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 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.

[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.

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

			a	b	c	d	e	f
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 cítění, 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 cítění.		●				
		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 závislostí 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 učiteli 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 rozhovor[180] (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 neznamená „přípravu na sugestivní působení", pozor na nebezpečí manipulace. Strukturací míníme 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 rozhovoru 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.*** Chápeme-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 tempa[182], 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]

---

[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.

[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.

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 ***situačním 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 strukturace 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.

Stimulující situace:

Navozující situace[186] 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 jejích 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

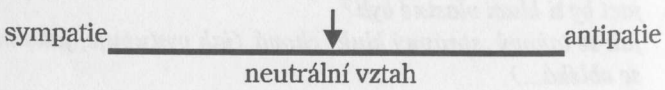
Postup

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:

poř. číslo	jméno	1 I.V.	2 B.R.	3 E.M.	4 J.T.	5 I.T.	6 J.V.	7 O.H.	... J.Z.	obdržené hodnocení **	*	0	-	- -	Σ	pořadí
1	Ivana Vlídná		*	* *	0	*	-	*	- -	1	3	1	1	1	16	5
2	Bohumír Rychlý	*		0	- -	*	-	0	-	0	1	2	2	1	9	7
3	Ema 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 uváděných 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 projikovat normativní hlediska učitele, i když motiv jejich volby bude odlišný.

9.1.4 Sociometrie

Sociometrická metoda[188] umožňuje velmi dobrý orientační pohled na neformální strukturu pozic ve skupině. Údaje získané sociometrickým dotazníkem umožňují učiteli:

- ➔ 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

[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).

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 vhledem ***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]

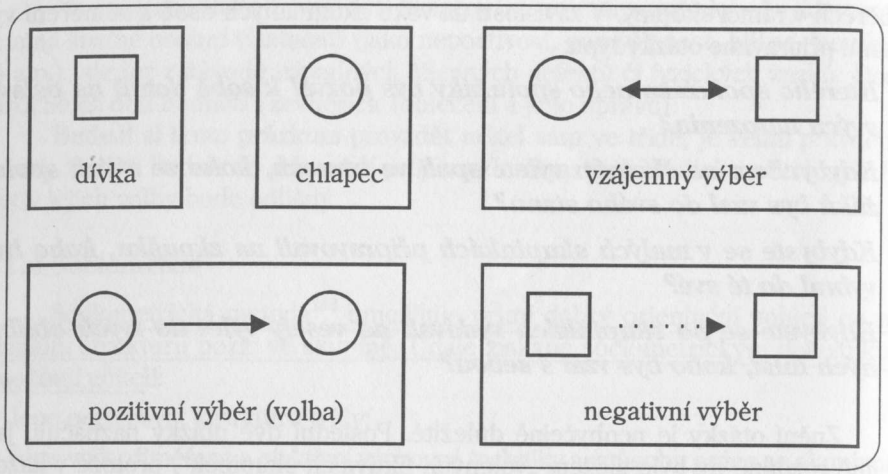
Nabízí se celá řada modifikací otázek, tak aby vyhovovaly požadavkům, které si klademe zaměřením výzkumu.

Žáci pak odpovídají písemně na lístečky podepsané svým jménem. Získané odpovědi zaneseme do sociometrické matice nebo zpracujeme graficky.

Grafické zpracování výsledků sociometrického testu

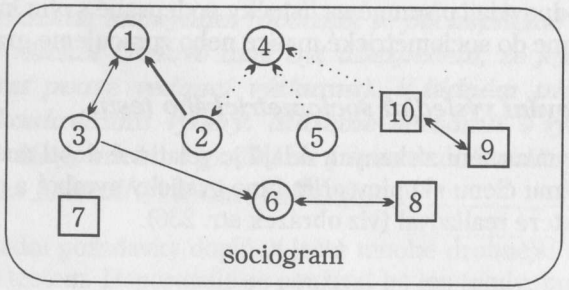
Grafické znázornění získaných údajů je relativně dosti známé. Postupujeme tak, že každému členu skupiny přiřadíme grafický symbol a příslušně zaznamenáme volby, které realizoval (viz obrázek str. 236).

[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 výběrů[191] se hodí pro menší skupiny (do 20 - 25 členů) a pro skupiny, které obsahují více podskupinek, dyád, event. izolantů. Pro větší skupiny a skupiny blížící se jako celek spíše „síťovité struktuře" (viz následující obrázky) se více hodí zpracování do tzv. ***sociometrické matice*** (viz dále).



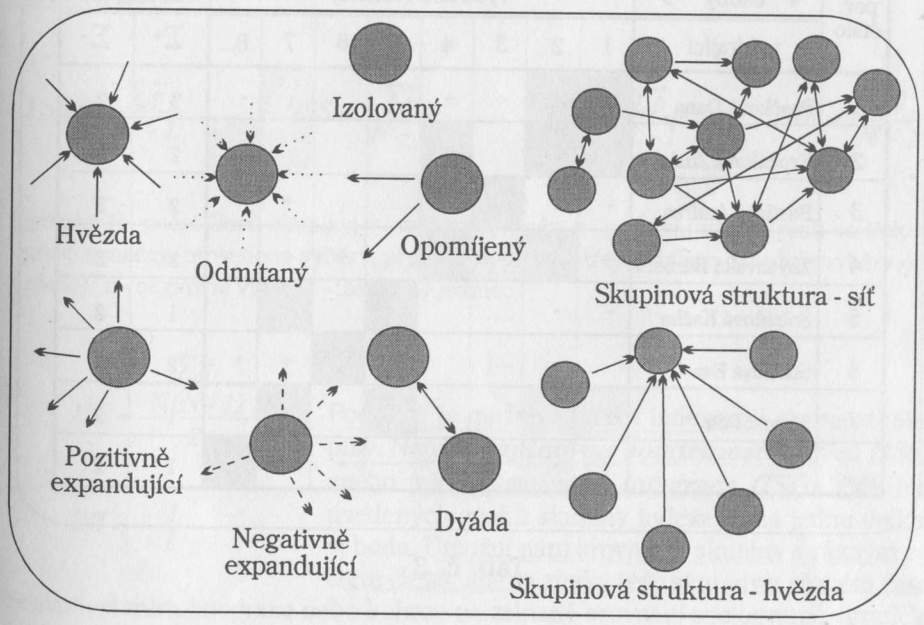
Obr. č. 22

[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 nevadí (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 zakreslujme 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	Simost 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). Poznamenáme 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).***

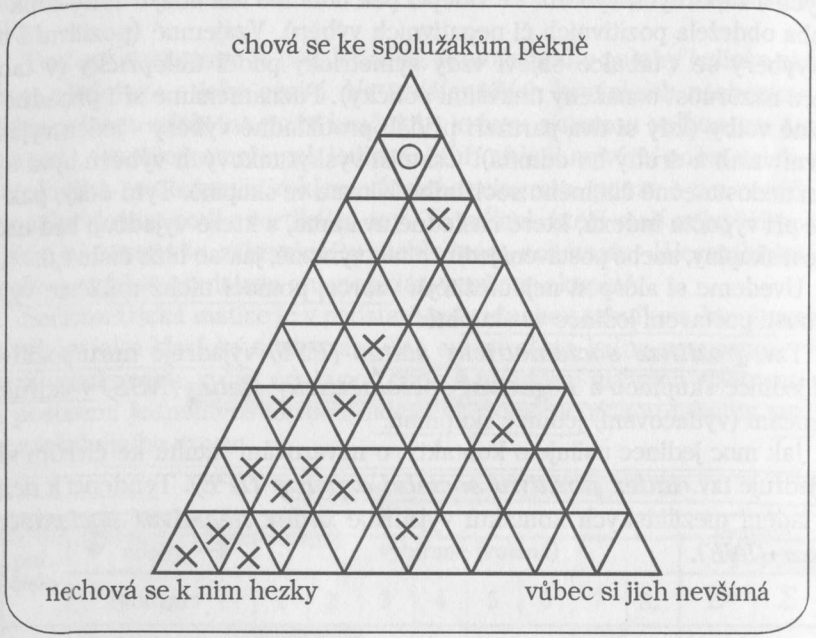
$$PSS = \frac{\Sigma \overleftarrow{p}}{N-1} \qquad NSS = \frac{\Sigma \overleftarrow{n}}{N-1} \qquad IPE = \frac{\Sigma \vec{p}}{N-1} \qquad INE = \frac{\Sigma \vec{n}}{N-1}$$

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

$$ISS = \frac{\Sigma \overleftrightarrow{v}}{\frac{N(N-1)}{2}} \qquad ISI = \frac{1}{I}$$

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 požívaných 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). Uveďme alespoň nejčastější zdroje, z nichž vycházíme při měření postojů:

- pozorování (v přirozeném prostředí a v navozených situacích),
- posuzovací škály a postojové 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.

Uveďme 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 modifikaci 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.
2. Mé hodnocení převážně vychází z mé osobní zkušenosti.
3. Mé hodnocení se opírá jak o moji konkrétní zkušenost, tak i o jiné zdroje informací.
4. Já osobně mám sice trochu odlišnou zkušenost, ale zdá se, že to tak nějak bude.
5. Osobně sice takovou zkušenost nemám, ale bude to tak nějak.

1. Naprosto bez sebemenšího zaváhání jsem se mohl takto vyjádřit.
2. Nejsem si jist, jak se říká na sto procent, ale myslím, že mé hodnocení je velice přiměřené.
3. Trochu váhám, zda mé hodnocení opravdu sedí.
4. Nejspíš to takhle nějak bude, rozhodně to ovšem tvrdit nemohu.
5. Zaujímal jsem toto stanovisko dost obtížně, nevím, jestli to tak je.

Informace z obou škál zpracujeme do jedné tabulky blížící 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, slaďuje, 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 (se-be)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, ***které 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 slaďování interakcí při skupinových aktivizujících technikách. Především dbáme na to, aby nedocházelo k traumatizaci účastníků, kteří se nemohou či nechtějí 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.: Komunikation 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 podmienenost 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 komunikativních zručností budúcich učitelov a vychovávatelov 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 poznavanie 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 aktuálním problémům. 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.: Vnímanie človeka človekom. Bratislava, Psychodiagnostika 1976.

BOGOMOLOVA, N. N.: Situacionno-rolevaja igra kak aktivnyj metod socialno-psichologičeskoj podgotovki. In: ANDREJEVA, G. M., BOGOMOLOVA N. N.: Teoretičeskije i metodologičeskije problemy socialnoj psichologii. Moskva, IMU 1977, s. 183-204.

BOKOROVÁ, V.: Význam ego-struktur v psychické a sociální regulaci. Čs. psychol., 1988, 2, s. 132-141.

BRICHCÍN, M.: Lidská mysl, mozek a vnější prostředí. Čs. psychol., 1996, 4, s. 273-292.

BRICHCÍN, 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.