školní třídy (rozložení pozic, klima, normy atd.) tvoří na jedné straně situační podmínky školního výkonu a na straně druhé jsou pedagogickým děním ovlivňovány. Při projektování pedagogické práce je třeba počítat s intervenujícími vlivy zákonitostí skupinového života nejen jako s „kulisou“ pedagogické hry, ale jako s činiteli výchovně vzdělávací situace.
- Základním sociálně psychologickým předpokladem školní práce dítěte je odpovídající sociální vpravenost do sociálního prostředí školy a třídy. Projevy školní maladjustovanosti (nejistota, úzkost, neadekvátní reakce vůči prostředí ap.) by měly být učitelem chápány především jako signál potřebné změny v sociální situaci žáka, nikoliv jako „vlastnosti problémového žáka“.

8.4 Sebeprosazování se ve skupinovém a společenském životě

Každý člověk má své představy o životě, má své zájmy a cíle. Chce realizovat své záměry a prosadit se mezi ostatními lidmi. O totéž ovšem usilují i jiní lidé, a tak není možné chápat seberealizaci bez vztahu k lidem a společnosti. Realizace svých cílů vyžaduje prosadit se mezi ostatními.

Ovšem řeknu-li, *prosadím se* - jako bych řekl zároveň: *je mi v tom (nyní) bráněno*. Prosazování *sebe* však nutně neznamená jen prosazování *se proti něčemu* či *někomu*, ale prosazování *se něčeho* či *v něčem*. Prosazují se v soutěži, prosazují svůj názor, svůj zájem atd. K prosazení sebe může vést žáka třeba jen ten prostý fakt, že si ho podle jeho názoru „nikdo nevíšmá“. Prosazování tak může být „*vřazováním se mezi ostatní*“. V závislosti na situaci je sebeprosazením již *sebe prezentace* („*tady jsem já, individualita, tohle umím, tohle dokážu, o tohle usiluji, takový jsem, chci abyste respektovali mne i mé zájmy stejně tak jako ostatní!*“).

Způsob sebe prezentace je zajímavý minimálně ze dvou hledisek, jednak jako předznamenání způsobu sebeprosazování, a zároveň jako zdroj poznání o jiném člověku. To, jak se člověk prezentuje (mohli bychom mluvit též o *image*), jak

chce, aby byl přijímán, vypovídá, byť nepřímě, o jeho vztahu k sobě (k „Já“) a o jeho hodnotové orientaci. V zahraniční literatuře bývají činěny pokusy o klasifikaci základních způsobů sebeprezentace. Mohli bychom je bez nároku na úplnost shrnout takto:

- chci být vaším vzorem
- chci být mocnější než vy
- chci vás předejhnout
- chci se vám zavděčit
- chci váš vděk
- chci váš obdiv
- chci vaši ochranu
- chci se vám vyrovnat

Uvedené dělení vyjadřuje motivy snahy prezentovat se určitým způsobem. Sebeprojevení vždy vyjadřuje oblast „sociálního hladu“, naznačuje tu dimenzi vztahu k lidem, v níž dochází k nedostatečnému sycení potřeb.

Jakými způsoby se jedinec prosazuje mezi ostatními členy skupiny, to už je poněkud odlišný problém. Dříve, než si odpovíme na tuto otázku, připomeňme, že prosazování jedince nesouvisí pouze s jeho potřebami a cíli, ale též s normami skupiny či society. Normy již anticipují určité postupy a vyjadřují hodnotící hledisko kultury, ve které člověk žije. M. Klicperová uvádí zajímavé členění „charakteristik sociální interakce utříděné podle vztahu k sociálním normám“. Rozlišuje:

- **antisociální** typy interakcí, zaměřené úmyslně proti objektu, asociální (lhostejné vůči normám),
- **dissociální** (založené na nestabilních hodnotových orientacích subjektu),
- **prosazující se**, kooperativní (zaměřené ke společnému prospěchu pro subjekt i objekt),
- **pomáhající** (zaměřené ku prospěchu objektu, přičemž subjekt nese jen přirozené následky),
- **altruistické** (zaměřené k prospěchu objektu, přičemž subjekt obětuje vlastní zájmy).¹⁷¹

Z našeho hlediska je zajímavé (a podnětné) další detailnější členění „prosazujících (se)“ sociálních interakcí. M. Klicperová je dělí na „**sebeprosazující**“ (které chápe jako uspokojující potřeby subjektu na úkor práv druhých) a „**odpovědně prosazující**“ (uspokojování potřeb subjektu respektuje práva druhých

¹⁷¹ Některí autoři rozlišují dva základní typy altruistického chování. Liší se motivy svého jednání. První typ (tzv. endogenní altruista) jedná altruisticky na základě potřeby udržet si dobré mínění o sobě, svůj sebeobraz. Druhý typ (exogenní) je orientován především na pomoc jinému na základě empatie a důležitá je orientace na změny ve vnějším světě. Výzkumy naznačují, že i zde sehraává hlavní roli výchova. Děti, kterým byly připomínány důsledky jejich chování na jiné lidi, se častěji v dospělosti projevují jako exogenní typy. Naopak děti, které se později projevují jako typ endogenní, bývaly v časném dětství vystavovány „manipulaci láskou, manipulaci pomocí etikety, vyžadování shody chování s plněním role“, bylo u nich vyžadováno odprošování ap. (srv. podrobněji Myšková, J. 1991, s. 66-75).

a jejich prosazování se). Sebeprosazující typy interakcí jsou, podle citované autorky, jednak „**individualistické nekonformní**“ (subjekt neadekvátně prosazuje svoji nezávislost) a jednak „**pravé konformní**“. Odpovědně prosazující se styly interakcí dělí rovněž ještě na „**odpovědné nekonformní**“ (subjekt trvá na své nezávislosti, neboť k tomu má důvody, jež jsou v souladu se sociálními hodnotami) a „**odpovědné konformní**“ (subjekt je „ochoten uvědoměle podlehnout vnějšímu tlaku, má-li k tomu důvody, jež jsou v souladu se sociálními hodnotami“) (srv. Klicperová, M. 1986).

Nezohledňující, až bezohledný způsob sebeprosazování vede nejen k napětí ve vztazích konkrétních jedinců. Většinou ovlivňuje klima celé skupiny, snižuje výkonnost skupiny i jednotlivých členů a stává se stresorem i pro přímo nezúčastněné jedince. V sociální psychologii se v posledních letech studuje v této souvislosti tzv. **social injustice** - tedy: **sociální nespravedlnost** jako fenomén výrazně vstupující do mezilidských vztahů (srv. např. Lovaš, L. 1995, s. 203-212).

Učitel by měl včas registrovat pocity nespravedlnosti svých žáků, a to nejen ty, které může vyvolávat stylem práce či přístupem k lidem on sám, ale i ty, které se odvíjejí od mezilidských vztahů ve školní třídě. Nejde tu jen o aktuální stres vyvolaný např. pocity křivdy, jde o registraci jednotlivých vlivů, které spolu vytvářejí socializační klima.

Shrneme-li údaje z dostupných výzkumů, můžeme říci, že prožitek nespravedlnosti vzniká tehdy, jestliže jedinec:

- a) pociťuje porušení svých oprávněných nároků,
- b) má pocit, že konkrétní člověk (nebo jiný subjekt, např. skupina) je za toto porušení odpovědný (že je svým jednáním vyvolal, způsobil),
- c) přisuzuje někomu konkrétnímu vinu za to, co se mu stalo, za to, co je nucen prožívat.

Pocit sociální nespravedlnosti vyvolávají nejčastěji takové situace, jako jsou např.: porušování dohod, přehlížení potřeb, prožitků, přání a zájmů jiných lidí, využívání a zneužívání jiných lidí, neupřímnost, zesměšňování, obviňování, egoistické sebeprosazování, narušování osobní autonomie a nezávislosti, podvádění, agresivní jednání, povýšené chování ap. (srv. např. Lovaš, L. 1995, s. 203-212) Z hlediska učitelské profese si připomeňme např. ignorování požadavků dětí na pozornost a informace, neohlednost až opovržlivost k majetku dítěte, porušování jeho osobní intimity, přerušování řeči dítěte, odmítání vysvětlení a omluv, užívání ponižujících oslovení a výrazů, nezdvořilost, nedostatek soucítění ap. (srv. např. Fontana, D. 1997, s. 283), a že ve výčtu příčin prožitků sociální nespravedlnosti nechybí ani nedostatečné rozpoznání výkonu a s ním spojeného individuálního úsilí.

Určitým protipólem neohledných až bezohledných způsobů sebeprosazování je tzv. **prosociální chování**, jehož cílem je pomoci druhému člověku bez očekávání jakékoliv formy „odměny“ za takové chování. Motivů k prosociálnímu chování je mnoho, říká J. Vymětal a zdůrazňuje mimo vlivy svědomí též „tendenci člověka po shodě (kongruenci) mezi sebeobrazem (co si o sobě myslí a před-

stavuje), jeho postoji a chováním. Pokud své chování hodnotí jako neslučitelné s obrazem sebe, musí se s tím nějak vyrovnat, neboť v něm vzniká rozlada a napětí“ (Vymětal, J. 1990, s. 435-439).

M. Kinkor uvádí ve své studii, že „prosociální chování předškolních dětí (předškolní oddělení MŠ) souvisí s celkovou kognitivní vyspělostí dítěte“ (Kinkor, M. 1984, s. 438). Zdůrazňuje tedy závislost zralosti prosociálního chování na stupni rozumového vývoje dítěte. Zdá se, že vývoj motivace prosociálního chování probíhá etapovitě a vyvíjí se skutečně postupně od egocentrismu k altruismu.

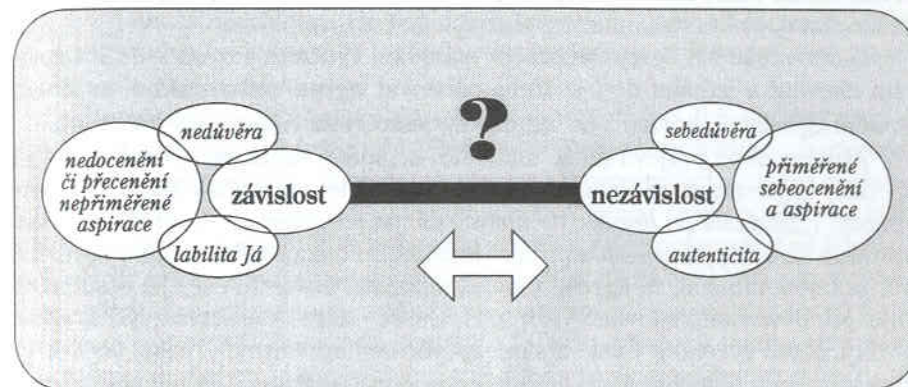
Reakce na jiného člověka zpočátku vycházejí z egocentrismu. Vše je vztahováno k vlastnímu „JÁ“ a případné zárodky „pomáhajícího“ chování vycházejí důsledně z očekávání následků určité situace ve vztahu k sobě a vlastním zájmům, nikoliv z morálních zásad. Příznačné je takové chování pro děti předškolního věku. Avšak i děti mladšího školního věku, u nichž je sice už patrný jistý ohled vůči druhému, se chovají často podobně, protože nemají ještě zvnitřněné hodnoty, jež by chování cílily a prohlubovaly sociální soucítění. Až postupně se objevuje tendence chovat se podle určitých pravidel, norem (děti už je *znají*), ale v podstatě proto, že vyhoví sociálnímu tlaku („*to se přece má...!*“), anebo proto, že budou odměněny (třeba i „jen“ projevem sympatií vztahné osoby). Odborníci uvádějí, že až děti tzv. druhého stupně ZŠ jsou schopny „sebereflekující empatické orientace“, tzn., že jde nejen o vědomé, ale zároveň i pozitivně prožívané (ve vztahu k vlastnímu sebecitu) chování na základě empatie. Teprve potom následuje zralé prosociální chování, které se odvíjí ze zvnitřněných norem, hierarchií hodnot a z celkové úrovně psychosociální zralosti osobnosti (prosociální chování je pro mnoho autorů zároveň znakem zralé osobnosti). Samozřejmě, že lze jen těžko přiřadit takto načrtnutý nástin vývoje prosociálního chování určitému věku. Prosociální chování není funkcí věku, ale spíše produktem socializace. J. Janoušek uvádí v kontextu odkazů na J. Reykowského, že: „Pokud jde o socializační proces u osob s vysokou prosociální orientací, zjistil se intenzivní emocionální kontakt s rodiči, pozitivní a schvalující charakter těchto kontaktů, pozitivní zpevňování převažovalo nad negativním a projevoval se stálý, ne příliš vysoký, ale konzistentní systém požadavků ze strany rodičů“ (Janoušek, J. 1987, s. 55). Vliv společenského prostředí, zvláště intimních primárních skupin na socializaci prosociálního chování, je nesporný.

O vývoji prosociálního chování najde čtenář dostatek informací ve vývojové psychologii. Chtěli jsme spíše naznačit kontinuitu pojmu prosociální. Těžko totiž diagnostikovat úroveň prosociálního chování už proto, že jednotlivá osobnostní specifika, jež prosociální chování podmiňují, se nevyvíjejí kontinuálně, rovnoměrně. A tak najdeme lidi, kteří sice dosáhli věku dospělosti, ale nejsou prosociálního chování schopni, anebo dokonce produkují výhradně chování protikladné antisociální.

Způsob sebeprosazování jedince má své relativně stabilní charakteristiky, takže lze hovořit o individuálním (osobním) *stylu sebeprosazování*. Sebeprosazování souvisí se seberealizací v tom smyslu, že se odvíjí od životních cílů, záměrů a představuje zároveň „ztělesnění seberealizace“. Styl sebeprosazování je od-

vislý především od hodnotové orientace určitého člověka. Právě hodnoty ovlivňují „výběr“ postupů. Hodnotová orientace prostě některé způsoby sebe prezentujícího a sebeprosazujícího chování vylučuje, jiné připouští.

Svým stylem života se člověk přibližuje více či méně jednomu ze dvou pólů globálního životního postoje. Jedinec svým sociálním chováním směřuje buď k osobní nezávislosti, autonomii, nebo naopak k závislosti na prostředí, tedy především na jiných lidech. S nezávislostí souvisí obvykle i *autenticita - svěbytnost*, tedy to, co nejčastěji označujeme jako „*být sám sebou*“. Můžeme to vyjádřit následujícím schématem:



Obr. č. 19

Na vytvoření postoje k životu má vliv především *styl výchovy a života* v časném dětství. Nezávislost (autonomie) se mj. projevuje *důvěrou* v sebe, která je základním předpokladem důvěry k jiným lidem. Utváří se *pocitová základna*, která ovlivňuje i poznávání a jednání; předznamenává určité vztahy a v průběhu života se utvrzuje.

Přehledně můžeme říci, že prosazovat sebe sama lze v zásadě trojím způsobem:

- *agresí* („neohlednost“, bezohlednost či dokonce útokem),
- *manipulací* (lstí, úskokem)
- *asertivně* (tedy na základě přiměřeného sebevědomí, avšak bez omezování seberealizačních snah jiných).

8.4.1 Prosazování se agresí

Agresivní sebeprosazení je příznačně útokem. Vlastní postavení je dosahováno na úkor někoho jiného, slabšího. Agresi obvykle volí jedinci situačně silnější (tj. podmínky situace je činí silnými a jejich převaha vůbec nemusí souviset s jejich osobnostními dispozicemi) a zároveň nepříliš sociálně inteligentní. K jejich způsobům patří zastrašování, fyzické či verbální napadání. Libují si ve vnějších symbolech síly, vytvářejí si image neústupných dravých siláků. Jde většinou o jedince, kteří nejsou schopni zpracovat frustraci nebo výraznější zátěž. Inteligentní jedinci tendující k agresivnímu prosazování bývají schopni brutální agresi kryt chováním, které nenese bezprostředně a zjevně rysy útoku. Latentní agrese se může stát spouštěcím podnětem různých forem manipulace.

U dětí může být agresivní sebeprosazování výrazem bezradnosti. Při posuzování chování a jednání dětí je třeba odlišovat **agresi jako reakci** na situaci („situační agresivní chování“) od **agresivity jako rysu** (vlastnosti) osobnosti.

Záměna obou projevů může mít velmi negativní socializační důsledky. Je-li např. dítě, které reagovalo situačně, přijímáno učitelem rovnou jako „agresivní osobnost“ („*Dostavte se, prosím, do školy. Váš syn je agresivní...*“), může být vmanipulováno do role, již nakonec přijme. Posilováno nesmí být ani samo agresivní chování. Uvědomme si, že agrese (pokud umožnila dosažení cíle) již posilování zahrnuje. Jak bývá často citován výrok A. H. Busse - agrese se stává zvykem podle důsledků, které vyvolává. Časté a silné zpevňování agresivních reakcí vede k vytváření silného a relativně stabilního návyku jednat agresivně i v situacích, které agresi neevokují (tedy i mimo frustrační sociální situace).

Je také třeba odlišovat pojmy agrese a **hostilita**. Hostilitu vymezujeme jako „nepřátelský postoj, jako tendenci k nepřátelskému chování a jednání“ a je to velmi široký komplex pocitů racionálních obsahů a latentních tendencí ke specifickému reagování, které vedou k agresivnímu nebo i mstivému chování. Zatímco agrese je neadekvátní technikou dosahování individuálních cílů, je hostilita sama cílem, resp. jedním z cílů jedince se stává ubližování druhým. Hostilní člověk má potřebu škodit i lidem, kteří mu nijak aktivně ani pasivně nebrání v dosahování seberealizačních cílů.

Někteří autoři upozorňují na potřebu odlišování ještě elementárnějšího pojmu, než jsou oba pojmy již uvedené, a to pojmu **hněv**. Chápu ho jako „emocionální stav, který se skládá z pocitů napětí, rušení, iritace nebo vzteku...“ A dokládají, že lze hovořit o hněvu také jako o rysu (dispozici), který může vznikat „na základě biologických podkladů, nebo také na základě opakovaného posilování“. Pojem hněv je podle citovaných autorů „vztahován k emocionálnímu stavu zahrnujícímu pocity v širokém rozmezí intenzity od střední podrážděnosti nebo „dopálenosti“ až ke vzteku a zuřivosti, které jsou provázeny aktivací autonomního nervového systému“. Hněv je tedy emocí „nezbytnou, ale nikoliv postačující“ k vytvoření hostilního postoje a manifestaci agresivního chování (Stuchlíková, I., Man, F. 1994, s. 220).

8.4.2 Manipulativní sebeprosazování

S manipulativními technikami sebeprosazování se setkáváme jak u dospělých, tak u dětí. V záměrné a často i velmi inteligentně propracované podobě je ovšem nacházíme především u dospělých. U dětí jde převážně o tendence rozvíjející se na základě spontánně přebíraných vzorců chování v průběhu socializace. Tendence k manipulaci by měl pedagog registrovat přinejmenším tak citlivě, jako každý jiný symptom neadekvátně probíhající socializace. Pokud se bezděčně osvojené způsoby manipulativního chování objevují v projevech dětí, je třeba se zaměřit na kultivaci správného sebeprosazování, protože může být ohrožen rozvoj autenticity osobnosti.

V popularizující literatuře najdeme i pokusy o typologii příznačných vzorců manipulativního jednání či technik prosazování se a je tedy dost pramenů k poučení se v této oblasti.

Ve stručnosti bychom mohli říci, že jde v zásadě o dvě skupiny manipulativního prosazování záměrů a cílů. První je postavena na image „charismatické osobnosti“, „výjimečného člověka“ či - doslova v uvozovkách - „silné osobnosti“. V uvozovkách proto, že ani v těchto případech většinou nejde o silné (tj. stabilní a integrované osobnosti). Manipulátor je vždy konec konců závislý na lidech, které „ovládá“ a k manipulaci se uchylují právě lidé, kteří nedokáží prosazovat své zájmy přímým, otevřeným a tedy i odpovědným způsobem, vycházejícím z přiměřeného pocitu sebejistoty a sebeocení.¹⁷² Takto založená manipulace používá k ovlivňování především sugesci a cíleně utvářené *image* jako prostředku působení. Jedno podporuje druhé. Přístup k lidem z hlediska „nadřazené“, „vyšší“ pozice usnadňuje sugestivní působení. Podvod spočívá už v tom, že právě tato pozice je pouze fiktivní, nereálná a je pouze manipulativně vsugerována. Je to papírová maska suveréna na tváři pobledlé strachem z ostatních i ze sebe samotného.

Zvláštním případem naznačeného způsobu prosazování je typ nazývaný někdy jako „Spasitel“ nebo „Ochránce“. Je to typ, který odpoutává pozornost od svých skutečných individuálních záměrů tím, že se ujme ochrany, péče o nějakého slabšího partnera. I zde jde pochopitelně o pseudo-ochranu. Poznáme to obvykle podle toho, že se manipulátor velmi rychle postará o to, aby se o jeho „nezjistnosti“ včas dověděli ti, kteří to vědět mají. Zaměří se především na prezentaci „mravního rozměru svého činu“, protože tak zároveň úspěšně paralyzuje některé mravní poklesky vlastní. Souběžně a v tichosti pak naplňuje své další ambice, protože v „ušlechtilém zájmu o někoho“ může přece jen dělat i to, co by v zájmu svém „rozhodně neudělal“.

¹⁷² Manipulátor tohoto typu bývá mj. příznačný tím, jak často něco „dokazuje“, jak často poukazuje na své vlastnosti, úspěchy, výsledky práce atp., často je dokonce schopen obdivuhodného výkonu, aby „doložil“, „přesvědčil“, „dokázal“. Hnací silou je zde silná závislost na akceptaci, které se mu vzhledem k chování, jež produkuje, nedostává. Vzniká tak začarovaný kruh, protože jeho odpuzující chování brání lidem i v ocenění některých jeho aktivit, jehož by se mu jinak nejspíš dostalo.

Druhá skupina manipulativních způsobů sebeprosazení je příznačná napak budováním zdánlivě opačné pozice. Zatímco představitelem první skupiny je spíše „*machr*“, pak typickým představitelem skupiny druhé je „*chudáček*“ či „*nebohé ptáčátko*“. Různé vzorce chování však stále obsahují společný prvek: vyvolávání podpory (či „uhýbání“) u jiných lidí citovým a morálním vydíráním. Tito jedinci o sobě cíleně (dez)informují, obvykle jakoby mimoděk či nepřímou, tzn. tak, aby si představu o jejich „neúnosné“ situaci lidé z jejich náznaků sami „odvodili.“¹⁷³ Manipulátoři tohoto typu tak trochu zneužívají techniky volných informací, jak je známe z návčiku správného sebeprosazování. Např.: dříve, než se začne šéf zajímat o pracovní výkon podřízeného, dovídá se od něho o jeho „*neutěšené*“ situaci většinou technikou intimního svěřování při různých příležitostech. Zatímco pro přímý styl je příznačné jasné sdělení situace doprovázené zřetelně formulovanou žádostí či prosbou, pro styl manipulativní je typické „vypovídání se“. Vždyť k závěru, že je třeba dotyčného šanovat, musí přece nadřazený dojít sám, je-li ovšem mravný (a může v takové situaci nebýt?).

Někteří ještě zesilují své působení vytvářením glorioly zneuznaných či postihovaných z různých důvodů a různými lidmi. Pravdivé na jejich východisku bývá obvykle jen to, že opravdu nebývají lidmi akceptováni. Obratně však zatajují pravý důvod neakceptování (nebo ho nejsou schopni nahlížet), pracují s polopravdami a nepravdami a přizívají se tak na lidech, kteří nejsou dostatečně informováni a mají přirozený cit pro spravedlnost. Ti jim potom vytvářejí to, co oni potřebují: oporu a klima, v němž mohou realizovat své intriky. Jako ryba ve vodě se pohybují v atmosféře nejasných náznaků, nezřetelných vztahů, „důvěrných“ sdělení. Nepřehlednost situace jim vyhovuje. Využívají i toho, že většina lidí se s nimi obvykle nechce dostávat do intimnějšího kontaktu, tedy ani sporů, protože si uvědomují rizika interakce s nimi (přinejmenším se nechtějí dostat do pozice těch, kteří jsou „v centru zájmu“ manipulátora uvedeného typu). Taková situace manipulátorům tohoto typu rovněž vyhovuje, protože sami bývají dosti často citově ploší a primárně usilují především o kontakty „prospěšné“, či přesněji prospěchářské. Nejde jim o *vzájemný* respekt, jde jim o respekt toho druhého vůči nim. Nejde jim o *vzájemnou* toleranci, jde jim o to, aby to, co oni chtějí, bylo automaticky „tolerováno“. Není-li tomu tak, pak jde o „intriky z druhé strany“ a je třeba aplikovat metodu „na hrubý pytel - hrubá záplata“. Často dokonce uvěří, že tomu tak je a bývají přesvědčeni, že „bojují za dobrou věc“.

Lze říci, že manipulativní jednání či některé jeho prvky projevující se v jednání člověka jsou vždy zároveň důsledkem neadekvátního průběhu socializace. Odlišujeme citlivě, kteří lidé spíše bezděčně produkují manipulativní jednání (napodmiňované vzorce chování), a kteří je cíleně rozvíjejí jako vědomý prostředek ovlivňování jiných. Stručná zásada zní: manipulativní jednání akceptovat nelze, je

¹⁷³ Příznačný rys manipulátora - neochota přijmout odpovědnost za své jednání a jednání, které iniciuje, je i v tomto velmi ilustrativní.

však vždy třeba akceptovat člověka, jeho chování přijímat jako problém a neopomenout povinnost poskytnutí zpětné vazby. I když ne každý problém je řešitelný, odlišujeme, kdy je možná náprava prostředky výchovné korekce, a kdy už je třeba spíše terapie.

Naznačené vzorce manipulativního prosazujícího chování se často překrývají a kombinují. V běžném životě často dochází i k vzájemné symbióze až spolupráci naznačených typů manipulátorů.

Společnými znaky jsou: a) *nedostatek sebejistoty* pramenící z b) *neadekvátního sebehodnocení*, c) *neochota* nebo *neschopnost přijmout odpovědnost* za vlastní chování a jednání, d) *nedostatečná psychosociální zralost* osobnosti anebo nerovnoměrná úroveň rozvoje jednotlivých složek osobnosti (například atrofie charakteru). Manipulaci jako specifickému případu interakce a psychologickému profilu manipulátora nevěnujeme pozornost jen proto, že jde o poměrně zajímavou oblast sociální psychologie. Manipulativní tendence v činnosti učitele výrazně snižují jeho profesní způsobilost. Uvažme, že učitel je vždy výrazným modelem chování, a tedy i faktorem vstupujícím do sociálního učení dětí. Rámcový nástin způsobů manipulativního chování chápeme jako příspěvek k vytváření náhledu na vlastní chování a jednání, zvláště na ty naše aktivity, činnosti a interakce, které tvoří součást naší profesní role.

8.4.3 Adekvátní sebeprosazování

Je obtížné mluvit o „správném“ sebeprosazování, i když se zdá být takové označení vhodné.

Co lze považovat za správné? Správné - nesprávné, to je problém mravnosti, etiky života. Proto raději mluvíme o sebeprosazování se přiměřeném, adekvátním. I zde je však souvislost s mravními normami společnosti zřejmá. Přiměřené sebeprosazování je charakteristické důsledným prosazováním individuálních cílů, ovšem s ohledem na totéž právo jiných lidí. Správné sebeprosazování nelze chápat jako nějakou komunikační taktiku, kterou volíme, jako formu (skrytého) boje s jiným člověkem.

Přiměřené (správné) sebeprosazování předpokládá:

- *otevřenost vyjadřování* (bez zábran vyjadřovat své pozitivní i negativní prožitky, názory, postoje, zájmy),
- *otevřenost v přijímání* (bez apriorních bariér a zkreslování přijímat prožitky a mínění jiných lidí),
- *empatii* (tj. schopnost vcítit se do situace a vnitřního rozpoložení druhého člověka),
- *sebedůvěru* (přiměřené sebeocenení),
- *vědomí hodnoty* jiných lidí a jejich zájmů,
- přiměřenou úroveň *sociální zralosti*,
- dovednost *asertivní komunikace*.

Jednu z propracovaných variant sebeprosazujícího jednání nabízí asertivní výcvik. Teorie asertivity formuluje tzv. **asertivní práva**. Jsou to vlastně zásady sebeobrany proti **manipulaci** přicházející od jiných lidí. Ve společenství lidí se postupně vžily a stále přetrvávají zcela nesprávné představy o tom, jak by měl člověk postupovat, aby byl jinými lidmi přijímán a oceňován. Označovány jsou jako „pověry“, protože jakkoliv zní na první pohled přijatelně, obsahují ve skutečnosti manipulativní nátlak okolí.

Součástí teorie asertivity je soubor technik, kterými si člověk osvojuje asertivní jednání. Lze je získávat a procvičovat za vedení odborníky při tzv. **asertivním tréninku** (výcviku). Protože k problematice asertivity existuje již dostatek pramenů, pojednáme o ní jen stručně a přehledně.

Asertivní práva

1. Máš právo sám nezávisle posuzovat své chování, myšlenky a emoce a být za ně i jejich důsledky odpovědný.

Príslušná **pověra** totiž našeptává: Ty přece nemůžeš nezávisle posuzovat sám sebe. Na to jsi malá autorita. Když jsi byl malý, také posuzovali tvé chování rodiče, protože oni věděli více než ty. Byli objektivnější. Také ve společnosti jsou lidé či instituce, které vědí lépe než ty, jak se věci mají. Copak může jednotlivec vědět více než skupina, rodina, společnost? Vždy je něco nad tebou, co tě posuzuje, hodnotí, ty to musíš respektovat a zachovat se podle toho.

2. Máš právo nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující tvé jednání.

Pověra: Za své chování jsi lidem odpovědný. Žiješ přece mezi lidmi, tvé chování a jeho důsledky se jich týkají, a proto je samozřejmé, že vše, co děláš, je třeba jim vždy náležitě zdůvodnit a ospravedlnit.

3. Máš právo sám posoudit, zda a nakolik jsi zodpovědný za řešení problémů ostatních lidí.

Pověra: Vůči jiným lidem, zvláště pak institucím, ideálům atp., máš větší závazky než vůči sobě samému. Co je jeden proti společnosti. Je tvou logickou povinností obětovat svoje individuální hodnoty, abys udržel systém v chodu. Nejdříve se musíš podílet na řešení problémů vyššího celku. Pak teprve můžeš uvažovat o svých malých problémech. A jestliže systém nepracuje efektivně, musíš se přizpůsobit ty, ne systém.

4. Máš právo změnit svůj názor.

Pověra: Názor, který jsi jednou zastával, bys nikdy neměl měnit. Změna názoru přece znamená, že se můžeš mýlit znova, podruhé, potřetí. Chceš se stát nedůvěryhodným člověkem? Pokud přece jen změniš svůj názor, musíš všechny okolnosti, které tě k tomu vedly řádně vysvětlit. Změna názoru je životní chyba, je třeba ji přiznat a ospravedlnit se.

5. Máš právo dělat chyby a být za jejich důsledky odpovědný.

Pověra: Nesmíš dělat chyby, chybovat znamená provinit se, viníky je třeba sledovat a kontrolovat, aby se na lidech neprovinili opětovně. Musíš proto mít pocit viny, kát se a brát jako samozřejmost, že budeš muset být pod dohledem zkušenějších.

6. Máš právo říci: Nevím...

Pověra: Musíš si být vědom všech možných souvislostí a především důsledků svého chování. Vždy musíš vědět, co děláš a hlavně proč. Jestli totiž tyto souvislosti nerozpoznáš, nejsi si zřejmě vědom ani problémů, které můžeš lidem způsobit, jsi neodpovědný, rizikový a proto musíš být kontrolován.

7. Máš právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.

Pověra: Lidé, se kterými přicházíš do styku, k tobě musí mít kladný vztah. Potřebuješ spolupráci jiných lidí, a proto se musíš v první řadě chovat tak, aby sis jejich pozitivní postoj k tobě zasloužil. Je naprosto nutné, aby tě lidé měli rádi.

8. Máš právo činit nelogická rozhodnutí.

Pověra: Musíš vždy jednat logicky. Je nutné, aby lidé věděli, že jednáš logicky, že si uvědomuješ platná pravidla a všeobecně přijímané logické postupy.

9. Máš právo říci, já ti nerozumím.

Máš právo být o laskavost zřetelně požádán.

Pověra: Musíš být citlivý k ostatním lidem, musíš chápat jejich přání a potřeby, aniž by je museli vyslovit. Správný člověk dokáže reagovat na přání jiných lidí, aniž by je museli sami vyjádřit, protože jim rozumí, zajímá se o ně, umí se do nich vcítit. Vždyť nedokážeš-li lidi chápat, nedokážeš s nimi ani žít.

10. Máš právo říci: Je mi to jedno.

Pověra: Musíš chápat jako zcela opodstatněný tlak okolí na své neustálé zdokonalování. Je tvou samozřejmou povinností být ve vztahu k jiným stále dokonalejší, abys byl lidem přínosem, a také usnadňoval soužití s jinými lidmi. Jejich výzvu k dalšímu třeba i dílčímu zdokonalování sebe sama bys měl chápat jako samozřejmou povinnost ke změně sebe sama. Jak jinak by sis mohl zasloužit uznání, respekt a akceptaci od druhých.

A mluvíme-li o nezávislosti - pak jedno právo jako přídavek:

Máš právo se rozhodnout, zda chceš být asertivní.

Osvojení asertivních dovedností lze přirovnat k osvojení dovednosti řídit auto. Nejsou to samy o sobě ani „dobré“ ani „špatné“ dovednosti. Záleží již na řidiči, poveze-li někoho do nemocnice, či pojede-li vyloupit banku (anebo někoho porazí, i když původně vyjel za nějakým chvályhodným účelem).

Techniky asertivního jednání

Poznámka: Je třeba si uvědomit, že následující techniky nejsou zásadami věcné konstruktivní diskuse! Jde o postupy účinné v situaci, kdy jsme vystaveni různě motivované nepřiměřené (útočné) kritice.

A. zvládání manipulace, agrese a (hyper)kritiky

• "otevřené dveře"

Když chce někdo vyvrátit dveře, vyvine značnou sílu. V okamžiku, kdy dveře otevřeme, musí začít sám brzdit, aby se neporanil. Podobně i v komunikaci dosáhneme toho, že partner začne brzdit svoji agresivitu sám, „otevřeme-li dveře,“ tj., přestaneme-li např. zpochybňovat jeho argument, dokonce ho podpoříme: „Ano, je to tak!“

• přiznání chyby

Přiznáme-li chybu, či připustíme-li včas možnost chyby, výrazně utlumíme nátlak ze strany partnera, nebo zabráníme stupňování konfliktu. Uznáme-li vlastní chybu, bráníme též přerůstání konfliktu názorů v konflikt osob.

• negativní dotazování

V případě, že partner provádí výčet našich chyb či nedostatků, můžeme se přidat, klademe ještě další dotazy směřující k dalším našim nedostatkům... Tím značně redukuje emoce, které živí jeho výpad („... a co ještě dělám tak hrozně?“).

• selektivní ignorování

Na kritiku reagujeme výběrově. Přehlídíme výroky nepodložené, emotivní, nevěcné. Zaregistrujeme-li však kritiku podloženou a uváženou, vracíme se k ní, dožadujeme se zpřesnění. Takovou selekci totiž posilujeme u partnera věcnost, střízlivost ve vyjadřování výhrad vůči nám.

B. asertivní prezentace

• volné informace

Během kontaktu poskytujeme o sobě informace, které umožňují partnerovi lépe odhadovat náš stav, naše rozpoložení, názory, záměry. Vyjadřujeme především své pocity, prožitky, tedy takové informace, které se z chování obtížně vysuzují.

• odlišení nároku od laskavosti

Vztah mezi lidmi má být vždy čitelný pro obě strany, má být jednoznačně definován. Je třeba naučit se otevřeně požádat o laskavost a být si vědom toho, že nám partner věnoval svůj čas a energii. Stejně tak je třeba se dožadovat nekompromisně nároku (např. v obchodě) a v žádném případě nenechat se vmanipulovat do role prosebníka.

„gramofonová deska“

Technika „gramofonové desky“ spočívá v neustálém opakování svého nároku, a to skutečně jako na zaseknuté gramofonové desce, bez zvyšování hlasu, bez stupňování emocí. Je to jeden ze způsobů uplatnění nároku při manipulativní argumentaci (např. prodavače, který odmítá uznat náš nárok při reklamaci z vlastní pohodlnosti).

• *oceňování*

Je třeba naprosto samozřejmě oceňovat přístup či výkon partnera. Nejde o manipulativní „pochlebování“, jde o projev otevřenosti ve vztahu a přirozenosti projevu. Vyjadřuje náš přístup a nabuzuje podobnou odezvu od partnera. Naším chováním totiž definuje vztah, aneb „*jak se do lesa volá...*“

• *vyjádření kritiky*
• *sociální zpětná vazba*

Podobně jako v předchozím případě je tomu i ve vyjadřování výhrad či kritiky. Věcně, klidně, bez přešlapování kolem horké kaše vyjadřujeme své hodnotící soudy. Takovou kritiku chápeme jako zpětnou vazbu, tzn., že má smysl pouze tehdy, může-li ji partner využít ke korekci svého chování. Takový smysl nemá kritika agresivní, emotivní, ironizující, zraňující atp.

• *vyjádření pocitu*

Vždy důsledně odlišujeme názor od pocitu (prožitku). Názor je hodnocení: „Ty jsi zlý! Ty mě nemáš rád!“ to je hodnocení. Vyjádříme-li ve stejné situaci, která nás vedla k citovaným výrokům, raději svůj pocit, prožitek: „Jsem smutná z toho, co jsi mi řekl“, nebo „už dlouho mne trápí, jak spolu žijeme“ - je zřejmé, že vyjádření pocitů vytvořilo lepší základ věcného rozhovoru než emotivně vyjadřovaný názor.

• *odmítnutí ("ne")*

Je třeba se naučit (a naučit to i své partnery) zcela věcnému konstatování nesouhlasu. Zaposlouchejme se do rozhovoru jiných lidí a zjistíme, že téměř zákonitě je odmítnutí něčích nabídek vyjadřováno dlouhými „výmluvami“ typu: „...to víš, že bych s tebou šel rád, ale zrovna dnes se mi to nehodí.“ Prostě „Ne, nepůjdu“ je chápáno skoro jako projev nevraživosti. Umění říci ne patří k základním asertivním dovednostem. Pokud vás někdo neustále nutí ke zdůvodňování a vysvětlování, chce vlastně, abyste se chovali neustále závisle. I když si toho možná není vědom.

C. asertivní jednání

• *kompromis*

Při střetu je vždy základní strategií kompromis. Úsilí o kompromis je vždy opodstatněné. Platí pouze jedno omezení. Nelze směřovat ke kompromisu, pokud by to znamenalo ztrátu vlastní důstojnosti, snížení prestiže.

• *sociální remíza*

Sociální remíza se od kompromisu liší. Tam, kde kompromis není možný, nastupuje sociální remíza: „Zde se shodnout nemůžeme, nebudeme zatím v této oblasti hledat shodu... Zaměříme se na oblasti, kde to možné je.“

Hlavní zásady dorozumění

Vyjadřuj se přímo, otevřeně, klidně a věcně.

Buď stručný.

Říkej jen to, co skutečně míníš udělat, co skutečně myslíš vážně.

Důsledně odlišuj prožitek od názoru.

Buď čitelný ve svých projevech (slovesch i chování).

Soustřeď se na to, aby tvoje slova co nejpřesněji vyjadřovala tvůj prožitek či mínění, nikoliv na to, jak ovlivňovat partnera.

Respektuj osobnost svého partnera a vyžaduj respekt vůči sobě.



Využívej taktiky T-F-T - („Tit-For-Tat“)

„*oplácej stejným jako partner, ale vždy alespoň o něco málo lépe.*“

9. MOŽNOSTI APLIKACE NĚKTERÝCH METOD A TECHNIK SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE V PRAXI UČITELE

V běžné praxi učitele většinou nelze používat standardizovaných metod a technik. Především proto, že učitel nemá tolik času, který by mohl věnovat jejich administraci. Může však využívat některé jednodušší postupy, anebo modifikace náročnějších technik. Jde pouze o to, aby používal postupů jednodušších, nikoliv *zjednodušených*. Následující kapitolu jsme tedy pojali tak, abychom ve stručnosti informovali jak o relativně ucelených postupech, tak také o tom, co je třeba brát v úvahu při vlastní modifikaci nebo konstrukci diagnostických „pomůcek“.

Nezapomínejme, že metoda je vlastně souhrnem pravidel, která je nutno bezpodmínečně dodržet v určitém procesu poznávání, aby bylo dosaženo výzkumného cíle.¹⁷⁴

Užití výzkumných metod je v psychologii více než v jiných vědách, spojeno se závažným problémem. V mnoha případech je registrujícím i vyhodnocujícím článkem výzkumného šetření přímo osoba výzkumníka. On registruje (např. při pozorování) určité údaje a zvláštnosti, jeho percepce mohou významně ovlivnit získané výsledky. Proto jsou formulovány přísné požadavky na osobnost badatele. V případě některých psychologických diagnostických postupů nestačí ani odborné psychologické studium, ale badatel se sám musí podrobit diagnostické proceduře, pracovat zpočátku pod vedením zkušeného kolegy, a pak teprve získává osvědčení pro samostatné působení.

Pro běžné postupy však stačí, je-li ten, kdo pracuje se psychologickými metodami:

- rozvinutá, *sociálně zralá osobnost*, schopná nadhledu a seberegulace, odborně připravená;
- v takovém aktuálním *zdravotním a psychickém stavu*, aby mohl adekvátně provádět všechny postupy dané výzkumným zájmem.

Podobně, jako na osobnost uživatele metody, lze formulovat i požadavky na vlastnosti metod jako takových. Jinak řečeno, metoda, kterou budeme považovat za vědeckou, musí být:

- *Adekvátní*, tj., musí postihovat skutečně ten jev, který chceme registrovat či jinak zachytit. Někdy se užívá pojmu validita. Za validní (adekvátní) považujeme takový postup, který je přiměřený určité výzkumné situaci a zajišťuje, že sledujeme opravdu to, co jsme si výzkumným cílem stanovili.
- *Objektivní*, tzn., že postup nesmí být závislý na osobnosti uživatele metody (tj., nesmí jí zkreslovat zaangažovanost osobnosti výzkumníka) a na druhé

¹⁷⁴ Většinou se metodou míní i technika poznávání, tj. způsob, jakým je poznávání uskutečňováno. Relativně samostatnou část pak tvoří problém zpracování získaných dat (např. statisticky) a jejich interpretace.

straně samotný postup nesmí umožňovat zkoumané osobě taktizováním (či simulací, event. disimulací) ovlivňovat výsledky.

- *Spolehlivá* - jinak řečeno: přesná a citlivá. Metoda by neměla připouštět chyby a měla by dostatečně diferencovat zkoumané osoby v určitém znaku.
- *Interpretovatelná*, tj., aby svou povahou umožňovala plasticky vyjádřit zjištěné rozdíly a dále, aby vyhodnocování bylo normalizováno a umožnilo tak srovnávat dosažené výsledky s výsledky získanými jinými postupy.

9.1 Zjišťování vztahů ve školní třídě

9.1.1 Strukturované pozorování

Každé pozorování, má-li přinést platné údaje, musí mít přesně stanovený cíl, musí se provádět systematicky v rámci promyšleného projektu.¹⁷⁵

Učitel obvykle nemůže provádět pozorování jako diagnostickou techniku, jako dominantní činnost (samostatně). Pozorování jako doprovodná aktivita (při učení) je vysilující a logicky se do něho promítají všechny situační vlivy včetně únavy, rozdělení pozornosti atd. Je proto dobré, aby si učitel navykl tam, kde je to možné, využít možnosti *souběžného pozorování*.¹⁷⁶ Probíhá tak, že se na základě situačního (třeba i náhodného) zachycení určitých zvláštností či změn v projevu žáka rozliší dílčí elementy (projevy, reakce, akty chování). Vypracuje se jednoduché pozorovací schéma, na jehož základě provádí pozorování více pozorovatelů. Využívá se tzv. strukturovaného pozorování.

Strukturované pozorování slouží k registraci určitých dějů ve skupině, nebo projevů v chování lidí při společné činnosti. Prosté pozorování skupinky lidí např. při společné diskusi ukáže, že se v jejich komunikaci objevují např. určité vzorce chování, nebo způsoby reagování, či styly přístupu k partnerům atp. Prosté pozorování je vlastně první etapou strukturovaného pozorování. Slouží k zachycení oněch způsobů chování. V první fázi nás tak moc nezajímá, „kdo se jak projevuje“, ale „jaké projevy se ve skupině objevují“, a zda je možno je kategorizovat. Při strukturovaném pozorování už pak cíleně a systematicky sledujeme frekvenci vytipovaných projevů (jak často se objevují, v jakých situacích, v jakých etapách skupinové činnosti atp.)

Nejčastěji se strukturovaného pozorování používá k analýze interakce ve skupině. Nejznámější v tomto směru je Balesovo schéma.

¹⁷⁵ Pozorování, které je navozeno situací (např. učitele zaujme neobvyklá reakce žáka), může přinést cenné údaje pro vytvoření projektu systematického pozorování. Situační pozorování by se mělo realizovat v různých podmínkách (situacích), abychom snadněji zachytili projevy opravdu *situační* a lépe rozpoznali příčiny, či spouštěcí podněty reakcí dítěte.

¹⁷⁶ Břicháček, V. 1986, s. 253-255.

Americký sociální psycholog a sociolog Robert Freed Bales (*1916), který pracoval v šedesátých letech jako ředitel Laboratory of Social Relations na harvardské univerzitě, vypracoval soustavu pozorovacích kategorií, která je určena k pozorování a registraci procesu interakce v malých sociálních skupinách při řešení nejrůznějších problémů.

Ukázalo se tedy, že účastníci diskuse jsou orientováni dvojím odlišným způsobem: a) **na řešení problémů**, tj. věcně a b) **na vzájemné vztahy**, tj. sociálně, přičemž tato jejich sociální orientace je spojena s různými emocemi, které prožívají.

Balesův systém pozorovacích kategorií

Pozitivní sociálně emocionální oblast	A	1. Projevuje solidaritu, zlepšuje postavení druhých, pomáhá, odměňuje.		
		2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje uspokojení.		
Emocionálně neutrální úkolová oblast	B	3. Souhlasí, projevuje pasivní souhlas, pochopení, přistupuje na názor druhých, podřizuje se.		
		4. Dává návrh, směrnici, která druhým ponechává samostatnost.		
		5. Projevuje mínění, hodnotí, analyzuje, vyjadřuje své citění, svá přání.		
		6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.		
		C		7. Žádá o orientaci, informaci, opakování, potvrzení.
				8. Žádá o mínění, o hodnocení, o analýzu, o vyjádření citění.
9. Žádá o návrh, směrnici, ptá se na možné způsoby jednání.				
Negativní sociálně emocionální oblast	D	10. Nesouhlasí, projevuje pasivní rezistenci, projevuje formální souhlas, nepomáhá.		
		11. Projevuje napětí, žádá o pomoc, stahuje se.		
		12. Projevuje antagonistický vztah, zhoršuje postavení druhých, brání se nebo prosazuje.		

A. pozitivní
B. pokusy o odpovědi
C. otázky
D. negativní reakce

a. sdělování informací
b. hodnocení
c. řízení
d. rozhodování
e. snižování napětí
f. integrace skupiny

Obr. č. 20

Při pozorování rozdílů v sociálním chování můžeme vyjít i z jednodušší kategorizace projevů.¹⁷⁷ Můžeme rozlišit např. pouze projevy *asociální*¹⁷⁸ (vyhýbá se kontaktům, neodpovídá na vstřícné pokusy), *antisociální* (ničí, poškozuje druhého, vyhrožuje, nadává, bije atp.), *pasivně sociální* (konformní projevy), *aktivně sociální* (zasahuje, tvoří, kooperuje a iniciuje kooperaci atp.).

Kategorizace sociálních jevů (projevů) bude pochopitelně vycházet též z potřeb pedagogické situace. A proto přijímejme uváděné informace spíše jako inspiraci pro hledání vlastních přístupů ke strukturaci pozorování.

Podle A. Gurycké můžeme rozlišit 10 kategorií sociální aktivity:

1. usměrňování jiných
2. iniciativa
3. protest
4. povzbuzování
5. hodnocení
6. informování
7. otázky
8. shoda
9. podřizování se
10. vykonávání konkrétní práce

(Gurycká, A. 1973, č. 3, s. 196)

Jak uvádí J. Výrost, základem úspěšné aplikace strukturovaného pozorování chování je:

- *deskripce chování* v podobě jeho registrovatelných elementů,
- *opakování pozorování* registrovatelných elementů chování,
- možnost *odvození globální charakteristiky* pozorovaného chování z jeho jednotlivých elementů,
- *kauzální analýza* elementů chování (vzájemná podmíněnost) a určení závislosti globální charakteristiky chování a příčinných souvislostí registrovatelných elementů.

(Výrost, J. 1989, s. 250)

¹⁷⁷ Nezapomínejme, že mnoho informací potřebných k vlastní kategorizaci nalezneme v kapitolách o interakci.

¹⁷⁸ Ve smyslu nedostatečně rozvinutého či neadekvátního sociálního chování, nikoliv „proti-sociálního“.

Při strukturovaném pozorování se můžeme zaměřit nejen na výskyt určitých aspektů chování, ale též na okolnosti takového výskytu (podmínky a příčiny), na intenzitu pozorovaného aspektu, event. na zvláštnosti jeho průběhu.

Tvořivému učitelu se nabízí celá škála možností vytváření diagnostických situací, které mohou mít zároveň povahu hry, takže děti je nevnímají jako „vyptávání“, „vyšetřování“, „zkoumání“ a nebrání se spolupráci. Ke zjišťování sociálních vztahů velmi dobře poslouží nejen analýza činností, ale též produktů činnosti, zvláště pak dětské kresby.¹⁷⁹

9.1.2 Strukturovaný rozhovor

Také rozhovor¹⁸⁰ (ať už řízený-standardizovaný, nebo volný) je třeba vhodně strukturovat a především pečlivě zvažovat pořadí a znění otázek, pomocí nichž rozhovor „uspořádáváme“. Důsledná strukturace rozhovoru neznamena „přípravu na sugestivní působení“, pozor na nebezpečí manipulace. Strukturaci mírně velmi přesné uspořádání celé *situace rozhovoru*. Konkrétně to znamená:

- (A) promyšlení *otvíracích otázek* (navázání kontaktu - s ohledem na prostředí (okolnosti) a zvláštnosti osobnosti respondenta),
- (B) odlišení jednotlivých *tematických okruhů* rozhovoru („nagrupování“ otázek podle obsahu a zacílení),
- (C) v rámci jednotlivých tematických okruhů dodržet tzv. „*trychtýřovité pořadí*“ otázek, (tzn. strukturovat otázky tak, aby vycházely od nových obsahů ke starším, aby byla usnadněna výbavnost paměti, a od obecného ke konkrétnímu, aby se usnadnilo situační myšlení),
- (D) promyšlení závěrečné etapy, *ukončení* rozhovoru,
- (E) promyšlení (a zajištění) způsobu *registrace* rozhovoru,
- (F) promyšlení *způsobu vedení* rozhovoru.

Specifikum rozhovoru v sociální psychologii spočívá v tom, že samotný *průběh rozhovoru* vypovídá nejen o aktuální interakci tazatele a tázaného, ale též o sociálních rysech respondenta často více než sám obsah rozhovoru. Pečlivě sledujeme a registrujeme tzv. *neverbální charakteristiky* (fyzický postoj, mimiku a pantomimiku; mimovolní pohyby očí atp.). Velmi výmluvným ukazatelem jsou i tzv. „naznačené pohyby“, tj. většinou *mimovolní pohyby*, které obvykle doprovází, či již jen symbolizují určité tendence a v určité situaci náhle „zamrznou“ a zůstává jen *náznak*¹⁸¹ skrývané tendence. Do neverbálních produktů roz-

hovoru patří rovněž *způsob reakce na akceptaci a nonakceptaci*, na sociální tlak, vyhýbání se určitým tématům, slovům, výrokům. *Tendence měnit pojmy* užívané tazatelem se projevuje „vracením se“ respondenta k určitým pojmům, které tazatel použil; jejich *zjemňování, přitvrzování* či jiná *modifikace* má svoji vnitřní logiku a v kontextu dalších registrovaných dat může významně dokreslit charakteristiku jedince. Samozřejmě, že o vnitřním stavu vypovídají i vnější projevy fyziologických změn (červenání, blednutí atd.). Registrujeme samozřejmě vše, co jsme již v kapitole o komunikaci nazvali komunikační chování.

Podobně i tazatel o sobě vypovídá *způsobem vedení rozhovoru*. Chápe-li rozhovor jako výzkumnou metodu, půjde jistě o to, abychom dítěti signalizovali takové údaje o nás i situaci, které by rozhovor usnadňovaly. Je třeba se *vyvarovat extrémním interakčním projevům* (tj. jak nadměrné *autoritativnosti*, tak i „*rádoby kamarádství*“); *tempo kladení otázek* a rozvíjení rozhovoru musí respektovat *možnosti respondenta*. Proto také tzv. otvírací otázky nemají za úkol pouze navázání kontaktu. V otvírací části rozhovoru zároveň sondujeme, „co si můžeme dovolit“ z hlediska tempa¹⁸², obsahu, náročnosti otázek. Je třeba věnovat pozornost i *poměru aktivity* obou stran při rozhovoru. Přílišná aktivita tazatele navozuje situaci, která připomíná spíše výslech než rozhovor. Správné komunikační chování se vyznačuje především:

- pozorným, *zaujatým nasloucháním* („*zajímá mne, co říkáš!*“),
- *parafrázováním*, tzn., že průběžně vyjadřujeme svými slovy, jak chápeme to, co říká náš partner („*pochopil jsem dobře, co říkáš?*“) (pozor však na tendence k „interpretaci“, či spíše „odhalování“ údajných partnerových motivů, záměrů),
- *vyjadřováním emotivního podtextu* rozhovoru („*jsem rád, že si povídáme*“),
- rozvíjením a *prohlubováním dialogu* („*rád bych se dověděl co nejvíc, protože je to pro mne (pro nás) důležité*“; „*snažím se ti porozumět*“),
- sdělováním vlastních prožitků jako *usnadnění zpětné vazby* partnerovi („*jsem velmi rozrušený z toho, co se dovídám*“; „*trápí mne to stejně jako Tebe*“).

Carl Ransom Rogers uvádí tři základní předpoklady účinné komunikace učitele s dětmi: úcta (chápaná jako bezpodmínečná akceptace dítěte), empatie, upřímnost (autenticita). Katherine Wearová a Gay Grayová, které se zabývají rozpracováním výcvikových technik v oblasti práce učitelů s dětmi, je specifikují takto:¹⁸³

¹⁸² Zjistíme si mj., jak rychle je možno přecházet z jednoho tématu k druhému (zda se neprojevuje myšlenková perseverace), či jak rychlý může být bez narušení výbavnosti posun v čase.

¹⁸³ Wearová, K., Grayová, G.: Podpora psychického zdraví v Evropské síti zdravých škol. WHO Kodaň, s. 122.

¹⁷⁹ V tomto směru odkazujeme na pojetí I. Šmahela (viz též: Šmahel, I., Řezáč, J.: Psychologická praktika I. Brno, PdF MU 1997).

¹⁸⁰ Upozorňujeme v této souvislosti na velmi inspirativní práci Mirona Zeliny: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Bratislava, PaDT 1990.

¹⁸¹ Patří sem i tzv. „nakousnuté“ výroky.

Úcta

- věnovat dítěti svůj čas
- zapamatovat si jeho jméno a seznámení dítěte se svým jménem
- uvolnění ve vztahu
- pozitivní pozornost vůči dítěti
- aktivní naslouchání
- nepřerušování hovoru dítěte
- kladení otázek
- nekritizuj, nesuď, neposuzuj
- obsah a forma řeči respektuje možnosti dítěte

Empatie

- „zrcadlení“ (usmíváme se, když se usmívá dítě, mračíme, když se mračí ...)
- rezonujeme svými vlastními zkušenostmi
- reflektování pocitů dítěte

Upřímnost

- vhodně hovořit i o sobě a svých pocitech, prožitcích, problémech
- sdílení pocitů
- nestylizovat se, nepředvádět se
neslibovat nic, co nelze stoprocentně dosáhnout
(„...ono to zas bude dobré... zase to bude v pořádku...“)
- kongruence vnitřního prožitku a (komunikačního) chování

U dětí se osvědčuje usnadnění komunikace *situacním navozením*.¹⁸⁴ Jde o využití prvků techniky hraní rolí (viz dále). Situace získává na přitažlivosti, protože je blízká hře a nepřirozenost „šetření“ se poněkud stírá.

Velmi dobře lze v tomto směru využít též videa, které se stalo poměrně dostupnou technikou. Nejde pouze o využití videa jako nosiče informace (prezentace problémových situací jako podnětové situace ke skupinové diskusi). Velmi se nám osvědčilo využití video-kamery při rozhovoru.¹⁸⁵ Uvádíme příklady struktury situace rozhovoru zaměřeného na zjišťování povahy, orientace a motivace sociálních vztahů dětí.

¹⁸⁴ Pozor však na (podvědomou) tendenci k manipulaci!

¹⁸⁵ Původně jsme spolu s diplomanty hledali optimální možnost „skrytí“ kamery, pomocí níž jsme chtěli zaznamenávat odpovědi dětí. Ukázalo se, že v případě dětí je nejlepším „ukrytím“ kamery její neskrývané použití. Situace, kdy děti hovořily přímo na kameru v určité „zadané“ roli, se velmi osvědčila. Samozřejmě, že výpovědi dětí je třeba interpretovat přísně v tomto situačním kontextu.

Stimulační situace:

Navozující situace¹⁸⁶ umožňující vhled do vztahů jedince k sociálnímu okolí na základě analýzy projekce:

Cíl: Dominantní aktuální životní situace respondenta

Východisko: „*Představ si, že jsi režisér a můžeš natočit film podle vlastních představ...*“

Strukturující otázky (příklady):

- o čem by ten film byl?
- kdo by v něm hrál?

Cíl: Sebepojetí členů rodiny i rodiny jako celku a pojetí rodiny a jejich členů v představě respondenta

Východisko: „*Představ si, že jsi filmový režisér a chystáš se natočit pohádku.*“¹⁸⁷

Strukturující otázky (příklady):

- jakou roli by nejlépe zahrála maminka? (tatínek, sestra...)
- koho bys obsadil do hlavní role? (a jaká role by to byla?)

Cíl: Zjištění vztahů ke spolužákům

Východisko: „*Představ si, že jsi režisér a chystáš se natočit film o partě dobrých kamarádů.*“

Strukturující otázky (příklady):

- kteří tví spolužáci by mohli hrát důležité role (a které? a proč roli Z právě XY?)
- kteří tví spolužáci by ve filmu rozhodně hrát neměli (nemohli)? (a proč?)
- koho bys ve svém filmu nenechal hrát, ani kdyby tě o to moc prosil?

Cíl: Zjišťování pojetí ideálu vrstevníka

Východisko: „*Představ si, že jsi režisér a chystáš se natočit film o partě správných kluků.*“

Strukturující otázky (příklady):

- jací by ti kluci vlastně byli?
- jak se takový „správný kluk“ chová (jak vystupuje, jaké má vlastnosti, jak se obléká...)

¹⁸⁶ U těchto situací se nám osvědčilo navodit atmosféru blízkou rozhovoru s režisérem, jak je děti znají z TV. Snímání dětí přímo na kameru překvapivě stimulovalo výpovědi dětí, aniž by se děti stylizovaly či předváděly (více než v běžné „vyšetřovací“ situaci).

¹⁸⁷ Obdoba začarované rodiny v dětské kresbě.

9.1.3 Plebiscit náklonnosti

Zjišťování dimenzí sympatie-antipatie ve vzájemných vztazích spolužáků.

Jak již víme, vztah dvou jedinců se projevuje v dimenzi náklonnosti, sociální přitažlivosti k druhému, či naopak projevy „odklánění“ až event. odporu. Přirozeně, že samostatnou výzkumnou otázkou zůstávají příčiny tohoto vztahu, které technika plebiscitu nepostihuje.

Lze říci, že mezi dvěma jedinci je možno zachytit vztah uvedeného typu v následujících kombinacích:

sympatie - sympatie	lhostejnost - lhostejnost	antipatie - sympatie
sympatie - lhostejnost	lhostejnost - antipatie	antipatie - lhostejnost
sympatie - antipatie		antipatie - antipatie

Postup

1. Všechny děti ve třídě obdrží záznamový arch - seznam spolužáků.
2. Provedeme instrukci (kterou jsme si předem promysleli v závislosti na věku dětí), např.:
„Děti, máte před sebou seznam všech žáků naší třídy. Jistě jste si za tu dobu, co chodíte spolu do školy, některé své spolužáky více oblíbily a jiné třeba méně. Vaším úkolem teď bude, abyste u jména každého ze svých spolužáků poznamenaly své hodnocení. U jména spolužáka, kterého jste si hodně oblíbily, máte ho nejvíc rády, udělejte dvě hvězdičky, pokud ho máte trochu rády jednu hvězdičku...“ atd.

Užívané symboly si nakreslíme na tabuli pro lepší názornost. S touto technikou lze pracovat s dětmi od 8 let, vždy je však nutno ji přizpůsobit konkrétním podmínkám.

3. Zajistíme dětem klidnou, nerušenou práci bez „nahlížení“ jiných osob (včetně nás) do jejich záznamů.

Abychom získali plastičtější představu o charakteru vzájemných vztahů použijeme škály:



**	*	0	-	--
4	3	2	1	0
velmi sympatický	sympatický	lhostejný	nesympatický	velmi nesympatický

Získané údaje zaneseme do následující tabulky:

pof. číslo	jméno	obdržené hodnocení								Σ	pořadí					
		1	2	3	4	5	6	7	...							
1	Ivana Vlčdná	■	*	**	0	*	-	*	--	1	3	1	1	1	16	5
2	Bohumír Rychlý	*	■	0	--	*	-	0	-	0	1	2	2	1	9	7
3	Erna Mocná	**	0	■	-	**	0	0	*	2	1	3	1	0	18	2-3
6	Jaroslav Tlustý	*	--	-	■	0	-	*	--	0	2	1	2	2	10	6
5	Ivan Tichý	*	*	**	-	■	**	**	*	3	3	0	1	0	22	1
4	Jan Veselý	**	--	*	-	*	■	*	*	1	4	0	1	1	17	4
7	Ota Hrubý	0	--	-	--	-	-	■	-	0	0	1	4	2	6	8
...	Jiří Zdravý	**	*	-	-	*	*	*	■	1	4	0	2	0	18	2-3

Tab. č. 2

Příklad tabulky uvádíme ve zjednodušené podobě (nezachycuje přehled povahy hodnocení, jaké jedinec převážně volí - údaj ve sloupci). Údajům ve sloupci však alespoň přehledově věnujeme pozornost. Jestliže se např. ukazuje, že některé osoby dávají převážně pouze negativní hodnocení, pak je třeba se zaměřit na odhalování příčin a věnovat této informaci stejnou pozornost jako výrazně nízkým hodnotám vztahujícím se k určitým jedincům. Součty v řádcích ukazují obdržené hodnocení. V naší tabulce bychom si povšimli skutečnosti, že osoba č. 6 vyjadřuje takřka výhradně jen negativní vztah, naopak PO č. 1 preferuje výhradně pozitivní hodnocení členů skupiny. PO č. 7 získává výhradně negativní hodnocení od svých partnerů, a přitom sama projevuje převážně náklonnost.

Bodové hodnocení umožňuje stanovit orientační pořadí členů skupiny podle stupně náklonnosti, již jim projevují ostatní. Pokud to umožňují organizační podmínky, zaměníme dotazování písemné za řízený rozhovor. V takovém případě pak můžeme při citlivém přístupu aplikovat rozhovor i u dětí mladších osmi let.

Rozhovor umožní rozšířit získané údaje o příčiny voleb, resp. zdůvodnění hodnocení spolužáků. Při aplikaci tohoto postupu v menších skupinách lze nahradit záznamový arch např. obrázky - siluetami, které označíme - umí-li dítě dobře číst - nebo je vždy před hodnocením „oslovíme“. Místo písemných symbolů (**, *, 0, -, --) můžeme použít různých modifikací. Dítě může „rozdávat dárky“ nebo „různé druhy pohlednic, takže namísto dvou hvězdiček přidělí největší barevnou pohlednici, místo jedné hvězdičky menší barevnou, dále pak stále „obyčejnější“ pohlednice. Tvořivý učitel přijde jistě ještě na další možnosti přizpůsobení metody různým situačním okolnostem i věku dítěte.

Při analýze uvážených zdůvodnění poskytnutých voleb (hodnocení) je nutno pamatovat na to, že děti obvykle nepřesně vyjadřují skutečné motivy voleb. Často to ani neví (neumí formulovat), a tak není vhodné dávat najevo, že v každém případě čekáme zdůvodnění. Nutili bychom dítě k náhodným odpovědím podléhajícím sugesci.

Na základní škole bývají děti označovány za nesympatické obvykle proto, že mají špatné osobní vlastnosti (jako nepoctivost, namyšlenost, bijí se, jsou hrubé atp.), ale též z důvodů nápadných tělesných defektů či fyzických znaků. Dosti náročně již děti hodnotí i zevnějšek (oblečení a jeho úpravu).

Bude-li si tento průzkum provádět učitel sám ve třídě, je velmi pravděpodobné, že děti budou do odpovědí projíkat normativní hlediska učitele, i když motiv jejich volby bude odlišný.

9.1.4 Sociometrie

Sociometrická metoda¹⁸⁸ umožňuje velmi dobrý orientační pohled na neformální strukturu pozic ve skupině. Údaje získané sociometrickým dotazníkem umožňují učitelům:

- lépe percipovat strukturu třídy;
- lépe volit přiměřené a efektivní výchovné techniky a způsoby práce se skupinou;
- srovnávat skupinové charakteristiky třídy v průběhu jejího vývoje (např. změny soudržnosti skupiny po dobu 1. - 5. ročníku).

Při konstrukci dotazníku, jeho přípravě a aplikaci je třeba dodržet následující požadavky:

1. *Je nutné přesně vymezit hranice skupiny, jejíž struktura bude zkoumána. V těchto mezích se musí pohybovat volby zkoumaných jedinců. Znamená to, že v instrukci jsou zkoumané osoby upozorněny na to, že mohou volit pouze mezi členy dané skupiny (např. školní třídy).*
2. *Každý člen skupiny smí provést neomezený počet voleb.*¹⁸⁹
3. *Formulace otázky musí vycházet z přesně promyšleného kritéria, aby pokusné osoby správně pochopily hledisko posuzování svých partnerů.*
4. *Musí být zaručena anonymita (dotazník se pochopitelně neprovádí anonymně, ale všichni členové mají být ubezpečeni, že jejich volby bude vyhodnocovat pouze vedoucí výzkumu). V žádném případě neseznamujeme s konkrétními výběry. Můžeme seznámit s výsledky formou indexů (viz dále), anebo s grafickou prezentací struktury skupiny bez uvedení jmen jednotlivých členů skupiny.*

Tyto základní požadavky doplňují ještě mnohé drobnější zásady práce se sociometrickým testem. Doporučuje se používat ho jen tehdy, bude-li využito poznatků k pozitivnímu ovlivňování struktury skupiny. Další postup vyžaduje formulaci otázek, jejichž prostřednictvím získáme údaje o pozitivních či negativních

výběrech v rámci skupiny. V závislosti na věku zkoumaných osob a zaměření výzkumu připravíme otázky typu:

- Kterého spolužáka nebo spolužáky bys pozval k sobě domů na oslavu svých narozenin?*
- Kdybychom na školním výletě spali ve stanech, koho ze svých spolužáků bys vzal do svého stanu?*
- Kdybyste se v malých skupinkách připravovali na zkoušku, koho bys vybral do té své?*
- Kdybyste se po skupinkách vydávali na veselý výlet do tvých oblíbených míst, koho bys vzal s sebou?*

Znění otázky je neobyčejně důležité. Poslední dvě otázky naznačují, jak zřejmě rozdílné by bylo složení „volených fiktivních skupinek“, protože v každé otázce je obsaženo odlišně orientované kritérium výběru. Zvažme tedy dobře, zda zvolíme postup, který se zaměřuje i na zjišťování *motivace výběrů*, anebo vystačíme jenom se základním vhladem *do struktury skupiny* a na zjišťování příčin se zaměříme následně.

Otázky je možno formulovat tak, abychom zjišťovali např. představu zkoumaného jedince o „veřejném mínění ve skupině“, např.: Napiš jméno toho spolužáka, o kterém si myslíš, že je ve třídě nejoblíbenější ... atp. Můžeme také klást tytéž otázky v záporném smyslu. U starších dětí se osvědčuje i „zkouška odhadu“. Sociometrický dotazník doplníme o otázku, pomocí níž vyjádří PO odhad své pozice ve skupině. Zpracování výsledků do matice (viz) umožňuje dát zpětnou informaci členům skupiny, aniž by byla narušena intimita volby.¹⁹⁰

Nabízí se celá řada modifikací otázek, tak aby vyhovovaly požadavkům, které si klademe zaměřením výzkumu.

Žáci pak odpovídají písemně na lístečky podepsané svým jménem. Získané odpovědi zaneseme do sociometrické matice nebo zpracujeme graficky.

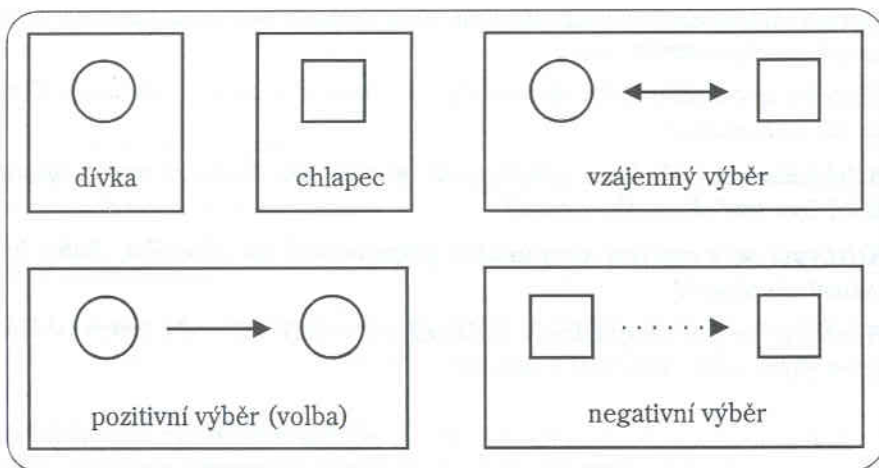
Grafické zpracování výsledků sociometrického testu

Grafické znázornění získaných údajů je relativně dosti známé. Postupujeme tak, že každému členu skupiny přiřadíme grafický symbol a příslušně zaznamenáme volby, které realizoval (viz obrázek str. 236).

¹⁸⁸ Autorem sociometrie je Jacob Levy Moreno (1892-1974) americký psychiatr (rumunsko-rakouského původu). Původní verze rozpracovaná Morenem v letech 1916-1923 byla mnohokrát upravována a modifikována.

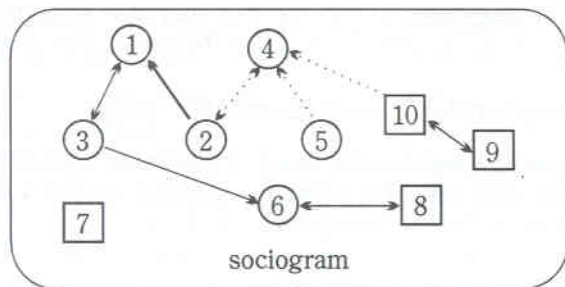
¹⁸⁹ Jinak by nebylo možné spočítat např. index sociální expanzivity (viz dále).

¹⁹⁰ Nikdy však nezveřejňujeme provedené výběry („kdo koho vybíral“).



Obr. č. 21

Do čtverečku či kroužku si pro rychlejší orientaci napíšeme buď monogram dítěte, anebo jeho pořadové číslo. Postupně si zakreslíme všechny žáky třídy a šipkami (viz) zaznamenáme i jejich výběry (volby). Osvědčuje se zpracovat si „pozitivní“ a „negativní“ sociogram na zvláštní papír. Počítejme rovněž s tím, že bude třeba původní diagram „šmírák“ upravit (někdy i několikrát) v zájmu přehlednosti. Grafické ztvárnění výběrů¹⁹¹ se hodí pro menší skupiny (do 20 - 25 členů) a pro skupiny, které obsahují více podskupinek, dyád, event. izolantů. Pro větší skupiny a skupiny bližící se jako celek spíše „síťovité struktury“ (viz následující obrázky) se více hodí zpracování do tzv. *sociometrické matice* (viz dále).



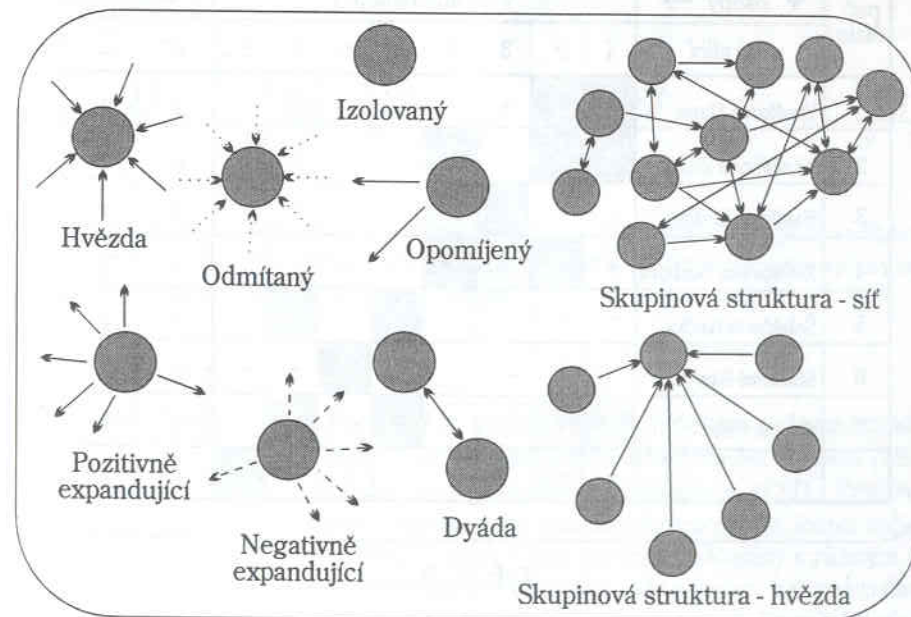
Obr. č. 22

¹⁹¹ Úmyslně neříkáme „vztahů“, protože jednotlivé výběry (volby) jsou vždy silně ovlivněny zadáním situace, pochopením (a subjektivním pojetím) určitého kritéria, z něhož jedinec výběry odvíjí. Nezapomínejme, že i zřetelně prezentované kritérium výběrů chápou děti vždy „po svém“!

Na ukázce sociogramu, tj. grafického znázornění struktury neformálních vztahů skupiny (obr. č. 22), vidíme některé typické situace: osoba č. 1 soustřeďuje nejvíce pozitivních výběrů a je dosti pravděpodobné, že vystupuje i v pozici neformálního vůdce skupiny.

Osoba č. 4 je naopak příklad jedince, který je ze skupiny „vytlačován“. Soustřeďuje pouze negativní výběry. Přestože osoba č. 4 nevolila nikoho, a v tom se podobá osobě č. 7, je mezi nimi patrný zásadní rozdíl. Osoba č. 7 je izolovaná, ale nesměřují k ní žádné negativní volby. Je třeba odlišit osoby, které, dalo by se říci, programově vyhledávají samotu a izolace jim příliš nevádí (může jít např. i o výrazněji introvertované jedince) od jedinců, kteří sami o kontakty usilují, ale nedostává se jim akceptace od ostatních členů skupiny. Proto odlišujeme jedince izolované („izolanty“) od jedinců opomíjených. Za skutečně opomíjené lze považovat právě jedince, kteří sami projevují o kontakty zájem, ale nedostává se jim patřičné odezvy. Sociogram vypovídá o dynamice vztahů ve skupině vždy z určitého hlediska, a tak nesmíme takto získané poznatky v žádném případě absolutizovat. Sociogram poskytuje vždy jen orientační a aktuální (momentální) pohled na strukturu vztahů (daných vždy formulací otázek!).

Následující obrázek ukazuje typické struktury, které se v graficky zpracovaném sociometrickém vyšetření skupiny objevují.



Obr. č. 23

Dodejme ještě, že lze rozlišit řadu druhů sociografických schémat.

Ukázka na předchozím obrázku je typem neuspořádaného sociogramu, který stačí tam, kde jde o menší počet členů, a pokud nevykazovali větší množství voleb. V opačném případě volíme raději např. terčový (kruhový) sociogram. Terč má tolik mezikruží, kolik činí nejvyšší počet voleb u nejpreferovanějšího člena skupiny.

Terčový sociogram je přehlednější, protože podle polohy jedince okamžitě získáme představu o jeho pozici. Na vzdálenějších kružnicích nacházíme členy s malým počtem voleb (na první kružnici s jednou získanou volbou, na druhé se dvěma atd.), ve středu terče pak jedince, kteří získali největší počet voleb. Obdobou terčového sociogramu je hierarchický sociogram, pouze s tím rozdílem, že osoby zakresluje podle vertikální osy. Ti jedinci, kteří mají nejvyšší počet voleb, jsou také nejvýše zakresleni v přehledném schématu. Hierarchický sociogram dává rychlou představu o uspořádání pozic ve skupině.

Sociometrická matice je v podstatě jednoduchou tabulkou, která zachycuje tytéž výběry jako klasický sociogram. Má oproti němu jednu nespornou výhodu. Lze z ní velmi rychle vyčíst údaje potřebné k vyjádření určitých vlastností skupiny či postavení jednotlivce formou indexů.¹⁹² Sociometrickou tabulku sestavíme podle následujícího vzoru:

poř. číslo	↓ osoby →	vybírané (volené)								vyslané výběry	
	vybírající	1	2	3	4	5	6	7	8...	Σ ⁺	Σ ⁻
1	Pročková Dana		+	+	+			-	-	3	2
2	Kročáková Zuzka	+			+			-	-	2	2
3	Bastlová Andrea	-	-		-			+	+	2	3
4	Zbýšovská Barbora	+	+	-			+	-		3	2
5	Šobáňová Kačka	-	-					+		1	2
6	Stahlová Eva			-				+	+	2	1
7	Šimost Petr	-	-			+				1	2
...		+	-				-			1	2

Tab. č. 3

¹⁹² Doporučujeme využít tabulkových editorů např. C 602, anebo raději EXCEL a zpracovat si tabulku na počítači. Uvedené editory umožňují vkládat do tabulek (jednotlivých buněk) přímo vzorce, a tak je možno mít velmi rychle k dispozici hodnoty indexů, jak je uvádíme dále.

Do tabulky zapíšeme jména všech členů skupiny a přiřadíme jim pořadová čísla. Pozitivní volby zaznamenáme u každé osoby v řádku (tedy výběry, které určitá osoba uvedla v dotazníku). V řádku tak získáme součet všech vyslaných kladných a záporných výběrů. Ve sloupci pak budeme mít údaj o tom, kolik určitá osoba obdržela pozitivních či negativních výběrů. Vzájemné (pozitivní i negativní) výběry se v tabulce objeví vždy symetricky podél úhlopříčky (v tabulce jsou pro názornost označeny tmavšími políčky). Poznamenejme si i případné protichůdné volby (kdy si dva partneři přidělí protikladné výběry - jeden vyjadřuje pozitivní vztah a druhý ho odmítá). Častější výskyt takových výběrů bývá symptomem nedostatečně čitelného sociálního klimatu ve skupině. Tyto údaje pak použijeme při výpočtu indexů, které následně uvádíme, a které vyjadřují buď určitou vlastnost skupiny, anebo postavení jedince tak výrazně, jak se blíží číslu 1,0.

Uvedeme si alespoň nejdůležitější vzorce, pomocí nichž můžeme vyjádřit zvláštnosti postavení jedince ve skupině:

Tzv. **pozitivní sociometrický status (PSS)** vyjadřuje míru pozitivního přijetí jedince skupinou a **negativní sociometrický status (NSS)** vyjadřuje míru odmítání (vytlačování) jedince skupinou.

Jak moc jedinec usiluje o kontakty, o navazování vztahů ke členům skupiny vyjadřuje tzv. **index pozitivní sociální expanze (IPE)**. Tendenci k negativnímu ladění mezilidských kontaktů vyjadřuje **index negativní sociometrické expanze (INE)**.

$$PSS = \frac{\sum \vec{p}}{N - 1} \quad NSS = \frac{\sum \vec{n}}{N - 1} \quad IPE = \frac{\sum \vec{p}}{N - 1} \quad INE = \frac{\sum \vec{n}}{N - 1}$$

legenda: N - počet členů skupiny; v - vzájemný výběr, p - pozitivní výběr (pruh se šipkou vpravo označuje provedené výběry, pruh se šipkou směřující doleva označuje výběry obdržené); n - negativní výběr, I - izolovaný jedinec

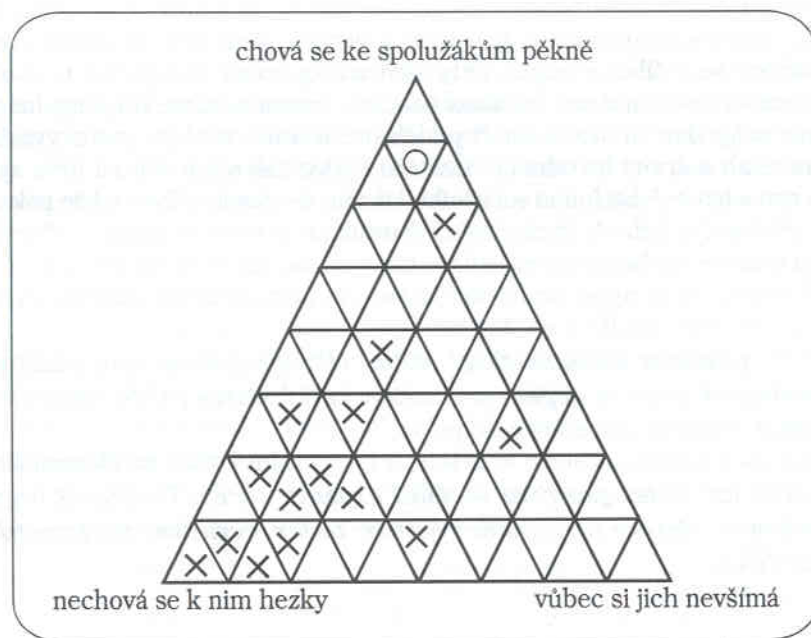
$$ISS = \frac{\sum \vec{v}}{2}$$

$$ISI = \frac{1}{I}$$

Podobně je možno vyjádřit indexem i vlastnosti skupiny. Např. **skupinovou soudržnost** - kohezi (**ISS**), anebo míru **skupinové integrace (ISI)**. Vyjádření uvedených znaků skupiny indexem má jednu velkou výhodu. Umožní nám srovnávat skupiny s různým počtem členů, anebo znaky téže skupiny v různém čase.

Srovnávat míru integrace nebo koheze na základě srovnání sociogramů (graficky zachycených diagramů) bez indexování nelze. Standardizované sociometrické dotazníky vycházející z klasického Morenova postupu (ale zároveň ho modifikující) najde učitel v dostupné literatuře a v produkci firem specializujících se na distribuci testů.

Pro aktuální (situační) zpětnou vazbu můžeme použít některou z následujících často používaných variant skupinového posouzení.



Hodí se spíše pro střední a starší školní věk a je třeba dobře zvážit konkrétní okolnosti (postavení určitého žáka, klima třídy atp.). Každý žák obdrží svůj obrazec, „pyramidu“ (či „krystal“, s tolika vrcholy, kolik vlastností chceme posoudit), označí list svým jménem a kolečkem zaznamená „kde se vidí“. Pak pošle lístek dál a každý žák zaznamená do předlohy rovněž postavení svého spolužáka, „jak ho vidí on“. Získané „posouzení“ může být dobrým východiskem pro sebepoznávání a sebereflexi.

Dodejme ještě závěrem, že šetření, která srovnávala vyšetření školních tříd sociometrickou metodou s představou třídních učitelů o struktuře vztahů ve třídě, naznačují dosti významně, že ve většině srovnávaných případů učitelé nemají adekvátní představu o hierarchii vztahů ve třídě, ani o příčinách rozvrstvení. Zdá se tedy, že má smysl čas od času takových technik, jako je sociometrický dotazník, využívat.

9.2 Měření postojů

Měření postojů je velmi složitou záležitostí a nechceme zde vypočítávat všechny možné techniky. Přehledně je čtenář najde v knize J. Výrosta (1989). Uvedme alespoň nejčastější zdroje, z nichž vycházíme při měření postojů:

- pozorování (v přirozeném prostředí a v navozených situacích),
- posuzovací škály a postoje škály,
- rozhovor,
- projektivní techniky (nepřímé vysuzování),
- registrace doprovodných jevů (fyziologických, behaviorálních).

Při měření postojů, vztahujících se ke skupinovému dění, anebo jinak důležitých pro diagnostiku situace ve skupině, se osvědčuje měření více dimenzí postoje.

Uvedme si alespoň jednoduchou formu registrace postojů, která vychází z tzv. škálogramu a v práci se staršími dětmi ji lze dobře použít.¹⁹³ Tato metoda se osvědčuje tam, kde chceme mít hlubší představu o názorové polarizaci uvnitř skupiny. Pomocí ní získáme představu nejen o tom, k čemu zkoumané osoby tendují, k jakému pólu vztahují vnímání určitého objektu, ale též to, jak výrazný či třeba vnitřně zdůvodněný je tento příklon.¹⁹⁴

Při měření postoje pracujeme alespoň se dvěma škálami. Pomocí jedné měříme polaritu postoje (+ -). Na druhé škále budeme měřit doplňkový parametr vypovídající např. o tom, jak moc vyplývá **polarita postoje** z konkrétní zkušenosti nebo jaká je „podloženost“ či „ujasněnost“ postoje, případně jiná souvislost, která nás zajímá.

Příklad první škály:

Můj vztah k dějepisu je možno označit jako:

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

naprosto negativní

neutrální

zcela pozitivní

¹⁹³ Učitel je většinou v situaci, kdy modifikací některé metody či techniky aplikuje „souběžně“, „při něčem“ ve dvojí roli zároveň komunikuje a zároveň komunikaci interpretuje (zároveň vyučuje a zároveň provádí pozorování). Proto je třeba maximálně zjednodušit způsob získávání informací, ale zároveň si uvědomovat omezení jejich platnosti. Je třeba mít na mysli, že zjednodušení některé techniky je oprávněné tehdy, kdy není možno sáhnout k odbornému šetření, a tehdy, uvědomujeme-li si, že získané údaje mají pouze informativní hodnotu.

¹⁹⁴ Záleží ovšem na formulaci, kterou volíme dle potřeby, dle výzkumného zájmu.

Doplňující (druhá) škála:

1	Takové je zcela určitě mínění celé naší třídy.
2	Můj názor odpovídá určitě většině ostatních členů skupiny.
3	Takový názor nemám jen já sám, ale i řada mých spolužáků.
4	Myslím, že i někteří další spolužáci zastávají stejný názor.
5	S tímto názorem jsem v naší třídě nejspíš osamocen.

Další možné příklady (varianty) doplňkové škály:

- | | |
|--|--|
| 1. Vyjádřil jsem se takto, protože mé hodnocení naprosto odpovídá mé konkrétní zkušenosti. | 1. Naprosto bez sebemenšího zaváhání jsem se mohl takto vyjádřit. |
| 2. Mé hodnocení převážně vychází z mé osobní zkušenosti. | 2. Nejsm si jist, jak se říká na sto procent, ale myslím, že mé hodnocení je velice přiměřené. |
| 3. Mé hodnocení se opírá jak o moji konkrétní zkušenost, tak i o jiné zdroje informací. | 3. Trochu váhám, zda mé hodnocení opravdu sedí. |
| 4. Já osobně mám sice trochu odlišnou zkušenost, ale zdá se, že to tak nějak bude. | 4. Nejspíš to takhle nějak bude, rozhodně to ovšem tvrdit nemohu. |
| 5. Osobně sice takovou zkušenost nemám, ale bude to tak nějak. | 5. Zaujímá mě toto stanovisko dost obtížně, nevím, jestli to tak je. |

Informace z obou škál zpracujeme do jedné tabulky blíží se tzv. *škálogramu* běžným postupem (frekvenční, „čárková“, analýza). Získáme přehled o tom, jak je skupina polarizovaná, zda tvoří dvě či více názorových podskupinek, a jaká je souvislost mezi polaritou postoje a doplňkovým parametrem. Může se např. stát, že „negativní“ podskupinka má své postoje méně vyhraněné než skupinka „pozitivní“ ap., podle toho, jaký jsme zvolili doplňkový parametr. V případě výše uvedeného příkladu škály bychom mohli získat např. následující tabulku, která by vypovídala o tom, že děti, které mají *negativní vztah k dějepisu*, se (z nějakého důvodu, který je třeba dále zkoumat) domnívají, že více reprezentují mínění kolektivu než děti s postojem pozitivním. Ukáže-li navíc tabulka, že negativních hodnotících stanovisek je ve třídě méně, pak to může znamenat, že ve třídě existuje neadekvátní kolektivní představa o „skupinovém názoru“ a to je pro učitele velmi cenná informace.

	sektor negativní			sektor neutrální			sektor pozitivní		
1	///	////							
2			///						
3									////
4				/			//	///	////
5					//	/			////
	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
Σ	3	4	3	1	2	1	2	3	13
Σ	10			4			18		

9.3 Interakční hry

Pod tímto ne zcela přesným názvem připomeneme ještě takové techniky, jež mají jeden společný rys. Plní jak diagnostickou, tak i formativní funkci. Jde o takové postupy, které poskytují údaje o člověku a zároveň ho žádoucím způsobem ovlivňují.¹⁹⁵ Na tomto místě je uvádíme především jako zdroj poznání dětí.

Jde především o techniky založené na sebeprojevení, jako předpokladu následné sebekorekce, přičemž podstatnou roli zde sehrává prostředí skupiny. Skupina vytváří facilitující klima a poskytuje zpětnou vazbu. Skupinové interakce, resp. interakční učení fixují žádoucí změny na úrovni osobnosti.

Interakční hry využívají blízké techniky, jako jsou psychodrama, sociodrama, psychohry, ale též některé techniky dramatické výchovy a všechny typy psychosociálního výcviku (tréninku). Vzhledem k tomu, že jde vesměs o interakce svou povahou velmi blízké hře, patří též k ideálním způsobům poznávání dítěte.

Všem výše uvedeným technikám je společné navození modelové sociální situace, v níž probíhá sociální učení. Možností je mnoho. Můžeme navodit situaci („jak to vypadá u nás doma, když...“), můžeme k zadání takové situace dojít na základě námětů ze skupiny, můžeme vyjít ze známé námětové hry, nebo se můžeme pokusit znovu „přehrát“ situaci, která se ve skupině již reálně udála a můžeme ji přehrávat v různých variantách („a jak by to asi bylo, kdyby...“). Můžeme vyjít i ze známé pohádky, inscenace nebo filmu. V každém případě však musí modelová situace:

- *respektovat individuální možnosti* dítěte,
- *souviset s jeho vnitřní situací* (prožitky, motivací),
- umožňovat *vývoj sebeprojevení* a jeho *pedagogické či terapeutické zvládnutí*.

¹⁹⁵ Nemusí jít přitom vždy o terapii či edukaci, může jít např. o situační uvolnění, relaxaci, transakci pozitivních prožitků atp.

Techniky jsou založeny na předpokladu **projekce** - promítání vnitřních konfliktů do činnosti, chování, vztahů. Vyžadují proto:

- vytvoření **akceptujícího klimatu** skupiny,
- možnost **svobody projevu** (včetně respektování neúčasti na určitém dění ve skupině),
- nedirektivní přístup, **kooperující řízení** modelových interakcí,
- **odbornou připravenost** a osobnostní zralost pedagoga.

Odborná připravenost je velmi důležitá a často bývá opomíjena. Techniky, založené na sebeprojevení, mohou přivést vedoucího do neobyčejně náročné situace. Na příklad při spontánní abreakci dítěte, při záchvatovité ventilaci konfliktů, emočním stržení atp.

Domníváme se, že by pedagog neměl podlehnout „hře na terapeuta“ a měl by vytvářet takové modelové situace, které navozují spíše námětovou hru než terapeutické sezení. Pro ilustraci můžeme vyjít třeba z otázek, které jsme formulovali v kapitole o strukturovaném rozhovoru, a umožnit dětem zahrát si „na režiséra“, eventuálně náměty dětí **rozehrát** do scénky. Pojetí rolí dětmi a jejich realizace vypovídá většinou velmi dobře o aktuálních problémech dětí, jejich představě o řešení či důsledcích jejich situace. Přehrávání variant řešení, společné hledání optimálního řešení, jeho zdůvodnění atd. již využíváme ke kultivaci sociálních dovedností dítěte.

Tím, co navozuje změnu ve skupinových situacích, je především **zpětná vazba**, zrcadlo, které členu skupiny nastavují ostatní, a **klima**, v němž se skupinové dění odehrává. Pokud se rozhodneme pro rozehrání např. určité modelové problémové situace, pak naše úloha spočívá v roli tzv. **facilitátora**. Tento pojem se v tréninkových, výcvikových a některých terapeutických technikách vžil jako označení toho, kdo skupinové dění pouze **iniciuje, sladuje, podněcuje**, nikoliv v tradičním pojetí - „řídí“. Působíme tedy jako katalyzátor dění, nikoliv vedoucí. Autoritativní direkce nepřipadá v úvahu. Hlavní funkcí facilitátora je právě zprostředkovávání a koordinování zpětnovazebních procesů. Smyslem zpětné vazby při aktivizujících technikách není jen získat informace potřebné k aktuální (sebe)korekci. Dítě se především učí objevovat význam pohledu jiného člověka pro něho samotného. To samo o sobě je významným produktem **interakčního učení**, které ve skupině probíhá. Učí se objevovat hodnotu alternativy. Má šanci pochopit, jak je odlišnost druhého člověka „výhodná“, protože aktuálně prožívá „plody této odlišnosti“. To ovšem znamená, že zpětná vazby musí splňovat takové požadavky, které tuto základní funkci skupinového dění nenaruší. Znamená to, že:

- zpětná vazba musí být **akceptovatelná**. Akceptovatelná je zpětná vazba (dále jen ZV) tehdy, chápe-li ji ten, ke kterému směřuje, jako informaci, která má pro něho smysl, tj., která mu aktuálně (v něčem) pomáhá (pochopit, uvědomit

si, přijmout atp.), prostě má pro něho **smysl**. K naplnění tohoto požadavku vedou dvě cesty. Málokdy jsou členové skupiny natolik sociálně zralí, že dokážou na základě empatie dobře odhadnout vnitřní stav partnera, proto raději volíme takové strategie ZP, které budou negativní vlivy neuvážené ZV dopředu eliminovat. Např. tak, že si ještě před rozehráním situace domluvíme pravidlo, podle něhož zásadně nebudeme sdělovat **hodnotící soudy**, ale pouze naše **prožitky**. Proto nebudeme říkat „tak to je“, ale „tak to vidím“, nebudeme tvrdit „takový jsi“, ale „toto ve mně vyvoláváš...“. Už proto, že zpětná vazba je především o tom, „co se odehrává v nás“;

- zpětná vazba prostě musí být pro partnera **užitečná**, tzn., že nesmí aktivitu a situaci druhého aktuálně komplikovat, nýbrž usnadňovat;
- zpětná vazba musí být aktuálně **čitelná a** měla by **směřovat pouze k tomu, jehož se týká**. Zpětná vazba, která „budí pozornost“ druhých, která ho učiní „středem zájmu“ ostatních, ztrácí svůj smysl;
- zpětná vazba musí být poskytnuta ve **vhodný čas**. Ne vždy je vhodné reagovat ihned. Někdy je k přijetí zpětnovazební informace třeba změny vnitřního stavu jedince (např. odeznění afektu, únavy ap.);
- aktuální zpětná vazba se musí vztahovat **pouze k projevům** a aktům jednání, **kteří jsou „změnitelné“** nebo alespoň „ovlivnitelné“ subjektem. Upozorňování na skutečnosti, které nelze v aktuální situaci využít, většinou jen zvyšuje stres. Zvláště při cílené (výchovně zdůvodněné zpětné vazbě) nemá smysl „zahlcovat“ jedince vyčerpávajícím vnějším hodnocením. Mohlo by dojít k tzv. šoku ze zpětné vazby.

Tyto okolnosti sledujeme při sladování interakcí při skupinových aktivizujících technikách. Především dbáme na to, aby nedocházelo k traumatizaci účastníků, kteří se nemohou či nechťejí do skupinové aktivity zapojit. Pro skupinové interakční hry platí tato základní (neopomenutelná) pravidla:

- princip naprosté dobrovolnosti sebeprojevu a zapojení do aktivit
- právo „stop“ - kdykoliv bez zdůvodňování odmítnout účast nebo pokračování v určité aktivitě
- právo vyjádřit se kdykoliv k čemukoliv, co se týká aktuálního dění ve skupině, včetně postupů **facilitátora** (vedoucího hry)
- princip intimity a důvěrnosti (vše, co se ve skupině odehraje, zůstává „uvnitř“ skupiny)

Smyslem aktivizačních technik není vyřešení modelového problému či zvládnutí rozehrané situace. Význam „interakčních her“ spočívá v získání autentického prožitku *smysluplné vzájemnosti*. Jsou orientovány na rozvoj *sebereflexe, sociability, sociální tvořivosti, sociální inteligence* atp.¹⁹⁶ Proto mají tyto metody své místo ve výchově školní i mimoškolní.

Interakční hry je vhodné vždy promyšleně zacílit. Lze je využít k výcviku optimální komunikace, adekvátního sebeprosazování, k optimalizaci vztahů ve skupině i k dílčím cílům, např.: k optimalizaci náhledu na určitou aktuální situaci ve skupině, aktuální problém člena skupiny, problémy týkající se obecně vztahů (např. generačních) ap. Atmosféry interakčních her je možno využívat i ke „zklidnění“ situace ve skupině, k vyjasnění určité dílčí události skupiny atp.

Dodejme závěrem, že při přípravě a realizaci těchto technik využijeme tvořivě všech poznatků o interakci, komunikaci, percepci a skupinovém životě, jak jsme je uvedli v předchozích kapitolách.

¹⁹⁶ J. Fritz, který vychází z tzv. interakční pedagogiky, mluví o „třech kompetenčních cílech interakčních metod“: sebereflexi, sociální aktivitě a anticipaci (Fritz, J. 1975, s. 47).

Literatura

- AEBLI, H.: Psychologická didaktika. Aplikace psychologie Jeana Piageta na didaktiku. Praha, KPÚ 1965.
- ALAN, J.: Narativní a analytické paradigma v soudobé sociologii. Sociologický časopis, 1994, 1, s. 11-20.
- ALAN, J.: Etapy života očima sociologie. Praha, Panorama 1989.
- ALAN, J.: Společnost, vzdělání, jedinec. Praha, Svoboda 1974.
- AMIDON, E. J., HUNTER, E.: Interaction Analysis: Recent Developments. In: Amido, E. J., Houhgh, J. B.: Interaction Analysis: Theory, Research and Application. London, Addison-Wesley 1967, s. 388-391.
- ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972.
- ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. S., BEM, D. J., NOLEN-HOEKSEMA, S.: Psychologie. Praha, Victoria publishing 1995.
- BAACKE, D.: Kommunikation und Kompetenz. München 1973.
- BAČOVÁ, V., BAUMGARTNER, J.: Sociálne poznávanie v sociálnej psychológii: Analýza a hodnotenie dosavadného vývoja. Čs. psychol., 1987, 3, s. 192-200.
- BAČOVÁ, V.: Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. Čs. psychol., 1996, 4, s. 321-337.
- BAČOVÁ, V.: Teórie osobnej a sociálnej identity v sociálnej psychológii. Čs. psychol., 1994, 1, s. 28-42.
- BAELES, R. F.: Interaction process analysis. Cambridge 1950.
- BAKOŠOVÁ, Z.: Výcvik komunikatívnych zručností budúcich učiteľov a vychovávateľov na katedre pedagogiky FF UK v Bratislave. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci, Hradec Králové 1991.
- BALAŠTÍK, D.: K problematice substitučních deliktů. Čs. psychol., 1996, 6, s. 529-533.
- BALCAR, K.: Životní smysluplnost a osobnost. Čs. psychol., 1995, 6, s. 496-502.
- BALCAR, K.: Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla. Čs. psychol., 1995, 2, s. 127-142.
- BALCAR, K.: České rodiny po jednom a půl roce. Čs. psychol., 1991, 6, s. 502-505.
- BANDURA, L.: O procese uczenia sie. Warszawa, PZWS 1972.
- BAUER, G.: Simulation von mündlichen Hochschulprüfungen: Chance für Transparenz und soziales Lernen. In: Gruppendynamik, 1979, 4, s. 249-261.
- BAUMGARTNER, F.: Posudzovanie situácií interpersonálnej agresie a jeho vzťah k stratégiám agresívneho správania. Čs. psychol., 1995, 4, s. 289-299.
- BAUMGARTNER, F.: Sebamonitorovanie a jeho pôsobenie na poznávanie interpersonálnych situácií. Čs. psychol., 1991, 5, s. 385-393.
- BEM, D. J.: Self perception theory. In: BERKOVITZ, L. (red): Advances in experimental Social Psychology. New York, Academ. Press 1972.
- BENJAMIN, L. T. jr., HOPKINS, J. R., NATION, J. R.: Psychology. New York, Macmillan Colege Publishing Company 1990.
- BERAN, J.: K aktuálnym problémom. Pedagogická orientace, 1993, 8-9, s. 33-35.
- BERNE, E.: Jak si lidé hrají. Praha, Svoboda 1970.
- BIANCHI, G.: Regulácia prosociálneho správania - argumenty proti sociobiológii. Čs. psychol., 1989, 3, s. 249-255.
- BLANKERTZ, H.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs-Wissenschaft vom 29. - 31. 3. 1976.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., MACEK, P.: Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. Čs. psychol., 1993, 5, s. 444-454.
- BODALEV, A. A.: Formovanie predstavy o inom človeku ako o osobnosti. Bratislava, PaD T 1979.
- BODALEV, A. A.: Vnímání člověka člověkem. Bratislava, Psychodiagnostika 1976.
- BOGOMOLOVA, N. N.: Situacionno-rolévaja igra kak aktivnyj metod socialno-psichologičeskoj podgotovki. In: ANDREJEVA, G. M., BOGOMOLOVA N. N.: Teoretičeskije i metodologičeskije problemy socialnoj psihologii. Moskva, IMU 1977, s. 183-204.
- BOKOROVÁ, V.: Význam ego-struktur v psychické a sociální regulaci. Čs. psychol., 1988, 2, s. 132-141.
- BRICHČÍN, M.: Lidská mysl, mozek a vnější prostředí. Čs. psychol., 1996, 4, s. 273-292.
- BRICHČÍN, M.: Odlišnosti ve struktuře tříčlenných skupin osob. Čs. psychol., 1991, 6, s. 483-496.
- BROWN, R.: Social Psychology. New York, The Free Press London Collier-Macmillan 1965.
- BŘEZÁKOVÁ, A., BŘEZÁKOVÁ, J.: Tělo, bolest a nemoc. Čs. psychol., 1996, 6, s. 522-528.
- BŘICHÁČEK, V.: Úvod do psychologického škálování. Bratislava, PaD T 1978.

- BŘICHÁČEK, V., MIKŠÍK, O.: Vztah mezi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychických zátěží v dospělosti. Čs. psychol., 1982, 3, s. 215-221.
- BŘICHÁČEK, V.: B. F. Skinner (1904-1990). Čs. psychol., 1991, 2, s. 165-166.
- BUBELÍNI, J.: K východiskám sociologické a sociálně psychologické koncepcie socializace. Čs. psychol., 1980, 1, s. 31-41.
- CANGELOSI, J. S.: Strategie řízení třídy. Jak si získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha, Portál 1994.
- CAPPONI, V., NOVÁK, T.: Asertivně do života. Praha, Grada 1994.
- CARNEGIE, D.: Jak získávat přátele a působit na lidi. Praha, Orbis 1939.
- CASSIER, H. R.: Kommunikation und die Zukunft der Bildung. Stuttgart, DV-anstalt 1974.
- CIGER, J.: Logika a norma osobnosti. Martin, Osveta 1984.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z.: K teorii konfliktu, frustrace a stresu. Čs. psychol., 1966, 4, s. 350-359.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P.: Faktory osobnosti adolescentů ve vztahu ke způsobu výchovy. Čs. psychol., 1996, 6, s. 465-479.
- ČÁP, J.: Aktivnost-pasivnost jako subsystém osobnosti, zjišťování a formování některých jeho aspektů. Čs. psychol., 1983, 2, s. 101-119.
- ČÁP, J.: Mnohostranný-jednostranný vývoj osobnosti. Čs. psychol., 1995, 2, s. 97-110.
- ČERMÁK, I.: Osobnostní přístup k agresi: otevřená koncepce. Čs. psychol., 1995, 3, s. 219-228.
- ČERMÁK, I.: Etická dimenze agresivního jednání. Čs. psychol., 1991, 5, s. 414-418.
- ČERMÁK, I.: Princip specifčnosti při studiu agrese. Čs. psychol., 1995, 2, s. 117-126.
- ČERNOUŠEK, M.: Masmediální krajina - nové zarámování. Sociologický časopis, 1994, 1, s. 35-42.
- ČERNOUŠEK, M.: Psychologie životního prostředí. Praha, MME HORIZONT 1986.
- DAMBORSKÁ, M.: Problémy socializace ústavních dětí. Psychol. a patopsychol. dítěte, 1976, 1, s. 3-10.
- DEAUX, K., WRIGHTSMAN, L. S.: Social Psychology. California, Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove 1988.
- DRÁBKOVÁ, H. jun.: Zkoumání podílu vlivu dědičnosti a výchovy na rysy osobnosti extroverze-introverze a stabilita-labilita. Čs. psychol., 1995, 6, s. 503-511.
- DRAPELA, V. J.: Rozvoj jedince a jeho vztah ke společnosti v pojetí humanistické psychologie. Čs. psychol., 1991, 3, s. 254-258.
- EMÖKE, B.: Rodinná socializace a poruchy osobnosti. Bratislava, SPN 1983.
- EWALD, U.: Násilí jako problém identity? Sociologický časopis, 1994, 2, s. 157-166.
- FERJENČÍK, J., NIŠPONSÁ, M.: Vplyv výzoru tváře a sociální role na vytváření dojmu o osobě. Čs. psychol., 1966, 1, s. 39-45.
- FESTINGER, L. A.: A theory of cognitive dissonance. Evantson, Row. Peterson 1957.
- FISCHER, W. A., SCHRATZ, M.: Vedení a rozvoj školy. Do budoucnosti s novou kulturou řízení. Brno, Paido 1997.
- FLANDERS, N. A.: Analyzing Teaching Behavior. London, Addison-Wesley 1970.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997.
- FRANKL, V. E.: Dynamika a hodnoty. Čs. psychol., 1990, 6, s. 542-547.
- FREUD, S.: O člověku a kultuře. Praha, Odeon 1990.
- FREUD, S.: Totem a tabu. Vtip a jeho vztah k nevědomí. Práh 1991.
- FRITZ, J.: Interaktionspädagogik. Methoden und Modelle. München, Juventa 1975.
- FROMM, E.: Umění milovat. Praha, Orbis 1967.
- FROMM, E.: Budete jako bohové. Radikální interpretace Starého zákona a jeho tradice. Nakl. Lidové noviny 1993.
- FROMM, E.: Mít, nebo být? Praha, Naše vojsko 1992.
- FUNK, R.: Erich Fromm. Praha, NLN 1994.
- GABLER, B.: Gruppenimprovisation als Methode der Interaktionspädagogik. In: FRITZ, J., 1975, s. 62-89.
- GAVORA, P. a kol.: Pedagogická komunikace v základní škole. Bratislava, Veda 1988.
- GEIST, B.: Sociologický slovník. Praha, VICTORIA PUBLISHING 1992.
- GEIST, B.: Vzdorujeme stresu. Praha, ERUDIO 1992.
- GERÉB, G.: Psychická klíma v škole. Bratislava, SPN 1978.
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R.: Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované psychologie. Praha, SPN 1990.
- GLÁZEROVÁ, I., FLEŠKOVÁ, M.: Sociální psychologie. Vybrané kapitoly pre vychovávateľov SOU. Banská Bystrica, PdF 1991.
- GOFFMAN, E.: The presentation of self in everyday life. New York, Garden City 1959.
- GÖHLICH, M.: Systémové myšlení a pedagogické jednání. Pedagogická orientace, 1995, č. 14, s. 24-33.
- GRÁC, J.: Persuázia ovplyvňovanie človeka človekom. Bratislava, Osveta 1985.
- GRÁC, J.: Ku intraanalytickej klasifikácii vzorového posobenia. Čs. psychol., 1990, 5, s. 397-410.
- GRÁC, J.: Exmplifikácia. Vzory a modely v živote človeka. Bratislava, OBZOR 1990.
- GRAEF, G., JOHRENS, I.: Interaktionsprogramm. Bern, H. Huber 1975.
- GÜDTER, B.: Verstehen üben. Bilden in Interaktion und Kommunikation. München, Verlag Dokumentation 1976.
- GURYCKA, A.: Dynamika i struktura sytuacji wychowawczych z punktu widzenia kształtowania osobowości dziecka. In: TYSZKOWA, M.: Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwojowości. Poznań 1977, s. 99-106.
- GURYCKÁ, A.: Sociálna aktivita - teórie, podmienky, diagnostické techniky. In: Psych. a patopsych. dieťaťa, 8, 1973, 3, s. 195-200.
- HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha, Budka 1993.
- HELUS, Z.: K možnostem rozvoje všech žáků ve vyučování a učení. Pedagogika 1982, 2, 127-133.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
- HELUS, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha, SPN 1976.
- HELUS, Z.: K sociálně-psychologické interpretaci žáka ve výchovně-vzdělávacích interakcích. Čs. psychol., 1974, 6.
- HELUS, Z., PELIKÁN, J.: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně-vzdělávacího procesu. Praha, VÚOŠ 1984.
- HENNIG, C., KELLER, G.: Antistresový program pro učitele. Praha, Portál 1996.
- HERMOCHOVÁ, S.: Metody aplikované sociální psychologie I. Interakční programy, interakční hry a tematická interakce. Praha, UK 1989.
- HERMOCHOVÁ, S.: Metody aplikované sociální psychologie II. Partnerské programy a partnerské hry. Praha, UK 1989.
- HERMOCHOVÁ, S.: Možnosti a meze hraní rolí. Čs. psychol., 1972, 3.
- HIEBSCH, H.: Sociálně-psychologické základy formování osobnosti. Bratislava, Pravda 1976.
- HLAVSA, J., KOMÁROVÁ, A.: Postavení tvořivého žáka v třídním kolektivu. Čs. psychol., 1981, 6, s. 511-517.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J.: Člověk v životních situacích. Praha, Academia 1987.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M.: K psychologické problematice situací. Čs. psychol., 1982, 3, s. 233-241.
- HOLLANDER, P. E.: Principles and Methods of Social Psychology New York-London-Toronto, Oxford University 1967.
- HONZÁK, R., NOVOTNÁ, V.: Jak se dobře cítit mezi lidmi. Praha, SPN 1987.
- HRABAL, V.: Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN 1989.
- HŘÍBKOVÁ, H.: K některým otázkám mezilidských vztahů. Sb. prací Ped. fakulty v Ostravě. 1976, B-11, 54, s. 83-102.
- HUDEČEK, J., PAPIČA, J. a kol.: Autoregulační mechanismy osobnosti. Psychologické zprávy. 1985, 4, Brno, ČSAV 1985.
- HUDEČEK, J., KOPLÍKOVÁ, I.: Dimenze sebehodnocení a sociální dezirability. Čs. psychol., 1988, 3, s. 245-267.
- HUDEČEK, J., MACEK, P.: K dialektice vztahů společenských a osobnostních ideálů. Psychologické aspekty. Čs. psychol., 1986, 2, s. 109-124.
- HVOZDÍK, J.: Základy školské psychologie. Bratislava, SPN 1986.
- CHALUPA, B. a kol.: Psychologie práce v teorii a praxi. Brno, UJEP 1969.
- CHARVÁT, J.: Život, adaptace, stres. Praha, SZN 1969.
- JANOUEK, J. a kol.: Sociální psychologie. Praha, SPN 1981.
- JANOUEK, J., kol.: Metody sociální psychologie. Praha, SPN 1986.
- JANOUEK, J.: Sociální psychologie. Praha, SPN 1988.
- JANOUEK, J.: Sociální determinace psychiky a správania. Bratislava, SPN 1987.
- JAROŠEVSKIJ, M. G.: Psychologie v XX. století. Bratislava, Pravda 1975.
- JELÍNKOVÁ, D.: Konštrukcia systému na pozorovanie humanistickej výchovy - východiska a zkušenosti. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci. Hradec Králové 1991.
- JONES, S. R., THOMAS, P. J.: Psychologický výzkum na pracovištích, využívajících pokročilé komunikační a informační technologie. PEP 1996, 1-2, s. 59-72.

- KALÁB, M.: Modernizace cílů a obsahu výchovně vzdělávacího procesu z hlediska rozvoje osobnosti žáka. Praha, SPN 1985. (Zprávy VÚP č. 46)
- KANTER, G. O., MASENDORF, F.: Interaktionskompetenz als didaktische Dimension. Berlin, C. Marhold 1979.
- KING, G. A., SORENTINO, R. M.: Psychological dimensions of goal-oriented interpersonal situations. J. Pers. Soc. Psychol., 1983, 1, s. 140-162.
- KINKOR, M.: Vliv některých faktorů prosociálního chování u předškolních dětí. Čs. psychol., 1984, 5, s. 431-440.
- KLICPEROVÁ, M.: Návrh na klasifikaci sociálních procesů. Bulletin PSÚ-výzkumné zprávy. Praha 1986.
- KLOUDOVÁ, R., HAVLÍNOVÁ, M., JOSÍFKO, M.: Identifikace zátěže dětí ve školní interakci. Čs. psychol., 1983, 3, s. 234-244.
- KOHOUTEK, R., MARKOVÁ, V.: Jáství a aspirační úroveň. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1967, 2, s. 161-172.
- KOCHAN, B.: Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg 1975.
- KOCHAN, D.: Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart, E. Klett 1973.
- KOLAŘÍKOVÁ, O.: Perspektivy teorie a výzkumu osobnostních vlastností. Praha, Academia 1986.
- KOLAŘÍKOVÁ, O.: Přehled teorií statické a dynamické struktury osobnosti. Praha, SPN 1976.
- KOLAŘÍKOVÁ, O.: Zájmová struktura u skupin s extrémními pozicemi na škálách extraverte a neuroticismu. Čs. psychol., 1977, 3, s. 205-223.
- KOLAŘÍKOVÁ, O.: K metodologickým alternativám psychologie osobnosti. Čs. psychol., 1991, 4, s. 289-302.
- KOLAŘÍKOVÁ, O.: K problematice interakcionistické psychologie. Zprávy psychol. laboratoře v Brně, 1979, 4.
- KOLLÁRIK, T.: Ke studiu sociální atmosféry v skupině. Čs. psychol., 1990, 6, s. 500-510.
- KÖLTZE, H. red.: Lehrerttraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle. Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt Verlag 1990.
- KONDÁŠ, V.: Klinická psychologie. Bratislava, Osveta 1977.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Longitudinální ověřování sociálních determinantů vývoje osobnosti. Čs. psychol., 1987, 6, s. 539-550.
- KOUDELKOVÁ, A.: Dětská percepce rodičovského chování. Psych. a patopsychol. dieťaťa, 1974, 1, s. 55-61.
- KOUDELKOVÁ, A.: Hostilní autoritativnost ve výchovných postojích a chování našich rodičů. Čs. psychol., 1986, 1, s. 29-44.
- KOUDELKOVÁ, A.: Socializační proměnné a hlavní problémy při výzkumech rodinné interakce. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1972, 3, s. 195-211.
- KOUKOLÍK, F.: O vztahu lidského mozku a chování. Praha, Karolinum 1997.
- KOUKOLÍK, D., DRTILOVÁ, J.: Vzpouza deprivantů. Praha, Makropulos 1996.
- KOVÁČ, D.: Najjednoduchšia recepčná informácia v interpersonálnom prenose. Čs. psychol., 1968, 3, s. 232-246.
- KOŽNAR, J.: Mezilidské dimenze psychoterapeutické skupiny. Čs. psychiatr., 1979, 1, s. 46-50.
- KOŽNAR, J.: Skupinová dynamika, skupinová psychoterapie a reedukace. PPD 1985.
- KOŽNAR, J.: Rodinná výchova ve vztahu k dissociálnímu chování a jeho prevenci. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1976, 1, s. 45-51.
- KRAMEYER, A.: Soziales Lernen durch Imitation in der gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit. Münster (Westf) 1975.
- KRATOCHVÍL, S.: Interakční terapeutická a výcviková skupina I. Cíle a techniky. Čs. psychiatr., 1975, 1, s. 38-44.
- KRATOCHVÍL, S.: Interakční terapeutická a výcviková skupina II. Elementy a příklady interakce. Čs. psychiatr., 1975, 2/3, s. 120-125.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. G.: Človek v spoločnosti. Základy sociální psychologie. Bratislava, SAV 1968.
- KREJČOVÁ, E.: K problematice sociálně komunikativních dovedností u posluchačů pedagogické fakulty. In: Psychologie ve spojení. praxi, sb. prací - řada B-11, 54, 1976, s. 5-44.
- KRYSLOVÁ, M., KOŽNAR, J.: Sebahodnotenie a školská prispôsobenosť u adolescentnej mládeže. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1980, 3, s. 257-270.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Já a ty. (O zdravých vztazích mezi lidmi). Praha, Avicenum 1977.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Hostilní projevy. Čs. psychol., 1968, 2, s. 134 - 143.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Jak si navzájem lépe porozumět. Praha, Svoboda 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace při řešení mezilidských sporů. Čs. psychol., 1972, 2, s. 145-155.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace učitelů se žáky. Olomouc, KPÚ 1987.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Konflikty mezi lidmi. Praha, Avicenum 1973.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Neverbální projevy v sociální interakci. Čs. ps. 1973, 4, s. 375-383.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociálněpsychologické přístupy ke studiu kooperace. Čs. psychol., 1974, 5, s. 528-544.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální inteligence. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1979, 1, s. 17-26.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální zralost. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1980, 3, s. 195-204.
- KŘIVOHLAVÝ, H.: Jak zvládat stres. Avicenum Praha, GRADA 1996.
- KUBEŠ, M.: Kognitivní styl, adaptivnost-inovativnost, teorie, míra, aplikácia. Čs. psychol., 1989, 5, s. 413-424.
- KUČERA, M.: Umění interpretace. Čs. psychol., 1985, 2, s. 168-177.
- KULIČ, V.: Chyba a učení. Praha, SPN 1971.
- KULKA, J.: Metody sociální psychologie I. Praha, SPN 1983.
- KURIC, J., a kol.: Ontogenetická psychologie. Praha, SPN 1986.
- LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D.: Rodinná interakce v eufunkčních a klinických rodinách. Psych. a patopsych. dieťaťa, 1976, 5, s. 439-448.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha, SZdN 1968.
- LANGMEIEROVÁ, D., LANGMEIER, J.: Rodinná interakce a vývoj dítěte. Psych. a patopsych. dieťaťa, 1972, 1, s. 5-12.
- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J.: Přístupy k náročným výchovným situacím. Čs. psychol., 1989, 5, s. 439-452.
- LANGOVÁ, M., a kol.: Učitel v pedagogických situacích. Praha, UK-Dialog 1992.
- LANGOVÁ, M.: Pedagogická situace a osobnost pedagoga. Čs. psychol., 1987, 5, s. 391-401.
- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J.: Vliv učitelovy přičinné interpretace na neprospěch žáků. Čs. psychol., 1984, 5, s. 441-450.
- LANGOVÁ, M.: Pedagogická situace a osobnost pedagoga. Čs. psychol., 1987, 5, s. 391-401.
- LAŠEK, J.: Některé nové metody měření klimatu třídy. Ref. 3. celost. seminář o ped. interakci a komunikaci. Hradec Králové 1991.
- LAŠEK, J.: Komunikační klima ve středoškolské třídě. Pedagogika, 1994, 2, s. 155-162.
- LAUSTER, P.: Láska. Psychologie jednoho fenoménu. Knižní klub 1994.
- Le BON, G.: Psychologie davu. Praha, KRA 1994.
- LENNARD, H. L., BERNSTEIN, A.: Patterns in Human Interaction. San Francisco, Jossey-Bass Inc. 1969.
- LEWIS, D.: Tajná řeč těla. Praha, Victoria Publishing (rok neúveden).
- LORENZ, K. Z., red.: O biologii učení. Praha, Academia 1974.
- LOVAŠ, L. L., PIRHÁČOVÁ, I.: Anxieta, hněvivost a senzitivita voči nespravodlivosti. Čs. psychol., 1996, č. 3, s. 248-255.
- LOVAŠ, L.: Nespravodlivost v interpersonálních vztazích. Čs. psychol., 1995, 3, s. 203-212.
- LOVAŠ, L.: Aktuálne teoretické problémy vymedzenia pojmu úroveň aspirácií. Čs. psychol., 1986, 1, s. 80-91.
- MACEK, P.: Důležitost budoucích očekávání a sebesystém adolescentů. Čs. psychol., 1994, 1, s. 489-501.
- MACHALOVÁ, M.: Adaptácia osobnosti v sociálnom prostredí. Čs. psychol. 1990, 3, s. 242-250.
- MAIWALDOVÁ, J.: Kooperace v malých pracovních skupinách. Čs. psychol., 1974, 5, s. 545-556.
- MÁLEK, I.: Stanley Coopersmith ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM. In: Čs. psychol., 1971, 1, s. 82-86.
- MAN, F., PROKEŠOVÁ, L.: Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. PEDAGOGIKA, 1994, 1, s. 12-22.
- MAŇÁK, J.: Tvořivý učitel. In: Učitel v demokratické škole. Brno, Paido 1994. Sb. příspěvků z celostátního semináře. Šlapanice u Brna 20. - 21. října 1993, s. 14-18.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1990.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, CDVU MU 1996.
- MAREŠ, J.: Empirické výzkumy interakce učitel - žáci v zahraničí. Empirické výzkumy interakce učitel - žáci v ČSSR. In: Interakce učitel - žáci, učitel - studenti, 1981, s. 75-96, 97-113.
- MAREŠ, J.: Interakce učitel - žáci ve zjednodušeném modelu hromadného vyučování. Pedagogika, 25, 1975, 5, s. 617-628.
- MAREŠ, J.: KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole. BRNO, MU 1995.

- MARKO, J.: Typologia školskej adjustovanosti, jej príčin a prejavov. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1974, 5, s. 442-414.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: Děti, rodina a stres. Praha, GALÉN 1994.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J.: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. I. část. Děti z dětských domovů ve svých čtyřiceti letech. Čs. psychol., 1995, 6, s. 481-495.
- MATĚJČEK, Z., KADUBCOVÁ, B.: Sebepojetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovského přijímání a odmítání (PART). Čs. psychol., 1984, 2, s. 87-96.
- MATĚJČEK, Z., KOVAŘÍK, J., BUBLEOVÁ, V.: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. II. část: Děti z náhradní rodinné péče. Čs. psychol., 1966, 1, s. 14-27.
- MATOUŠEK, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha, SLON 1993.
- MAŤUŠKIN, A. M.: Klasifikacija problemnych situacij. Vopr. psihol., 1970, 5, s. 23-34.
- MAZÁLKOVÁ, J.: Některé charakteristiky chování dětí od 4 do 14 let při psychologickém vyšetření a jejich souvislosti s typem rodiny. Čs. psychol., 1981, 6, s. 518-526.
- MEADOR, D. B., ROGERS, C. R.: Person - centred therapy. In: RAYMOND, J. Corsini and Contributors: Current psychotherapies. Third Edition. Hasca, Illinois, Peacock Publishers 1984, s. 142-195.
- MEDZIHORSKÝ, Š.: Asertivita. Praha, ELFA 1991.
- MELLIBRUDA, J.: Hľadanie seba samého. Bratislava, Smena 1987.
- MELLIBRUDA, J.: Ja - ty - my. Bratislava, Smena 1990.
- MÍČEK, L.: Autoregulační a sociální aspekty duševního zdraví. Praha, SPN 1980.
- MÍČEK, L.: Duševní hygiena. Praha, SPN 1986.
- MÍČEK, L.: Sebevýchova a duševní zdraví. Praha, SPN 1976.
- MIKA, S.: Wstep do psychologii społecznej. Warszawa 1972.
- MIKŠÍK, O.: Interakční koncepce osobnosti. Čs. psychol., 1980, 1, s. 1-30.
- MIKŠÍK, O., BRICHÁČEK, V.: K souvislostem mezi stylem výchovy v rodině a strukturou psychické variabilnosti osobnosti. Čs. psychol., 1982, 1, s. 13-22.
- MOŽNÝ, I.: Moderní rodina. Brno, Blok 1990.
- MUSIL, J. V.: K některým otázkám užití sociometrie v socioterapii alkoholiků. Čs. psychol., 1974, 5, s. 422-426.
- MYERS, D. G.: Social psychology. New York, McGRAW-HILL, INC. 1993.
- MYŠKOVÁ, J.: K možnostem detekce normálního a narušeného morálního vývoje. Čs. psychol., 1991, 1, s. 66-76.
- NAKONEČNÝ, M.: Lexikon psychologie. Praha, Vodnář 1995.
- NAKONEČNÝ, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha, Management press 1993.
- NAKONEČNÝ, M.: Agresivní chování. Čs. psychol., 1970, 1, s. 1-18.
- NAKONEČNÝ, M.: Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha, Management press 1992.
- NEBESKÁ, I.: Úvod do psycho-lingvistiky. Praha, H & H 1992.
- NĚMCOVÁ, G.: Příspěvek k percepci sociální situace. Praha, ÚÚV PP 1978.
- NEVOLOVÁ, D.: Zdravý vývoj dítěte z hlediska současných výzkumů rodinného prostředí. Čs. psychol., 1991, 2, s. 243-253.
- NEWCOMB, T. M., TURNER, R. H.: Social Psychology (The Study of Human Interaction). New York, H. Reinhart and Winston 1965.
- OBDRŽÁLEK, P.: K niektorým aspektom a problémom súčasného výskumu postojov a ich antecedentov. Čs. psychol., 1991, 3, s. 222-232.
- ODEHNAL, J., HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J.: Struktura psychologie jako studijního oboru. Čs. psychol., 1990, 6, s. 548-553.
- OLIVERIUS, R.: Sebehodnocení a některé jeho determinanty u mládeže. Kand. disertace, Praha, UK 1985.
- OSECKÁ, L.: Typologie hodnotových hierarchií. Čs. psychol., 1991, 2, s. 127-134.
- PAPICA, J.: Osobnostní proměnné, atribuční analýza a rizikové chování. Čs. psychol., 1981, 2, s. 129-143.
- PARDEL, T.: Motivácia ľudskej činnosti a správania. Bratislava, SPN 1977.
- PAŘÍZEK, V.: Učitel v neobvyklé školní situaci. Praha, SPN 1990.
- PAULOVÁ, J.: Příspěvek k analýze způsobů řešení problémů výchovně vzdělávací praxe posluchačů učitelství. SVOČ, Brno, PdF UJEP 1982.
- PECHAČOVÁ, Z., HRABA, J., LORENZ, F.: Transformace v České republice: rozdíly mezi městem a venkovem v modelu stres-distres. Psychologie v ekonomické praxi, 1996, 1-2, s. 13-24.
- PECHAČOVÁ, Z., HRABA, J., LORENZ, F.: Transformace v České republice: věk, ekonomický stres a deprese. Čs. psychol., 1996, 3, s. 185-196.
- PELIKÁN, J.: Některé problémy působení školního prostředí na sebereflexi žáků. Pedagogika, 1995, 3, s. 210-216.
- PETROVSKAJA, L. A.: Teoretičeskije i metodologičeskije problemy socialno-psichologičeskogo trenin-ga. Moskva, IMU, 1982.
- PETROVSKIJ, A. V.: Nekotoryje aspekty razrabotki stratometričeskoj koncepcii grup i kolektiva. Vopr. psih., 1976, 6, s. 34-44.
- PETRUSEK, M.: Stratometrická teorie pracovního kolektivu. PEP, 1980, s. 179-195.
- PETRŽELKA, Z.: K historii a teorii rozpoznávání a interpretace mimického výrazu emocí I. Čs. psychol., 1987, 5, s. 449-461.
- PETRŽELKA, Z.: K historii a teorii rozpoznávání a interpretace mimického výrazu emocí ve vztahu k některým charakteristikám osobnosti I. Čs. psychol., 1991, 2, s. 108-117.
- PETRŽELKA, Z.: Rozpoznávání, interpretace a kresebné vyjádření mimického výrazu emocí ve vztahu k některým charakteristikám osobnosti II. Čs. psychol., 1991, 3, s. 193-221.
- PLAŇAVA, I.: Jak (to) spolu mluvíme. Brno, MU 1992.
- PLAŇAVA, I.: Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. Čs. psychol., 1994, 1, s. 1-14.
- PLICHTOVÁ, J.: Obsahová analýza a její možnosti využití v psychologii. Čs. psychol., 1996, 4, s. 304-314.
- POHLOVÁ, A.: Komunikace posilující pozitivní sebehodnocení žáka. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci, Hradec Králové 1991.
- POPPER, M.: Možnosti obmedzenia formalizácie verbálnej komunikácie. Čs. psychol., 1993, 1, s. 47-58.
- PORKET, J. L.: Podmínky a poruchy sociální komunikace. Čs. psychol., 1970, 2, s. 156-169.
- PÖTHE, P.: Proč rodiče týrají své děti? PROPSY 5/1997, s. 4-7.
- PROKOPOVÁ, A.: Osobnostní příprava studentů pro 1. stupeň ZŠ. Učitel v demokratické škole. Brno, Paido 1994, s. 98-103.
- PSTRUŽINOVÁ, J.: Verbální komunikace a možnosti aktivní participace žáků při vyučování. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci, Hradec Králové 1991.
- REICHELOVÁ, E.: Model sociálního správání u agresivních dětí. Čs. psychol., 1995, 4, s. 331-347.
- REPKOVÁ, K.: Trendy vývinu rodinných rol v současných společenských podmínkách. Čs. psychol., 1996, 2, s. 115-127.
- ROGERS, C. R.: Manifest humanistické psychologie. Několik důležitých objevů. Překl. z knihy: On Becoming a Person - A Therapist's View of Psychotherapy Constable a. Co Ltd., London 1977.
- RUHLOFF, J.: Ein Schulkonflikt wird durchgespielt. Heidelberg 1970.
- RUISEL, I., RUISELOVÁ, Z.: Vybrané problémy psychologie poznávání. Bratislava, Veda 1990.
- RUISEL, I.: Sebahodnotenie ako regulátor kognitívnych výkonov. Čs. psychol., 1983, 3, s. 255-261.
- RUSSEL, B.: Zkoumání o smyslu a pravdivosti. Praha, Academia 1975.
- ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E.: Psychologie osobnosti učitele a koncepce zdravé osobnosti. In: Učitel v demokratické škole. Brno, Paido 1994. Sb. příspěvků z celostátního semináře. Šlapanice u Brna 20.-21. října 1993. s. 150-153.
- ŘEZÁČ, J., SEDLÁK, J.: Příprava učitelů pro řešení jejich pracovních problémů. Sb. IV. věd. konf. s mezinár. úč., Praha 25.-27. 11. 1980. IV. část s. 18-25.
- ŘEZÁČ, J., a kol.: Základy psychologie pro mistry odborné výchovy. Brno, UJEP 1982.
- ŘEZÁČ, J.: Interakční cvičení jako součást psychologické přípravy učitele. Referát. Konference PS. Ústí nad Labem 1992.
- ŘEZÁČ, J.: K některým problémům profesionální adaptace mladých učitelů. Sb. prací, ped./psych. XIV. Brno, UJEP 1980.
- ŘEZÁČ, J.: K pedagogicko-psychologické přípravě učitele. Pedagogická orientace, 1996, 18/19, s. 99-102.
- ŘEZÁČ, J.: K problému psychologické přípravy učitele. In: Učitel v demokratické škole. Sb. Brno - Šlapanice 1994. Brno, Paido 1994, s. 154-157.
- ŘEZÁČ, J.: K problému psychologické přípravy učitele. Pedagogická orientace, 1993, 8-9, s. 116-120.
- ŘEZÁČ, J.: Kreativita a volný čas. In: Spousta, V. et al.: Teoretické základy výchovy ve volném čase. PdF MU, Brno 1994.
- ŘEZÁČ, J.: Mezilidské vztahy na pracovišti. Brno, MU 1993.
- ŘEZÁČ, J.: Mišosobisti vidnosti jak socialna cinnisti ta sposib kultivacii individa. Ternopil 1995.
- ŘEZÁČ, J.: Některé sociálně psychologické aspekty výchovy ke zdravému způsobu života. Sb. mezinár. konference o zdravém stylu života. 1997, s. 228-232.

- ŘEZÁČ, J.: Percepční schopnosti v činnosti učitele. Komenský, 1987, 1, s. 38-41.
- ŘEZÁČ, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace, 1991, 2, s. 79-82.
- ŘEZÁČ, J.: Psychologické aspekty řešení výchovných problémů. Komenský, 1989, 3, s. 129-132.
- ŘEZÁČ, J.: Sociálněpsychologické aspekty vztahu žáků 1. ročníku ke škole. Komenský, 1984, 9, s. 524-529.
- ŘEZÁČ, J.: Sociálněpsychologický výcvik a možnosti jeho využití v pedagogické praxi. Komenský, 1988, 10, s. 611-614.
- ŘEZÁČ, J.: Sociální prostředí. In: Valová, G., a kol.: Kapitoly z pedagogické psychologie. Praha, SPN 1978, 1989.
- ŘEZÁČ, J.: Sociální psychologie pro posluchače učitelství ZŠ. Praha, SPN 1984, 1989.
- ŘEZÁČ, J.: Sociální trénink posluchačů učitelství jako součást přípravy na profesi. Čs. psychol., 1982, 4/5, s. 368-370.
- ŘEZÁČ, J.: Utváření osobnosti ve společenských podmínkách. In: Hradecká, M. a kol.: Základy psychologie pro posluchače učitelství. Brno, UJEP 1978.
- ŘEZÁČ, J.: Možnosti ispolzovanija metodiki socialno-psichologičeskogo treninga v podgotovke buduščich učitelej. Voronež, VPGI 1986.
- ŘEZÁČ, J.: Vývoj sociálních vztahů. In: Hradecká, M. a kol.: Kapitoly z vývojové psychologie pro vychovatele. Brno, 1980.
- ŘEZÁČ, J.: Zpětná vazba jako aktivizující a facilitující faktor interakčního učení. In: kolektiv: Učitel, vyučování, situace. Brno, Paido 1994.
- ŘEZNIČEK, M.: Prevence sociálních deviací I. PRAHA, UK 1994.
- ŘÍČAN, P.: Úvod do psychometrie. Bratislava, PaD T 1980.
- ŘÍČAN, P.: Adolescent v základní rodinné triádě. Čs. psychol., 1990, 5, s. 426-430.
- ŘÍČAN, P.: Psychologie rodiny - obor ve stavu zrodu. Čs. psychol., 1991, 1, s. 38-47.
- SAMUHELOVÁ, M.: Štruktúry v pedagogickej komunikácii. Správa o výskume. Bratislava, ÚEK SAV 1985.
- SCZEPANSKI, J.: Základní sociologické pojmy. Praha, NPL 1966.
- SEDLÁČEK, J.: Pojem anomie v kontextu Durkheimovy sociologie. Sociologický časopis, 1994, 2, s. 135-145.
- SCHERER, K. R.: Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim, Beltz 1979.
- SCHMIDT, H. D.: Obecná vývojová psychologie. Praha, Academia 1978.
- SKORNY, Z.: Aspiracje mlodziezy oraz ich warunkowania srodowiskowe. Acta Universitatis Wratislaviensis., No. 755. Wroclaw 1984. (separát)
- SKORNY, Z.: Pojecie aspiracji oraz mechanizmy ich funkcjonowania. Acta Universitatis Wratislaviensis No. 475., Wroclaw 1984. (separát)
- SKORNY, Z.: Aspiracje mlodziezy oraz kierujace nimi prawidlowosci. Wroclaw, Warszawa, Kraków Gdansk, ZNIO 1980.
- SLAVÍK, J., SPILKOVÁ, V.: Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? Pedagogika, 1994, 1, s. 3-13.
- SMĚKAL, V.: Přehled psychologie osobnosti I. Praha, SPN 1985.
- SMĚKAL, V.: Psychologie osobnosti. Praha, SPN 1989.
- SMĚKAL, V.: Seznam vlastností důležitých v mezilidských vztazích. Interní materiál KKS Brno, 1985.
- SOBOTA, I.: Sociologické problémy v práci učitele. Komenský, 1980, 9, s. 549-551.
- SOBOTA, I.: Využití psychologie ve škole. Komenský, 1980, 6, s. 361-363.
- SOUČEK, J., HOLUBÁŘ, Z.: Úvod do sociální psychologie pro učitele. Praha, SPN 1975.
- SPILKOVÁ, V.: Rozvoj sociální kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci. Hradec Králové 1991.
- STRÁNSKÁ, T., STRNAD, L.: Posouzení vlastního sebevědomí a jeho odhad jinými. Čs. psychol., 1968, 1, s. 42-48.
- STRÍŽENEC, M.: Novšie koncepcie o skresleniach pri usudzovaní. Čs. psychol., 1995, 2, s. 143-149.
- STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F.: Hněv jako stav a jako rys. Čs. psychol., 1994, 3, s. 220-232.
- SVATOŠ, T., MAREŠ, J.: Pedagogická interakce a komunikace. Sb. 3. celost. sem. Hradec Králové 9-10. září 1991.
- SVATOŠ, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. Pedagogika 1/95, s. 64-70.
- SVATOŠ, T.: Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace. Hradec Králové, Gaudeamus 1995.
- SVATOŠ, T.: Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě. Pedagogika, 1993, 2, s. 165-172.
- SVATOŠ, T.: Zamyšlení nad komunikací učitele se žáky. In: Učitel, vyučování, situace. Brno, Paido 1994, s. 80-85.
- SVOBODA, M.: Aplikace sociální psychologie. Praha, SPN 1985.
- SVOBODA, M.: Psychoterapie. Hypnosugestivní a imaginativní metody. Praha, SPN 1989.
- SYŘIŠTOVÁ, E.: Normalita osobnosti. Praha, Avicenum 1972.
- ŠIKL, R., KOUŘILOVÁ, J.: Obranné tendence v atribuci. Čs. psychol., 1996, 4, s. 315-320.
- ŠÍMEK, J.: Lidské pudy a emoce. Jak jim porozumět a jak s nimi žít. Praha, Lidové noviny 1995.
- ŠÍPEK, J.: Mentální hygiena, sociální psychologie a některé jejich interakce. Čs. psychol., 1987, 1, s. 45-62.
- ŠIROKÝ, H.: Náčrt psychologie divadla a psychodrámy. Bratislava, OÚ 1969.
- ŠMAHEL, I., ŘEZÁČ, J.: Psychologická praktika I. Brno, PdF MU 1996.
- ŠMAHEL, I.: Jakou duši dáme strojům. Brno, UJEP 1986.
- ŠMAHEL, I.: Psychologie osobnosti. Praha, SPN 1983.
- ŠMAHEL, I.: Psychologické úvahy o lidské existenci. Brno, MU 1992.
- ŠPLÍCHAL, J.: K teoretickým východiskům a některým metodologickým problémům současné humanistické psychologie. Čs. psychol., 1983, 2, s. 164-172.
- ŠOLCOVÁ, I.: Psychosociální stres žen: Přehled současných poznatků. Čs. psychol., 1996, 3, s. 237-247.
- ŠTEFANKO, P., AUXTOVÁ, A., FERJENČÍK, J.: Sebaodhalovanie: Konštrukcia merného nástroja a identifikácia niektorých determinánt. Čs. psychol., 1996, 3, s. 197-207.
- ŠTECH, S.: Teorie atribučních procesů. Čs. psychol., 1980, 5, s. 469-473.
- ŠTECH, S.: Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). Pedagogická orientace - 95, 15, s. 23-31.
- ŠVANCARA, J.: Psychologie emocí a motivace. Praha, SPN 1973.
- ŠVANCARA, J.: Geneze systémů empirické psychologie. Brno, MU 1993.
- ŠVANCARA, J., VAŠINA, L., KOSTROŇ, L.: Kapitoly z kognitivní psychologie. Brno, FF MU 1991.
- ŠVEC, Š.: Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. Pedagogika, 2, s. 129-137.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učiteľa - módnosť, alebo potreba? Pedagogika, 1994, 2, s. 105-112.
- ŠVEC, V.: K situačným pojetím výchovné vzdelávacieho procesu. Čs. psychol., 1990, 4, s. 325-330.
- ŠVEC, V.: K výuce psychologie u dospělých. Čs. psychol., 1990, 3, s. 259-261.
- ŠVEC, V.: Pojetí výuky u vysokoškolských učitelů: jeho zjišťování a vývoj. Ref. 3. celost. seminář o pedagogické interakci a komunikaci, Hradec Králové 1991.
- ŠVEC, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Pedagogická orientace, 1995, 15, s. 12-22.
- TAROČKOVÁ, T.: Teórie modelov a modely ľudského vývinu. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1980, 3, s. 205-218.
- TAROČKOVÁ, T.: Životné udalosti ako aktuálna premenná v celožitovnej vývinovej psychológii. Čs. psychol., 1990, 3, s. 251-258.
- TEJ, J.: Úvod do pedagogickej komunikácie. Bratislava, SPN 1989.
- TERELAK, J.: Změny v percepci situace a skupiny v podmínkách dlouhodobé antarktické izolace. Čs. psychol., 1988, 5, s. 422-425.
- VALIŠOVÁ, A.: Asertivita v rodině a ve škole. Praha, H+H 1994.
- VALIŠOVÁ, A.: Asertivní styl komunikace a jednání ve škole. Pedagogická orientace, 1993, 8-9, s. 35-38.
- VANĚK, M., HOŠEK, V.: Základní psychologické problémy limitní výkonnosti. Psychol. v ekonom. praxi., 1970, 1, s. 8-19.
- VÁVRA, V.: Mluvíme beze slov. Praha, Panorama 1990.
- VYGOTSKIJ, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, SPN 1976.
- VYMĚTAL, J.: Altruistické a agresivní jednání. Čs. psychol., 1990, 5, s. 435-439.
- VÝROST, J.: Sociálně-psychologický výskum postojov. Bratislava, Veda 1989.
- WEAROVÁ, K., GRAYOVÁ, G.: Podpora psychického zdravia v Evropské síti zdravých škol. Kodaň, WHO.
- WILSON, E.O.: O lidské přirozenosti. Praha, Lidové noviny 1993.
- WOODWORTH, R. S., SCHLOSBERG, H.: Experimentálna psychológia. Bratislava, SAV 1959.
- ZABOROWSKI, Z.: Sociální psychologie a výchova. Praha, SPN 1965.
- ZABROCKI, L.: Kybernetische Modelle sprachlichen Kommunikation. Wroclaw 1975.

- ZASADA, T.: Kontakty interpersonalne w procesie dydaktycznym jako czynitelu rozwoju myslenia. Psychol. wychowawcza T. 24, 1981, 2, s. 259-267.
- ZELINA, M., FURMAN, A.: Metodika psychologickéj analýzy vyučovacích hodín. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 21, 1986, 4, s. 321-332.
- ZELINA, M.: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava, 1990.
- ZELINKOVÁ, K.: Vplyv neverbálnej komunikácie na kvalitu vyučovacieho procesu. Ref. 3. celost. sem. o ped. interakci a komunikaci, Hradec Králové 1991.
- ZELOVÁ, A.: Po kríze? Snahy o integráciu v súčasnej sociálnej psychológii na Západe. Čs. psychol., 1989, 5, s. 453-459.

Slovníček odborných výrazů

A

- aberrace** - odchylka, úchylka
- abstence** - zdržení se něčeho
- abreakce** - znovuprožití dřívějších potlačených prožitků a uvolnění s nimi spojeného napětí
- adaptabilita** - schopnost přizpůsobit se
- adekvátní** - přiměřený, odpovídající
- afiliace** - utváření pozitivních citů k lidem
- afiliativní vztah** - přátelský, pozitivní
- agilní** - horlivý, čilý
- akcelerace** - zrychlení, urychlení, zrychlování
- akcent** - důraz
- akceptace** - přijetí, přijímání
- aklamace** - zjevný souhlas
- aktuální** - právě probíhající, okamžitý, současný
- alexythymie** - neschopnost vyjádřit slovy citové prožitky; ale i neschopnost přiměřeně prožívat city a přiměřeně je též projevit; zavedl bostonský psycholog P. E. Sifneos 1972
- alienace** - odcizení, pocit, že člověkem utvářená sociální skutečnost se stává faktorem, který člověka ovládá až ničí; projevuje se pocity vykořeněnosti, izolovanosti, absurdity, „cizosti“ jiných lidí, práce a nakonec i sebe sama
- alternace** - střídání, změna, výměna
- ambice** - úsilí o vyniknutí; úsilí o dosažení životních cílů
- ambicióznost** - snaha dosahovat aspirací (cílů), které jsou vyšší než reálné možnosti jedince
- ambitendence** - motivační nerozhodnost, neujasněnost

- ambivalence** - současné prožívání dvou protikladných emocí nebo neslučitelných tendencí
- analogie** - obdoba
- analýza** - myšlenkové členění, rozkrývání; cílený rozbor něčeho
- ananké** - nucení, nutkání
- anatomie** - věda o stavbě a skladbě organismů
- anomálie** - odchylka od normy, pravidla
- antagonismus** - vztah protikladnosti
- antinomie** - protichůdnost, protiklad, rozpor mezi tezemi
- anticipace** - předjímání
- antipatie** - opak sympatie, nechut, nelibost, odpor
- antisociální** - protispolečenské
- anxiozita** - úzkostnost, chorobná tíseň
- aplikace** - použití, využití, uplatnění
- apoziopeze** - neukončená výpověď, nepřírozené ukončení začatého výroku
- apriori** - (a priori) - předem
- apriorní** - předem daný
- arbitr** - původně smírčí soudce, přeneseně ten, kdo rozhoduje, udává tón
- arogance** - nadutost, domýšlivost, drzost, zpupnost
- asimilace sociální** - přizpůsobování, splývání až pohlcení (např. jedné skupiny skupinou jinou)
- aspekt** - zřetel, hledisko, stanovisko
- astenický** - narušující (děj), oslabující (proces), komplikující, snižující (výkon, průběh)
- atraktivní** - přitažlivý
- atribuce** - vyvozování (ve smyslu subjektivního přisuzování) příčin jednání druhého člověka

atrofie - zakrňování, ubývání, zmenšování, chřadnutí
autenticita - svébytnost, původnost
autonomie pracovní činnosti - možnost pracovníka rozhodovat o tempu práce, její povaze a podmínkách (nízká autonomie pracovní činnosti je obvykle stresogenní)
autonomie - samostatnost, nezávislost
axiologie - věda o hodnotách

B

bagatelizace - podceňování, zlehčování
bálint - metoda skupinové supervize, založená na společné analýze kazuistik z praxe účastníků (pův. zaměřené především na problémy vztahu lékaře a pacienta; autor: brit. psychiatr maď. původu Michael Balint - 1896-1970)

batofobie - chorobný strach z hloubky
báze - základna, základ, podklad, východisko

behaviorální - z angl. behavior = chování; většinou pojem vztahující se k chování jako složce projevu člověka
benevolence - shovívavost

„Big Five“ - (doslovně „velká pětka“) metaforické označení tzv. pětifaktorové teorie osobnosti; osobnost vyjadřují tyto faktory: 1. extraverteze, 2. přívětivost, 3. svědomitost, 4. emocionální stabilita, 5. kultura, intelekt či otevřenost vůči zkušenosti

burnout syndrom - (**burnout fenomen**) - vyhasnutí, „stržení“, naprostá rezignace, až ztráta původních ideálů a očekávání spojených s určitou profesí

C

CCQ - dotazník, pomocí něhož se měří tzv. komunikační klima (Communication Climate Questionnaire); auto-

rem je americký profesor Lawrence B. Rosenfeld z University of North Carolina at Chapel Hill (dotazník je z roku 1983)

censoring - tendence k přísnému sebehodnocení při následné videozpětné vazbě

CES - dotazník k měření skupinové atmosféry (Classroom Environment Scale); autoři B. J. Fraser a D. C. Fischer (1986)

„coping“ - („coping with stress“) - zvládání stresu; zvládání nadlimitní zátěže; v angličtině „coping“ znamená umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou, téměř nezvládnutelnou situací, stačit na neobvykle těžký úkol

časné dětství - období od narození, zhruba do tří let

D

defekt - porucha, poškození

definice - vymezení, určení

dehumanizace - odlidštění, odlidšťování

deindividualizace - pocit ztráty osobní identity většinou na základě splynutí se skupinou (davem); je důsledkem sníženého sebeuvědomování; poprvé použili L. Festinger, A. Pepitone a T. M. Newcomb (1952)

deklarace - prohlášení, přihlášení se k něčemu, zveřejnění; též vymezení, zviditelnění, projevení něčeho

delikvence (delinkvence) - jednání v rozporu se zákonně kodifikovanou společenskou normou; páčání trestné činnosti; opakovaná trestná činnost

demagogie - klamání lstí a překrucováním s využitím převahy ve výmluvnosti

depresivní - skličující, tísnivý

deprivace - strádání, zbavení

despekt - pohrdání, opovržení, povýšenost

determinace - určení, vymezení, podmínění

determinující faktor - podmínka (jev, podnět, okolnost, vliv), která zásadním způsobem určuje vlastnosti či chování nějaké proměnné

deviace - odchylka od standardizovaného a institucionalizovaného chování

diferenciace - odlišení, rozrůžňování
difúzní - rozptýlený, nesouměrný

dimenze - rozměr

disharmonický - nesouladný

disjunktivní - navzájem se vylučující

diskuse - forma dialogu; cílený rozhovor či beseda zaměřené většinou na rozkrývání problému či jeho řešení; ve výcvikových metodách je chápána jako „společné přemýšlení nahlas“

diskutabilní - sporný

disonance - nesoulad, narušení harmonie

disponibilita - použitelnost ve smyslu připravenosti k něčemu

dispozice - předpoklad

dissens - odchylka prohlášení od úmyslu
dissociální - rozkladné, „štěpící“

distální - okrajový

distres - negativně působící stres

dogmatismus - přílišné, nekritické lpění na určitých východiscích či autoritách

dominantní - převládající, výrazný, ovládající

dril - bezduchá kázeň, bezduchý výcvik
dyáda - pár, dvojice

dynamika - hybnost, živost, síla, pohyb

dysfunkce - narušená, porušená, snížená funkce

E

edukace - výchova, vychovávání

efekt - účinek

egocentrický - sebestředný, vycházející z vlastního „Já“

egocentrismus - zaměření na vlastní „Já“; pojmání světa skrze a ve vztahu k vlastnímu „Já“

egoismus - sobectví

egotismus - tendence k neustálé prezentaci svého „Já“

ejekce - vyhození, vyhazování, zavrhování

ekvivalence - rovnocennost, stejná platnost

element - prvek, část celku (obvykle ve smyslu nejmenší, „již nedělitelná“ část)

elementární - základní, přeneseně i podstatný, důležitý

emancipace - zrovnoprávnění

empatie - vcítění

empirický - zakládající se na zkušenosti, daný zkušeností

empirismus - myšlenkový směr považující za zásadní faktor vývoje jedince vnější (sociální) podmínky

encounter - setkání

endogenní - vnitřní, příp. vyvolaný vnitřními příčinami

enkulturace - vrůstání do kultury, „kulturnění“, kulturace - u některých autorů synonymum pojmu socializace (např. americký kulturní antropolog Melville Jean Herskovits 1895-1963), u jiných dílčí děj v rámci socializace anebo etapa socializace

entuziasmus - nadšení, zanícení

ergonomie - nauka o vztazích mezi člověkem a pracovním prostředím

eskalace - stupňování

etnografie - vědní disciplína zaměřená na studium způsobu života různých kultur

etnografie školní - metodologický přístup ke studiu proměn života dítěte v kontextu školního prostředí; tzv. Pražskou skupinu školní etnografie tvoří především pracovníci katedry pedagogické a školní psychologie PedF UK

etiologie - nauka o původu nemocí; přeneseně původ něčeho; postupně řetězení příčin něčeho

etologie - věda o chování

eustres - kladně, podpůrně působící stres

ex post - dodatečně, následně, po skončení

excepce - výjimka

excerpce - pořizování výtahu z literatury

excitace - vzrušení, podráždění (podrážděnost)

exhibicionismus - (pův. jako sex. deviace: vzrušující sebeobnažování); přeneseně: jakékoliv nepřiměřené předvádění se před lidmi

explanace - výklad, vysvětlení

explicitní - zjevný, patrný, zachycený

explikace - výklad, vyvození

exprese - výraz, způsob vyjadřování, projevu

exteriorizace - „zvnějšnění“ (např. vnitřního prožitku, stavu ap.)

extravagance - výstřednost

ezoterický - tajemný, nepřístupný

F

facilitace - „usnadnění“, podpora, ulehčení; do psychologie pojem zavedl americký sociální psycholog Floyd Henry Allport (1890 - ?)

fabulace - vymyšlení, tvoření (příběhů)

familiární - důvěrný

feed-back - zpětná vazba

feminní - ženský

fenomén - jev, úkaz

Fiedlerův kontingenční model - teorie Freda Edwarda Fiedlera (viz též heslo LPC) z padesátých let založená na předpokladu, že efektivnost vedoucího pracovníka je závislá na a) stylu vedení, řízení a b) na úrovni a míře kontroly, kterou uplatňuje vůči podřízeným

fikce - zdání, výmysl, smyšlenka

fiktivní - neskutečný, zdánlivý, smyšlený, nereálný

fixace - zpevnění, ustálení

flexibilita - pružnost

forma - tvar, uspořádání

formace - útvar

formativní - měnící, utvářející (proměňující)

fyzilogie - nauka o životních funkcích organismů

G

generalizace - zobecňování, zobecnění

geneze - vývoj

genotyp - souhrn všech dědičných faktorů organismu

gestalt - pův. z něm.: tvar, figura, konfigurace; v psych. většinou označení pro strukturovaný celek, jenž nelze redukovat na části (nelze ho z jednotlivostí postihnout, vysvětlit, odvodit)

gestika - pohyby, převážně rukou, nesoící komunikativní význam

globální - celkový, celostní, souhrnný

gnoseologie - teorie poznání

H

haptika - kontakt či komunikace dotekem

„hardiness“ - osobnostní odolnost (vůči stresu), pojem zavedený do psychologie Susanne Kobasa 1979 (Univerzita Chicago); zároveň se tímto pojmem označuje též důrazné (hard = „tvrdé“) úsilí o zvládnání potíží

hassels - mikrostressory

heterogenita - různorodost, nestejnorodost

hierarchie - stupňovitě uspořádání

histogram - křivka četnosti, graf vyjadřující četnost nějakého jevu

holismus - (holos = úplný, sjednocený) holistické teorie zdůrazňují psychosomatickou jednotu a jedinečnost jedince

homogenita - stejnorodost

hostilita - nepřátelství

humanita - lidskost, lidství

human relations - škola „human relations“ (angl. lidské vztahy) - ps. škola vycházející z původních představ amer. sociologa australského původu Eltona Maya (1880-1949) z dvacátých let, který se pokoušel vytvářet takový vztah k práci a zároveň vzájemné vztahy pracovníků, které by byly prožívány jako smysluplné, spojené s prožitkem hodnoty práce i kontaktů mezi spolupracovníky na základě nového přístupu managementu k podřízeným

hypotetický - předpokládaný, očekávaný, uvažovaný, možný

hypotéza - tvrzení, výpověď o dosud neprokázaném vztahu dvou nebo více jevů; předpoklad

I

identický - totožný

identifikace - zjišťování, určování; psych. - ztotožnění se (s někým)

ideologie - soustava názorů, idejí (politických, mravních, náboženských ap.)

imaginace - obrazivost, obrazotvornost, představivost

implicitní - přímo nevyjádřený, sám sebou se rozumějící

implikovat - obsahovat, zahrnovat v sobě, navozovat (další myšlenku)

impulzivita - vlastnost chování a jednání projevující se okamžitým (nekontrolovaným, zbrklým, neuváženým) reagováním

inaugurace - slavnostní uvedení do funkce

incidence - vztah dvou objektů, při kterém jeden obsahuje druhý, nebo alespoň jeho část

indicie - příznak, náznak

indiference - neurčitost, nezúčastněnost

indikace - známka, projev, znak

indikátor - prostředek („měřič“) projevování nějaké skutečnosti

individualizace - proces osamostatňování, utváření vlastní jedinečnosti (v psychoanalýze vymanění se ze závislosti na jiných lidech)

inhibice - utlumení, znesnadnění

iniciace - a) „nabuzení“, vyvolání, aktivizace nějakého děje (činnosti); b) zasvěcení do tajemství, norem, rituálů ap.

inscenace - rozehrávání, přehrávání problémové situace (výcviková technika)

inspirativní - nabízející možnosti, varianty postupu

instrumentální - orientovaný na nástroje, prostředky, pomůcky, proces nějaké skutečnosti, aktivity

insuficience - nedostatečnost

insuficientní - nedostatečný, nezpůsobivý
integrace - celistvost; jednota; ve smyslu vnitřně strukturovaný (uspořádaný) celek
integrita - uspořádanost, celistvost, neporušenost
integrující faktor - prvek, který vůči ostatním prvkům nějakého celku (systému) vystupuje jako „pořadající“, navozující a udržující vzájemnou provázanost (uspořádání)
intence - a) záměr, úmysl, b) zaměřenost na určitý cíl či objekt
intenzita - stupeň síly, mohutnost
interakce - vzájemný vztah vyznačující se oboustranným ovlivněním
interference - „negativní transfer“ - přenos určitých prvků činnosti či schémat, postupů apod. do jiné činnosti, projevující se narušováním (např. plynulostí) této činnosti
interiorizace - zvnitřnění, zvnitřňování (opačný děj = exteriorizace); zvnitřnění vnějšího působení
internalizace - zvnitřnění
interpersonální - mezosobní; vztahující se k jevům mezilidským, „mezi-osobnostním“
interpretace - vysvětlení textu, obrázku, významu
intrapersonální - vztahující se k jevům „uvnitř osobnosti“
introcepce - osvojování si norem, hodnot, ideálů; utváření individuálního systému (hierarchie) hodnot a motivů
introjekce - „připisování“, přisuzování si žádoucích vlastností a rysů, které jedinec postrádá
intropunitivní (reakce) - tendence přisuzovat vinu (zavinění) sobě; též tendence přeceňovat vlastní (nega-

tivní) podíl na neúspěšných vlastních i skupinových aktivitách
introspekce - zkoumání, poznávání sebe sama, vlastního nitra
introverze - orientace osobnosti na vnitřní život; osobnostní rys vyznačující se zaměřeností na sebe sama, svůj vnitřní svět a distancí od sociální reality
intuitivní - bezprostředně postihující (někdy i: bezděčně, bez vědomé kontroly a náhledu)
irelevantní - vedlejší, nedůležitý, nevýznamný, zanedbatelný, nevztahující se k, nepatřičný

J

jednání afektivní - jednání příznačné dominancí citů a v důsledku toho potlačením rozumové kontroly
jednání hostilní - nepřátelské

K

kardiovaskulární - týkající se srdce a cév
kauzální - příčinný
kazuistika - popis určitého případu (např. vývoj terapie či reedukace konkrétního klienta zahrnující popis situace, analýzu podmínek a příčin problému, zvolený nápravný postup a jeho důsledky)
kód - klíč, šifra
kognitivní - poznávací; poznávající (event. hodnotící)
koherence - propojení, spojení (subjektu) s vnějším světem
koheze - soudržnost
koincidence - shoda, časový souběh dvou dějů; souběh v čase a místě
kompaktní - celistvý, soudržný
komparace - srovnávání
kompatibilní - slučitelný, doplňující se
kompenzace - nahrazování, vyrovnání

kompetence - způsobilost, připravenost; pojem pro souhrn dispozic či vlastností a rysů podmiňujících úspěšnost v určité činnosti ve smyslu připravenosti k určitým aktivitám (např. k profesi)
kompetentní - povoláný, oprávněný, způsobilý
kompetice - soupeření, někteří autoři jako soutěživost typu konkurence (v obou pojetích znamená kompetice blokování zájmů (dosahování cílů) partnera)
komplementární - doplňkový, doplňující
komplex - souhrn, soubor, celek
komunikabilita - schopnost dosahovat kontakt s okolním prostředím
komunikace - dorozumívání; výměna psychických obsahů prostřednictvím symbolů či přímé akce (jednáním)
komunikant - zdroj informace (obvykle ve smyslu sdělující osoba)
komunita - společenství
konfliktogenní - vyvolávající konflikty
kongruence - soulad (např. vnitřního prožívání a vnějšího chování)
konsenzus - shoda, resp. projev shody či dosažení shody
konsonance - souznění
konstelace - skladba, složení, struktura
konstelace (skupiny) - skladba; uspořádání pozic ve skupině
konstrukt - pojem (termín) vyjadřující vztah mezi objekty či ději
kontinuita - souvislost (ve smyslu nepřetržitosti průběhu)
kontradiktorní - protikladný, vzájemně si odporující
kontrapunkt - protipól
konvence - obecně přijímaná pravidla, normy

konzistence - spojitost, soudržnost
kooperace - spolupráce
koordinace - souhra, soulad, vzájemné sladění činností aktivit, typ interakce
korekce - oprava, úprava
korelace - vztah mezi dvěma jevy; vzájemná závislost, souvztažnost

L

labilita - nestálost, nevyváženost, kolísání
latentní - skrytý
low decision latitude - tzv. „malý prostor k rozhodování“ - častý zdroj stresu v oblasti mimopracovních avšak pracovních činností (péče o domácnost)
LPC - „last preferred co-worker“ (nejméně oblíbený spolupracovník); název dotazníku, který americký psycholog Fred Edward Fiedler (* 1922) zkonstruoval na měření stylu řízení ve skupině

M

maladaptace - nepřizpůsobení se organizmu
maladjustace - nepravé, nepřiměřené, neadekvátní přizpůsobování se; selhávání při vpravování se do prostředí
malvolence - extrémně nepřátelský vztah
matrimoniální - manželský
meditace - původně: „přemítání“; většinou ve smyslu prožívání různých obsahů ve stavu změněného vědomí či úrovně aktivity organizmu
manifestace - projev, projevoování něčeho (na něčem)
marginální - okrajový, nevýznamný
materializace - zpředmětnění, ztělesnění, ztvárnění (realizace, uskutečnění něčeho)

mediální - zprostředkovaný (či vyvolaný) médii (rozhlasem, televizí, tiskem...)

metafora - nepřímé, obrazné, symbolické vyjádření, označení, pojmenování

metoda incidentu - výcviková metoda založená na předložení (či inscenaci) neobvyklé a nečekané problémové situace řešitelské skupině

metoda - postup, způsob dosahování cíle (většinou výzkumného či výchovně-vzdělávacího)

mikrostresory - chronické denní drobné nepříjemnosti

mimika - výraz tváře podmíněný souhrou obličejových svalů

modifikace - pozměnění, přízpůsobení

Mozek - psychohra; způsob skupinového řešení problému, při němž jednotliví členové skupiny „hrají“ určité části mozku, resp. „ztělesňují - plní“ některé funkce mozku anebo „duše“

N

napětí sociální - emocionální prožitek rozporných či konfliktních interakcí mezi skupinami či skupinovými zájmy

napodmiňovaný - osvojený podmiňováním - jednoduchým reflexním učením

narace - „vyprávění“, pojem užívaný pro označení samoučelného sdělování

nativismus - myšlenkový směr odvozující zásadní projevy, změny a výsledky vývoje jedince z vrozených předpokladů

nekrofilie - pův.: sexuální deviace, ukájení se na mrtvých; též jako: odvrácení se od života, libost v umrtvení vlastní aktivity a činnosti, zájmu o vlastní existenci

neutralizace - obecně: „zneškodnění“ působení nějakého vlivu; též „odklonění“ (např. pudové energie nebo emotivního napětí)

neverbální - mimoslovní,

non sequitur - chybná argumentace (při komunikaci), jestliže je pro potvrzení nějaké teze argumentováno skutečností samou o sobě pravdivou, z níž však pravdivost teze nevyplývá

norma - pravidlo nebo souhrn pravidel

O

obrana percepční - nesprávné, „výběrové“ a zkreslené vnímání objektů jevů či událostí, jejichž správný náhled by navozoval negativní a ohrožující prožitky

obyčej - ustálená pravidla vycházející z kulturní tradice

ochlofobie - strach z davu, z přílišné koncentrace lidí (též **oklofobie**)

oportunismus - přízpůsobivost poměrům na základě očekávaných výhod; projevuje se opatrností, ústupčivostí, bezzásadovým a prospěchářským jednáním

organizace - uspořádání

originalita - původnost, neotřelost, neopakovatelnost produktů a způsobů jejich dosahování

osobnost bazální - psychologický profil osobnosti, který je v určité kultuře nejčastěji zastoupen; pojem zavedli američtí kulturní antropologové Ralph Linton (1893-1953) a Abraham Kardiner (1881-1973), který působil též jako psychiatr (v r. 1939)

osobnost modální - nejobvyklejší typ osobnosti v určité kultuře (též **bazální osobnost**); pojem zavedl německý soc. psycholog Peter R. Hofstätter (* 1913)

P

paradigma - pův. společný vzor; myšlenkový model, určitá struktura představy, pojmů, hodnot a postupů, východisko nazírání určitého problému; vztahový rámec

participace - podílnictví; podílení se na něčem

permanentní - neustálý, stále probíhající, trvalý, nepřetržitý

perseverace - ulpívání, neustálé vrácení se k určité myšlence, tématu, události

personalizace - proces utváření osobnosti

personifikace - zosobnění; v psych. též připisování lidských vlastností jiným bytostem nebo objektům, nebo „přenášení“ (projekce) svých vlastností na jiné osoby; ve výcvikových metodách: důsledné vztahování výroků a akcí k vlastní osobnosti („vycházení“ z vlastní osobnosti)

pesimální - nedůvěřivý, odporující, odmítající

petitio principii - jako potvrzující (dokazující) argument se v komunikaci uvádí tvrzení, které samo není podepřeno důkazem

postoj - získaný (naučený) hodnotící vztah zahrnující zároveň i tendenci (zjevnou či skrytou připravenost) chovat se k objektu, s nímž souvisí určitým způsobem

posturologie - nauka o vypovídací (komunikativní) funkci fyzického postavení, postoje těla; vyvozování komunikačních obsahů z fyzického postoje člověka

praxeologický - zaměřený na činnostní aspekty, na jednání, činnost, akci

praxeologie - disciplína zabývající se jednáním, především možnostmi

zdokonalováním jednání a analýzou podmínek účelného, efektivního jednání (zakladatel polský filozof Tadeusz Kotrabiński - 1886-1981)

predikce - předvídaní, předpokládání

prediktor - předpoklad, zdroj

predispozice - předpoklad, připravenost souboru předpokladů k něčemu

preferance - upřednostňování, zvýhodňování, přednost

premisa - soud, z něhož je odvozován další soud či závěr; výchozí předpoklad (tvrzení)

prezentace - cílené, vědomé sebeprojevení

proband - zkoumaná osoba

procedura - postup, rituál; sled operací či aktů jednání

produktivní činnost - každé chování, které přispívá k pozitivnímu vývoji a hodnotám; zavedl do psychologie Robert Kahn; podle jeho studie (1991) je PČ u žen signifikantně vyšší než u mužů, a to v průběhu celého života

protagonista - účastník, spoluhráč; partner; většinou ve významu (aktivní) účastník nějaké události, hry, situace

proxemika - 1. nauka o vypovídací hodnotě vzdálenosti mezi komunikujícími jedinci; 2. komunikace vyjadřovaná vzdáleností (fyzickou distancí či přibližováním) mezi účastníky

pseudomutalita - falešná vzájemnost

psychosociální stres - stres vyvolávaný podněty ze sociálního prostředí (pracovního i mimopracovního)

R

racionální - rozumový; založený na rozumu

realizace - uskutečnění, provedení

recipient - příjemce (adresát sdělení; příjemce informace)
reedukace - převýchova
reflektovat - odrážet, zrcadlit, postihovat
reflexe - postřeh, postřehnutí (něčeho) většinou jako: uvědomění si něčeho, vytvoření si náhledu na něco
relaxace - uvolnění
relevantní - důležitý, závažný, platný, patřičný
reliabilita - spolehlivost
restrukturalizace - „přeskupení“, nové utřídění a uspořádání v rámci uvažovaného systému
reverzibilní - zvrátelný
rezervoár - zásobník
rezistence - odolnost, odolávání, odpor
rezistentní - odolný, vytrvalý, odporující, vzpírající se
rezonance - souzvuk
rigidní - strnulý, nepružný,
rituál - souhrn na sebe navazujících úkonů mající většinou nějaký smysl (vyjadřující určitou skutečnost, záměr, poslání); též jako vytvořený systém návyků souvisejících s určitým prostředím (okolnostmi), časem, situací ap.
rituál společenský - určité chování často dané (vyžadované) normou, tradicí, zvyklostí; též společenský, kulturní, náboženský obřad
rivalita - soupeření, vztah typu „kdo z koeho“, „já nebo ty“
RMO - raná mozková obrna, vrozené onemocnění spočívající ve zvýšeném napětí svalstva a poruchách hybnosti zejména končetin, s poruchami duševního vývoje obvykle na podkladě poranění mozku před, při a nebo těsně po porodu

S

SCSI - (Scholagers' Coping Strategies Inventory) inventář dětských strategií zvládnání zátěžových situací; autorka: N. Ryan-Wengerová (1989); pro děti od 8-12 let
sebepercepce - vnímání sebe sama
sekundární - druhotné, odvozené
self enhancing bias - tzv. sebeprosazující sklon, příznačný připisováním si zásadního podílu na dosaženém úspěchu (výkonu)
self-protecting bias - tzv. sebeochraňující sklon, který lze charakterizovat jako tendenci charakteristickou popíráním odpovědnosti za neúspěch
sentence - výrok, myšlenka
sentiment - cit; citový komplex (souhrn vzájemně propojených citů tvořících ve svém celku nový svébytný prožitek, cit)
senzitivita - citlivost
signifikantní - významný, objektivně (statisticky) prokázaný
simplifikace - zjednodušování
simultánní - současný, prováděný souběžně, současně, zároveň s něčím
„slower unwinding“ - „odvětrání“, termín vyjadřující postupné odeznívání reakcí na stres
„social support“ - opora poskytovaná sociálním okolím
socialita - termín označující sociální participaci („sociální účastenství“) nebo jako synonymum *sociability*
socializace anticipační - osvojování si norem, hodnot, způsobů chování (rolí) příznačného pro sociální vztažný systém, jehož členem jedinec (zatím) není, ale k němuž směřuje (o jehož členství či vřazení se usiluje)
societa - společenství

societizace - vrůstání do society, osvojování si stylu života society
sociobiologie - vědní obor, jenž jeden z jeho zakladatelů profesor Edwar O. Wilson z Harvardovy univerzity definuje jako: vědecké studium biologického základu všech forem sociálního chování u všech druhů organizmů včetně člověka
specifikum - zvláštnost
stadiální - etapovitý, probíhající v odlišných etapách, fázích, stadiích
stenický - podněcující, posilující, podporující
stereotyp (automatizmus) - ustálenost, ustálený sled operací, aktů činnosti
stimulace - podněcování
stratifikace - rozvrstvení, vrstevnatost
„stress coping society“ - doslova „stres zvládající společenství“; společenské prostředí napomáhající zvládnutí stresu
„stress making society“ - termín pochází od Lennarta Leviho (1995) a vyjadřuje vlastně stresogenní společnost, společnost stresující
struktura - vazba mezi prvky nějakého celku (systému), povaha jejich uspořádání
strukturace - uspořádání, rozvrstvení, členění; skupina, v níž meziosobní vztahy a skupinové aktivity tvoří uspořádaný systém
strukturované - uspořádané, utříděné, kategorizující (např. pozorování)
subdeprivace - mírná forma deprivace
submisivní - poddajný, nechávající se vést, řídit, ovládat
substituce - nahrazování
substituční chování - chování, které zastupuje jiné (jinak vnitřně motivované) chování (např. pracovitost, vysoký výkon v určité činnosti) za-

stupuje „předvádění se“, „dokazování jiným“ ap.

suggestibilita - přístupnost ovlivňování zvnějšku; podléhání vlivům jiných osob

sukcesivní - posloupný, nastávající, následný, přecházející

syntéza - složení; myšlenková operace ve smyslu nového uspořádání analyzovaného jevu (viz)

„šoking“ - obvyklá (podle některých autorů zákonitá) první reakce na videozpečtnou vazbu při tréninkových interakcích

T

talkholismus - pojem užívaný v poslední době k označení chování osob, pro které jsou sociální kontakty, jejich prožívání a závislost na nich obdobná závislosti na droze; označuje lidi, pro které je sociální styk prostředkem libosti a obvykle zároveň náhražkou nějaké neuspokojené potřeby

teorie interiorizace - koncepce vysvětlující vznik vnitřních psychických jevů (operací, procesů ap.) jako proces postupného (etapovitěho) zvnitřňování vnějších manuálních činností či aktivit do podoby vnitřních psychických dějů, rysů, vlastností

T-F-T - (Tit-For-Tat) - označení pro kooperativní strategii takového postupu vůči partnerovi, který stručně řečeno znamená „oplácet stejným jako partner, ale vždy o něco málo lépe“; jde o aplikaci teorie her v sociální psychologii; bývá označována jako „benevolentní strategie“, jako protipól strategie „malevolentní“ („zub za zub - oko za oko“)

transakce - směna, výměna; v psych. výměna sdělení, prožitků, projevů ap.

transfer - přesun, přenos (v psych. pozitivní přenos)

transformace - přeměna, proměna, přetvoření, přechod

transformace malevolentní - označení zklamání a zároveň i hněvivé reakce dítěte na odpírání něhy dospělými (neuspokojení potřeby, touhy po něze), zavedl am. psychiatr Harry Stack Sullivan (1892-1949)

tranzitivní cit - prožívání ovlivněné vztahy a empatií, např. soucit (dítě je smutné, protože maminka je smutná)

tremor - třes

T-S-T - Twenty Statements Test - tzv. „test dvaceti tvrzení“ M. H. Kuhna, orientovaný na zjišťování osobní identity

TWL (total work load) - celkové pracovní zatížení (obvykle jedna z příčin psychosociálního stresu)

U

unifikace - sjednocení, zjednotvárnění

úzus - zvyklost, ustálený obyčej

V

vágní - nepřesný, nejasný, neurčitý, mlhavý, nepřesvědčivý

valence - hodnota; v psych. hodnota připisovaná objektu v závislosti na intenzitě potřeby k němu se vztahující (v tomto smyslu zavedl K. Lewin)

validita - platnost

variabilita - proměnlivost, různorodost

ventilace - v psych. projevení, spontánní sdělování

verbální - slovní; zprostředkovaný slovy, slovním sdělováním

violence - násilné chování

vitalita - životnost, živost,

vizualizace - „obrazení“; fantazijní zobrazování; utváření vnitřních obrazů, které buď znovukonstruuji již jednou zrakem vnímanou skutečnost, anebo vytvářejí nový originální obraz na základě fantazie

W

workholismus - závislost na práci; práce a vztah k ní mají pro jedince obdobný význam jako droga



316100203988

edice nakladatelství PAIDO:

Gavřová, P.: **Učnická ekonomika I a II**

Drahovzal, J. - Kilián, O. - Kohoutek, R.: **Didaktika odborných předmětů**

Fabiánková, B.: **Prvouka v 1. - 3. ročníku základní školy**

Fabiánková, B. - Horká, H.: **Náměty do prvouky I a II**

Fischer, W. A. - Schratz, M.: **Vedení a rozvoj školy.**

Do budoucnosti s novou kulturou řízení

Gavora, P.: **Výzkumné metody v pedagogice**

Horká, H.: **Teorie a metodika ekologické výchovy**

Horká, H. - Hrdličková, A.: **Výchova pro 21. století.**

Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy

Júva, V. sen. & jun.: **Úvod do pedagogiky**

Júva, V. sen. & jun.: **Stručné dějiny pedagogiky**

Klenková, J.: **Kapitoly z logopedie I**

Kubištová, I. - Júvová, A.: **Přehled zoologie** pro II. ročník gymnázií

Kudelová I. - Květoňová L.: **Malé dítě s těžkým poškozením zraku**

Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením

Květoňová - Švecová, L.: **Oftalmopedie**

Machalová, M.: **Didaktika vlastivědy I. Příroda, lidé, hospodářství**

Monatová, L.: **Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska**

Novák, J.: **Využití výpočetní techniky pro zdravotně postižené**

Petržela, P. a kol.: **Německé sportovní idiomatické vazby**

Pol, M. - Rabušicová, M. (ed.): **Správa a řízení škol:**

Rady škol v mezinárodní perspektivě

Průcha, J.: **Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média**

Řehulka, E.: **Úvod do studia psychologie** pro posluchače speciální pedagogiky

Skalková, J.: **Za novou kvalitou vyučování**

Smutný, R. - Šafrová, A.: **Využití výpočetní techniky při reedukaci**

specifických poruch učení

Šlapák, I.: **Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie**

Svobodová, J.: **Zdravá škola včera a dnes**

Vítková, M. a kol.: **Integrativní speciální pedagogika**

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Jaroslav Řezáč

Vydalo: PAIDO • edice pedagogické literatury, Brno 1998

Vladimír Júva, Srbská 35, 612 00 Brno

PC sazba a návrh obálky: PAIDO • edice pedagogické literatury

Tisk: MIKADAPRESS s.r.o., Kolonie 448, Adamov

65. publikace

ISBN 80-85931-48-6

ŠMIDINGEROVA KNIHOVNA
STRAKONICE

PSČ: 386 11 tel: 383 322 210