



**ČEKATELSKÝ KURZ ŘEMŘICH**  
**ROČNÍK 2017**

**PŘÍRUČKA  
PSYCHOLOGIE  
A  
PEDAGOGIKY**

Jiří Steinbauer – Ježek

Markéta Schaeferová – Minitú

## OBSAH

---

PROLOG	3
ZÁKLADY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	4
PSYCHOLOGICKÁ HLEDISKA PŘI VÝCHOVĚ PROBLÉMOVÝCH DĚTÍ	7
MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	9
INTERAKCE S DRUHÝMI	14
VŮDCOVSTVÍ A AUTORITA	15
KONFLIKTY	16
PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	19

## PROLOG

---

### **Jaký význam má využití Pedagogiky a Psychologie ve skautské praxi? Souvisí spolu nějak?**

Za svou „vedoucovskou“ kariéru jsem nabyl přesvědčení, že skauting a všechno kolem něj je ve skutečnosti pedagogika – nebo by měla být. Může mít různé přívlastky jako třeba „zážitková“ či „volného času“ nicméně se jedná vždy o pedagogiku. A psychologie? Psychologie je věda, která nám pedagogickou práci může ulehčit. To je ostatně důvod, proč jsem se pustil do studia psychologie. Jsem člověk pohodlný a zjistil jsem, že psychologie ve své experimentální a aplikované podobě vyzkoušela spoustu ztřeštěných i velice užitečných pokusů a přinesla tak mnoho poznatků, které já nemusím vymýšlet a vyzkoumávat (a neúspěšně opakovat). Už jenom proto, že mnoho lidí přede mnou dostalo nápad něco provést a o tom, že se jim to povedlo nebo nepovedlo (a to je často cennější), napsali zprávu pro ostatní.

To samozřejmě platí pro učení obecně - nemusíme zkoumat, jestli víc bolí pustit si na nohu kilogram peří či železa. Psychologie se týká lidských vztahů, kterých si při vedení oddílu užijeme často více než je nám milé a pedagogika nám odpoví na některé otázky, aniž bychom museli odpovědi hledat experimentálně, což je často příjemné.

Shrnu-li tuto myšlenku poeticky, tak Pedagogika je základním kamenem práce vedoucího, kterému slouží ostatní disciplíny jako právo, bezpečnost, ekonomie a další k tomu, aby jeho pedagogická činnost měla smysl, cíl, mantinely a zázemí.

Pokud vám budou některé myšlenky či teorie připadat samozřejmě a známé, je to dobře. Je to důkaz toho, že jste dobří pozorovatelé prostředí, ve kterém se pohybujete a toho, že tyto teorie vznikly na praktickém základu jako jeho odraz.

Tato skripta nepokrývají zcela rozsah tohoto předmětu na kurzu a nelze je proto použít jako zástupný zdroj informací za přednášku. Jednotlivé kapitoly jsou většinou kompilátem již vydaných publikací – ke kterým se hlásí. Psát další příručku základů psychologie a pedagogiky a jinými slovy popisovat mnohokrát popsanou problematiku (a připsat si tak autorství nové publikace) mi přišlo jako neuctivé k oborům. Mým příspěvkem je postupné sbírání a revize materiálů, které stojí podle mého názoru za přečtení a které mohou účastníky kurzu obohatit na jejich cestě k získávání teoretických podkladů své práce.

Jste právě účastníky 4. pokusu o vytvoření užitečného manuálu vedoucího. Oproti minulým letům značně zeštíhlé a (možná) zpraktičtěl. Pokud Vás – laskavý čtenáři - při čtení tohoto textu napadne, co zde přebývá a chybí, uvítám tuto zpětnou vazbu přímo mě na email [jiri@steinbauer.biz](mailto:jiri@steinbauer.biz).

# Základy vývojové psychologie

(Doc. PhDr. Václav Břicháček – Čekatelská zkouška, TDC Junák 2001)

## Věk předškolní - mezi 4. - 7. rokem

Co vím o této věkové kategorii já?

**Věk předškolní - mezi 4. - 7. rokem** vyrůstá z hravého dítěte školák schopný systematické výuky. Kolem 4. roku se objevuje až překvapivá pohyblivost. Dítě je neposedné a začíná ovládat i jednoduché nástroje (nůžky, knoflíky televize). Ovládá barvy, má již slušnou slovní zásobu, pozdraví, poděkuje, dovede zjednodušeně vypravovat pohádky, ale hlavně se ptá na vše možné (i nemožné).

Dětské myšlení je spjaté s konkrétními zkušenostmi. Snaží se přijít věcem na kloub, rozebírá, co se dá, staví a zase bourá. Rád kreslí a poslouchá pohádky. Převládající činností je hra. Děti si hrají ve skupinách, jejichž složení se ale často mění. Citový život bývá intenzivní, ale nestálý (chvilí smích, pak pláč). Sociální obzor se rozšiřuje, dítě objevuje kamarády, učí se spolupráci, přijímá i jednoduchá pravidla chování. Poznává, co je dobré a co zlé, a objevují se zárodky morálního chování, které by měly být výchovně podporovány co nejvíce a soustavně.

## Vlče a světluška (věk přibližně 6-11 let)

Co vím o této věkové kategorii já?

**Vlče a světluška (věk přibližně 6-11 let)** - do jejich života vstupuje škola jako výrazný činitel. Vzniká trojúhelník dítě - rodič - učitel a k tomu přistupuje ještě vůdce smečky. Pohybově jsou vlčata velmi čilá, nevydrží dlouho v klidu, stále se něčím zabývají. Dovedou se soustředit po nepříliš dlouhou dobu na jednu činnost (10 - 15 minut). Po 9. roce dochází k jistému zklidnění, děti lépe koordinují pohyby, lákají je hry s míčem. Kolem 10. roku se prosazují kolektivní sportovní hry s pevnými pravidly. Při hrách se projevují vlastnosti dětí. V této věkové kategorii dochází k velkému rozvoji rozumových schopností a rozvíjí se paměť - mechanická a poté i logická. Kolem 9. roku začíná dítě posuzovat i své schopnosti. Velký význam mají hry, v nichž se řeší úsudkové příklady. Autority vlče přijímá, mnoho o nich ale neuvažuje a není ještě kritické. Prosazuje se četba, kterou bychom měli co nejvíce podporovat. Nejvýraznější vývoj se objevuje ve vztazích mezi dětmi navzájem - nadchází doba kolektivního života, potřeba být s ostatními je velmi silná. Skupiny chlapců a děvčat bývají oddělené. Mizí strach z pohádkových bytostí, ale objevuje se strach ze tmy, bolesti, zkoušek ve škole, směšnosti před ostatními. Vytvářejí se základy morálky, sílí přátelství a smysl pro čest. Je důležité, aby dítě rozumělo pravidlům a normám chování a chápalo je. Hra zůstává důležitým činitelem v osobnosti dítěte. Jedním z nejtěžších úkolů pro vůdce vlčat je učit děti hravou formou pracovat. Musíme jim ale zadávat úkoly, na které stačí. Velmi důležitá je pochvala za dobrou snahu.

**Skaut a skautka (věk přibližně 11-14 let)**

Co vím o této věkové kategorii já?

**Skaut a skautka (věk přibližně 11-14 let)** - prochází 2 fázemi: prepubertou a pubertou. Dochází k nápadným změnám ve stavbě těla. Rozvíjí se schopnost soustavného sportovního tréninku, stoupá soutěživost, přednost mívají pohybové hry. Volní úsilí při dobré motivaci bývá velmi silné. Myšlení dostává dospělý charakter, ale pro nedostatek životních zkušeností bývá jednostranné. Řeč je již zcela vyvinuta, do činnosti oddílu by mělo být nenásilně zařazováno i cvičení vyjadřovacích schopností. Objevují se impulsivní a prudké reakce, vzpurnost a kritičnost. Starší skauti a skautky se cítí do jisté míry již dospělí (po biologické stránce to platí) a touží po tom, aby se s nimi tak zacházelo. Bývají nedůtkliví k radám, nechtějí se nechat vést za ruku a být pod dohledem. Mívají silácké a halasné slovní projevy, nápadné chování, oblékání (okázalá nedbalost) a úpravu vlasů. Prosazují se sexuální zájmy (u dívek dříve). Vyhrocuje se mravní cítění, objevuje se výrazný smysl pro čest a spravedlnost, kritičnost a bouření se proti autoritám. Stoupá popularita her v přírodě. Při nich je třeba využít organizačních talentů některých jedinců. Při mnoha činnostech nastává nenásilná příprava na vstup do světa práce - promyšlení, naplánování, příprava, zhotovení a zhodnocení výrobků aj.

**Roveři – dospívající (věk přibližně 15 – 25)**

Co vím o této věkové kategorii já?

**Roveři** - dospívající (adolescenti) neboli mladí lidé - již ne děti. Věková kategorie **15 - 25 let** (toto období není jasně věkově ohraničeno a je vnímáno spíše na základě vývoje osobnosti jednotlivce). Končí tělesný růst. V této době převládají tři oblasti potřeb:

- a) hledání svého místa ve světě
- b) touha po „velkých výkonech“
- c) vytváření názoru na sebe i na svět a výběr životního stylu.

ad **a)** Hledání místa ve světě - v roveřech se prosazuje touha být dospělým partnerem. Svět dospělých to ale často odmítá - konflikt s generací rodičů. Rodiče si neuvědomují, že jejich dítě vyspělo, chce mít vlastní názory, samostatnost a svobodu. Často pak dochází ke sporům kvůli nepodstatným věcem. Podobné konflikty mohou vznikat i ve škole s učiteli. Rizika: alkohol, drogy, kouření, sexuální nezdrženlivost, party, extrémní hnutí a sekty, kriminalita, sebevraždy. Situace v generačních rozporech rodiny se většinou tlumí kolem 20 let, může se ale přenést na pracoviště - vysoké sebevědomí, snaha vše reformovat. Mladší generace bývá vzdělanější než starší, ale také příliš kritická. Přesto hledá mladý člověk poučení a touží po učiteli. Může

jím být i zkušený skautský vůdce. Rover hledá poučení v knihách, v televizi či u starších kamarádů a má potřebu debatovat. V debatách krystalizují jeho pohledy na svět, na lidské vztahy, na místo člověka ve světě a vznikají postoje i názory, kterých se mladí lidé drží mnohdy po celý život.

ad **b)** Touha po velkých výkonech; ve sportu, snaha o fyzicky náročné turistické výkony. Pobyt v přírodě, v sehrané a spolupracující skupině, společné prožitky, krása vztahů - to vše roverský kmen stmeluje. Rizikem činností je přeceňování vlastních sil. Příprava programu těchto akcí bývá častou činností roverského kmene. Roveři se mohou realizovat i v hudbě - (zakládání kapel) či v různých kroužcích.

ad **c)** Vytváření životního názoru a stylu - roverský věk je obdobím, kdy se vytvářejí základní postoje ke světu, společnosti i k sobě samému. Odpovědi na „životní“ otázky hledá rover u vrstevníků, u starších lidí, v literatuře i v praktickém životě. Uznává přísné mravní hodnoty, klade na sebe i na druhé nejvyšší, až utopické požadavky, snaží se o naprostou dokonalost a důslednost jednání. Bývá přehnaně kritický a jen zvolna se propracovává k toleranci. Kritickým bodem je přechod od výchovy k sebevýchově. Vynořuje se intenzivní potřeba poznávat svět. Vytváří se síť sociálních vztahů. Vznikají pevné vztahy ve skupinách, které přežívají mnohdy desítky let a vytvářejí životní jistoty i pro období dospělosti až do stáří. Vzniká vědomí sounáležitosti a přátelství - nejdu sám, ale ve skupině, vzájemně se podporujeme a naše síly se množí. K vytváření životního stylu patří i vyhledávání sexuálních partnerů a vstup do světa práce. Důležité je uskutečňovat v praxi roverské heslo „Sloužím“.

# Psychologická hlediska při výchově problémových dětí

Čáp a Mareš – Psychologie pro učitele (Portál, 2001)

Ve školní třídě bývá zpravidla několik žáků, s kterými má učitel výchovné problémy. Může jít o projevy velmi rozmanitého druhu i stupně závažnosti, např.:

- ustavičné vyrušování při výuce, pohybový neklid, bavení se se sousedem,
- vybíhání z lavice apod.;
- pomalost, netečnost, pasivita;
- časté zapomínání přinést do školy pomůcky nebo vypracovat domácí úkol;
- nezájem o učení obecně nebo o určité předměty, nižší výkon, než odpovídá žakovým schopnostem - a naproti tomu extrémně ctižádostivé úsilí o vyniknutí, v případě nezdaru silné projevy lítosti nebo podráždění;
- lhaní a podvody (např. padělání podpisu rodičů na omluvném listu); záškoláctví;
- krádeže spolužákům, v samoobsluze, rodičům aj.; agrese a šikanování; neposlušnost, provokování učitele;
- kouření, požívání alkoholu nebo jiných drog, hraní na hracích automatech; závislost na predelikventní či delikventní partě;
- úzkost, strach, zejména obecně ze školy nebo z neúspěchu při každém blížícím se zkoušení;
- izolovanost od vrstevníků; konflikty s vrstevníky; sexuální přestupky;
- neurotické vegetativní poruchy různého druhu: bolesti hlavy nebo břicha,
- mentální anorexie (odmítání potravy) nebo mentální bulimie (přejídání), poruchy spánku, tiky aj.;
- koktání a jiné poruchy řeči;
- útěky z domova;
- pokusy o sebevraždu aj.

Uvedené projevy se vyskytují jednotlivě i ve vzájemných kombinacích. U některých žáků jde o chování přechodné, v souvislosti s výchovným obdobím (začátek školní docházky, nástup puberty) nebo s životní událostí (vyhrocení konfliktu v rodině nebo ve skupině vrstevníků, onemocnění aj.). U jiných jde o dlouhodobou obtíž.

Výchovné problémy učitele zatěžují, popřípadě je chápé jako zbytečné odvádění od vlastní učitelské práce. Ve skutečnosti jsou výchovné problémy nezbytnou a důležitou součástí života školy a učitelovy práce. Opakované výzkumy a průzkumy na různých školách a v různých zemích shodně ukazují, že přibližně třetina žáků v průběhu docházky na základní školu někdy potřebuje zvláštní pozornost a péči učitele nebo i dalšího odborníka - psychologa, speciálního pedagoga, lékaře. Nikdy také nemáme jistotu, že určitý žák v přítomnosti „bezproblémový“ se v dalším průběhu života nestane „problémovým“. Mnoho žáků vyžadujících zvýšenou péči a pomoc také uniká pozornosti mnoha učitelů - zvláště jde o žáky tiché, nenápadné, „hodné“, přitom však úzkostné, skrývající v sobě neřešené problémy.

**Tradiční přístup, podle něhož je problémové chování prostě narušením normy, zasluhuje trest, a tím se odstraní, je zjednodušený, neefektivní a často vede k prohlubování nedostatků ve vývoji dítěte. Připomeňme si složitost a rozmanitost účinků, ke kterým vedou tresty (kap. 7.3). Nepřiměřené chování dítěte či mladistvého signalizuje, že existuje nějaký problém a ten vyžaduje ujasnění a pomoc k řešení.**

Jako příklad vezměme krádeže dětí a mladistvých. Vyskytují se mnohem častěji, než si rodiče a učitelé myslí.

Například v Londýně v polovině sedmdesátých let bylo téměř 1500 chlapců anonymně dotazováno na krádeže: z nich 88% přiznalo, že někdy si něco přisvojilo ve škole a 70% v obchodě. Někdy to byly drobnosti, jindy cenné věci (Herbert, 1989, s. 74). - Krádeže přitom mají rozmanité motivy. U malých dětí jsou ještě projevem nezralosti, nedostatečného rozlišování toho, co je mé a co je tvé. Často dítě krade pro druhé - ukradené drobnosti rozdává druhým dětem, aby získalo jejich sympatie a prestiž. Mladiství často kradou pro partu - aby si v ní udrželi pozici, pod pohružkou vyloučení. Členové party mohou krást také pro vzrušení - „Jestli to dokážu, aby mne nechytili.“ Velmi často si mladistvý neuvědomuje, proč vlastně bere cizí věc nebo peníze - působí nevědomá či polovědomá touha po upoutání pozornosti, když dítě či mladistvý trpí dojmem, že mu rodiče nevěnují dostatek pozornosti (substituční krádeže, Balašík, 1996). Navíc v některých rodinách i ve sdělovacích prostředcích se dítě setkává s příklady velmi nedůsledného přístupu k přikazování „nepokradeš“. V některých rodinách a etnických skupinách se krádeže považují za zcela normální.

V mnoha případech působí osvojená technika upoutávání pozornosti. Mohou působit i podmínky biologické - např. hravost a motorický neklid u dětí nezralých nebo s hyperkinetickým syndromem (nepozorné, nadměrně aktivní a impulzivní dítě s poruchami chování).

**Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat. Je mu těžko, potřebuje pomoc. Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti - opravdový lidský vztah s porozuměním (empatií) a bezpodmínečným akceptováním.**

Pro učitele i rodiče někdy není snadné chovat se takovým způsobem k problémovému dítěti, když to se chová nepřiměřeně, ruší, dráždí, popřípadě provokuje. Je však v zájmu zdravého vývoje dítěte usilovat o takový vztah a také pro dospělého **je to prevence stoupajících obtíží.**

Úkolem učitele není podrobně analyzovat příčiny a vývoj problémového chování jednotlivých dětí. **Ve složitějších případech vyhledá spolupráci s psychologem, lékařem, speciálním pedagogem apod (ve skautském prostředí je možné se obrátit na odbor Skauting pro všechny – [poradna@skaut.cz](mailto:poradna@skaut.cz)).** To není útěk od odpovědnosti, ale pomoc dítěti v tísní.

Například technika upoutávání pozornosti se může projevovat nejen v krádežích, ale i v častém vyrušování, provokování dospělého, kouření a požívání alkoholu, neurotických vegetativních poruchách (třes, hyperventilace, časté puzení k močení...) aj. Záškoláctví, lhaní a podvody jsou často únikem před nepříjemnými zážitky a přísnými tresty. Mnoho forem problémového chování je projevem nezralých způsobů osamostatňování se mladistvého ze závislosti na rodině a autoritě dospělých, zvláště v podmínkách velmi přísné výchovy. U dětí s postižením smyslovým, tělesným nebo intelektovým - a často nemocných - je zvýšená pravděpodobnost nepřiměřeného sebehodnocení a obtíží ve styku s vrstevníky, v osvojení komunikačních dovedností; to vše zvyšuje pravděpodobnost jejich problémového chování.

Táž výchovná obtíž může mít u různých dětí odlišné příčiny. A stejná příčina může vést k různým formám výchovných problémů.

Některé problémové dítě potřebuje léčení, zvláště psychoterapii. To je úkolem lékaře či psychoterapeuta. Učitel však svým vztahem k dítěti a dobrou výchovou může léčení značně podpořit.

**Každé dítě, i vysoce problémové, potřebuje a zasluhuje porozumění a péči již proto, že je lidskou bytostí. Navíc nikdy nemáme jistotu, jak bude probíhat jeho další vývoj. Mnoho významných umělců, vědců aj. bylo v dětství problémovými žáky. Zanedbání problémového dítěte může znamenat ztrátu nejen pro ně, ale i pro jeho okolí a pro společnost.**





**Odbor Skauting pro všechny (SpV) si kalde za cíl podporovat práci s dětmi se specifickými potřebami v Junáku.**

SpV Ti může nabídnout inspirativní materiály, literaturu a filmy k tématu, kurzy, ale hlavně konzultace konkrétních problémů, které v oddíle řešíš s lidmi ze svého Týmu a nebo s odborníky na danou oblast.

Běž na <http://spv.skauting.cz> a zaregistruj se! SpV Ti bude pravidelně zasílat aktuality z oblasti práce s dětmi se specifickými potřebami a nabídky kurzů.

## Malá sociální skupina

(Vojenská akademie v Brně, 2000)

Od svého narození až do své smrti žije člověk ve skupině, je stále členem nějaké skupiny a vlivům své skupinové příslušnosti nemůže nikdy uniknout.

Příslušnost ke skupině provází člověka celý život, ovlivňuje jeho chování, city a myšlení, a to i tehdy, když si to jedinec neuvědomuje a je od skupiny prostorově vzdálen. Názory člověka, jeho postoje a předsudky jsou obvykle více ovlivňovány ve skupině než např. působením hromadných sdělovacích prostředků.

Skupina současně hraje úlohu jakéhosi „sociálního zrcadla“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince, neboť jeho osobnost se utváří také na základě vlastních sebereflexí a reflexí postojů a chování sociálního okolí vůči němu.

V raném dětství je příslušnost k primární skupině - rodině, základní podmínkou zachování života. Později je člověk členem jiných skupin, např. školních, pracovních, zájmových atd. Odhaduje se, že průměrný jedinec je v každé době členem 5-6 skupin a že celkový počet malých skupin na zeměkouli dosahuje 4-5 miliard. Většina lidí vytváří dvě nejelementárnější formy skupinového soužití - milenecký pár a manželství. Podle Jamese, jenž patří k autorům, kteří považují i dvojici za skupinu, sestává 92% reálných skupin ze dvou až tří členů a jen 2 % zbývajících skupin má pět a více členů.

### Struktura sociální skupiny

V rámci každé sociální skupiny zaujímají lidé určité dočasnější nebo trvalejší pozice. S těmito pozicemi jsou neoddělitelně spojeny tzv. **sociální role**. Během jednoho dne může člověk zastávat roli manžela, otce, zaměstnance, tajného milence, zákazníka, člena klubu. Soubor rolí, které jedinec během svého života vykonává, se nazývá „komplex rolí“.

V sociálně psychologické literatuře je také užíván termín **status**. Bývá chápán jako trvalejší (významnější) pozice, ale někteří autoři oba tyto termíny nerozlišují. V moderní společnosti je takovou významnou pozicí především profese.

### Sociální role

Role je očekávaný způsob chování člověka nacházejícího se v určité společenské pozici. Jednoduše řečeno, je to chování, které okolí očekává, jestliže člověk zaujímá určitou společenskou pozici. Role a pozice tvoří jednotu a jsou neoddělitelné.

Každá role je výrazem určitých povinností, ale také privilegií, každá role obsahuje určité imperativy, ale také určitý prostor volnosti.

Realizace společenských rolí umožňuje fungování společnosti a jejích skupin a napomáhá minimalizovat potenciální konflikty. V „sociálních rolích“ jedinec totiž chápe, co je od něj očekáváno a co má

očekávat od druhých. Rolím se člověk učí v rámci procesu socializace. Je zajímavé, že řadě důležitých rolí se člověk učí již v dětství, ale realizuje až v dospělosti (otec, manžel). Role se učí nápodobou a identifikací.

### Stadia přijetí role

Některé role lidé přebírají relativně snadno, jiné však s obtížemi. Podle míry akceptace sociální role se rozlišují tato stadia:

**Identifikace** - člověk se s rolí zcela ztotožní, vyhovuje mu.

**Asimilace** role - role je vykonávána z účelných a racionálních důvodů. Jedinec udržuje od role určitou distanci, v pravém slova smyslu ji „hraje“ a nečiní mu velké potíže ji vykonávat.

**Neasimilovaná** role - jedinec ji vnitřně odmítá, protestuje, bouří se proti ní, ale navenek ji „hraje“.

**Odmítnutí** role - znamená vnitřní a vnější protest proti roli.

Vzhledem k realizaci skupinových cílů lze rozlišit „role věcné“ a „role integrační“. Věcné role jsou bezprostředně spojeny s úkoly skupiny a role integrační slouží k uspokojování psychologických potřeb členů a k udržení dobré atmosféry ve skupině.

L. F. Carter rozšiřuje toto členění na následující typy sociálního chování ve skupině:

1. Egocentrické prosazování sloužící k dosahování osobních cílů. Skupina slouží těmto jedincům k uspokojování egoistických zájmů.
2. Chování zaměřené na podporu činnosti skupiny a dosahování skupinových cílů.
3. Chování zaměřené na vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy skupiny (psychická podpora, usmiřování konfliktů).

### Sociální pozice

Zvláštním aspektem sociální struktury skupiny je její hierarchičnost. Členy skupiny lze z hlediska jejich zastávané pozice seřadit do určité hierarchie, přičemž hierarchie pozic je založena na rozdílech v moci a vlivu na skupinu i mimo ni, na nerovném přístupu k různým privilegiím, informacím, a na odlišné míře povinnosti dodržovat skupinové normy, byť jsou závazné pro všechny její členy.

Velmi důležitými aspekty stratifikace (rozvrstvení) pozic ve skupině jsou především podíl na moci a míra obliby člena ve skupině.

Žádná sociální struktura není neměnná, někteří členové na nižších pozicích usilují o zlepšení svého postavení a navíc vliv jednotlivých členů je rovněž závislý na konkrétní situaci a je odlišný v různých oblastech skupinového života.

Vliv členů skupiny nemusí nutně vyplývat pouze z jejich formálního postavení, ale je založen i na neformální autoritě, již si jednotlivec dokáže ve skupině vybudovat. V sociálně psychologické literatuře bývá často uváděna pětistupňová klasifikace rolí:

**Alfa** - neformální vůdce skupiny akceptovaný většinou členů, imponující ostatním; obvykle nejaktivnější člen podněcující k aktivitě, dodává odvalu a udává směr činnosti.

**Beta** - představuje experta, který má speciální znalosti nebo schopnosti, které jsou významné pro chod skupiny.

**Gama** - tuto roli vykonává většina členů skupiny, jsou spíše pasivní, ukryti v anonymitě a přizpůsobují se požadavkům vůdce, někdy se s ním i zcela identifikují.

**Omega** - představuje člena (outsider), stojícího na okraji skupiny, a to např. pro svou neschopnost, odlišnost, uzavřenost, plachost. Může být i velmi neoblíbený.

**„P“** - je symbolický představitel nepřátelské (konkurenční, rivalitní) skupiny. Vymezení vůči tomuto symbolickému reprezentantovi cizí skupiny může posilovat kohezi (soudržnost) vlastní skupiny. Role „P“ však může být přiřčena outsiderovi ve vlastní skupině (role omega).

Přemýšlím o tom, jaké jsou pozice členů mé družiny:

Existuje celá řada typologií činností jednotlivých členů skupin či jejich osobnostních charakteristik, jež mají vliv na fungování skupiny. Podle následujícího schématu každá efektivní skupina potřebuje šest typů osobností:

**Inovátoři** - jsou to tvořiví lidé, schopní vymyslet něco nového, podívat se na věc z netradičního úhlu, rozeznají budoucí trendy a směry vývoje. Bývají nespokojeni s daným stavem věcí, mají tendenci stále něco měnit. Nemá-li být omezena jejich tvořivost, není vhodné je striktně „řídit“.

**Prodavači nápadů** - jsou to lidé (vyjednavači), kteří umějí daný nápad vhodným způsobem prezentovat a jsou schopni zabezpečit přijetí myšlenky a její prosazení v praxi.

**Realizátoři** - Umějí probojovaný nápad uvést v život. Jsou to lidé zodpovědní, spolehliví, pečliví, dostanou-li cíl, jsou schopni v rámci daných podmínek a pravidel novou myšlenku realizovat.

**Oponenti** - jsou věčnými pochybovači, kteří hledají slabá místa navrženého řešení. Zatímco inovátor říká: „zkusme to a to“, oponent zvažuje, kde lze narazit, v čem se lze mýlit. Schopní manažeři většinou neusilují o likvidaci opozice. Kdo nechce být slepý, všímá si opozičních názorů velice pozorně.

**Podporovatelé** - jsou lidé, kteří nevystupují příliš do popředí, avšak vytvářejí dobré klima ve skupině, tlumí zárodky konfliktů, poukazují na společné zájmy a pomáhají druhým.

**Koordinátoři** - tuto roli by měl plnit především vedoucí, ale v dobře fungující skupině by měla být vlastní částečně všem. Úlohou koordinátora je usměrňování činnosti členů skupiny, sladění její aktivity s okolím, tj. s ostatními částmi organizace a záměry vedení, ale i upevňování pozitivního klimatu. (Zadrazilová, Khelerová, 1994)

Přirozeně některé z výše jmenovaných rolí mohou být realizovány jednou osobou nebo mohou být vykonávány současně více osobami.

Jakou roli nebo jaké role mám já? A jsem s nimi spokojen? Cítím se v nich dobře?

A jakou roli nebo jaké role si myslí moji kolegové vedoucí, že mám?

### Skupinové normy

Lidé si vytvářejí celou řadu norem. Hlavním smyslem existence norem je snaha po bezkonfliktním soužití členů skupiny a dosažení skupinových cílů.

Skupinové normy jsou zásady, které určují, jak se mají lidé zachovat, nastane-li určitá situace. Vymezují přípustné a nepřípustné způsoby chování. Skupinové normy jsou závazné pro všechny členy skupiny, nemusejí být nijak přesně formulovány a mají většinou tvar toho, „co se dělá“ a „co se nedělá“.

Normou se obvykle stává chování, které v určité situaci vedlo k cíli skupiny nebo jinak uspokojilo její členy. Ztrácí-li norma pro existenci skupiny význam, může být odstraněna nebo opravena. Sociální norma se skládá ze tří složek:

1. stanovení pravidla „výrok“,
2. kontrolní mechanismus,
3. určování odměn za její dodržování a trestů za její nedodržování.

Jaké jsou normy mojí družiny? Máme nějaká nepsaná pravidla? Anebo máme i ta psaná?

*Některým dětem pomáhá, když se účastní vytváření pravidel. Skupina si je pod moderováním vedoucího vymyslí, sepíše a každý se pod ně podepíše. Při porušení pak stačí odkázat na dohodnutá a podepsaná pravidla, která by měla být vyvěšena na viditelném místě. Zkus to ve své družině, pokud máte s dodržováním pravidel potíže.*

## Míra přijetí norem

Každý člen skupiny má v podstatě tyto možnosti vztahu ke skupinovým normám:

**Internalizace** - sociální normy jsou zvnitřněny (internalizovány), stávají se osobními hodnotami. Jedinec je dodržuje i bez přítomnosti kontrolních mechanismů. Např. nepřejdu na červenou, byť je křižovatka liduprázdná.

**Akomodace** - sociální normy jsou dodržovány v podstatě jenom proto, že za nimi stojí systém sociálních sankcí. Normy působí jako vnější imperativy. Nejsou pro jedince hodnotou. Jedinec normu dodržuje, jen když si je vědom reálného nebezpečí užití sankcí vůči němu. Má strach z postihu. Pokud tento pocit strachu ztrácí, normu přestává dodržovat.

**Deviace** - znamená trvalé porušování norem.

## Skupinové procesy

Skupinu budeme nazývat „skupina“, a nikoli jen shluk lidí, tehdy, má-li následující znaky:

- Interakce mezi lidmi trvá delší dobu, ne jen po několik minut.
- Členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy.
- Skupina si vytváří své vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat, a také sankce proti těm, kteří se nepřizpůsobí.
- Skupina si vytvoří vědomí společného cíle či vlastního účelu.
- Mezi jednotlivými členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy.

## Skupinová polarizace

**Skupinová rozhodnutí jsou daleko riskantnější než rozhodnutí jednotlivců. Také rozhodnutí jednotlivců, která udělali po diskusi ve skupině, byla riskantnější.** Tento jev nyní známe jako fenomén posunu k riskantnosti (risky-shift phenomenon) => difúze odpovědnosti, skupinová polarizace

## Skupinové myšlení

Jestli skupinové normy jsou tak silné, že potlačují nevídané informace zvnějšku, může to vést k problémům. Když se to stane, proces skupinového myšlení (group-think) někdy způsobí, že se skupina zcela uzavře důležitým informacím zvenku a nakonec přijme rozhodnutí, která jsou katastrofálně neúspěšná. Soudržnost skupiny vytváří iluzi, že skupina je jednotná v názorech a že její názory jsou správné. Protože proti většinovému názoru se nikdo otevřeně nepostaví, skupina se vůbec nepokusí hledat alternativní řešení. Alternativní pohled na věc je navíc chápán jako zpochybnění „správnosti“ názoru skupiny, což vede k očerňování a negativní stereotypizaci vnějších skupin.

# Interakce s druhými

(Základy sociální psychologie - Nicky Hayes, 2003)

Psychologové tento problém zkoumají nejrůznějšími způsoby od formálních laboratorních experimentů zaměřených pouze na poznání jediného faktoru, o němž předpokládají, že ovlivňuje chování, až po obecné studie činností člověka v každodenním životě.

## **Efekt obecnstva - sociální facilitace a sociální lenivost**

Jeden z prvních výzkumů sociálního vlivu provedl již v roce 1898 N. Triplett. Jeho studie ukázala, že děti, které dostaly za úkol co nejrychleji namotat vlasec udice na ryby, točily navijákem rychleji, pokud byly v místnosti i další děti. Tak bylo prokázáno, že pouhá přítomnost dalších lidí ovlivňuje aktuální výkony jedince. Tento jev byl pojmenován **sociální facilitace**. Zlepšení výkonu přitom platí pro jednoduché, známé a dobře zvládnuté úkoly, ale neplatí pro úkoly obtížné nebo úkoly, které nemá člověk dobře zvládnuté. V takovém případě dochází ke snížení výkonu.

**Sociální lenivost** nastává, když jedinec ví, že nebude hodnocen za vlastní individuální výkon, ale že bude hodnocena celá [skupina](#) dohromady. Svůj výkon tedy snižuje. Čím více lidí pracuje na společném úkolu, tím méně aktivity každý vynakládá.

Výzkumy efektu obecnstva ukazují, že se v přítomnosti druhých chováme jinak, než když nás nikdo nepozoruje. Tyto rozdíly zahrnují i sociální lenivost, kdy se úsilí, které lidé vynakládají při společné činnosti, snižuje, jsou-li přítomni i jiní lidé.

Jednoduché úkony jsou sociálně facilitovány, protože dotyčný ví, že je dokáže provést dobře. Je-li však úkol složitý nebo obtížný, výkon klesá, protože člověk se musí soustředit na práci a současně ví, že obecnstvo si všimne každé jeho chyby.

## Vůdcovství a autorita

Studie vůdcovství rozlišují mezi specialisty na úkoly a vůdci zaměřujícími se na sociální emoce. Ukazují, že skupina si často vybere vůdce, který je nejvhodnější pro daný úkol. Weber (1921) identifikoval **tři zdroje vůdcovské autority**:

- **Racionální autorita**, která vyplývá z přesvědčení, že vůdce je reprezentantem legitimních norem a zákonů.
- **Tradiční autorita**, pramenící z víry v důležitost tradice a kontinuity.
- **Charismatická autorita**, která je důsledkem povahy vůdce.

Později identifikoval Collins a Raven (1969) šest forem společenské moci.

- **Moc odměňovat** - moc přidělovat různé druhy odměn.
- **Donucovací moc** - moc trestat.
- **Referenční moc** - moc dosažená díky tomu, že ostatní členové skupiny touží se s daným jedincem identifikovat.
- **Expertní moc** - moc vyplývající z toho, že určitý člověk má větší znalosti než ostatní členové skupiny.
- **Legitimní moc** - moc, kterou ostatní respektují díky pozici určitého člověka či díky jiným sociálním normám.
- **Informační moc** - moc založená na vlastnictví či znalosti určitých informací.

Krech, Crutchfield a Ballachey (1962) popsali pět charakteristik úspěšného vůdce skupiny:

- Skupina ho musí vnímat jako svou součást
- Musí mít vlastnosti a názory, které má skupina jako celek.
- Musí být pro členy skupiny modelem.
- Skupina ho musí vnímat jako někoho, kdo jí pomáhá dosáhnout cílů.
- Musí skupinu pozitivně reprezentovat navenek.

### Styl vedení

Roethlisberger a Dickson (1939) provedli sérii výzkumů v hawthornské továrně a zjistili, že úseky vedené mistry, kteří se silně soustředili na produktivitu a na to, aby jejich úsek splnil plán, měly menší produktivitu než ty, jejichž mistrům šlo o udržení pozitivních sociálních vztahů mezi pracovníky.

Vyšlo najevo, že různé typy vedení mají různé výsledky. Chlapci z družiny autoritářského vedoucího pracovali pilně, ale jen co odešel z místnosti, úplně přestali pracovat. K dosažení nějakého cíle potřebovali neustálou kontrolu. Také projevovali egoismus - soustředili se na svůj vlastní úkol a druhým nepomáhali. Chlapci, kteří měli demokratického vedoucího, pracovali radostně a bez přerušení, a to i tehdy, když vedoucí opustil místnost. Také si vzájemně pomáhali a zajímali se o to, co dělají druzí. Chlapci, jejichž vedoucí používal styl laissez-faire, naopak nepracovali téměř vůbec. Bezcílně bloumali a zřejmě se nudili. Projevovali velmi malý zájem o nabízené činnosti.

# Konflikty

V každé sociální skupině, všude tam, kde dochází k sociálním interakcím, se vyskytuje celá řada sociálních a sociálně - psychologických jevů a procesů. Bezesporu mezi ně patří i konflikty (konflikt - z latinského conflictus, v češtině znamená srážku, proti-kladný střet něčeho s něčím, někoho s něčím, někoho s někým). Psychologie dává pojmu konflikt následující významy: situace, kdy si člověk musí vybrat z více možností, střetnutí dvou neslučitelných tendencí, porucha organizace chování, ztráta orientace, stav zoufalství, napětí vznikající z tlaku rozhodnutí. (Pardel, 1971)

**Konflikt je přirozený fenomén**, který do lidského světa patří (přirozeně i do školy). Nelze jej zakázat nebo zlikvidovat. Jde o legitimní psychologické a sociálně - psychologické jevy a jako takové je nutno je vnímat a k nim přistupovat. Je proto dobré umět s nimi vycházet, umět s nimi žít, ne proti nim bojovat. Konflikty jsou zde proto, že lidé jsou odlišní, mají odlišné požadavky, zájmy, postoje, prosazují právo na vlastní názor a svobodu slova. Je užitečné tyto odlišnosti respektovat, neboť jsou nejen přirozené, ale i prospěšné.

**Konflikty mohou být žádoucí, neboť:**

- obracejí pozornost k mezilidským vztahům;
- vedou ke kreativě, nutí nás myslet;
- schopnost řešit konflikty je výrazem adaptability;
- konflikty zvyšují sociální kontrolu;
- tam, kde není konflikt, tam není změna, tam není pokrok.

Konflikt je v sociálních jevech **potenciálně přítomen stále**, aktuálně se však opakuje cyklicky. Přítomnost konfliktu zatěžuje danou sociální skupinu, ale protože je současně hledáním a sjednocováním, může se stát zároveň zdrojem něčeho nového a nové rovněž může vytvořit, ať již je zvládnut nebo ne. Toto však platí pro konflikt projevový, nikoliv skrytý (latentní). V latentní podobě není konflikt řešitelný, k tomu potřebuje nejdříve propuknout, což se neobejde bez konkrétního podnětu - spouštěče konfliktu. Tím se může stát cokoliv, nepřímá informace, náznak, zásah do něčí kompetence, náhoda. Nutnou fází zvládnutí konfliktu je orientace v něm, jeho definování. To však není vždy snadné, protože konflikty mohou mít nepřeberné množství podob. Mohou se projevit jako rozpaky, které člověk pocítuje, neví-li, jak se v určité situaci zachovat. Může jít o drobné potyčky mezi žáky ve škole, manželské hádky, ale i o zuřící válečný konflikt. Pro snazší pochopení konfliktů je vhodná jejich kategorizace. Literatura nabízí členění konfliktů podle různých charakteristik. Uvedeny jsou pouze některé.

## Druhy konfliktů

**Podle počtu osob zúčastněných v konfliktu:**

- **intrapersonální** konflikty - vnitřní, osobní konflikty jedné osoby, které se odehrávají uvnitř lidského individua
- **interpersonální** konflikty - odehrávající se mezi jednotlivci
- **skupinové** - existující uvnitř jedné skupiny; zvláštním případem skupinového konfliktu jedince se skupinou
- **meziskupinové** konflikty - konflikty mezi dvěma (nebo více) skupinami

**Podle prožívání konfliktové situace**

konflikty **mobilizující** - stenické (provázené například hněvem, zlostí) vedou k soustředění sebevědomí a povzbuzují k aktivitě. Příklad: Učitel ve třídě napomenul žáka za opětovný pozdní příchod do



školy. Žák má sice na učitele vztek, ale protože se jednalo o kritiku oprávněnou, a navíc vtipně formulovanou, soustředil veškeré úsilí na to, aby nezavdal příčinu pro obdobný výstup.

konflikty **demobilizující** - astenické (doprovázené například strachem) vedou ke ztrátě sebedůvěry a zbrzdění aktivity člověka. Příklad: Žák první třídy má strach ze starších spolužáků, kteří mu na cestě do školy ubližují. Místo toho, aby se svěřil rodičům nebo učiteli, přestane chodit do školy.

### Řešení konfliktů

#### Zásady pro přístup ke konfliktům:

**Zvládání** konfliktu. Zbavit se konfliktů není možné. Malý neřešený konflikt, prostě jen smetený ze stolu, se po čase vrátí třeba jako konflikt vyvrážený, velkého rozsahu. Pokud konflikt nelze odstranit, je třeba ho řešit.

**Prevence** konfliktu. Je nutno předcházet tomu, aby se konflikt rozvinul třeba z podoby věcné do podoby konfliktu osobního.

Uvažovat o všech možných řešeních.

**Eliminovat násilí.** Způsob řešení nesmí být násilný, ale ani výsledkem řešení nesmí být násilí, nesmí nikoho poškodit.

#### Vnitřní konflikty (intrapersonální) a jejich zpracování

K osobnostním předpokladům předcházení a případně zvládání vnitřních konfliktů patří především vyšší míra osobní zralosti, odolnosti vůči zátěži, rozhodnost, schopnost uplatnit svou vůli, obecně pak charakter, částečně i temperamentové vlastnosti.

#### Teoretická východiska konfliktu

1. **Konflikt mezi lidmi je nevyhnutelný a přirozený.** Potenciálně je obsažen v sociálních jevech stále, aktuálně se objevuje cyklicky.
2. Konflikt může být pro zúčastněné strany buď konstruktivním (pozitivním) nebo destruktivním (negativním) faktorem.
3. Konflikt plní ve vztahu i pozitivní funkce. Například je zdrojem změn, zabraňuje stagnaci, stimuluje zájem, podněcuje řešení problémů, prověřuje a přehodnocuje vztahy, napravuje sociální systém, uvolňuje napětí.
4. **Komunikace je nezbytným, ale ne dostačujícím předpokladem vyřešení konfliktu.**
5. Konflikt se v počátečním stadiu vyvíjí buď pozitivním, nebo negativním směrem a tento směr udržuje (počáteční negativní směřování vyvolává ještě negativnější konflikt).
6. Konfliktní situace má jak realistické, objektivně neslučitelné prvky (obsah), tak subjektivní, nerealistický emocionální vklad zúčastněných stran.
7. **Strach, frustrace, agresivita a intenzivní prožívání posilují nerealistickou složku konfliktu.**
8. Čím jsou vztahy mezi konfliktními stranami užší, tím se může konflikt stát intenzivnějším.
9. **Nepřítomnost konfliktu není znakem stability vztahu.**
10. **Konflikt s „vnějšími skupinami“ má tendenci zvyšovat vnitroskupinovou soudržnost.**
11. Čím více vnějších konfliktů skupina má, tím je méně tolerantní k vnitroskupinovému chování.
12. V zájmu udržení co nejvyšší intenzity a jednoty ve vztahu nebo skupině se někdy vytvářejí vnější, ohrožující nepřátelé nebo klíky (mohou být i fiktivní).

13. Konflikty obsahující abstraktní ideje a hodnoty jsou řešitelné obtížněji než konflikty obsahující konkrétní problémy.
14. Konflikt rovnocenných účastníků je řešitelný mnohem obtížněji než konflikt mezi stranami s rozdílným statusem nebo rozdílnou mocí.
15. Konflikt řešený násilím (potlačením, útlakem nebo represí) bez ohledu na potřeby zúčastněných může vyústit do změněných forem konfliktu nebo se obnoví, když síla přestane působit.

Které z teoretických východisek konfliktů mě nejvíce zaujalo? Proč?

Jak jsem na tom se zvládáním konfliktů? - Zkus popsat, jak ke konfliktům přistupuješ a co bys mohl zkusit zlepšit, abys je zvládal efektivněji:

## Pedagogická komunikace

**Cílem v pedagogické komunikaci je vytvoření podmínek pro tvořivost, nonkonformnost a toleranci,** provokující vývojový potenciál studenta a jeho kreativitu. Učitelova komunikační kompetence tak v úloze facilitátora učí žáka empatii a usnadňuje mu nalezení individuální strategie, umožňující zdokonalovat se podle vlastních schopností.

**Optimální pedagogickou komunikaci lze vymezit jako komunikaci při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce [Mareš 1995].** Má-li všechny znaky kvality, potom bezprostředně ovlivňuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, harmonizuje vztahy ve třídě nejen na rovině žák — učitel, ale i mezi žáky vzájemně, umožňuje efektivní řízení sociálně psychologických procesů, vytváří podmínky pro rozvoj motivace žáků, formuje jejich postoje a názory a koneckonců dává vyniknout i specifickým rysům učitelovy osobnosti.

H. P. Grice [cit. dle Müllerové, Hoffmannové 1994] uvádí pět zásad, jimiž by se měla řídit každá mezilidská (a tím spíše pedagogická) komunikace, aby byla efektivní, funkční a obohacovala všechny účastníky. Jsou to:

- **princip kooperace** - spočívající v komunikační spolupráci s partnery a formulování vlastních replik právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje,
- **maxima kvantity** - nabádající k tomu, aby nebylo řečeno více, než je nezbytné; sdělení sice musí být dostatečně informativní, současně však co neúspornější a v žádném případě mnohomluvné,
- **maxima kvality** - požadující, aby nebylo sděleno nic, co je lživé a pro co není dostatek hodnověrných důkazů,
- **maxima relevance** - zdůrazňující aktuálnost a důležitost řečeného s ohledem na zvolené téma, účastníky diskuse a komunikační kontext,
- **maxima způsobu** - doporučující srozumitelnost, jasnost, přesnost a jednoznačnost vyjádření.

### Efektivnost sociální a pedagogické komunikace - překážky úspěšné komunikace

Každý činitel, který ztěžuje a problematizuje výměnu informací mezi podavatelem a příjemcem, tvoří komunikační překážku. Komunikační překážky jsou neobyčejně rozmanité, málokdy však tvoří úplné bariéry, neboť alespoň část sdělení jimi obvykle pronikne. K nejobvyklejším překážkám úspěšné komunikace patří tyto [cit. dle Podgórecki 1999]:

- **Rozdílné vnímání**, které je vůbec nejčastějším zdrojem komunikačních překážek a vyplývá z toho, že lidé s rozdílnými znalostmi a zkušenostmi se na týž jev dívají z různých hledisek. Způsob vnímání sdělení je ovlivněn prostředím, události respektované za určitých okolností jako vhodné mohou být za jiných okolností hodnoceny jako neakceptovatelné — proto je nutno podat sdělení takovým způsobem, aby bylo srozumitelné i pro osoby s jinými názory. Umožňuje-li to situace, je vhodné zabývat se zkušenostmi osob, s nimiž komunikujeme a prakticky osvědčit schopnost empatie.
- **Jazykové rozdíly**, v mnohém kopírující rozdíly v individuálním vnímání. Aby totiž bylo sdělení správné pochopeno, musí mít slova stejný význam pro podavatele i pro příjemce a totožný musí být i význam symbolů. Problémy způsobuje jak nadužívání odborné terminologie, tak pokleslých forem jazyka. Ideální je jednoduchý a přirozený jazyk, pro potvrzení základních pojmů je vhodné jejich opakování příjemcem, který by měl být ostatně veden k tomu, aby sám aktivně vyžadoval objasnění významově nezřetelných termínů.
- **Komunikační šum** (blíže zmíněný na jiném místě) působí v komunikaci chaos nebo ji jinak destruuje. Určitá míra komunikačního šumu je v běžném životě běžná a v podstatě se jí nelze vyhnout — v případě, že intenzita šumu vzroste nad únosnou mez, lze jí čelit např. větší jasností a intenzitou sdělení.

- **Emoce** ovlivňují jak chápání cizích sdělení, tak vlastní projev určený jiným lidem. Díky pocitu ohrožení lze např. ztratit schopnost hodnotit obsah reakce, již se nám dostává a kterou nechápeme.
- **Nejednotná verbální a neverbální sdělení** vnášejí do příjemcovy mysli zmatek — příkladem může být křiklavý nesoulad slova a gesta. Podstatou eliminace tohoto nesouladu je uvědomit si ho a nevysílat, ať již záměrně či bezděčně, falešné informace.
- **Nedůvěra** podkopává věrohodnost podavatele sdělení. Věrohodnost je ovšem výsledkem dlouhodobého procesu, kde nikoliv ten, koho by se měla týkat, ale jiní uznají poctivost a dobrotu deklarovaných úmyslů. Dobrá úroveň vztahů s lidmi, s nimiž člověk komunikuje, není náhodným jevem, ale vzniká v důsledku cílevědomé činnosti.

Přirozený komunikační proces obsahuje takové podoby chování, v nichž člověk automaticky řídí i sám sebe a využívá k tomu tří dovedností:

- dovedností **sebereflexe**,
- dovedností **volné volby vyjadřování vlastních vnitřních stavů**,
- dovedností **intimity**.

**Zdokonalování vlastních komunikačních dovedností zlepšuje sociální kontakty jedince a napomáhá řešení případných potíží a konfliktů. Úroveň komunikačních dovedností je mnohdy důležitým kritériem posuzování odborné způsobilosti jedince.**

## Typy komunikace

### Verbální komunikace

Obecně platí, že počet verbálních reakcí srozumitelných pro členy skupiny závisí na počtu členů skupiny (optimální jsou čtyři), neboť v početnější skupině se oslabuje zpětná vazba. V soudržných skupinách je komunikace efektivnější a častější než ve skupinách nesoudržných. Osoby s nižším postavením ve skupině se častěji kontaktují s osobami výše postavenými — a tito dominantní (vládnoucí) jedinci také vytvářejí o mnoho více sdělení než ostatní členové skupiny, přičemž mohou stimulovat vznik různých forem zamítavé komunikace vůči nespoupracujícím osobám.

Specifický přístup sociální psychologie ke studiu řeči lze také doložit souborem otázek, které si nejčastěji klade [Mareš 1995]. K těmto základním otázkám patří jak dnes již **klasická pětice H Lasswella**

1. **Kdo to říká?**
2. **Co říká?**
3. **Jak to říká?**
4. **Komu to říká?**
5. **Jaký je efekt tohoto sdělení?**

tak další otázky, které se pravidelně objevují v psychologických výzkumech, jako např.: Co sledoval mluvčí tím, co řekl? Kdy to bylo řečeno a v jaké situaci to zaznělo? Co řečeno nebylo, ač to řečeno být mohlo? — apod.

### Paralingvistické aspekty řeči

U všeho, co se říká, lze odlišit **obsahovou a formální stránku**. Zkoumáním formální stránky projevu (tedy toho, jak je sdělení prezentováno) se zabývá **paralingvistika**. Není bez zajímavosti, že předmětem paralingvistiky je právě to, co v písemném přepisu mluvené řeči absenteje.

Jedná se zejména o tyto aspekty [Mareš 1995]:

- **Intenzita hlasového projevu** — mění se v průběhu slovního sdělení, graduje od minima k maximu, je ovlivňována mnoha subjektivními i situačními faktory.

- **Tónová výška hlasu** — ani zdaleka se nejedná o to, zda mluvčí hovoří tenorem nebo basem, sopránem, nebo altém, nýbrž o to, jaká je intonace jeho řeči a jak se tato intonace v průběhu slovního sdělení vlivem neustále se měnící situace proměňuje.
- **Barva hlasu** — zjišťuje se, jaké je spektrální složení akustické formy projevu mluvčího a jak je toto spektrum na straně příjemce vnímáno a akceptováno.
- **Délka projevu** — zde se paralingvistika zabývá tím, jak dlouho mluví ten, kdo se z nějaké příčiny chopil slova; jinak řečeno, předmětem výzkumného zájmu je zde čas, po který trvá mluvený projev určité osoby. V případě, že se rozhovoru účastní více osob, zkoumá se, jak dlouho každý účastník mluvil, a co z toho vyplývá pro jedince, skupinu i daný komunikační kontext.
- **Rychlost projevu** — sleduje se, jaká je minutová frekvence slov, jak se rychlost řeči během slovního sdělení mění, které pasáže byly řečeny rychle a které naopak pomalu.
- **Přestávky v projevu** — zde se monitorují jednotlivé pauzy, frázování a členění řeči. Zvláštní pozornost je věnována rozpoznání delších chvil ticha, které se z nějakého úvodu objevují uprostřed dvou významově ucelených sdělení.
- **Akustická náplň přestávek** — v případě, kdy pauza v řeči je skutečně výrazná, může nastat jak úplné ticho, tak lze zaslechnout i různé, zpravidla nesrozumitelné zvuky.
- **Přesnost projevu** — hodnotí se, zda se v projevu vyskytují chyby ve volbě slov, výslovnosti, syntaxi apod. Častá jsou rovněž přeráznutí, zakoktání, opakování či vypuštění slova nebo jeho části, logické chyby.
- **Způsob předávání slova** — probíhá jak v souladu s komunikačními (a společenskými) pravidly, tak v podobě pověstného „skákání do řeči“.

Ve stavu psychického vzrušení člověk mluví obvykle rychle až překotně, mnohdy nelogicky a s chybnou artikulací. V šoku bývá ovšem akustická forma projevu téměř zablokována - „člověk není mocen slova“. Změny psychických stavů signalizuje i časté střídání hektické mluvy a zarytého mlčení; pozornost by měla vzbudit i přílišná monotónnost řeči a stereotypní uchovávaní stále stejného tempa, které může naznačovat závažnější psychický i komunikační problém.

**Velmi malá produkce slov je v některých případech součástí žákovy osobní charakteristiky, častěji se však jedná o momentální a situačně podmíněný stav, kdy absence slovního projevu je důsledkem značné vnitřní tísně a úzkosti, pramenící z nutnosti vystoupit na veřejnosti či před autoritou.** Mnoho pedagogů ovšem tuto příčinu žákovy mlčenlivosti nerozpozná a studentovo mlčení je potom mylně pokládáno za důkaz neznalosti. **K sankcím vůči žákovi pak obvykle již nebývá daleko.**

### Neverbální komunikace

Většina populace ztotožňuje neverbální sdělování pouze s mimikou — jakkoliv je však sdělovací schopnost jednotlivých výrazů obličeje neobyčejně rozsáhlá, bohatství neverbální komunikace tím není ani zdaleka vyčerpáno. Mimoslovními způsoby se sdělují emoce (např. nálady, pocity, afekty), úmysl navázat bližší kontakt nebo se naopak distancovat. **Beze slov lze i demonstrovat dojem o tom, kdo jsem, ovlivnit postoje posluchačů a o něčem je přesvědčit.**

Naproti tomu je problematické vyjádřit neverbálně složité dilema, kdy možnosti se navzájem komplikovaně vylučují. Neverbálně nelze ani vyjádřit „nic“, **neboť se nelze nijak a nějak nechovat.**

Přes svá významová omezení hraje neverbální sdělování v sociální komunikaci nezastupitelné místo, zdůrazněné zejména schopností zprostředkování přenosu citového náboje, který lze jen obtížně formulovat slovy. Beze slov „lze říci“ velmi zřetelně, co je nám milé a co nikoliv. Pozoruhodná je rovněž schopnost „odečítat“ cizí neslovná sdělení a úspěšně dešifrovat, co je (ať již záměrně či spontánně) mimoslovně sdělováno.

V odborné literatuře je rozlišováno **osm základních mimoslovních způsobů sdělování** [Mareš 1995]. Jedná se o komunikaci: **pohledy (tzv. „řeč očí“), výraz obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji**

(konfigurací jednotlivých částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika) a konečně i úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Všechny naznačené způsoby nonverbální komunikace spolu vzájemně souvisejí a doplňují se jako nástroje v orchestru — jednotlivé nástroje lze sice sledovat, skladbu však vnímáme jako celek.

### Formy neverbální komunikace

#### Sdělování pomocí pohledů a tzv. "řeči očí"

V rejstříku mimoslovních způsobů sdělování má **řeč pohledů** zcela mimořádné místo.

Lidé jsou velmi citliví již na pohled z očí do očí a lhostejná jim není ani jeho délka, nemluvě o tom, že bez významu není ani to, kdo byl iniciátorem, kdo dříve pohledem uhnul a kdo v tomto smyslu prokázal pevnější vůli. Dlouze upřený pohled bývá ovšem zpravidla hodnocen jako projev neomalenosti, ba až agresivních úmyslů. Bez zajímavosti nejsou v této souvislosti ani příklady ze zvířecího světa.

Dlouhodobé výzkumy „řeči očí“ obohatily teorii pedagogické komunikace o poznatek, že **pochvala i pokárání pohledy žáků bezprostředně ovlivňují**. Je-li žák chválen, dívá se učiteli do očí daleko častěji, než když je terčem kritiky. Z objemu pohledů lze usoudit i na míru sympatií — studenti, jimž je pedagog sympatický, se na něj obracejí svým pohledem více než ti, jejichž vztah k učiteli ani zdaleka takové vřelosti nedosahuje. Také nesouhlas vyučujícího s žakovými argumenty výrazně snižuje počet a délku žakovských pohledů na učitele. Objem pohledů je vyšší tam, kde lidé spolu kooperují, a upadá tam, kde dominují rivalita a konkurence.

Výše uvedená zjištění ovšem nelze vždy absolutizovat, neboť za určitých podmínek a v některých pedagogických situacích jsou mnohé faktory oslabeny či dokonce překryty působením jiných vlivů.

#### Sdělování výrazem obličeje

V případě sdělení zprostředkovaných **mimikou** se jedná jak o kulturovou formovanou gesta, vymezená tradovanou a nepsanou sociální normou (úsmev) či tzv. instrumentální pohyb (kýčání), tak o sdělování nejrůznějších emocí, které se v obličeji mohou zrcadlit po různě dlouhou dobu.

#### Sdělování pomocí pohybů

Sociální komunikace i mezilidská interakce mají co do činění s lidmi v pohybu, přičemž rozsah těchto pohybů bezprostředně souvisí s intenzitou emocionálního prožívání dané situace. Máme však na mysli tzv. komunikační pohyby člověka, nikoliv pohyby, které souvisejí např. s pracovní činností.

#### Sdělování fyzickými postoji

Tímto typem mimoslovního způsobu sdělování se zabývá tzv. **posturologie**. Konfigurace všech částí těla, tedy např. rukou, hlavy a trupu, sděluje informaci jak o fyzické kondici a momentálním zdravotním stavu, tak o přátelském či nepřátelském psychickém postoji vůči dalším účastníkům komunikace.

Nejen psychický, ale také fyzický postoj může být souhlasný nebo naopak nesouhlasný, přičemž se během rozhovoru může postupně měnit. Ideálem souhlasného postoje není dokonalá kopie postoje druhé osoby, ale **shoda**, tedy blízká (obdobná) zaměřenost mimoslovního sdělování.

#### Gestika

Gesta je nutno odlišit od sdělovacích pohybů a sdělovacích postojů, neboť v případě gest se nejedná o spontánní přirozené projevy, nýbrž o projevy, které jsou produktem určité kultury. Známý je příklad gesta kývnutí hlavou, které je ve střední Evropě chápáno jako souhlas, kdežto v Řecku a v Bulharsku má význam právě opačný.

V pedagogické komunikaci nacházejí gesta své místo jako prostředek, šetřící slova, např. při řízení a organizaci vyučovacího procesu.

#### Dotyk v mimoslovní komunikaci

Sdělování dotykem je zpravidla zúženo jen na podání ruky, z jehož provedení lze ostatně leccos vyvodit. Jiné doteky mají, zejména u starších žáků, omezené uplatnění a mohou být nesprávně interpretovány.

### **Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením**

Studiem horizontálního i vertikálního odstupu mezi lidmi se zabývá **proxemika**. Osoby, které vstupují do vzájemného kontaktu, se zpravidla zastaví v určité vzdálenosti od sebe a na dodržení jisté osobní vzdálenosti trvají i v jiných situacích. Problémem však je, že tato vzdálenost není všemi lidmi pociťována jako stejná a promítá se do ní celá řada často velmi subtilních faktorů.

Lze říci, že oficiální setkání vzájemnou distancí zvětšuje, soukromá záležitost ji naopak umenšuje — nepochopení situačního kontextu vede prakticky vždy k nedorozumění.

Nepochybně existuje přímo úměrný vztah mezi fyzickou vzdáleností komunikujících osob a sociální blízkostí lidí v sociálních vztazích a psychických postojích. Není přitom nutné, aby jevy, které proxemika zkoumá, zahrnovaly pouze pohybující se či stojící osoby, ale stejnou měrou platí např. i při volném zasedacím pořádku.

Do oblasti proxemiky řadíme i otázku **teritoriality**, tedy členění prostoru na oblasti, které jedinec pokládá za své a jejichž narušení pociťuje jako osobní újmu.

Optimální organizování prostorových vzdáleností v procesu vzájemné komunikace je ovšem plně účinné jen tehdy, mají-li optimální podobu i ostatní podmínky. Samotná znalost zákonitostí proxemiky není tedy samospasitelná.

### **Sdělování úpravou zevnějšku**

Současné pojetí neverbální komunikace zahrnuje i sdělování prezentované navenek úpravou zevnějšku a kvalitou životního prostředí. Negativní učitelské postoje vůči zvláště avantgardním projevům studentské subkultury zákonitě vyvolávají sžíravé žákovské komentáře a vzájemná koexistence pedagogického a studentského názoru je také současně zkouškou vzájemné tolerance.

Také úprava životního a pracovního prostředí vypovídá leccos o jeho uživateli — i při interpretaci tohoto sdělení je však nutno zachovávat nezbytnou opatrnost, neboť atraktivní rekvizity mohou být jen „Potěmkinovou vesnicí“.

### **Účinnost neverbální komunikace**

Připomeňme, že **v oblasti verbální komunikace nejčastěji dominují logické vztahy a věcné informace, zatímco synonymem neverbální komunikace je řeč emocí.**

Ve sdělování emocí mají významnou pozici **emoce strachu a úzkosti**, vznikající víceméně automaticky v situacích, kdy člověk nemůže najít přiměřený způsob svého chování. Tyto emoce vynikají vysokou „nakažlivostí“.

V širokém spektru emocionálních sdělení byla velká pozornost věnována také těm, jejichž motivem je **sblížení** lidí. Účinnost takového neslovného sdělení je ovšem závislá na postoji (odpovědi, reakci) toho, na něhož je proces vzájemného sblížování zaměřen.

Beze slov se také většinou obejde utváření tzv. **prvního dojmu** o lidech, kde je zdroj informací hledán např. v posouzení zevnějšku, tónu hlasu, fyzických postojích, pohledech, jednání s jinými lidmi apod. Mimochodem, právě pohledové pozornosti partnera prý působí na většinu lidí nejlépe — vítány jsou nepříliš četné, ale zato delší pohledy na rozdíl od pohledů častých, krátkých a úsečných.

V oboustranném procesu ovlivňování se výrazně prosazují **paralingvistické charakteristiky mluvené řeči**. Nejlépe je hodnocen mluvčí, který hovoří přirozeně a pomalu, o něco hůře ten, kdo mluví sice rychleji, ale snaží se v průběhu řeči měnit výšku hlasu a základní tón řeči. Nepříliš dobře je přijímán ten, kdo hovoří vysokým tónem, pomalu a monotónně a vůbec nejhůře mluvčí, který mluví nepřesně, nesprávně vyslovuje a má hrdelní či nosové zabarvení hlasu. Důvěra v mluvený projev se rovněž snižuje, vypadávají-li mluvčímu slova, opakuje se a nejsou uspořádána v logických souvislostech. Na druhé

straně přízně, že mluvčímu může být leccos prominuto, vědí-li posluchači, že k nim hovoří vysoce kompetentní osobnost.

Člověk, který si je svou věcí jist, hovoří zpravidla bez papíru, s jistotou, dělá v řeči zřetelné významové pauzy na hranici smysluplných skupin slov, což zdaleka nelze říci o tom, který téma pouze reprodukuje. Obdobné rozdíly existují i v tzv. **řeči pohledů** — mluvčí, který hodlá své posluchače pouze informovat, jim věnuje mnohem menší objem pohledů než ten, jenž je chce i svými pohledy získat a přesvědčit. Pro zajímavost: ženy jako mluvčí, dívají-li se na své posluchače delší dobu, působí přesvědčivěji, než když totéž činí muži.

Přesvědčivost sdělení je ovlivňována rovněž shodou či neshodou fyzických postojů, kdy mluvíme o tzv. „**zrcadlení**“. Mluvčí kladně hodnotí posluchače, který zaujal shodný fyzický postoj jako on sám; stejné pravidlo platí pro pohled posluchače na postoj mluvčího. Z hlediska kinezických projevů je „atraktivnější“ mluvčí, který nechce svému publiku pouze zprostředkovat fakta, ale nepodceňuje ani stránku emocionální. Bez vlivu není ani vzezření mluvčího — obecně platí, že čím je bližší vzezření posluchačů, tím přesvědčivěji mohou jeho sdělení působit. Ovšem i zde existují výjimky, které potvrzují pravidlo.

Nonverbální komunikace je nedílnou součástí sociálního styku lidí. Jednotlivé způsoby mimoslovního sdělování i nonverbální projev jako celek umožňují zkušenému učiteli hlouběji proniknout do emocionální sféry žáků a vytvořit předpoklady k tomu, aby pedagogická komunikace byla skutečně účinná.

### Animační komunikace

Termín **animace** uvedla poprvé francouzská literatura šedesátých let 20. století, a sice ve dvojmýslu:

1. oživovat **něco**, uvádět do pohybu, poskytovat životodárnost;
2. oživovat **někoho**, povzbuzovat aktivitu, nutit k činnosti.

V mezilidské komunikaci lze animaci považovat za proces, který aktivizuje jedince i skupiny k činnosti a současně vede také k odhalování vlastní tvořivé síly — **kreativity**. Animace je tedy také genezí objevování vlastní osoby, spojením síly a činnosti, způsobem, jak se bránit záporným výsledkům školního autoritářství i vlivům současných negativních civilizačních trendů. Jinými slovy, počáteční stav (ať již jedince nebo skupiny) je možno charakterizovat pojmy: pasivita, receptivita, izolace, egocentrismus, schematismus činnosti a myšlení. Výsledkem animačního procesu by potom měla být transformace výše uvedených termínů na pojmy: aktivita, kreativita, afiliace, sociocentrismus, inovace činnosti a inovace myšlení.

**Dobrý animátor by měl v ideálním případě spojovat dovednosti, znalosti a nadání pedagoga, psychologa a svým způsobem také umělce, přičemž k jeho typickým vlastnostem by měly patřit empatie, citovost, upřímnost otevřenost, zdvořilost, srdečnost, spontánnost, tolerance, vytrvalost, iniciativa, zodpovědnost a samozřejmě i komunikační schopnosti.**

### Komunikační styl

Každý člověk má svůj vlastní komunikační styl, který mu umožňuje „ponořit se“ do prostředí a současně se od něj žádoucím způsobem odlišit. **Úspěšnost komunikace je v mnohém dána dovedností přizpůsobit svůj vlastní styl jiné osobě a disponovat potřebnou mírou pružnosti v dorozumívání i v myšlení.** Rozvíjení flexibility komunikačních stylů pozitivně ovlivňuje počet a kvalitu předávaných informací a tím i efektivitu komunikačního procesu.

V průběhu komunikace se lidé učí vzájemnému pochopení, budují důvěru vůči sobě navzájem i k okolí, které je obklopuje, procházejí nejrůznějšími proměňujícími se vztahy, kde se složitě odrážejí nejrůznější sociální a psychologické činitele. **Komunikace mezi dvěma osobami je účinná, jestliže příjemcovo chápání situace odpovídá záměru, který měl na mysli podavatel informace.** Osobní komunikační styl v tom nesmí být překážkou, ale aktivizujícím a podpůrným činitelem.

Správná komunikace není umělým či automatickým rituálem, ale fenoménem bezprostředního „umění života“.