

5 SOCIÁLNE SKUPINY

Kľúčové slová: malá sociálna skupina, delenie skupín, skupinová dynamika – ciele, normy, pozície, roly, statusy v skupine, kohézia a tenzia, podskupiny, vedenie skupiny – osobnosť vodcu, štýly vedenia, školská trieda ako sociálna skupina, nežiadúce skupiny.

Sociálne skupiny vytvárajú sociálne prostredie človeka. Od narodenia je človek príslušníkom nejakej skupiny a nikdy neunikne skupinovej príslušnosti. Aj ten najosamelejší človek (pustovník) podlieha vplyvu určitých skupín už len preto, že aj sám vo svojej jaskyni, či na pustom ostrove ostáva stále príslušníkom skupiny podľa rasy, pohlavia. Skupinová príslušnosť sprevádza človeka celý život, ovplyvňuje jeho myslenie, cítenie, konanie, aj keď si to neuvedomuje a je v danej chvíli sám v priestore. V každej spoločnosti nájdeme najrozličnejšie sociálne skupiny, v ktorých sa združujú jej príslušníci, a ktoré tak tvoria makroštruktúru a mikroštruktúru sociálneho systému. Z tohto hľadiska sú tiež sociálne skupiny delené do dvoch základných kategórií, kedy kritériom delenia je počet členov skupiny. Takto vyčleňujeme skupiny:

- *malé sociálne skupiny* (nazývané tiež psychologické)
- *veľké sociálne skupiny* (spoločenské organizácie). Veľké skupiny majú vysoký počet členov, ktorí sa vzájomne všetci nepoznajú, nie sú všetci spolu v priamom kontakte, nemôže všetci spolu priamo komunikovať. Členov veľkých skupín však spájajú spoločné normy, názory, podobnosť záujmov, spoločný pôvod, miesto pobytu, spoločný cieľ a pod. Ide napr. o združenia, odborové a stavovské organizácie, ekonomické spoločnosti, mnohočlenné pracovné inštitúcie, spoločenské triedy, etnické skupiny, štáty, národy, a pod. Členom veľkej skupiny môže byť jednotlivec bez vlastného pričinenia (národ, etnická skupina), vlastným konaním v živote (skupina všetkých právnikov v štáte), prípadne tlakom situačných podmienok (účastníci zhromaždenia občanov), jeho členstvo môže byť krátkodobé alebo dlhodobé. Vo veľkých skupinách sú zahrnuté malé skupiny. K základným znakom veľkej skupiny patrí:
 - jednotný názor na isté základné alebo situačne významné otázky a lojalnosť jednotlivca so skupinou,
 - tvorba systému hodnôt, postojov, názorov, predpisov správania, ktoré reprezentujú danú skupinu,
 - vonkajšie znaky príslušnosti ku skupine (uniformy, symboly, obyčaje, zvyky a pod.).

Štúdium veľkých skupín je predovšetkým predmetom záujmu sociológie. Sociálna psychológia študuje najmä malé sociálne skupiny.

5.1 MALÉ SOCIÁLNE SKUPINY

Malé sociálne skupiny sú v literatúre rôzne definované. Najvšeobecnejšie, ale nie dostatočné je vymedzenie *malej skupiny počtom členov*: malú skupinu tvoria minimálne dvaja a maximálne 30-45 členov (Kollárik, 1993). Aby však aj málopočetné zoskupenie ľudí tvorilo sociálnu skupinu, musí plniť aj ďalšie kritériá.

D.Krech, R.S.Crutchfield a E.L.Ballachay (1968) definujú malú skupinu (v ich označení psychologickú skupinu) ako *súhrn dvoch alebo viacerých osôb, ktoré sú spojené vzájomnými psychickými väzbami, majú spoločnú ideológiu (názory, hodnoty, normy) a vo svojej role sú od seba vzájomne závislí (správanie jedného člena ovplyvňuje správanie každého iného člena)*.

Viaceri autori (M.E.Shaw, J.E.McGrath, J.Sczepanski, S.Tyson a iní) považujú za základný znak malej skupiny *interakciu medzi členmi* v zmysle vzájomného pôsobenia a vzájomnej závislosti členov.

Aby sme mohli skupinu ľudí nazvať sociálnou skupinou, väzby medzi členmi nemôžu byť len náhodné, nestačí ak sa členovia na seba v niečom podobajú, alebo majú v tejto chvíli (na chvíľu) spoločný cieľ. Z tohto hľadiska teda nie je skupinou dav na štadióne, návštevníci poľovnickeho plesu alebo cestujúci vo vlaku. Sociálna skupina je tá skupina, ktorá sa vyznačuje určitými znakmi.

5.1.1 ZNAKY MALEJ SOCIÁLNEJ SKUPINY:

1. *Interakcia.* Členovia skupiny sa vzájomne osobne poznajú, prebieha medzi nimi priama, bezprostredná komunikácia (komunikujú „tvárou v tvár“), sú spojení vzájomnými väzbami, ovplyvňujú sa, pôsobia na seba, podliehajú skupinovému tlaku.
2. *Spoločné ciele.* Členovia skupiny svojou činnosťou smerujú k tomu istému cieľu, pričom často prostredníctvom dosahovania spoločného cieľa uspokojujú aj svoje individuálne ciele.
3. *Spoločné hodnoty a normy správania.* Členovia rešpektujú určitý hodnotový systém a systém noriem (pravidiel), ktoré regulujú ich správanie v záležitostiach dôležitých pre skupinu, dodržiavajú skupinovú disciplínu.
4. *Vedomie súdržnosti a spolupatričnosti.* Členovia skupiny majú vedomie „my“. Je to vedomie, že patria do skupiny, patria k sebe, sú závislí od seba pri dosahovaní cieľov a uspokojovaní individuálnych potrieb.
5. *Štruktúra.* Vzájomné vzťahy členov skupiny sú poprepájané v zmysle vymedzenia pozícií, rolí a statusu jednotlivých členov, ich vzájomné vzťahy tvoria organizovaný integrovaný systém.
6. *Autonómia.* Skupina predstavuje samostatný celok, ktorý je odlišný, oddelený od iných skupín a do určitej miery nezávislý, samostatne fungujúci.

5.1.2 KLASIFIKÁCIA MALÝCH SKUPÍN

Malé skupiny triedime podľa nasledovných kritérií:

1. Podľa významnosti pre človeka a miery intimity vzťahov medzi členmi skupiny na:

- *primárne* (vyznačujú sa intímnymi vzťahmi členov, uspokojujú najmä citové potreby človeka, majú na neho osobitne silný vplyv, sú to prvé skupiny, ktorých členom sa jednotlivec stáva, predovšetkým jeho rodina),
- *sekundárne* (uspokojujú niektoré potreby človeka – potrebu úspechu, uznania, sebarozvoja, záujmy človeka, ich vplyv je významný, ale nie až tak prenikavý – športové organizácie, kluby, záujmové skupiny, dámske priateľské /klebetné/ krúžky a pod.).

2. Podľa pevnosti pravidiel alebo charakteru vzniku skupiny na:

- *formálne* (skupiny organizované, utvárané niekým zvonku za účelom plnenia daných cieľov. Štruktúra vzťahov je tu určená určitým poriadkom /organizačným/, organizáciu skupiny a náplň jej činnosti určujú formálne pravidlá, presne predpísané a vopred stanovené. Vnútri skupiny sa iste vytvárajú aj neformálne vzťahy. Formálne skupiny sú súčasťou spoločenských organizácií, nositeľmi jej cieľov, sú vytvárané účelovo. Sú to napr. školská trieda, pracovná skupina, armádna jednotka a pod.),
- *neformálne* skupiny (vznikajú na základe prirodzených a osobných vzťahov, vznikajú spontánne, z prirodzeného záujmu ich členov. Štruktúra skupiny sa vytvára postupne v závislosti od vlastností, autority, populatiry členov. Členov skupiny takmer vždy spájajú emocionálne väzby /sympatia/, spoločné záujmy, sociálne potreby – záujmové skupiny, priateľské skupiny a pod.).

3. Podľa príslušnosti ku skupine na:

- *členské* (jednotlivec do skupiny patrí, je jej členom),
- *referenčné* (skupiny, ktorých členom jednotlivec nie je, ale chcel by ním byť, skupina je pre neho príťažlivá. Slúži mu ako kritérium vlastného správania. Referenčné skupiny silne ovplyvňujú jednotlivcov; hoci do nich nepatria, majú normatívnu a porovnávaciu funkciu. Jednotlivec preberá od týchto skupín kritériá vlastného správania, osvojuje si normy, postoje, návyky, ktoré platia pre členov takých skupín. Porovnáva sám seba s takouto skupinou, hodnotí sa podľa jej kritérií. Referenčné skupiny môžu mať aj negatívnu príťažlivosť – skupiny skínov, bandy, partie holdujúce drogám a pod.).

5.1.3 FUNKCIA A VÝZNAM MALÝCH SKUPÍN

Sociálna podstata človeka vedie k tomu, že jednotlivec potrebuje byť členom sociálnych skupín. Skupinová príslušnosť je životnou nevyhnutnosťou od útleho veku človeka. Bez iných ľudí (hoci aj dyády, ktorá už je sociálnou skupinou) jednotlivec v útlom veku neprežije, neskôr sa bez pomoci iných nerozvinie v plnohodnotnú osobnosť. Základnou funkciou malej skupiny je to, že umožňuje uspokojovať mnohé, najmä sociálne, ale aj biologické potreby jednotlivca. Sociálna skupina je pre človeka miestom učenia, získavania skúseností, osvojovania si základných, pre život v spoločnosti nevyhnutných vedomostí, návykov, zručností a iných dimenzií osobnosti. Prostredníctvom skupiny sa oboznamuje so životným prostredím, skupina je pre neho zdrojom celoživotných sociálnych väzieb, ktoré pôsobia ako determinanty rozvoja jeho osobnosti.

Stručne možno charakterizovať význam malých skupín v živote jednotlivca takto:

- sú prostriedkom pôsobenia makroštruktúry sociálneho systému,
- majú významný formatívny vplyv na mnohé osobnostné dimenzie (osobnostné vlastnosti, motivačné prvky, hodnotové rebríčky, aspiračnú úroveň, individuálnu výkonnosť ...),
- sú miestom uspokojenia mnohých dôležitých (najmä sociálnych) potrieb človeka (potreby akceptácie, uznania, spolupatričnosti, seberealizácie ...),
- sú miestom emocionálnej skúsenosti, formovania a utvárania vzorcov vzťahov k iným ľuďom a vzorcov sociálneho správania v najrôznejších sociálnych situáciách,
- majú normatívnu a porovnávaciu funkciu (poskytujú mu referenčný rámec pre hodnotenie seba, sveta, iných ľudí),
- poskytujú jednotlivcovi sociálne zrkadlo, kedy na základe obrazu poskytovaného inými hodnotí a poníma seba samého, reguluje svoje prejavy a správanie.

Býť členom sociálnej skupiny je vyjadrením jednej z najdôležitejších potrieb človeka. Členstvo v skupine je dôležitou podmienkou utvárania a rozvoja jeho osobnosti. Skupina je miestom a príležitosťou, kde a kedy dochádza uspokojeniu mnohých základných i vyšších, sociálnych potrieb človeka. Podľa W. Schutza (in Tyson, 1997) ľudia vytvárajú skupiny, aby si ich prostredníctvom uspokojili tri základné potreby:

- potrebu *spolupatričnosti*, t.j. potrebu niekam patriť, byť príslušníkom spoločenstva ľudí. Prejavuje sa v potrebe byť akceptovaný a akceptovať iných,
- potrebu *vedenia* (riadenia), ktorá má dve podoby: viesť (vodcovstvo) a byť vedený (poslušnosť),
- potrebu *citového vzťahu*, teda potrebu milovať a byť milovaný.

5.1.4 UTVÁRANIE A VÝVOJ SKUPINY

Malá sociálna skupina môže vzniknúť spontánne na základe potrieb, záujmu viacerých jednotlivcov alebo môže byť utvorená zvonka na základe záujmu spoločnosti. Žiadna z malých skupín nie je statická, v priebehu svojej existencie prechádza určitými štádiami vývoja, učí sa na základe svojich úspechov či omylov. H. Belz a M. Siegrist (2001) opísali vývoj tréningovej skupiny v 4 štádiách, ktorý je však možné aplikovať na vývoj akejkoľvek skupiny vrátane školskej triedy:

1. **Štádium prvého kontaktu, orientácie.** Skupina sa len začína formovať, členovia sa oťukávajú, oťukávajú si vedúceho, sú v kontakte zdržanliví, rozhodujú sa, či sa vzájomne priblížia a ku komu. Snažia sa zistiť, aké pravidlá hry tu budú platiť, čo sa od každého z nich očakáva, akú rolu tu môžu zaujať. Sú závislí od vedúceho (učiteľa), do práce sa púšťajú pomaly, opatrne. Žiaduce je pevnejšie vedenie, stanovenie jasných cieľov, dohodnutie platných noriem, prejav rešpektu k členom, umožnenie získania pozitívnych skúseností. Nie je napr. preto možné zaradovať aktivity, ktoré vedú k prílišnému odhaleniu členov, ktoré vyžadujú verejné vystupovanie, verejné prezentovanie názorov. Žiaduce sú skôr menej osobné, neorozujúce činnosti, aktivity v dvojiciach, ktoré podporia vzájomné poznávanie členov.
2. **Boj o moc a kontrolu.** Členovia skupiny sú smelší v prejave, s niektorými nadväzujú osobnejšie vzťahy (podskupiny), aby získali moc, formujú neformálne ciele, normy, pravidlá, členovia začínajú zastávať svoje roly, usilujú o vlastný status. Vytvárajú sa rôzne kliky, ktoré spolu súperia, pri riešení problémov a úloh sa objavuje skôr súperenie ako spolupráca, každý,

resp. každá podskupina obhahuje svoje teritórium. Je to zákonitá a prirodzená etapa vývoja skupiny, ktorá musí „vykysnúť“, aby neskôr mohla účinne spolupracovať. V tejto etape nie je veľký záujem o spoluprácu, skôr o možnosť individuálne vyniknúť, odporúčajú sa činnosti umožňujúce riadené uvoľnenie agresivity, ale tiež komunikáciu v skupine.

3. **Vyjasnenie, dôvera, zblíženie.** Objavuje sa vyššia ochota spolupracovať, ubúda súperenie a konkurovanie si. Členovia sa cítia bezpečnejšie, udomácnili sa, majú svoje miesto, skupina je funkčná a schopná pracovať na dosahovaní cieľov, objavuje sa prežívanie spolupatričnosti k celku. Skupina ochotne pracuje na spoločných úlohách, členovia dokážu vyjadrovať svoje názory, preberať zodpovednosť za vlastnú činnosť.
4. **Diferenciácia, účinné konanie.** Členovia skupiny prijímajú seba aj iných členov v rôznych rolách. Vzájomne sa podporujú, vytvára sa pevná súdržnosť, komunikácia je otvorená, atmosféru charakterizuje otvorenosť, priateľskosť, bezpečie, tolerancia, ochota pracovať, v centre záujmu je vlastná činnosť skupiny, skupina chce naplňovať dané ciele.

Každá sociálna skupina sa počas svojej existencie vyvíja, mení, nie je v žiadom prípade statický, nemenný útvar. Naopak, v sociálnej skupine sa stále niečo deje, prebieha tu množstvo dejov, ktoré sa označujú pojmom skupinová dynamika.

5.1.5 SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Skupinová dynamika je pojem označujúci **všetko dianie v skupine**. Vzniká a utvára sa spolu so vznikom a začiatkom existencie skupiny, je charakteristikou každej skupiny. Jej poznanie je účinným nástrojom práce so skupinou, nástrojom usmerňovania a vedenia skupín. Skupinová dynamika je opisovaná pomocou jej jednotlivých prvkov, ktoré tvoria ciele skupiny, normy, role, kohézia a napätie, skupinová atmosféra, vytváranie podskupín, typ vedenia skupiny, komunikačné procesy v skupine. Niektoré z uvedených prvkoch opíšeme bližšie.

5.1.5.1 Ciele skupiny

Ciele neformálnych skupín sú často vyjadrené v dôvodoch ich vzniku a vyplývajú z individuálnych cieľov jej jednotlivých členov, ako aj vo funkciách skupiny. Ak je cieľom jednotlivca ženy nájsť partnera, ktorého bude milovať a s ktorým bude mať deti, pri stretnutí s mužom s podobnými cieľmi vytvorí skupinu – dyádu, založí rodinu, ktorej cieľom je vzájomná láska, bezpečie, vytvorenie tých najlepších podmienok pre výchovu detí.

Ciele formálnej skupiny sú zvyčajne oficiálne určené organizátorom skupiny – pôvodcom jej vzniku – ide o *formálne ciele*. Cieľom školskej triedy vytváranej školskou správou (štátom) je výchova detí, cieľom pracovnej skupiny je produktivita, dosiahnutie výrobných cieľov. Činnosť akejkoľvek skupiny bude efektívna, ak väčšina jej členov s cieľmi skupiny súhlasí. Nie je to vždy automatické, aj v prípade neformálnych skupín (rodiny) sa členovia nemusia identifikovať s cieľmi (žena chce deti, muž chce kariéru a domáce pohodlie), v tom prípade však skupina nefunguje tak, aby ciele naplňovala. Vo formálnych skupinách je často veľmi ťažké získať všetkých členov pre plnenie cieľov skupiny. Dosiahnuť stotožnenie sa jednotlivcov so skupinovými cieľmi je umením vedúceho skupiny (učiteľa, manažéra) presvedčiť a motivovať členov skupiny tak, aby ciele inštitúcie, zriaďovateľa skupiny premietnuté do cieľov skupiny prijali ako svoje vlastné. Okrem takto zvonku stanovených cieľov má každá formálna skupina i svoje vnútorné - *neformálne ciele*, v ktorých sa premietajú individuálne ciele jednotlivých členov, či už skôr pozitívne alebo negatívne. Takým cieľom môže byť napríklad nadviazať priateľské vzťahy, pracovať produktívne tak, aby bola dosiahnutá vysoká odmena pre jednotlivých členov, vytvoriť koalíciu proti vedúcemu, zneprijať učiteľovi čo najviac prácu a pod..

5.1.5.2 Skupinové normy

Tak ako v spoločnosti vo všeobecnosti predstavujú sociálne normy základné pravidlá správania sa v sociálnych situáciách, tak skupinové normy predstavujú *pravidlá správania sa členov*

tej ktorej konkrétnej skupiny. Skupinové normy sú zákonmi skupiny, ktorých porušenie je sankcionované.

Skupiny majú vopred určené, *formálne normy*, ktoré sú najmä vo formálnych skupinách pevné, nemenné a sú spojené predovšetkým so základnou činnosťou skupiny (dodržiavanie času práce a prestávok, normy kvality a kvantity práce, normy hodnotenia práce, normy správania sa počas práce a prestávok, pracovný odev, normy bezpečnosti pri práci a pod.) a sú vyjadrené v dokumentoch skupiny (pracovný poriadok, školský poriadok). Formálne normy mávajú stanovené aj neformálne skupiny (napr. stanovby záujmovej skupiny), často sú takéto normy v neformálnych skupinách nie písanými, ale „nepísanými“ zákonmi skupiny, ktoré je potrebné dodržiavať (presný čas obeda a večere, príchody detí domov, rozvrh upratovania, časový plán prípravy na vyučovanie a voľného času a pod.).

Okrem formálne stanovených noriem si každá skupina vytvára aj systém svojich vlastných, vnútorných, *neformálnych noriem*, ktoré sú tým početnejšie a tým významnejšie, čím menej je činnosť skupiny (ciele) presne stanovená, štruktúrovaná, určená. Neformálne normy sa najčastejšie dotýkajú pravidiel sociálnej interakcie medzi členmi skupiny (komunikácie, správania). Neformálne normy skupiny kopírujú často všeobecné sociálne normy sociálneho kontaktu spoločnosti, samozrejme tie, ktoré v danej spoločnosti – resp. komunite platia (pravidlá slušného, ale aj neslušného správania).

Skupina vyvíja na svojich členov silný tlak, aby normy dodržiavali, rešpektovali, žiada, aby boli *konformní*. Tlak skupiny na konformitu členov je tým účinnejší, čím je skupina významnejšia a atraktívnejšia pre členov, čím viac o udržanie členstva stoja. Pre vedúceho skupiny (učiteľa) je veľmi dôležité poznať neformálne normy, nakoľko bývajú vplyvnejšie ako normy formálne a výrazne ovplyvňujú správanie sa členov skupiny, ktoré môže byť na prvý pohľad nepochopiteľné. Ukazuje sa, že jedna z najsilnejších noriem býva „držme spolu“, vyjadrujúca nutnosť lojality, solidarity s celkom. Tieto normy nemusia ladiť s cieľmi skupiny, naopak, môžu tlakom na konformitu viesť k zdanlivo nelogickému, cieľu odporúčajúcemu správaniu.

V pracovnej skupine to môžu byť napr. normy:

Neprekračuj normu, kto to robí je šplhúň!

Nepracuj málo, kto to robí, je hmusný ulievak!

Nesťažuj sa nadriadenému, kto to robí, je práskač!

V školskej triede ľahko nájdeme normy:

Kto vie, napovedá spolužiakovi pred tabuľou!

Kto zradí spolužiaka a žaluje učiteľovi (napr. že je šikanovaný) je zradca a donášač (a uvidí!)!

Typicky nežiadúce sú normy problémových sociálnych skupín – partíí, gangov, ktoré vznikajú často z potreby mladistvých mať niekoho, patriť niekam, uspokojiť sociálne potreby, spolupatričnosť. V týchto skupinách zvyknú platiť normy vyžadujúce od členov skupiny brániť skupinu, brániť jej symboly (zástavu, totem ..) až po normu požívania drog, sexuálneho styku s novými členmi skupiny či normu zasvätenia člena spáchaním krádeže (normy vstupných rituálov, prijatia za člena).

5.1.5.3 Štruktúra skupiny

Štruktúrou skupiny rozumieme *vnútornú organizáciu skupiny*, usporiadanie pozícií jednotlivých členov a skladbu vzťahov medzi nimi, odrážajúcu hierarchické usporiadanie, stupienkovú štruktúru skupiny, pejoratívne nazývanú „d'obací poriadok“. Štruktúra skupiny je daná tromi vzájomne spätými prvkami, vzťahujúcimi sa na každého člena skupiny, a to pozíciou, rolou a statusom.

Skupinová pozícia a status

Skupinová pozícia označuje miesto, ktoré jednotlivec v skupine zaujíma, určuje jeho postavenie vo vzťahu k ostatným členom skupiny v zmysle podriadenosti, nadriadenosti alebo rovnocennosti (priradenosti), vyjadruje jeho funkciu v skupine.

Status predstavuje trvalejšie miesto v skupine spojený s kultúrne špecifickými spoločenskými charakteristikami jednotlivca (okrem jeho pozície, funkcie tu hrá úlohu jeho pohlavie, vek, fyzická sila a pod.). Rozloženie pozícií vypovedá v skupine o rozdelení moci v skupine a o tom, ako sú jednotliví členovia prijímaní, hodnotení. Pozícia jednotlivca v skupine je určovaná najmä:

- mierou jeho sociálnej príťažlivosti,
- mierou prestíže (osobnej moci),
- spôsobom jeho sebaapresadzovania pri začleňovaní sa do skupiny (a sebarealizáciou),
- jeho podielom na dosahovaní skupinových cieľov.

Podľa M. Nakonečného (1999) je pozícia jednotlivca v skupine daná dvomi základnými parametrami: jeho sociálnou príťažlivosťou a jeho osobnou prestížou (mocou). Z hľadiska týchto parametrov majú jednotlivé pozície svoje konkrétne pomenovania, je ale treba si uvedomiť, že pozície sa môžu meniť, resp. význam určitých pozícií sa môže meniť v závislosti od situácie. Ako príklad možno uviesť pozície:

Pozície v skupine z hľadiska sociálnej príťažlivosti:

1. populárny člen (príťažlivý pre väčšinu),
2. obľúbený (príťažlivý pre mnohých),
3. akceptovaný (príťažlivý pre časť skupiny, malému počtu členov nevadí),
4. trpený člen,
5. mimostojaci člen.

Pozície v skupine z hľadiska osobnej prestíže (moci):

1. dominantný člen (vodca),
2. aktívny člen (pomocník vodcu),
3. závislý člen (podriaďuje sa),
4. pasívny člen,
5. okrajový člen.

Vyjadrenie skupinovej pozície sa premieta nielen do správania (roly) ale aj mnohých vonkajších znakov – oblečenie, úprava zovňajšku, životný štýl. Cez tieto vonkajšie znaky vníma aj okolie pozíciu jednotlivca, najmä v zmysle vnímania pozície podľa prestíže, moci (odev riaditeľa – robotníka). Vnímaná prestíž tiež silne ovplyvňuje správanie iných, osobitne vysoká prestíž. V jednom z experimentov napr. prechádzali osoby so znakmi vysokej prestíže (perfektne oblečené, sebavedomo sa tváriace) križovatkou na červenú. Ukázalo sa, že tieto osoby nasledovalo až 14% iných chodcov, zatiaľ čo osoby bez znakov prestíže len 4% prítomných ľudí.

Skupinová pozícia úzko súvisí a jej vyjadrením je skupinová rola. A naopak, ako sa jednotlivec správa v skupine (akú rolu zaujíma) určuje, ovplyvňuje jeho pozíciu, teda stupeň moci a prestíže, postavenie v rebríčku skupinových miest.

Skupinové role

Skupinovou rolou rozumieme *vzorcu správania*, ktoré používa jednotlivec v rámci malej skupiny, najmä v priebehu činnosti skupiny súvisiacej s jej cieľmi. Vyššie sme vo všeobecnosti vymedzili obsah sociálnych rolí, ktoré si jednotlivec osvojuje v procese socializácie. Tu máme na mysli *konkrétne role*, ktoré *zastáva v konkrétnej skupine*.

Obsah skupinových rolí vyplýva z potrieb fungovania skupiny, súvisí s činnosťou skupiny, plnením úloh, zachovaním jej existencie. Tak ako všeobecne platí, že sociálna rola je očakávané správanie, platí to aj pre skupinu. Rola je označením správania, ktoré ostatní členovia skupiny, i ľudia mimo nej, avšak vo vzťahu ku skupine, očakávajú od jednotlivca v danej skupinovej pozícii.

V malých skupinách existujú *role formálne*, dané oficiálnym postavením členov skupiny, napr. rola otca, matky, dieťaťa v rodine; rola vedúceho, podriadeného, ekonómky, sekretárky v pracovných skupinách; rola učiteľa, žiaka, spolužiaka v školskej triede. Pre fungovanie skupiny sú iste tieto role dôležité, ale významné sú aj špecificky skupinové role, ktoré sa diferencujú v priebehu činnosti skupiny a ktorých výkon môže byť kľúčový pre dosahovanie cieľov skupiny. Ide o *neformálne role* (nie vopred stanovené), a to napr.:

- **role viazané na sociometrický status** (toto delenie pochádza z analýzy rolí v terapeuticknej skupine):
 - alfa – neformálny vodca skupiny, najaktívnejší, najvplyvnejší člen, imponujúci a akceptovaný väčšinou členov,
 - beta – poradca vedúceho skupiny, expert, má špecifické vedomosti, tvorivé a analytické schopnosti,
 - gama – bežný člen skupiny, ničím nevyniká, podlieha vplyvu vodcu, prispôsobuje sa, je pasívny.

- omega – outsider skupiny, okrajový člen, v skupine zvyčajne neobľúbený,
- **roly podľa prítlačlivosti člena** pre iných členov skupiny, resp. špeciálnych funkcií v skupine:
 - hviezda – priťahuje najviac pozornosti
 - miláčik – najobľúbenejší člen,
 - akceptovaný člen,
 - čierna ovca – člen vnímaný negatívne pre svoju odlišnosť,
 - obetný baranček – člen, na ktorého sú zvalované neúspechy a problémy skupiny,
 - šašo – odvádza napätie,
 - opozičník – vytvára protipól najmä formálnemu vodcovi skupiny

5.1.5.4 Kohézia a tenzia v skupine.

Kohézia (súdržnosť) je dostredivou silou v skupine. Určitá miera súdržnosti je nevyhnutná pre dosiahnutie skupinových cieľov. Súdržnosť sa zvyšuje, ak má skupina jasné ciele, ktoré sú cieľmi jej členov, ak sa členovia vzájomne akceptujú, majú podobné zmýšľanie, názory, hodnotové rebríčky. Čím je skupina kohéznejšia, tým sú členovia voči sebe otvorenejší, ich komunikácia je jasnejšia a skupina je stabilnejšia. Miera kohézie skupiny závisí tiež od štýlu vedenia skupiny, zvyčajne vedenie, ktoré zapája členov skupiny do rozhodovacieho procesu, kohéziu zvyšuje. Kohéziu skupiny ovplyvňuje i dianie mimo danej skupiny, charakter jej vzťahu k ostatným článkom sociálneho prostredia, skupinám, ktoré ju obklopujú. Známy je efekt nepriateľa – ak skupina prežíva pocit ohrozenia zo strany ostatných skupín, výrazne sa zvyšuje jej kohézia. Tento efekt je ale dočasný, po „zničení nepriateľa“ nemá skupinu fungujúcu len na tejto báze čo držať a rozpadá sa, hoci nemusela ešte splniť stanovené ciele.

Tenzia (napätie) je prirodzenou a dôležitou súčasťou každej skupiny. Je dynamizujúcim prvkom v existencii skupiny a adekvátna práca s tenziou je dôležitým (ale môže byť tiež nebezpečne deštruujúcim) nástrojom práce so skupinou. Tenzia je vyvolaná nespokojnosťou členov skupiny, ktorá môže súvisieť s nejasne definovanými cieľmi, nestotožnením sa členov s úlohou, normami, prežívaním neadekvátnosti vzájomných vzťahov, neprijatím štýlu vedenia s pod. Existuje optimálna hladina tenzie, ktorá vedie k zvýšeniu produktivity a akcieschopnosti skupiny. Udržiavať optimálnu hladinu tenzie je úlohou úspešného vedúceho skupiny. Príliš vysoká hladina bráni riešeniu úloh skupiny, príliš nízka hladina vedie k stagnácii skupiny (členovia sa cítia príjemne, ale ich produktivita je nízka).

Vo väčšine skupín je možné regulovať mieru súdržnosti a napätia predovšetkým štýlom riadenia skupiny a tiež voľbou metód práce.

Dôsledkom rovnováhy medzi silami vytvárajúcimi tenziu a kohéziu skupiny je **skupinová atmosféra**. Je vyjadrená v prevládajúcej nálade v skupine, jej emočnom ladení. Môže byť priateľská, podporujúca, ale tiež napätá, nevraživá, hostilná. Skupinová atmosféra je prejavom charakteru vzťahov v skupine (medzi vedúcim a členmi, členmi navzájom) a prežívaním týchto vzťahov. Môžeme hovoriť o atmosfére dôvery, pohody, otvorenosti, spolupráce, čím vyjadrujeme, že v skupine dobre cítime alebo o atmosfére nedôvery, napätia, nepriateľstva, závistlivosti, čím vyjadrujeme opačné prežívanie. Pozitívna skupinová atmosféra je dôležitou podmienkou efektívneho fungovania skupiny, jej udržania, dosahovania cieľov. Práve pozitívna skupinová atmosféra je často pohnútkou pre členstvo v skupine, je pre jednotlivca významným zdrojom pozitívneho prežívania seba, iných, života, uspokojovania jeho potrieb. Pozitívnu skupinovú atmosféru možno samozrejme aj účelovo používať pre udržanie členstva, ako je tomu napríklad u náboženských skupín typu sekty.

5.1.5.5 Vytváranie podskupín

V každej malej sociálnej skupine, ktorá má viac ako dvoch členov sa zvyknú vytvárať podskupiny, ktoré charakterizujú užšie, intímnejšie vzťahy medzi členmi. Zvyčajne ide o členov, ktorí majú podobné záujmy, hodnoty, aspirácie, sú si sympatickí, lepšie sa im spolupracuje, prípadne zhodne sledujú aj iné ako skupinové ciele. Môže ísť o podskupiny, ktorých činnosť je zameraná na podporu skupinových cieľov, ale aj naopak, skupinky, ktoré pracujú proti cieľom skupiny, resp. skupinky, ktorých cieľom sa stala zmena niektorého z prvkov skupinovej dynamiky – zmena cieľa, noriem, rolí. Podskupiny sa zvyknú označovať pojmom kliky, najmä ak ide o podskupinu vytvorenú za účelom zmeny štruktúry skupiny.

Posledným prvkom skupinovej dynamiky predstavuje vedenie (riadenie) sociálnych skupín. Nakoľko ide o širokú problematiku, ktorá je skúmaná aj osobitne, zaradíme túto tému v našej práci ako samostatnú podkapitolu.

Zhrnutie:

1. Skupinová príslušnosť sprevádza človeka celý život. Najvýznamnejšie pre formovanie jeho osobnosti a uspokojovanie potrieb sú malé sociálne skupiny.
2. Malé sociálne skupiny charakterizuje obmedzený počet členov (2-40), intenzívna interakcia členov, emocionálne sytené väzby, spoločné ciele, normy, vedomie spolupatričnosti, vnútorná štruktúra, relatívna autonómia.
3. Malé skupiny delíme podľa významnosti pre jednotlivca (primárne, sekundárne), spôsobu vzniku a pevnosti pravidiel (formálne, neformálne), skupinovej príslušnosti (členské, referenčné).
4. Sociálna skupina je dynamický útvar, od začiatku svojej existencie prechádza vývojom, jednotlivé etapy vývoja sa vyznačujú osobitným vzťahom členov a prístupom k plneniu úloh (fáza orientácie, boja o moc a kontrolu, vyjasnenia a dôvery, diferenciacie a účinného konania).
5. Všetko dianie v skupine označuje pojem skupinová dynamika. Je opisovaná pomocou prvkov, ku ktorým radíme skupinové ciele, normy, skupinovú štruktúru (pozícia, status, rola členov), kohéziu a tenziu, utváranie podskupín a vedenie skupiny.

5.1.6 VEDENIE (RIADENIE) MALEJ SOCIÁLNEJ SKUPINY

5.1.6.1 Definícia vodcovstva

S. Tyson definuje vodcovstvo ako „proces ovplyvňovania iných za existencie stálej interakcie medzi vodcom a jeho nasledovníkom“. Respektíve „vodcovstvo je proces uplatňovania skutočného vplyvu“ (1997, s.77). Aby sme mohli hovoriť o skutočnej existencii vodcovstva, musia byť splnené tri základné podmienky: vodca musí preukázať, že skutočne dokázal, aby sa niečo stalo, vzťah medzi vodcovým správaním a jeho výsledkami musí byť zjavný, musia existovať podstatné zmeny v správaní členov skupiny a z nich vyplývajúce výsledky ako produkty činnosti vodcu.

V problematike vodcu a vodcovstva, t.j. vedenia a riadenia ľudí, sa budeme zaoberať dvomi okruhmi problémov:

- osobnostné črty, schopnosti a zručnosti vodcu
- modely (štýly) vodcovstva,

5.1.6.2 Osobnostné črty vodcu

Všeobecne prijímaný názor, že existujú tzv. *rodení vodcovia* z hľadiska vedeckých výskumov veľmi neobstoí. Skôr môžeme povedať, že niektorí ľudia majú viac vrozených *predpokladov* pre vedenie iných, ale i títo ľudia sa musia preto, aby sa stali úspešnými vodcami, učiť vedeniu iných vzdelávaním, štúdiom, skúsenosťami. Poznatky z teórie môžu ale skrátiť čas, ktorý potrebuje vodca k tomu, aby si vzal ponaučenie z vlastných skúseností. H. Ford uviedol: „Keď je človek konečne pripravený získať diplom z univerzity skúseností, je už príliš starý na prácu.“ (podľa Adair, 1993, s.9)

Zdá sa, že vodcovstvo je skôr vypestovanou (získanou), ako vrozenou schopnosťou. Napriek tomu je výskum osobnostných rozdielov ako predpokladov úspešného vedenia ľudí nesmierne rozsiahly a stále pokračuje. Základný rozdiel medzi úspešným a neúspešným vodcom spočíva v tom, do akej miery dokáže ovplyvňovať vedených (členov skupiny, podriadených). Úspešný vodca je ten jednotlivec, ktorý dokáže viesť členov skupiny tak, aby ho nasledovali dobrovoľne, menej úspešný vodca musí k tomu členov prinútiť. Na základe výskumných výsledkov síce dodnes nevieme definovať súbor osobnostných vlastností ako jednoznačných kritérií úspešného vedenia, ale tieto výsledky ukazujú, že niektoré črty osobnosti sú silnejšie u vodcov ako u závislých nasledovníkov. Dokazujú to výskumy R. B. Cattella, R. M. Belbina a iných (podľa Tyson, 1997). K vlastnostiam, vyskytujúcim sa častejšie u vodcov, sú zaradované najmä prispôsobivosť, ostražitosť, dôraznosť,

zodpovednosť, sebadôvera, spoločenskosť. Výsledky týchto výskumov naopak ukázali, že dominancia s vodcovstvom koreluje negatívne a vzťah medzi takými vlastnosťami, ako je extravérzia, emocionálna stabilita a vodcovstvom je nejasný.

L. W. Rue a L. L. Byars (1990) uvádzajú, že hoci úspešného vodcu nie je možné opísať výberom osobnostných čŕt, je možné za vlastnosti napomáhajúce úspešnému vedeniu považovať nasledovné:

- *sebadôvera*, ktorá pramení z uvedomenia si vlastných vedomostí a schopností a tiež z uvedomenia si schopnosti tieto adekvátne využiť. Ľudia s vysokým stupňom sebadôvery si zvyčajne získajú dôveru ostatných,
- *psychická a fyzická odolnosť*, ktorá sa prejavuje v schopnosti kontrolovať vlastné nálady a zachovať si chladnú hlavu v kritických náročných situáciách, súčasťou práce vodcu je psychický a často i fyzický stres, vyžaduje sa preto značný stupeň odolnosti voči frustrácii (frustračná tolerancia),
- *nadšenie* (elán). Vedúci skupiny, ktorý vykonáva svoju prácu s nadšením, ľahko nadchne i svojich podriadených. Práca pod negativistickým, otráveným vedúcim neprináša očakávané výsledky,
- *zmysel pre zodpovednosť*, znamená aktívne a samozrejmé preberanie zodpovednosti. Naopak zriekanie sa zodpovednosti vedie k strate autority i lojality podriadených, ktorí potrebujú cítiť, že vedúci bude pri nich stáť i v ťažkých časoch,
- *empatia a schopnosť vytvárať a udržiavať dobré medziľudské vzťahy*. Znamená schopnosť vidieť veci z pohľadu svojich podriadených, porozumieť ich problémom, vedieť dobre pracovať s ľuďmi.

Rôzne publikácie venované problematike vodcovstva prinášajú rôzne prehľady žiadúcich osobnostných vlastností vedúceho skupiny, ktoré sú v podstate detailnejším rozpracovaním vyššie uvedených predpokladov. Okrem toho bývajú do týchto zoznamov zvyčajne zaradené vlastnosti ako: sebaovládanie, zmysel pre spravodlivosť, ochota spolupracovať, charisma osobnosti.

Problém s jednoznačným vymedzením osobnostných predpokladov úspešnosti vodcu súvisí s faktom, že existuje *situčný aspekt vodcovstva* a ten, ktorý je úspešným vodcom v jednej konkrétnej situácii nemusí byť úspešným v inej. Konkrétne situácia a úlohy, potreby, ktoré sú s ňou spojené sú faktorom, ktorý významným spôsobom ovplyvňuje to, ktorý človek, s akými vedomosťami, osobnostnými charakteristikami a tiež s akým štýlom vedenia bude najúspešnejší. Ak si predstavíme skupinu ľudí, ktorá stroskotala na pustom ostrove, je pravdepodobné, že ak ich napadnú domorodci, stane sa vodcom človek s vlastnosťami a znalosťami vojenského veliteľa, človek autoritatívny, rozhodný, takmer despota. Ak vypukne v skupine stroskotancov črevné ochorenie, vodcom sa stane lekár, človek s príslušnými vedomosťami a schopnosťami organizovať ošetrovanie ľudí, venovať im starostlivosť, podporu, útechu, súcitiť s nimi. Ak si budú potrebovať postaviť prístrešie, vodcom sa stane staviteľ a pod.

Zdôrazňovanie vplyvu situácie na vodcovstvo vedie až k názoru, že vodcovstvo je *situčne neprenosné*, že bez znalostí a odborných vedomostí v danej oblasti nemožno byť dobrým vodcom. Tento názor vyvracia do určitej miery prax – vrcholový manažér (v podnikateľskej firme, veľkej nemocnici, riaditeľ školy) môže byť veľmi úspešným manažérom aj keď nie je profesionálnym odborníkom v danej oblasti, ale disponuje istými zručnosťami – vie viesť ľudí, vie dobre komunikovať, vie sa správne rozhodovať a pod.

Problematika osobnostných čŕt vodcu súvisí i s vedením ľudí formálnym a neformálnym vodcom. V náročnej nezvyčajnej situácii (stroskotanie na ostrove) sa vodcom stávajú skôr členovia skupiny, ktorí majú pre zvládnutie danej situácie tie najlepšie vedomosti, osobnostné predpoklady a iné zručnosti. Sú skupinou vyberaní, volení a stávajú sa *neformálnym vodcom*, ktorý má prirodzenú autoritu. Väčšina formálnych skupín má vopred určenú pozíciu vodcu, ktorý je formálnym vedúcim skupiny. Jeho autorita, najmä spočiatku po prevzatí funkcie, je autoritou vyplývajúcou z postavenia. Nie je nezvyčajné, skôr naopak, že vo formálnej skupine, na čele ktorej stojí formálny vodca, sa vynorí i vodca neformálny, ktorý uspokojuje také potreby skupiny, na ktoré formálny vodca nemá dostatok času, elánu, predpokladov (napr. udržiava dobrú náladu, pomáha nahliadať na problémy konštruktívne, vidí svetlé stránky vecí). Úspešnosť vedenia skupiny často závisí od vzájomného rešpektovania sa týchto vodcov, využitia ich špecifických zručností pre prospech skupiny.

5.1.6.3 Modely (štýly) vodcovstva

1. KLASICKÁ TYPOLÓGIA ŠTÝLOV VODCOVSTVA

Klasická typológia štýlov vedenia hovorí o troch základných štýloch vedenia ľudí:

- autoritatívny,
- demokratický,
- liberálny (laissez-faire štýl).

Základný rozdiel medzi týmito štýlmi spočíva v tom, *ako a kto robí rozhodnutia*.

Autoritatívny vodca sústreďuje moc do svojich rúk, teší sa z toho, že dáva príkazy, svojim podriadeným nedáva možnosť žiadneho rozhodovania o veciach, ktoré sa týkajú činnosti skupiny. *Demokratický* vodca sa naopak snaží členov skupiny zapojiť do procesu rozhodovania čo najviac, vedie a podporuje skupinu v účasti na rozhodovaní, ale i tak, hoci zodpovednosť za proces rozhodovania sa delí medzi členov skupiny, ponecháva si právo posledného slova – konečného rozhodnutia. *Liberálny* vodca ponecháva rozhodnutia na členoch skupiny, dáva skupine len informácie, ale v podstate ju nevedie, neusmerňuje.

Výskumy, týkajúce sa merania produktivity práce v pracovných skupinách v závislosti od uplatňovania týchto štýlov riadenia, priniesli zaujímavé výsledky. Ukázalo sa, že hoci zamestnanci riadení autoritatívnym vedúcim neboli v práci veľmi spokojní, dosahovali najvyššej produktivity práce, vyššej ako zamestnanci riadení demokratickým štýlom, u ktorých však bola zistená vyššia miera osobnej spokojnosti, tvorivosti, pracovnej morálky a lepšie vzťahy s nadriadenými. Najslabšie pracovné výsledky sprevádzané i najnižšou mierou spokojnosti boli zistené pri uplatňovaní štýlu laissez-faire. Treba však upozorniť, že tieto štúdie sa zaoberali výskumom produktivity a spokojnosti v konkrétnych typoch organizácií, a to v takých, kde išlo skôr o výrobné pracovné skupiny, v ktorých tvorivosť a vlastná iniciatíva nebola podstatou pracovného výkonu (Milkovich, 1993).

2. VODCA ZAMERANÝ NA ĽUDÍ VERSUS VODCA ZAMERANÝ NA ÚLOHU

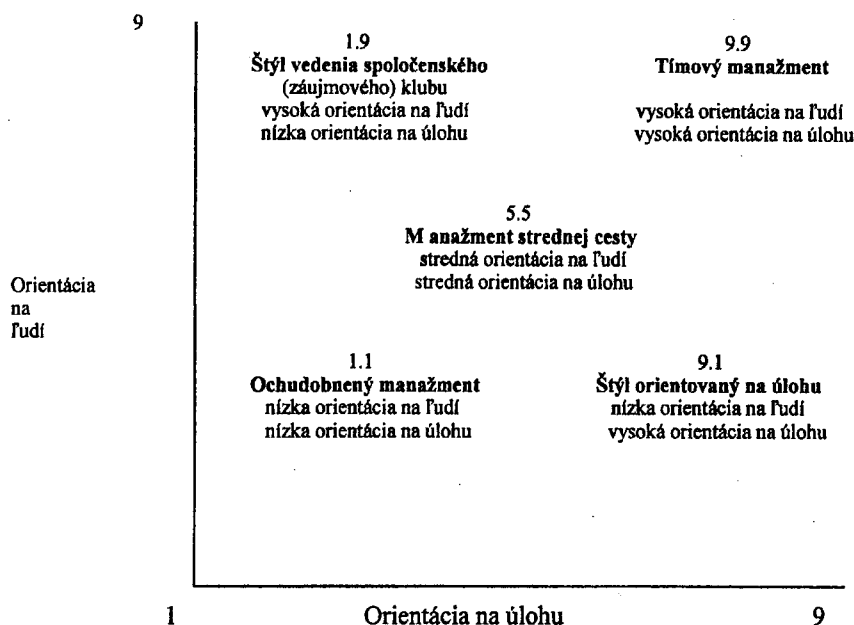
Štúdia urobená Ohijskou štátnou univerzitou a publikovaná v roku 1950 (Tyson, 1997) priniesla výsledky, na základe ktorých boli definované dva hlavné aspekty vodcovstva rozlišujúce štýl vedenia. K podobným záverom dospel Katz vo svojej známej Michiganskej štúdii. Definovanie týchto aspektov viedlo k opisu dvoch nasledovných štýlov vedenia:

- *vedenie zamerané na ľudí* (vzájomné vzťahy ľudí). Vodca preferujúci tento štýl vedenia produkuje správanie, ktorým sa snaží predovšetkým o prospech členov svojej skupiny. Dobré vzťahy považuje za najdôležitejší predpoklad úspešnej činnosti. Je schopný vrelo, priateľsky reagovať na podnety, ktoré prichádzajú od členov skupiny, dôveruje im, je k nim otvorený, ochotne vysvetľuje svoje rozhodnutia, podporuje ich, sústreďuje sa na udržiavanie dobrých vzťahov medzi sebou a členmi,
- *vedenie zamerané na úlohu* (schopnosť robiť štrukturovanú činnosť, organizovať prácu podriadených). Vedúci uplatňujúci tento štýl vedenia je zameraný predovšetkým na úspešné vykonávanie činnosti, produktivitu, dosiahnutie cieľa. Veľa času trávi tým, že usmerňuje členov skupiny, rieši problémy, ktoré sa týkajú činnosti, málo sa venuje podpore členov a otázke uspokojovania ich potrieb. Nemusí byť nevyhnutne tvrdý a necitlivý, proste dáva prednosť výkonu pred ľudskými citmi.

Je zjavné, že vodca zameraný viac na ľudí používa skôr metódy demokratického štýlu vedenia, zatiaľ čo vodca zameraný na úlohu skôr metódy autoritatívneho štýlu vedenia. Opísané štýly vedenia predstavujú extrémne formy vedenia ľudí, v realite väčšina vodcov používa rôzne miery zmesí týchto extrémov, v závislosti od konkrétnej situácie. Skúsenosti z praxe poukazujú na len veľmi ojedinelý výskyt „čistého“ štýlu vedenia v rámci vyššie opísaných kategórií, viedli k mnohým ďalším výskumom a overovaniu výsledkov výskumu Ohijskej univerzity. V priebehu 60-tych rokov vzniklo veľa nových teórií, rozvíjajúcich pôvodné výsledky. Patrí k nim napr. práca Blakea a Moutonovej, ktorí prezentovali svoj pohľad na štýly riadenia pod názvom manažérska mriežka.

3. MANAŽÉRSKA MRIEŽKA

R. Blake a J. Moutonová (podľa Rue, 1990, Szarková, 1996, Tyson, 1997) v roku 1964 publikovali vlastný model štýlov riadenia, ktorý nadväzuje na výsledky predchádzajúcich výskumov a rozvíja ich, a ktorý sa vzťahuje najmä na vedenie pracovných skupín. Na identifikáciu vzťahov medzi štýlmi riadenia používajú dvojdimenzionálnu mriežku. Vertikálna os mriežky reprezentuje štýl vedenia orientovaný na ľudí, horizontálna os štýl vedenia orientovaný na úlohu (prácu, výkon). Každá os je súčasne i deväťbodová pomerná stupnica, ktorá odráža mieru orientácie na ľudí a mieru orientácie na úlohu.



Obrázok : Manažérska mriežka

Blake a Moutonová tak vymedzili päť základných štýlov vedenia s rôznou mierou orientácie na ľudí a orientácie na výkon.

J. Adair (1993) pripája nasledovnú priliehavú charakteristiku týchto štýlov:

1.1. štýl je spôsobom vedenia ľudí, v ktorom sa manažér nezaujíma ani o ľudí ani o úlohu. Jeho hlavným cieľom je uchovať si členstvo v organizácii podľa motta: „Mojím hlavným cieľom je neprísť o miesto a vyhýbať sa problémom.“,

9.1. štýl znamená plné sústredenie sa na úlohu, výkon, produktivitu spolu s nezáujmom o ľudí. Mottom môže byť: „Svoju prácu odvádzam napriek svojim podriadeným.“,

5.5. štýl je kompromisný štýl človeka, ktorý sa snaží o dobrú produkciu a tiež o dodržiavanie pravidiel medziľudských interakcií. Motto: „Nerozčuľujeme ľudí, ale odvedme kus poctivej roboty.“,

1.9. štýl je štýl útulného vidieckeho klubu, kde sú dôležitejšie priateľské vzťahy ako produktivita práce. „Máme fantastický tím, ale veľa motorov sme neopravili!“,

9.9. je štýl, ktorým možno dosiahnuť vysokú produktivitu práce, pretože sa snaží pomocou starostlivosti o ľudí ich zaangažovať na produktivite. Je charakteristický vzájomnou dôverou a ohľaduplnosťou a manažér, ktorý tento štýl uplatňuje sa riadi mottom „Ako môžem využiť dynamiku skupiny, jej energiu, na dosiahnutie vysokej produktivity?“.

Blake a Moutonová predpokladajú, že štýl 9.9. je najefektívnejším štýlom, ktorý je možné použiť úspešne v ktorejkoľvek situácii. Práve toto ich tvrdenie však bolo predmetom najvýdatnejšej kritiky.

4. VEDENIE PODĽA TEÓRIE X A Y

Teóriu X a Y vyvinul v roku 1950 D. McGregor (podľa Rue-Byards, 1990), ktorý tvrdí, že ľudia majú na základnú povahu iných ľudí v zásade jeden z dvoch odlišných názorov. Tieto názory nazval teóriou X a teóriou Y.

Teória X. Jednotlivci, ktorí sú presvedčení, že ľudia v základe svojej povahy sú nie veľmi dobrí, skôr leniví, hedonistickí, neradi sa namáhajú, neradi pracujú, neradi vyvíjajú iniciatívu, sú radšej, ak im niekto prikazuje, vedie ich, rozhoduje za nich, preberie na seba ich zodpovednosť, sú, z tohto pohľadu zástancami teórie X. Vo vzťahu k činnosti skupiny to znamená, že:

1. Priemerný človek má odpor k námahe, práci a snaží sa jej vyhnúť vždy, keď je to možné.
2. Pretože má k práci odpor, musí byť kontrolovaný a usmerňovaný a aby sa snažil dosiahnuť ciele skupiny, musí si byť vedomý hrozby trestu, ak sa snažiť nebude.
3. Priemerný človek si želá byť vedený, vyhnúť sa zodpovednosti, má relatívne malé ambície a preferuje istotu priemernosti.

Teória Y. Jednotlivci, ktorí majú na človeka a jeho podstatu opačný názor, sú z tohto pohľadu zástancami teórie Y. V súvislosti s činnosťou človeka v skupine to značí, že sú presvedčení, že:

1. Človek je rád činný, pracuje rád a práca je pre neho tak prirodzenou činnosťou ako je oddych alebo hra.
2. Nepotrebuje hrozbu trestu k tomu, aby sa snažil, rád riadi sám seba pri dosahovaní cieľov skupiny.
3. Priemerný človek za sa za normálnych okolností nielen že nebráni preberaniu zodpovednosti, ale túto i vyhľadáva.
4. Kreativita, vynaliezavosť, vysoký stupeň predstavivosti sú vlastné väčšine populácie.
5. Intelektuálny potenciál človeka nie je v industrializovanej spoločnosti dostatočne využívaný.

McGregor tvrdí, že veľa vodcov zastáva jednu alebo druhú teóriu a riadi sa ňou v procese vedenia iných. Vedúci, ktorí vyznávajú teóriu X budú preto viac používať autoritatívny, na úlohu, výkon orientovaný štýl riadenia, vedúci – zástancovia teórie Y budú preferovať skôr demokratický, tímový, na ľudí orientovaný štýl riadenia.

McGregorova teória predstavuje pohľad na to, že individuálne postoje vedúceho k členom skupiny, ako predstaviteľom ľudstva s jeho základnými povahovými charakteristikami, majú značné dôsledky na správanie sa vodcu a preferovaný štýl vedenia.

5. SITUAČNÉ PRÍSTUPY K ŠTÝLOM VEDENIA

F. Fiedlerov kontingentný model vedenia.

F. Fiedler (podľa Rue, 1990, Perlaki, 1988) zdôraznil v roku 1971 myšlienku vplyvu charakteristík situácie na výber efektívneho štýlu vedenia. Tvrdil, že je nutné vedieť viac o situácii, v ktorej má vedenie prebiehať, aby bolo možné odhadnúť, ktorý štýl prinesie najlepšie výsledky. Vymedzil tri charakteristiky (dimenzie) situácie, ktoré ovplyvňujú efektivitu vodcu. Sú to:

- *vzťah medzi vedúcim a členmi skupiny.* Táto dimenzia obsahuje najmä stupeň dôvery a rešpektu členov skupiny voči vedúcemu, miere konfliktov a spolupráce,
- *štruktúra úlohy* znamená mieru, akou sú úlohy (práca) skupiny štrukturované, členené, konkretizované, jednoznačné a stupeň obtiažnosti ich kontroly (rutinná práca verzus neštrukturovaná, tvorivá),
- *moc vyplývajúca z postavenia,* teda moc vedúceho nad členmi skupiny daná množstvom jeho právomocí odmeňovať, trestať, určovať výšku platu, prijímať, prepúšťať zamestnancov a pod.

S použitím týchto troch dimenzií situácie zostavil Fiedler ich hierarchiu z hľadiska náročnosti a výhodnosti pre vedúceho. Za najpriaznivejšiu považuje situáciu, kde existujú dobré vzťahy, kde je práca vysoko štrukturovaná a kde má vedúci vysoký stupeň moci. Najmenej priaznivou je situácia opačná. Z hľadiska uplatňovania štýlov vedenia prišiel k záveru, že:

a/ vodca orientovaný na úlohu (zvyčajne menej obľúbený zamestnancami) bude úspešný v situáciách vysoko priaznivých a vysoko nepriaznivých,
b/ vodca orientovaný na ľudí (zvyčajne obľúbený) bude najefektívnejší v bežných situáciách, teda priemerne priaznivých.

Kľúčom úspešného vedenia je teda adekvátny výber štýlu vedenia vzhľadom na charakteristiky situácie.

Situačné vodcovstvo P. Herseyho a K. H. Blancharda

P. Hersey a K. H. Blanchard (podľa Tyson, 1997) vymedzili v roku 1977 štyri štýly vedenia ľudí, ktorých výber z hľadiska efektívnosti je viazaný na situáciu, prístup členov skupiny k činnosti skupiny (pripravenosť a ochota pracovať) a na vývojovú etapu, v ktorej sa skupina, pracujúca na úlohe, práve nachádza. Ich prístup možno charakterizovať ako *practicistický*, z teoretického hľadiska ide o teóriu vedenia vychádzajúcu z princípov behaviorizmu (psychológie správania). Preto hovoria, že danému správaniu je možné sa naučiť, že každý vodca môže každým z typov správania disponovať a jeho úspešnosť závisí od jeho pružnosti, s ktorou dokáže uplatňovať najadekvátnejší štýl. Hersey a Blanchard určili nasledovné štýly vodcovstva:

- *prikazovanie* je *direktívny* a *málo podporujúci* štýl vedenia. Vedúci zásadne sám rozhoduje, komunikuje prevažne jednosmerne formou príkazov, nariadení. Tento štýl je vhodný ak členovia skupiny nevedia a nechcú pracovať, je vhodný v prvej etape vývoja skupiny, kedy sa činnosť skupiny rozbieha,
- *koučovanie* je *vysoko direktívny* a *vysoko podporujúci* štýl. Vedúci vydáva mnoho príkazov, ale snaží sa i vypočuť názory členov skupiny, nápady, návrhy. Rozhodovanie je v rukách vedúceho, ktorý vedie členov skupiny k tomu, aby nachádzali riešenia, podporuje ich rozvoj. Tento štýl je vhodné uplatniť v situácii, kedy členovia chcú ale nevedia ako, je vhodný na v prvej a druhej vývojovej etape skupiny,
- *podporovanie* je *vysoko podporujúci* a *málo direktívny* štýl vedenia. Vedúci presúva bežné rozhodovanie a riešenie problémov na členov skupiny. Sám hodnotí, aktívne počúva a napomáha riešeniu problémov. Tento štýl je vhodné uplatniť v situácii, kedy členovia skupiny vedia, chcú, ale nie sú si stopercentne istí, potrebujú podporu, motivovanie, v tretej etape vývoja skupiny,
- *delegovanie* je *málo podporujúci* a *málo direktívny* štýl vedenia. Vedúci diskutuje s členmi skupiny problémy, snaží sa o dosiahnutie spoločnej dohody, rozhodovací proces je plne ponechaný na členoch, ktorých už v podstate treba len minimálne usmerňovať. Tento štýl je vhodný v situácii, kedy členovia skupiny chcú a vedia, a to v najvyššej etape vývoja skupiny.

Celkove je možné zhrnúť, že úspešnosť vedenia ľudí závisí od mnohých faktorov. Nielen od jeho osobnostných predpokladov vodcu, ktoré, ako sa zdá, sa na úspešnosti vedenia podieľajú nie veľmi významnou mierou, ale predovšetkým od jeho schopnosti zhodnotiť charakteristiky situácie a zvoliť štýl vedenia, ktorý je pre danú situáciu najadekvátnejším. Tannenbaum a Smidt (podľa Rue, 1990) hovoria, že je nutné brať do úvahy tri faktory, ktorých poznanie a uvedenie si je kľúčom k výberu efektívneho štýlu a teda efektívnemu vedeniu. Týmito faktormi sú:

- *faktory na strane vodcu*: jeho hodnotový systém, jeho chápanie delegovania, jeho stupeň dôvery v zamestnancov, jeho osobná inklinácia k určitému štýlu vedenia, miera jeho pocitu bezpečia v neistých situáciách,
- *faktory na strane vedených*: miera ich potreby nezávislosti a potreby prebrať zodpovednosť, tolerancia k nezvyčajným formám vedenia, miera chuti rozhodovať, miera ich porozumenia problémom a cieľom organizácie,
- *faktory situácie*: typ organizácie, výkonnosť skupiny, vedomosti a skúsenosti skupiny dôležité pre riešenie úlohy, časový tlak na rýchlosť riešenia úlohy, požiadavky zo strany vyšších štruktúr a komunity mimo organizácie.

Zhrnutie:

1. Vodcovstvo je proces ovplyvňovania iných za existencie stálnej interakcie medzi vodcom a vedenými, je to proces uplatňovania skutočného vplyvu.
2. Napriek rozsiahlym výskumom sa nepodarilo definovať osobnostné vlastnosti a zručnosti, ktoré by boli zákonitým predpokladom efektívneho vodcovstva. Predpokladá sa, že úspešnému vodcovi pomáhajú vlastnosti ako je sebadôvera, psychická a fyzická odolnosť, elán, nadšenie, zmysel pre zodpovednosť, empatia a schopnosť vytvárať a udržať dobré medzilidské vzťahy.
3. Pri vedení skupín sa usplatňujú rôzne štýly (modely) vedenia.

4. Klasické rozdelenie rozpoznáva autoritatívny, demokratický a liberálny štýl. Známa je klasifikácia štýlov rozlišujúca štýl vedenia zameraný na ľudí a zameraný na úlohu. Teória X Y tvrdí, že výber štýlu vedenia ovplyvňuje individuálny postoj vodcu k vedeným, ako predstaviteľom ľudstva s určitými vlastnosťami a postojmi k práci.
5. Niektorí odborníci zdôrazňujú situačný prístup k vedeniu, ktorý vychádza z poznatku, že neexistuje univerzálne efektívny štýl vedenia. Úspešný vodca musí byť pružný vo výbere štýlu a zohľadniť charakteristiky na strane seba samého, vedených, ako aj faktory situácie.

5.2 ŠKOLSKÁ TRIEDA AKO SOCIÁLNA SKUPINA

Školská trieda je vedľa rodiny najvýznamnejšou sociálnou skupinou v živote jednotlivca. Stáva sa pre dieťa, najmä na začiatku školskej dochádzky modelom fungovania spoločnosti, širšieho sociálneho prostredia a jeho organizovaných skupín. Školská trieda má silný vplyv na socializačný proces, je prostredím, kde si dieťa osvojuje celý rad sociálnych noriem, rolí, kde nachádza modelové vzory vzorcov najrozličnejšieho sociálneho správania. Je tomu tak samozrejme aj preto, že v školskej triede strávi dieťa značnú časť času svojho detstva a dospievania. V školskej triede preto samozrejme dochádza aj k **sociálnemu učeniu**, vyskytujú sa tu všetky vyššie uvedené formy:

1. **Adaptácia:** žiak sa prispôsobuje, či už vnútorne alebo účelovo daným formálnym aj neformálnym pravidlám platným v triede a škole. Udržanie skupinového členstva (ktoré je jednak vnútornou potrebou žiaka, ale aj vonkajšou požiadavkou - do školy chodiť musí) ho vedie k preberaniu noriem, prispôbovaniu sa, nakoľko potrebuje počas dochádzky do školy v triede existovať, žiť, byť úspešným, vyhýbať sa trestom a pod.
2. **Učenie podmienením:** takmer každý prejav žiaka v triede je posudzovaný, hodnotený či už učiteľom alebo spolužiakmi. Každý prejav, správanie je teda posilňované odmenou, alebo trestané v snahe správanie eliminovať. Systém odmiern, práve tak ako trestov, tvoria skôr odmeny/tresty sociálne, zriedka materiálne. Sociálnou odmenou je klasifikácia (za ktorou môžu nasledovať materiálne odmeny a tresty doma), ale v podstate každý prejav učiteľa – úsmev, pohľadkanie, verbálne ocenenie. Sociálnym trestom je horšia známka, prejav nesúhlasu, pokarhanie, odmietnutie, vyhrážanie sa trestom, zákaz účasti na akcii a pod. Pre školské prostredie je dôležité uplatňovať diferencovaný prístup v odmeňovaní a trestaní žiakov, s ohľadom na možnosti, potencionality žiaka. Žiadúce je tiež sústrediť sa na odmeňovanie a trestanie konkrétnych prejavov žiaka, alebo konkrétnych výsledkov jeho činnosti, nie jeho vlastností, schopností, črt osobnosti. Skúsenosti ukazujú, že výraznejším posilnením správania je sociálna odmena ako trest, dokonca, trest je istým spôsobom odmeny (všimli si ma, mám pozornosť), takže paradoxne môže nežiadúce správanie posilňovať, upevňovať. Na upevnenie, resp. osvojenie žiadúceho správania však nepôsobí v triede len priama, adresná odmena. Žiaci sa samozrejme učia aj pozorovaním odmeňovania, resp. trestania správania spolužiaka (observačné učenie), ktoré pôsobí ako modelové správanie.
3. **Napodobňovanie (imitácia) a stotožňovanie sa (identifikácia):** modelom, vzorom správania je v školskej triede tak správanie učiteľa ako aj spolužiakov. Osobitne v nižších ročníkoch predstavuje učiteľ významný model, jeho správanie je pre žiakov vzorcom, ktorý si osvojujú, opakujú, s ktorým sa identifikujú. Vo vyšších ročníkoch preberajú úlohu modelu skôr spolužiaci.

Z hľadiska *klasifikácie sociálnych skupín* je školská trieda **malou, sekundárnou, formálnou a členskou skupinou**. Pokúsime sa charakterizovať školskú triedu z hľadiska znakov malej skupiny a prvkov skupinovej dynamiky, nakoľko sme presvedčení, že poznanie prvkov dynamiky školskej triedy je dôležitým nástrojom pre efektívne vedenie tejto skupiny pedagógom.

5.2.1 INTERAKCIA V ŠKOLSKEJ TRIEDE

Sociálna interakcia prebiehajúca v školskej triede je mnohovýňový jav, ktorého podobu ovplyvňujú jej účastníci (učiteľ, žiaci s celým osobnostným pozadím – vedomosťami, skúsenosťami,

vlastnosťami atď.) a samozrejme vždy aj konkrétna situácia a konkrétne prostredie s množstvom situačných premenných. Sociálna interakcia v škole je najmä nástrojom edukačného procesu, preto zvykneme hovoriť špecifickejšie o pedagogickej interakcii, či jej zložke – pedagogickej komunikácii. Interakcia medzi učiteľom a žiakom sa ale nevyčerpáva len odovzdávaním, prijímaním a kontrolou poznatkov a vedomostí, ide oveľa zložitejšie vzájomné pôsobenie, v ktorom dochádza k výmene emócií, vzorcov správania a pod. Podobu sociálnej interakcie isteže ovplyvňuje vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakom, ale keďže ide o vzťah asymetrický, je nepochybné, že **viac moci** dať interakcii konkrétnu podobu **má predsa len učiteľ**. Nepochybne však, podoba interakcie je ovplyvnená aj vzťahmi žiak – žiak, ktoré sú symetrické a majú svoju autonómiu. Konkrétna podoba sociálnej interakcie je okrem toho ovplyvnená aj vekom jej účastníkov, predovšetkým žiakov. Inak komunikuje učiteľ so žiakom mladšieho školského veku a adolescentom. Vekové špecifiká komunikácie v škole súvisiace s úlohami a špecifikami sociálneho vývinu jednotlivca nájde čitateľ v publikáciách venovaných vývinovej psychológii (napr. Oravcová, 2000). V tejto publikácii sa budeme venovať len všeobecnému opisu sociálnej interakcie v triede bez ohľadu na špecifiká veku.

Na každej vyučovacej hodine prebiehajú všetky súčasti sociálnej interakcie – sociálna percepcia, komunikácia, správanie, a to na úrovni žiak – učiteľ, žiak – žiak. Interakcia učiteľ žiak predstavuje v podstate istý rituál, ktorý má svoje pravidlá a opakuje sa v bežnej vyučovacej jednotke, má zaužívaný postup:

- *pozdrav*: učiteľ vstupuje do triedy, dochádza ku kontaktu so žiakmi. Obe strany si potvrdzujú, že vedia o svojej prítomnosti, prebiehajú kroky interakcie: strany sa vidia, vnímajú, odhadujú prežívanie, reagujú svoje prejavy podľa aktuálneho obrazu, ktorý si o sebe vzájomne vytvoria (žiaci stíchnu, obraz učiteľa hovorí, že je nahnevaný, teda nebezpečný; učiteľ sa usmeje, obraz žiakov hovorí, že sú kľudní, s vnútorným výdychom ide ku katedre, jeho obavy z nedisciplinovanosti žiakov sa nepotvrdili),
- *ustanovenie vzťahu*: učiteľ oslovuje triedu, oznamuje čo budú robiť, čo bude vyžadovať, štruktúruje vyučovaciu jednotku, počúva otázky žiakov, odpovedá (aspoň dúfame),
- *zvládanie úloh vyučovacej hodiny*: trieda pracuje (písomne, ústne): skúšanie, počúvanie, zapisovanie učiva,
- *ukončenie vzťahu*: na konci hodiny by mal učiteľ zhodnotiť, čo sa urobilo, vyjadriť pocit z vykonanej práce, zadať úlohy,
- *rozlúčenie*.

Každý z uvedených krokov interakcie ovplyvní krok nasledovný. V interakcii učiteľ – žiak dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu sa interagujúcich strán, učiteľ svojimi prejavmi (správaním) pôsobí na žiaka, v ktorom vyvoláva emocionálne reakcie, prežívanie ovplyvňujúce správanie žiaka. Správanie žiaka pôsobí na prežívanie učiteľa a toto zasa ovplyvňuje jeho ďalšie správanie. Stretneme sa často s interakciou v kruhu, z ktorého obtiažne uniká najmä žiak vďaka asymetrickému vzťahu. Tento kruh môže byť ako začarovaný – negatívne prežívanie učiteľa sa premieta do jeho správania voči žiakovi, vyvoláva nepríjemné prežívanie a odvetné nepríjemné správanie voči učiteľovi, ktorého nepríjemné prežívanie sa prehlbuje atď. Môže tak vzniknúť vzájomná antipatia, ktorá má nepríjemné dôsledky predovšetkým pre žiaka: nezáujem o vyučovanie, neúspech, pocit bezmocnosti a pokles aspirácií, demotivácia a pod.

Sociálna percepcia v interakcii učiteľ - žiak

Tak ako v každom inom sociálnom kontakte, aj *učiteľ vníma žiakov a vytvára si o nich obraz*. Obraz o tom, aký žiak je, aké má vlastnosti, ako úspešným žiakom bude. Aj v tomto prípade sa obraz o žiakovi v učiteľovej mysli utvára veľmi rýchlo, má značnú trvácnosť a, samozrejme, jeho tvorba podlieha všetkým chybám sociálnej percepcie.

Pretože vzťah učiteľ žiak je asymetrický, učiteľ má viac moci, formatívna sila obrazu vytvoreného o žiakovi je vysoká. Stáva sa, že učiteľ, najmä po dlhoročnej praxi, je presvedčený, že na základe svojich skúseností, dokáže rýchlo a správne odhadnúť žiaka skutočne na prvý pohľad. V tomto presvedčení sa skrýva značné riziko vytvorenia si negatívneho obrazu o žiakovi na základe prvého (hoci možno pre žiaka netypického) kontaktu. Ak napr. učiteľ vstúpi prvýkrát do triedy a vidí agresívny prejav žiaka voči inému žiakovi, alebo na prvej hodine je žiak nepozorný, nevie, ľahko vzniká obraz neprispôsobivého, nevychovaného, neschopného dieťaťa, ktorý môže natoľko ovplyvniť správanie učiteľa voči dotyčnému, že svojím správaním z neho takého žiaka formuje. Upozorňujeme,

že vôbec nemusí ísť o zámerný prejav zo strany učiteľa, učiteľ celkom mimovoľne volí taký druh interakcie, ktorý vyplýva z jeho obrazu o žiakovi a vyvoláva také správanie u žiaka, ktorým obraz potvrdzuje (negatívne, konfrontačné správanie, prejavy nevedomosti, nepripravenosti na vyučovanie ...).

Takmer všetci máme skúsenosť, že prvé edukačné výsledky, prvé hodnotenie vedie ku kategorizácii žiakov na žiakov múdrych, priemerných, neúspešných a je veľmi obtiažne sa z tohto „chlievika“ dostať. Učiteľ by sa mal dokázať vedome ubrániť vplyvu chýb sociálnej percepcie, nielen vplyvu efektu primarity, ktorý sme tu bližšie opísali, ale tiež vplyvu stereotypov (posudzovanie žiakov podľa príslušnosti ku skupine), projekcie (nevedomované prenášanie svojich vlastných vlastností na žiaka), súkromných teórií osobnosti (presvedčenie, že znaky a vlastnosti osobnosti sa vyskytujú u žiaka súčasne: keď je žiak pekný, je aj múdry) a všetkých ďalších. V jeho rukách sa sústreďuje značná moc, svojím správaním sa k žiakom silne ovplyvňuje ich ďalší vývin.

Nepochybne, presne tak si *žiaci vytvárajú obraz o učiteľovi*. Od okamihu, kedy vstúpi do triedy, poskytuje žiakom o sebe množstvo informácií. Tým čo hovorí, ako hovorí, ako sa tvári, ako gestikuluje, ako chodí atď. Žiaci si z týchto informácií veľmi rýchlo utvárajú obraz, resp. predstavu o tom, aký je to učiteľ, resp. konfrontujú svoje aktuálne vnímanie s informáciami, ktoré už o učiteľovi majú (od starších súrodencov, z povesti učiteľa na škole ...). Vieme tiež, že predchádzajúce informácie (efekt primarity) veľmi výrazne formujú vopred obraz jednotlivca a ovplyvňujú naše správanie sa k nemu v aktuálnom kontakte.

V každom prípade túto zmes informácií využívajú žiaci najmä k ustanoveniu určitých pravidiel, alebo spôsobov sociálnej interakcie. Ináč povedané, žiaci sami majú záujem stanoviť svoje vlastné pravidlá a samozrejme výhodné pre nich. Skúšajú koľko si toho môžu dovoliť, aké pravidlá komunikácie a aké správanie z nich vyplývajúce učiteľ bude tolerovať. Takto sa postupne ustávajú pravidlá komunikácie v triede.

Sociálna komunikácia v triede

Komunikácia prebieha na úrovni verbálnej i neverbálnej. Verbálna komunikácia, prebiehajúca v školskej triede medzi učiteľmi a žiakmi, má často charakter komunikačnej siete v podobe hviezdy. Učiteľ je ústredný bod, od ktorého vychádzajú komunikačné podnety a vracajú sa k nemu odpovede. Komunikácia medzi žiakmi (kruhovú sieť) nie je dovolená, s výnimkou skupinovej práce žiakov.

Významnú úlohu zohráva neverbálna komunikácia, ktorej prvky čítajú jej účastníci ako významné posolstvá informujúce o prežívaní, nálade, úmysloch, hodnotení, charakteru vzájomného vzťahu. K najvýznamnejším prejavom patrí mimika, osobitne pohľad očí (pohľad učiteľa môže byť milý, rozhodný, spýťavý; trieda môže hľadiť pozorne, tupo, drzo), gestikulácia (gestá učiteľa môžu byť napäté, uvoľnené, neobratné, isté či váhavé). Najmä žiaci pozorne sledujú neverbalitu učiteľa a riadia sa ňou – sami sú uvoľnení, napätí atď. Nezabúdajme, že neverbálna komunikácia predstavuje posolstvá, ktorým viac veríme, najmä v prípade nesúladu verbálneho a neverbálneho prejavu. V tejto súvislosti vyvstáva otázka, či je skôr namieste autentický prejav prežívania učiteľa (najmä negatívneho, ktoré ani nemusí súvisieť s aktuálnou situáciou v triede), alebo či má učiteľ svoje prežívanie skrývať. Žiak je veľmi citlivá bytosť a mimovoľne vycíti najmä negatívne prežívanie učiteľa, prenikajúce do jeho neverbality. Má tendenciu hľadať jeho príčiny v sebe samom, upadá do neistoty, pochybností, ktoré narúšajú jeho sústredenie na prácu. Preto je adekvátnejšie, ak učiteľ otvorene (primeranou formou) zverejní negatívne prežívanie, či už súvisí so žiakom, alebo je spôsobené inými okolnosťami. Autenticitu, otvorenosť učiteľa zvyknú žiaci považovať za veľmi žiaducu osobnostnú vlastnosť učiteľa.

Komunikácia medzi učiteľom a žiakom sa riadi *pravidlami*, ktoré sú jednak totožné s všeobecnými pravidlami sociálnej interakcie (slušné správanie), do istej miery tieto pravidlá určuje školský poriadok, ale samozrejme tieto pravidlá ovplyvňuje aj učiteľ tým, aké formy komunikácie v triede pripúšťa a aké nie, resp. ktoré dovoľí žiakom presadiť.

P.Gavora (1988) hovorí o **komunikačných právach** žiakov a učiteľov v prostredí školy, ktoré všeobecne platia a upozorňuje, že žiaci ťahajú za kratší koniec, pretože:

- **učiteľ hovorí:** kedy chce, čo chce, o čom chce, ako dlho chce, akým spôsobom chce, na akom mieste chce,
- **žiak hovorí:** keď je vyzvaný, čo je mu prikázané (odpovedá na otázky, alebo sa hlási), tak dlho, ako mu učiteľ dovoľí, musí hovoriť slušne, tichšie, zdvorilo, na určenom mieste (v lavici, pred tabuľou).

Komunikačné práva sa premietajú samozrejme aj do podoby neverbálnej komunikácie: učiteľ je slobodnejší v prejavoch mimiky a gestikulácie, učiteľ sa smie dotknúť žiaka (môže žiak poklopať učiteľa po pleci?, pohladať ho po hlave?), učiteľ reguluje proxemickú vzdialenosť (môže prísť bližšie, môže žiaka k sebe privolať) a pod.

V prejavoch komunikácie sa nevyhnutne prejavuje rozličné postavenie učiteľa a žiaka (pozícia, status), napr:

- žiak je oslovovaný krstným menom a dlho mu učiteľ tyká,
- učiteľ kľudne sedí v prítomnosti žiaka, žiak musí zväčša stáť pri priamej komunikácii s učiteľom,
- učiteľ môže žiakom skákať do reči, žiak nie,
- žiaci sa majú smiať na učiteľových vtipoch, a pod.

Nechceme tvrdiť, že tieto komunikačné vzorce, v ktorých sa premietajú skupinové normy školskej triedy je žiadúce zrušiť. Učiteľ a žiak majú rozličnú pozíciu v triede a tento rozdiel sa prirodzene a oprávnene premieta do procesu ich interakcie. Je však dobré uvedomiť si tieto interakčné vzorce a nepreháňať rozdiely vyplývajúce z rozdielu pozícií.

Učiteľ by rozhodne nemal zabúdať, že úspech jeho činnosti, dosahovanie edukačných cieľov ovplyvňuje charakter komunikácie, ktorá sa stáva efektívnym nástrojom v prípade, že:

- je obojstranná (neprebíha len od učiteľa k žiakovi, ale aj opačne: učiteľ dáva priestor žiakovi na vyjadrenie, pozorne žiaka počúva a reaguje na vypočuté),
- učiteľ uplatňuje zručnosti komunikácie, ku ktorým môžeme zaradiť najmä:
 - overovanie porozumenia na strane žiaka aj na svojej vlastnej strane (učiteľ nie je presvedčený, že vždy správne rozumie tomu, čo hovorí žiak a tiež že to, čo hovorí on sám, je úplne jasné),
 - otvorené vyjadrovanie pozitívneho aj negatívneho prežívania v interakcii so žiakom,
 - umenie oceniť, pochváliť žiaka,
 - umenie konštruktívnej kritiky, ktorá je vecná, vzťahuje sa na konkrétnu situáciu, konkrétne správanie, vyhýba sa neprimeranému zovšeobecňovaniu (ty vždy, zakaždým, nikdy ...),
 - umenie porozumenia neverbálnym prejavom žiaka, jeho emóciám a umenie s nimi zaobchádzať,
 - umenie tolerancie v interakcii (nepreťahuje zbytočne žiaka, neskáče mu do reči, akceptuje žiaka, rešpektuje jeho odlišný názor, pohľad, postoj),
 - umenie adekvátneho verbálneho prejavu (primeraný obsah, skôr vecný, primerane hlasný, pomalý, so zrozumiteľnou artikuláciou),
 - dodržiavanie súladu medzi verbálnou a neverbálnou komunikáciou,
 - vedomie vplyvu komunikácie dotykom, komunikácie proxemikou a zmysluplné využívanie týchto kanálov.

Komunikácia žiakov navzájom sa taktiež riadi jednak formálne danými pravidlami (určenými školským poriadkom, učiteľom), ktoré žiaci rešpektujú najmä počas vyučovania. Žiaci sami si zvyknú vytvoriť celý rad komunikačných pravidiel, noriem, ktorými sa riadia počas prestávok, mimo vyučovania, ale ktoré môžu ovplyvňovať komunikáciu aj počas výučby. Dobré poznanie školskej triedy zahŕňa aj poznanie týchto nepísaných pravidiel.

Sociálne správanie učiteľa

Vieme, že v správaní každého jednotlivca sa uplatňuje určitý štýl sociálneho správania, ktorý sa odvíja od jeho osobnostných vlastností, skúseností, ale je aj situačne podmienený. Nie je reálne nanútiť rovnaký štýl sociálneho správania každému učiteľovi. V zásade by však tento štýl mal byť:

- primerane dominantný so značnou dávkou afiliácie,
- zachovávajúci asymetričnosť vzťahu, ale umožňujúci viac partnerstvo,
- štýl viac kooperujúci ako kompetitívny,
- štýl charakterizovaný prosociálnosťou, nie hostilitou, rozhodne bez agresie

Opäť tu platí, že sociálne správanie učiteľa je impulzom, často návodom, modelom pre sociálne správanie sa žiakov. Každý štýl sociálneho správania vyvoláva príslušnú odozvu. Príliš dominantné, autokratické správanie učiteľa vyvolá pravdepodobne strach, uzatvorenosť alebo naopak vzdor,

negativizmus žiakov. Príliš skromné, ponížené, prispôsobivé správanie vyvolá nedostatok autority a rešpektu, možno až agresiu žiakov. Viaceré výskumy osobnostných vlastností a štýlov správania sa úspešných učiteľov (E.C.Wragg, E.K.Wood, 1984; Švec, 1998; Bendl, 2002 ai.) ukazujú, že ide o protektívny štýl, charakterizovaný nezávislosťou, zrelosťou, samostatnosťou, afiliáciou, zodpovednosťou. Podobne Z.Mlčák (1996) zistil, že žiaci sami vidia ako ideálny štýl sociálneho správania správanie adekvátne dominantné, afiliatívne, mierne konformné, bez prílišnej kritiky, agresie, skromnosti a podrobnosti.

5.2.2 CIELE ŠKOLSKEJ TRIEDY

Trieda sa utvára ako formálna skupina, ktorej ciele, sú vopred, zvonka dané. Cieľom je poskytnúť adekvátne vedomosti, výchovu, zabezpečiť všestranný rozvoj osobnosti žiaka. Tento cieľ by mal byť prijímaný všetkými členmi skupiny – učiteľom aj žiakmi. Je však najmä cieľom učiteľa (hoci nesporne aj mnohých žiakov), ktorý samozrejme, môže mať aj svoje individuálne ciele (získať prestíž, obdiv, finančné prostriedky, radostné uspokojenie z dosiahnutých výsledkov a pod.). Žiaci sami majú viaceré individuálne ciele, ktoré sú zviazané s uspokojovaním individuálnych potrieb. Napr. získať kamaráta, baviť sa, zložiť učiteľa, dosiahnuť osobný úspech, uznanie, vyhovieť rodičom a pod.

Motivovať žiakov k prijatiu základných cieľov školskej triedy, čo je nevyhnutnou podmienkou efektívnej práce triedy ako skupiny, je jednou z najobťažnejších a najdôležitejších úloh učiteľa. K splneniu tejto úlohy má viaceré prostriedky – používané metódy práce, ale tým najdôležitejším je on sám – jeho vlastná osobnosť.

5.2.3 NORMY ŠKOLSKEJ TRIEDY

Škola od začiatku školskej dochádzky kladie na dieťa mnoho nových požiadaviek, núti ho rešpektovať viaceré nové normy, osvojiť nové spôsoby správania v roli žiaka. Školské prostredie a normy v ňom sú do určitej miery totožné s normami správania uplatňovanými v rodine, ale v mnohom sú odlišné.

Škola vyžaduje presné plnenie úloh, zodpovedajúce správanie, pričom nesplnenie požiadaviek je zvyčajne sprevádzané hrozbou a uplatnením trestu. Sloboda pohybu a prejavu, ktorú dieťa malo v rodine, je teraz obmedzovaná ustanoveným poriadkom, ako je sedenie v laviciach, zachovávanie klľudu počas vyučovania, možnosť hovoriť pri dodržaní pravidiel komunikácie (hlásenie sa), písanie a kreslenie len podľa pokynov a nie hocikde a pod. (Gillernová, 1998). Dieťa sa musí naučiť sebaovládaniu, odložiť okamžité uspokojenie svojich potrieb, sústrediť pozornosť, rešpektovať autoritu učiteľa, dodržiavať pravidlá v kontakte so spolužiakmi, spolupracovať, deliť sa, prebrať zodpovednosť za svoje správanie a výkony. Značí to, že škola prináša veľké množstvo nových pravidiel, nových noriem, ktorým je dieťa nútené sa prispôbiť, podriadiť, ak chce byť členom a naviac úspešným členom skupiny.

Normy školskej triedy ako skupiny sú jednak *formálne*, vopred stanovené. Ide o predpisy, pravidlá, ktoré sú obsiahnuté v školskom poriadku a ktorých dodržiavanie sa vyžaduje. Tieto formálne normy zahŕňajú vzájomné práva a povinnosti oboch strán, učiteľov aj žiakov, pravidlá bezpečnosti, plnenie edukačných povinností, zákaz šikanovania, vandalizmu, agresie a pod. Formálne normy sú v podstate stanovené spoločnosťou a jej predstavami o edukačných cieľoch a vytváraní podmienok pre ich dosahovanie. V tomto smere tieto normy explicitne ovplyvňujú rolu žiaka, jeho správanie je v tomto smere kontrolované učiteľom.

V každej triede existuje celý rad *neformálnych* noriem, ktoré sa môžu v jednotlivých triedach líšiť. Ide o normy, ktoré:

- **stanovuje konkrétny učiteľ**, normy ktorými reguluje predovšetkým komunikáciu a správanie žiakov k sebe samému a žiakov medzi sebou. Napr. žiaci pri vstupe učiteľa nevstávajú, diskusia je povolená, žiaci môžu v určitých situáciách ješť počas vyučovania, oslovujú učiteľa krstným menom, žiaci musia počas prestávok sedieť v lavici, normy spolupráce, pomoci žiakov atd. Niekedy sú tieto normy vytvárané v spolupráci učiteľa a žiakov, vtedy sú súčasťou dohody – kontraktu o pravidlách, ktoré budú v triede rešpektované, výnimočne je žiakom zadaná úloha vytvoriť tieto normy. Zvyčajne ide o normy komunikácie medzi žiakom a učiteľom a žiakmi navzájom,
- **vytvárajú žiaci sami**, pričom o ich existencii sa učiteľ dozvedá skôr zo správania žiakov ako z ich priameho oznámenia. Ide o normy, ktoré regulujú najmä správanie žiakov k učiteľovi,

predovšetkým o normy solidarity žiakov ako skupiny (nežaľovať, napovedať, nepomáhať učiteľovi ..). Tento typ neformálnych noriem je však utváraný aj pod vplyvom života mimo školy, normy sú preberané od starších žiakov, mimoškolských skupín, masovokomunikačných prostriedkov, kultúry spoločnosti a sú, často vďaka vplyvným žiakom, implantované do triedy. Takto sa môže stať normou štýl obliekania, vlastníctva predmetov (mobilné telefóny), smerovanie záujmov (uznávaný štýl hudby, literatúry, športu), ale samozrejme aj spôsoby správania. Tieto normy majú silný regulačný vplyv na správanie žiakov, nakoľko ich dodržiavanie je podmienkou členstva v skupine. Okrem toho existujú aj normy podskupín žiakov, ktoré sa vytvárajú v každej triede.

Škola vytvára na dieťa *silný tlak ku konformite*. Vyžaduje sa dodržanie vyššie uvedených noriem, ich nedodržanie, najmä formálnych noriem, značí vystavenie sa sankciám. Tresty, sankcie sú súčasťou školského poriadku, z určitého hľadiska je sankciou aj nepriaznivé hodnotenie žiaka klasifikáciou. Existuje však samozrejme celý rad nepísaných sankcií, ktoré sa už v konkrétnych triedach môžu líšiť. Sankciou môže byť nepriazeň učiteľa (ale za určitých okolností tak môže byť vnímaná naopak priazeň učiteľa), nepriazeň žiakov, vylúčenie žiaka z triednych akcií, vylúčenie z priateľských zväzkov, konečne aj sankcie v domácom prostredí viazané na neúspech, alebo nedodržanie pravidiel v škole. Pre mnohých žiakov predstavujú však najsilnejší vplyv normy, ktoré si vytvárajú žiaci sami medzi sebou. Trest za ich nedorozanie v podobe (najčastejšie) vylúčenia zo skupiny je najsilnejším trestom.

5.2.4 PODSKUPINY V ŠKOLSKEJ TRIEDE

Členstvo v podskupine závisí od rešpektovania jej noriem. Osobitne podskupiny vyvíjajú silný tlak na konformné správanie, pretože členstvo v podskupinách je pre žiakov veľmi dôležité. Dáva žiakom pocit akceptácie, bezpečia, uznania, spolupatričnosti, vedomia „my“, bez čoho je život žiaka v triede nadmieru ťažký. Dieťa, ktoré sa môže identifikovať so „svojou“ skupinou (podskupinou), je v celkom inej pozícii ako dieťa, ktoré vníma triedu ako „oni“. Deti odmietané podskupinami ostávajú izolované, osamelé, nesú si do ďalšieho života veľmi negatívnu skúsenosť, pričom toto nečlenstvo sa výrazne odráža aj na školskej výkonnosti žiakov. Podskupiny v triede sa utvárajú na princípe pohlavia, schopností, záujmov, postojov, celkového pohľadu na život. Existujú v triedach od začiatku školskej dochádzky (vtedy majú skôr charakter dyád), osobitne významné sú v období dospievania.

Učiteľ môže napomáhať vytváraniu podskupín, a to aj negatívne ladených k cieľom skupiny, vtedy, ak ohrozuje svojím správaním status žiakov. Neprimeraným správaním tak podporuje vznik najmä opozičných podskupín, v ktorých členstvo pomáha žiakom obnoviť svoj status na princípe nepriateľstva voči učiteľovi.

Medzi podskupinami existuje často v triede napätie, rivalita, ktorá sa spolu s inými faktormi podieľa na miere tenzie a kohézie v triede.

5.2.5 TENZIA A KOHÉZIA V ŠKOLSKEJ TRIEDE

Určitý stupeň tenzie (napätia), ktorá je daná súťaživosťou zameranou na dosahovanie cieľov, je v triede žiaduci. Podporuje aktivitu, dynamizuje skupinu k práci. Príliš vysoká hladina tenzie však prácu ruší. Mieru tenzie ovplyvňuje jednak učiteľ, jednak fungovanie podskupín v triede. Tenziu je možné navodzovať adekvátne aplikovanými súťaživými úlohami, tenziu však vyvoláva učiteľ aj neadekvátnym spôsobom riadenia triedy, predovšetkým nespravodlivým, nejednotným hodnotením žiakov. Naopak, aplikovaním úloh vyžadujúcich spoluprácu môže učiteľ podporovať kohéziu skupiny, ktorá je nevyhnutná pre pokojnú prácu v triede. Samozrejme, môže vyvolať vysokú mieru súdržnosti skupiny, ktorá je namierená proti nemu, ak sa svojím správaním dostane do pozície triedneho nepriateľa.

Tenzia vzniká v triede aj vďaka rivalite podskupín, čo je v poriadku, ak ide o rivalitu v učení a dosahovaní výsledkov. Nebezpečné je, ak ide o súťaž v odpore voči učiteľovi, alebo o súťaž s prvkami hostilného správania voči konkurenčným podskupinám. Odstránenie tenzie tohto druhu je možné dosiahnuť oddelením členov opozičných podskupín (rozsadením žiakov), hrozí tu však riziko, že budú hľadať cesty kontaktu a rušiť vyučovanie. Efektívnejším je porozprávať sa so žiakmi, hľadať cesty zmeny a získať ich pre spoluprácu.

5.2.6 SKUPINOVÁ ATMOSFÉRA - KLÍMA ŠKOLSKEJ TRIEDY

Klíma triedy najčastejšie myslíme atmosféru v triede, náladu, prevládajúci emocionálny tón, duch triedy a pod. Podľa J.Mareša (2001) zahŕňa termín klíma triedy po obsahovej stránke ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých účastníkov života triedy (žiaci, učitelia) na to, čo sa v triede odohrálo, práve odohráva alebo sa má odohrať v budúcnosti.

Každú triedu vytvára špecifická skupina žiakov, každá trieda preto vytvára špecifickú klímu pre prácu učiteľa. Môže to byť klíma pozornej spolupráce, radosti z poznania, ale tiež klíma ľahostajnosti, povrchnosti v učení, klíma odporu, vzdoru voči učiteľovi a učeniu. Tiež každý učiteľ je vlastnou individualitou, má svoje osobitosti, vytvára odlišnú klímu pre učenie a správanie žiakov – klímu pohody, chuti do práce, ale tiež napätia, strachu, preťažovania, ľahostajnosti, tvrdého súperenia, nepriateľstva, nenávisti.

Na vytváraní klímy triedy sa podieľa celý systém prvkov, zahŕňajúci tak faktory fyzikálneho ako aj faktory psychologického prostredia v triede, ako je napr. vzájomné rešpektovanie účastníkov, spolupráca účastníkov, možnosť vzájomného spoľahnutia, vzájomná podpora, pomoc, otvorenosť a autenticita správania, potešenie a radosť zo spoločenstva, ľudskosť v konaní.

Podľa J.Prüchu (1997) sú zdrojom triednej klímy:

- charakter komunikačných a vyučovacích postupov, ktoré učiteľ používa, a ktoré vytvárajú buď suportívnu alebo defenzívnu klímu,
- štruktúra participácie žiakov na vyučovaní (voľba metód vyučovania),
- preferencie a očakávania učiteľov k žiakom,
- klíma školy, ktorej súčasťou je daná trieda.

J.S.Cangelosi (1994) považuje za priaznivú klímu triedy, ktorá povzbudzuje žiakov k spolupráci a aktívnej participácii na vyučovaní, budovanú vytvorením podnikateľskej atmosféry, kvalitnou prípravou a vysokou organizovanosťou, skracovaním prechodových časov v rámci vykonávaných činností žiakov.

5.2.7 ŠTRUKTÚRA ŠKOLSKEJ TRIEDY

Štruktúra školskej triedy je daná vzťahmi členov skupiny v závislosti od pozícií, statusu a s nimi zviazaných rolí. Predstavuje hierarchické usporiadanie, pričom ide v pojmoch sociálnej psychológie o vzťahy formálneho vedúceho skupiny (učiteľa) k členom skupiny (žiakom) a o vzťahy žiakov navzájom. Navyiac ale učiteľ je súčasťou svojej skupiny v škole – skupiny učiteľov, kde taktiež zaujíma pozíciu, status, má rolu, prípadne svojho formálneho vedúceho (riaditeľa). Je zrejmé, že škola predstavuje zložitú sieť vzájomne prepojených a prekrížených vzťahov, že ide o značne komplikovanú skupinovú štruktúru. Rozoberieme si preto prvky štruktúry skupiny osobitne z pozície žiaka a pozície učiteľa. Poznamenáme najskôr, že roly učiteľa a žiaka sú voči sebe jasne vymedzené, sú asymetrické, ale komplementárne. Učiteľ vedie, žiaci ho nasledujú, ale učiteľ bez žiakov nie je učiteľom, žiaci bez učiteľa nie sú žiakmi.

5.2.7.1 Pozícia, status a rola žiaka

Pozícia žiaka vyplýva z jeho funkcie žiaka a spolužiaka. Pozícia v triede je závislá od jeho príťažlivosti, prestíže medzi spolužiakmi, ale tiež od jeho školských výkonov a hodnotenia učiteľom.

Sila týchto faktorov ovplyvňujúcich pozíciu žiaka v triede sa mení s vekom, stupňom školskej dochádzky. V prvých rokoch je pozícia žiaka viac závislá od prospechu a hodnotenia učiteľom. Hodnotenie žiaka učiteľom je späté s jeho školským výkonom, ale, žiaľ, učiteľovo hodnotenie školského výkonu je ovplyvnené aj jeho nazeraním na osobnosť žiaka, resp. aj na jeho rodinu. Neskôr (pubescencia) pozíciu viac ovplyvňujú osobnostné vlastnosti, záujmy a formy správania žiaka predovšetkým k autoritám. Žiaľ, v období pubescencie získavajú prestížnu pozíciu často práve žiaci, ktorí zaujímajú pozíciu rebela, opozičníka učiteľa, čo ich stavia do funkcie vodcu, najvplyvnejšieho člena skupiny.

Samozrejme, pozíciu žiaka v triede ovplyvňujú osobnostné výberové preferencie medzi žiakmi a podskupinami žiakov. Pozícia žiaka v triede, jeho akceptácia alebo neakceptácia spolužiakmi sa javí ako dôsledok, ale na druhej strane aj jedna z podmienok jeho výkonnosti a školskej úspešnosti. Dieťa, ktoré sa nevie z nejakých dôvodov prispôbiť normám, je odlišné, handicapované, často

zaujímá v triede pozíciu okrajového, resp. odmietaného člena skupiny, čo je pozícia s veľmi negatívnym dopadom na jeho osobnosť a rozvoj.

Je zrejmé, že **status žiaka** v triede môže byť veľmi rozličný, dokonca rozdielny vo vzťahu k určitým žiakom a podskupinám. Od vysokého statusu získaného výkonom, schopnosťami, prestížou, autoritou, až po veľmi nízky status.

Voči učiteľovi je samozrejme status žiaka na nižšom stupni hierarchie. Je to prirodzené, nemalo by to však zvädzať učiteľa k tomu, aby so žiakmi jednali mocensky z výšky svojho formálne daného statusu, na druhej strane nie je ani žiadúce, aby jednali so žiakmi ako keby ich status bol najvyšším.

V školskej triede má dieťa samozrejme viacero rolí, najmä **rolu žiaka** voči učiteľovi a **rolu spolužiaka** voči ostatným žiakom v triede. V role žiaka sa očakáva, že žiak sa bude správať zdvorilo, poslušne, úctivo, že počas vyučovania bude plniť úlohy, bude aktívny, voči spolužiakom priateľský, prípadne pomáhajúci, tolerantný atd. Učiteľom mu môžu byť prisúdené aj ďalšie roly – rola vodcu triedy, pomocníka učiteľa, závislého na učiteľovi.

Rolí viazaných na pozíciu spolužiaka je veľké množstvo – dieťa môže byť v role hviezdy, miláčika, čiernej ovce, obetného barančeka, vodcu, priateľa atd'.

Nezriedka sa stáva, že sa dieťa v triede dostane do **konfliktu rolí**, vyplývajúceho najmä z protikladných očakávaní zo strany učiteľa a spolužiakov. Ak napríklad nastane situácia, že žiak je pre učiteľa v role hviezdy, je preferovaný, a v takej role je aj z hľadiska pozície v medzi spolužiakmi, žiadny konflikt nenastáva. Ak však medzi spolužiakmi je z dôvodu kladného hodnotenia učiteľom čiernou ovcou (učiteľa nemá nikto rád), má žiak značné problémy so zvládnutím svojich skupinových rolí.

Je žiadúce, aby učitelia poznali pozície, roly svojich žiakov v triede, či už preto, aby svojím vzťahom k žiakom neohrozovali ich triednu pozíciu, alebo preto, aby vhodným zásahom mohli pozitívne ovplyvniť štruktúru triedy.

5.2.7.2 Pozícia, status a rola učiteľa

Status učiteľa vyplýva jednak zo statusu profesie učiteľa v hierarchii statusového usporiadania spoločnosti, jednak sa viaže na konkrétne postavenie učiteľa v škole a jeho osobnostné charakteristiky (vek, vedomosti, správanie ...). Treba si uvedomiť, že profesionálny status učiteľského povolania nie je v našej spoločnosti vysoký, preto si mnohí učitelia odvíjajú svoj status (a s ním spojené sebavedomie) od svojej **pozície** v konkrétnej organizácii – škole, kde pôsobia. Škola je hierarchicky usporiadaná organizácia, ktorá má rôzne statusové miesta: riaditeľ, zástupca riaditeľa, učiteľ, výchovný poradca, ekonóm, školník, kuchárky, upratovačky, žiaci. So statusom učiteľa sa spája určitý rešpekt získaný:

- formálnym statusom, formálnym postavením v hierarchii (riaditeľ, zástupca, triedny učiteľ, učiteľ),
- schopnosťami, vedomosťami, správaním (vlastnou osobnosťou).

Existujú učitelia, ktorí svoj status odvíjajú skôr z formálneho statusu, iní skôr stavajú na vlastnej osobnosti. Aj medzi učiteľmi existuje boj o statusové postavenie. Najmä učitelia neistí svojím statusom, ktorí nedokážu hľadať jeho zdroje v kvalitách vlastnej osobnosti, si často pomáhajú v tomto boji malichernými hádkami, neférovými postupmi, manipuláciou a pod. (rovnako ako žiaci v triede).

Svoj status si učiteľ udržiava aj voči žiakom, jeho status je automaticky vyšší vzhľadom na jeho postavenie v hierarchickej štruktúre školy. Žiaci tento status vnímajú, v zásade ho rešpektujú a regulujú pod jeho vplyvom svoje správanie. Zvyčajne si však status neudrží učiteľ, ktorý sa opiera len o formálne danú moc plynúcu z postavenia. Status oddeľuje učiteľa od žiakov a žiaci to vo všeobecnosti akceptujú. Ak však učiteľ prehnane trvá na rešpektovaní svojho statusu, žiakov také správanie zvyčajne provokuje, je to pre nich výzva k hľadaniu spôsobov, ako znížiť status učiteľa. K prejavom učiteľa, ktorý *neprimerane trvá na rešpektovaní statusu*, patrí napr.:

- prerušuje žiakov skôr ako dokončili reč,
- odmieta odôvodnené vysvetlenie a ospravedlnenie,
- hrubo komentuje výsledky práce žiakov,
- používa ponižujúce výrazy a oslovenia,
- používa sarkazmy, je nezdvorilý a nespravodlivý, dáva najavo svoju moc.

Tieto prejavy vyvolávajú odpor, nepriateľstvo a odvetné opatrenia žiakov voči učiteľovi.

Existuje samozrejme aj opačný extrém. Niektorí učitelia sa snažia získať priazeň a spoluprácu žiakov prehnánym *vyrovnávaním statusových pozícií*. Snažia sa vytvoriť rovnoprávne pozície učiteľa a žiaka. Napr. hovoria rečou žiakov, navrhujú vzájomné tykanie, vedú prehnane partnerské diskusie, rušia normy triedy a pod. Žiaci zvyčajne spočiatku vítajú tieto zmeny, v konečnom dôsledku však zvyknú vnímať tieto prejavy ako neprimerané, resp. neúprimné, účelové, nedôverujú im, spôsobujú im rozpaky a vedú k neistote v kontakte s učiteľom. Je isté, že učiteľov status je vyšší, súvisí to s jeho funkciou, jeho úlohou v edukácii. Nič nebráni tomu, aby učiteľ bol vo svojich prejavoch priateľský, príjemný, partnerský, nemôže však byť kamarátom, členom partie.

Rola učiteľa, ako jeho očakávané správanie, má mnoho adjektív, mala by byť prejavom jeho žiadúcich osobnostných vlastností, odbornej a pedagogickej spôsobilosti. Rola učiteľa je vymedzovaná spoločnosťou, premietajú sa do nej širšie spoločenské očakávania, pričom toto vymedzenie roly je adekvátne dobovému nazeraniu na edukačné ciele. Zatiaľ čo v minulosti sa očakávalo od učiteľa najmä autoritatívne správanie, rola experta, ktorý drží pevne vo svojich rukách priebeh vyučovania, je sprostredkovateľom vedomostí, udržiavateľom poriadku a disciplíny, v súčasnosti sa hovorí skôr o role facilitátora. *Facilitátora*, ktorý skôr partnerským vzťahom k žiakom vytvára čo najlepšie podmienky pre prácu žiakov, vedúcu k rozvoju všetkých dimenzií ich osobností. Žiaci zvyčajne premietajú do rola učiteľa svoje očakávania v zmysle odbornosti, schopnosti odovzdávať vedomosti (umenie učiť), spravodlivosti, zmyslu pre humor a primeraného sociálneho správania s uplatnením sociálnych zručností (komunikovať, riešiť konflikty ..).

Učiteľ zaujíma v škole rozličné roly – je učiteľ, tiež pomocník, poradca, vedúci krúžkov, niekedy advokát žiakov. Súčasne má isté roly aj vo vzťahu ku kolegom a vedúcemu – riaditeľovi. Aj učiteľ sa ľahko môže dostať do *konfliktu rolí*, pretože očakávania žiakov a očakávania vedenia, resp. rodičov žiakov na jeho rolu môžu byť veľmi odlišné.

Z hľadiska učiteľa je zaujímavou *identifikácia s rolou učiteľa*, ktorej miera má významný vplyv na výkon jeho profesie, ale aj na jeho vnútorné prežívanie, životnú spokojnosť. Učiteľ sa môže s rolou plne identifikovať, môže mať pocit, že rola mu sedí (je na neho šitá), môže do roly postupne vrastať, resp. si rolu modifikovať podľa svojich individuálnych potrieb – v tom prípade bude zrejme sám skôr spokojný a má šancu byť úspešný. V prípade, že dochádza k tzv. divergencii roly, t.j. rola mu nesedí, rolu plní len pod vplyvom vonkajších tlakov, resp. rolu vnútorne silne odmieta, vzniká nespokojnosť a je pravdepodobné, že nebude veľmi úspešným profesionálom.

5.2.8 VODCOVSTVO UČITEĽA – ŠTÝL RIADENIA ŠKOLSKÉJ TRIEDY

Učiteľ v triede vedie, žiaci ho nasledujú. V spôsobe správania sa učiteľa, riadenia triedy sa prejavuje určitý štýl riadenia, ktorého charakteristiky môžeme odvodiť zo všeobecne opísaných štýlov riadenia ľudí. Nasledovné charakteristiky štýlov riadenia učiteľa uvádzame voľne podľa J.Řezáča (1998):

1. Štýl autoritatívny

Prevláda orientácia na dosahovanie cieľov, udržiavanie hodnôt triedy, disciplínu, poslušnosť žiakov. Učiteľ kladie dôraz na plnenie úloh žiakmi, hodnotenie ich práce. Pevne drží v rukách riadenie práce, rozhoduje, prikazuje, kontroluje, je výraznou autoritou. Konkrétne to značí, že:

- žiakom presne hovorí čo a ako majú robiť,
- vyžaduje od žiakov, aby poprosili o dovoľenie, ak chcú hovoriť,
- pevne drží komunikáciu – učiteľ sa pýta, žiak odpovedá,
- posudzuje žiakov podľa ich výkonu,
- klasifikuje skôr horšie,
- zdôrazňuje skutočné vedomosti žiakov,
- stabilne kontroluje výkon žiakov a plnenie povinností,
- vyžaduje presné dodržiavanie stanovených pravidiel.

Pod takým vedením žiaci zvyčajne dosahujú veľmi dobré výsledky, sú však pomerne nesamostatní, nenaučia sa rozhodovaniu a vnútornej zodpovednosti, skupinová morálka je nízka, súdržnosť skupiny

slabá (iba ak v odpore k učiteľovi silná), viacerí žiaci neradi chodia do školy, necítia sa v skupine príjemne.

2. Demokratický štýl

Primárnym kritériom činnosti a funkcie učiteľa je orientácia na ciele a potreby žiakov, na uspokojenie žiakov z výkonov a sociálnych väzieb, vytváranie priaznivej klímy, dobrých vzťahov medzi učiteľom a žiakom (skôr partnerstvo) ako aj žiakmi navzájom. Učiteľ stavia na vplyve vyplývajúcom zo vzťahu, používa svoju osobnosť, presvedčovanie, odporúčanie, žiakov pozýva do rozhodovania. Konkrétne to značí, že:

- o povzbudzuje žiakov, aby vychádzali z vlastných názorov, ideálov, namiesto aby sa držali učebníc,
- o dovoľuje žiakom, aby navrhovali zmeny pravidiel,
- o povzbudzuje žiakov k otázkam a k tomu, aby na ne sami hľadali odpoveď,
- o kladie dôraz na také hodnotenie práce, ktoré vyvoláva uspokojenie,
- o pomáha žiakom pochopiť, prečo je nová práca pre nich dôležitá,
- o obracia svoju pozornosť na tých, ktorí potrebujú špeciálnu pomoc,
- o dovoľuje žiakom, aby v skupinách pracovali na úlohách, ktoré nemajú nič spoločné s prácou triedy ako celku,
- o hovorí so žiakmi o ich osobných starostiach, záujmoch mimo školy,
- o pridáva prácu podľa toho, čo si žiaci myslia, že je treba urobiť.

Výsledkom bývajú skôr slabšie výkony žiakov, ale je podporovaná ich samostatnosť, rozhodovanie, skupina je veľmi súdržná, klíma je pozitívna, vzťahy medzi účastníkmi edukácie priateľské, až kamarátske, pozitívne.

3. Integratívny štýl

Orientuje sa na udržanie cieľov, ale súčasne ich prispôsobenie možnostiam a potrebám žiakov. Je orientovaný tak na úlohu, ako aj na ľudí (žiacov). Vplyv dosahuje učiteľ kombináciou autority, vzťahu, osobného vplyvu. Konkrétne to značí, že:

- o v interakcii so žiakmi učiteľ prispôsobuje svoje požiadavky pohotovosti a možnostiam žiakov,
- o využíva postavenie vodcu v triede k posilneniu svojho vplyvu žiadúcim smerom – plneniu úloh,
- o ponúka žiakom pomoc pri organizovaní ich práce,
- o hodnotenie žiakov zakladá na výkonoch a postojoch k triede,
- o povzbudzuje žiakov pochvalami,
- o kontroluje, aby všetci pracovali na daných úlohách,
- o povzbudzuje žiakov k diskusiám vzťahujúcim sa k úlohám, ale aj všeobecným témam,
- o povzbudzuje žiakov, aby hovorili o záujmoch presahujúcich rámec školy,
- o organizuje triedu do skupín, ktoré pracujú na úlohách v rámci spoločného projektu.

Výsledkom bývajú vysoké výsledky, vysoká skupinová morálka, pozitívna klíma, súdržnosť skupiny, dobré vzťahy.

Existujú samozrejme aj iné klasifikácie štýlov riadenia triedy, napr. Helus (1988) hovorí o ohrozujúcom versus povzbudzujúcom štýle vyučovania. Ak učiteľ aktivizuje žiakov tým, že ich stavia do situácie hrozby neúspechu, využíva ohrozujúci štýl, ak ich aktivizuje tým, že ich stavia do situácie vyhliadky na úspech, používa povzbudzujúci štýl. Záujemcom o túto tému, ktoré je viac doménou pedagogickej psychológie, odporúčame prácu J.S.Cangelosiho (1994), ktorá prináša podrobný a zaujímavý opis rôznych spôsobov riadenia triedy umožňujúcich získať a udržať si spoluprácu žiakov počas vyučovania.

Na závere ešte spomenieme neadekvátne prejavy vodcovstva (podľa Řezáč, 1998, s. 173), ktoré vzťahujeme na učiteľa:

- o potreba dominovať (odvíja sa zväčša z infantilných motívov prameniacych z nedostatočnej psychosociálnej zrelosti),
- o potreba moci (zväčša pramení z pocitov menejcennosti, často je prejavom závislosti od ľudí, resp. neschopnosti vyrovnáť sa ostatným v bežne porovnateľných osobnostných parametroch),

- potreba sebapotvrdenia (ide najmä o nepravé pseudopotvrdenie vlastnej prestíže – o akési získavanie vlastnej vážnosti ovládaním iných ľudí),
- potreba exhibície (predvádzania sa, má zväčša infantilné motívy),
- potreba vplyvu (ide zväčša o vedomú manipuláciu, kedy je skupina chápaná ako prostriedok na dosahovanie vlastných cieľov, ktoré so skupinou bezprostredne nesúvisia; môže ísť tiež o potrebu manipulovať s inými, manipulácia je cieľom sama o sebe).

Zhrnutie:

1. Školská trieda je v pojmoch sociálnej psychológie malá, formálna, sekundárna a členská sociálna skupina.
2. V školskej triede prebiehajú všetky formy sociálneho učenia – adaptácia, podmieňovanie, imitácia, identifikácia.
3. V školskej triede ako v každej inej sociálnej skupine prebieha od začiatku jej existencie skupinová dynamika, prejavujúca sa vo všetkých jej prvkoch. Môžeme opísať ciele školskej triedy, normy, štruktúru, kohéziu, tenziu, skupinovú atmosféru (klímu), komunikáciu, vytváranie podskupín, ako aj vodcovstvo. Prvky skupinovej dynamiky majú svoje špecifiká z pohľadu žiaka a učiteľa.
4. Základným znakom školskej triedy je interakcia, ktorá je nástrojom edukácie aj nástrojom formovania osobnosti jej účastníkov, predovšetkým žiakov, ktorí sú v asymetrickom vzťahu s učiteľom.
5. Poznanie dynamiky školskej triedy je veľmi dôležitým nástrojom efektívneho riadenia tejto skupiny a dosahovania edukačných cieľov.

5.3 NEŽIADÚCE SOCIÁLNE SKUPINY

K nežiadúcim sociálnym skupinám zaraďujeme tie sociálne skupiny, ktorých činnosť nie je v súlade s právnymi alebo sociálnymi normami platnými v spoločnosti, alebo v ktorých členstvo istým spôsobom ohrozuje zdravý vývin, psychickú integritu osobnosti, resp. psychické zdravie a vedie členov ku konaniu v rozpore s danými normami.

Utváranie skupín a členstvo v nich je významné v každom veku jednotlivca, ale osobitný význam má v období dospievania, kedy je členstvo v rovesníckej skupine pre jednotlivca mimoriadne dôležité. Členstvo v rovesníckej skupine umožňuje uspokojiť dospelávajúcemu viaceré potreby – potrebu spolupatričnosti, „my“, potrebu citového zázemia, prijatia, uznania, rešpektu, moci a pod. Rovesnícka skupina predstavuje uzavreté, pevne zomknuté spoločenstvo, ktoré má vytvorené vlastné ciele, normy a ktoré vyžaduje vysokú konformitu svojich členov. Nároky na konformitu sa vzťahujú viaceré oblasti existencie, zahŕňajú spôsob vyjadrovania, obliekania, druh preferovanej hudby, spôsob správania k opačnému pohlaviu, rodičom, postoj k škole, práci, peniazom, sexualite, drogám a spoločnosti a jej normám všeobecne. Častejšie vytvárajú tieto rovesnícke skupiny chlapci ako dievčatá, ktoré sú počas dospievania viac kontrolované rodičmi, majú viac povinností ako chlapci, ktorí naopak majú viac priestoru pre kontakt s rovesníckymi skupinami (Matoušek, 1998).

Rovesnícka skupina je významnou oporou dospievajúceho, miestom, kde prostredníctvom priateľských vzťahov hľadá seba samého, utvára svoju identitu, oslobodzuje sa postupne od svojej rodiny, ktorá do značnej miery stráca svoje prioritné postavenie vo vzťahovej sieti dospievajúceho. Ale to, akou významnou sa táto skupina stane v živote jednotlivca, závisí predovšetkým od kvality rodinného zázemia, vzťahov v rodine, ale aj miery jeho úspešnosti v živote (škole). Väčšina dospievajúcich svojou prechodnou preferenciou rovesníckej skupiny pred rodinou nepreruší dobré vzťahy s rodinou, nenastáva rozchod s rodinou. Pre rizikovú mládež z dysfunkčných rodín je však rovesnícka skupina mimoriadne dôležitá, ich potreba kladného prijatia rovesníckou skupinou (prijatia, ktorého sa im nedostáva v rodine) vedie túto časť dospievajúcich k výraznej preferencii skupiny, členstvo v nej sa stáva životnou nutnosťou. Žiaľ, predovšetkým dospievajúci s nevyhovujúcim rodinným zázemím sa združujú do skupín, ktoré označujeme ako sociálne nežiadúce.

Nežiadúce rovesnícke sociálne skupiny sú neformálne skupiny, vznikajú z potreby jej členov a pre mnohých dospievajúcich predstavujú aj referenčné skupiny, ktoré majú na utváranie ich osobností a samozrejme správanie veľmi silný vplyv.

K nežiadúcim sociálnym skupinám zaraďujeme skupiny kriminogénne (delikventné-kriminálne, drogové, rasistické) a skupiny nazývané kulty, v ktorých členstvo sa ale už týka tak dospievajúcich ako aj dospelých.

5.3.1 KRIMINOGENNÉ SKUPINY

Kriminogénne skupiny sa vyznačujú tým, že alebo ich samotná činnosť vyplývajúca z ich ideológie je orientovaná na porušovanie právnych noriem, alebo ich činnosť vyžaduje získavanie finančných prostriedkov a delikventné – kriminálne konanie je prostriedkom ich získania.

Apriori **delikventné skupiny**, ktorých cieľom je delikventná, kriminálna činnosť rozdeľuje O.Matoušek (1998) na:

- *stabilné a integrované skupiny*, ktoré vznikajú v prostredí, kde sú delikventné formy správania akceptované aj dospelými (napr. gangy rómskych vreckárov),
- *nestabilné a neintegrované skupiny*, ktoré vznikajú z potreby mladistvých ukázať svoju silu, nebojnosť, nesúhlas so spoločenskými normami. Pre tieto skupiny je príznačná vysoká miera násilia (niektorí autori hovoria o subkultúre násilia), ktoré sa používa aj na riešenie vnútrogrupinových sporov. Skupina vysoko hodnotí nosenie zbraní a agresívne správanie, neagresívnymi jednotlivcami pohŕda.

Delikventné skupiny v našom prostredí vznikajú prevažne z podskupín mladých ľudí, ktorí sa poznajú z jednej inštitúcie (školy), resp. z miesta bydliska (sídliisko, mestská štvrť). Vstupným rituálom do už utvorenej skupiny býva spáchanie trestného činu, čo spätne slúži ako prostriedok udržania člena (vydieranie prezradením). Tieto skupiny sa zvyknú celkom vymknúť sociálnej kontrole (prestanú chodiť do školy, práce), vytvárajú si vlastné hodnotové preferencie a správajú sa vysoko autonómne. U niektorých skupín tohto typu vyplýva agresívne správanie (často veľmi drastické) z nudy – vykonávajú trestný čin zdanlivo nemotivovane, len tak.

Niektoré skupiny dovedie k delikventnému konaniu nedostatok finančných prostriedkov, ktoré potrebujú na svoju činnosť. V tomto prípade ide o skupiny, kde hlavnou činnosťou je hranie na automatoch, účasť na diskotékach, užívanie drog (drogová subkultúra). Ide o skupiny závislých jednotlivcov, môže sa však stať, že skupina potrebuje peniaze aj na iné činnosti, v zásade prijateľné – potrebuje športové náradie, motorky, automobily a pod.

Ku kriminogénnym skupinám zaraďujeme aj skupiny, ktorých aktivity majú rasistický charakter. V našom prostredí ide najmä o skupiny skinheadov.

5.3.2 KULTY A SEKTY

„Cultus“ v latinčine značí uctievanie. Podľa slovníka je to malá skupina ľudí, ktorých spája oddanosť alebo nadšenie pre nejaký umelecký, či intelektuálny program alebo cieľ. Kult sám o sebe nemusí predstavovať žiadnu sociálne nežiaducu skupinu. Preto osobitne vydeľujeme tzv. **zhubný (deštruktívny) kult**, pre ktorý je typické deštruktívne pôsobenie danej skupiny na psychickú aj fyzickú integritu jednotlivca. V našej terminológii sa namiesto termínu kult používa častejšie termín **sekta**. Sektou sa označujú predovšetkým vysoko autoritárske skupiny náboženského charakteru, ktoré vyžadujú absolútnu poslušnosť a podriadenosť vodcovi a učeniu. Kult je pojem širší, obsahuje v sebe pojem sekta, nakoniec S.Hassan, popredný odborník na problematiku kultov a siekt (1994) rozoznáva 4 typy kultov:

- **náboženské kulty** (orientované na náboženskú vieru /dogmu/ vychádzajúcu z biblie, často ale silne prekrútenú, resp. z orientálnych náuk alebo z dogiem, ktoré sú výmyslom zakladateľa či zklukom povytrovaných zásad z rôznych náboženstiev. Pre tieto spoločenstvá sa predovšetkým používa označenie sekta - napr.: Haré Krišna, Radžníšova sekta, Baháízms, Svätýňa ľudu, Moonova sekta-Cirkev zjednotenia, Svedkovia Jehovovi, Mormóni, Božie deti-Rodina lásky, Scientologická cirkev at),
- **politické kulty** (organizované okolo určitej politickej dogmy, ktorá je podľa nich jedinou správnou cestou ako dosiahnuť vyriešenie celosvetových problémov ľudstva, záchranu pre biedov, AIDS, hladom - napr.: Árijský národ, Robotnícka demokratická strana Kalifornie, Európska robotnícka strana),
- **psychoterapeuticko-výchovné kulty** (sprostredkujú duchovné vízie a osvietenie prostredníctvom metód psychoterapie zameraných na zmenu osobnosti, ktorá je jediným receptom na plnohodnotné prežitie života. Ponúkajú odborné semináre, po absolvovaní

každého odporúčajú ďalší „vyšší“ stupeň, za vyšší honorár. Vedúci týchto kurzov nemajú odborné psychologické vzdelanie, ich pôsobenie je nezodpovedné, môže viesť k poruchám osobnosti - napr.: Scientologická cirkev-Univerzálny život, Hnutie New Age, Erhardtove výcvikové semináre),

- **komerčné kulty** (skrývajú sa pod názvami rôznych obchodných spoločností, božstvom je zisk, peniaze, hmotný majetok. Pre zvýšenie zisku z predaja neváhajú zneužívať také pojmy a hodnoty ako je zdravie, ekológia, pomoc blížnym. Veria v silu peňazí, sú väčšinou organizované v pyramídových formách predaja rôznych výrobkov, alebo v niekoľkoúrovňových organizáciách - napr.: Amway International, Herbalife).

V našej publikácii sa budeme zaoberať len náboženskými kultami, teda sektami, ako nežiadúcimi sociálnymi skupinami. Z hľadiska sociálnej psychológie definujeme sektu ako *skupinu s pevnou ideológiou, organizovanú totalitným spôsobom*. Z teologického hľadiska je sekta skupinou, ktorej učenie je vytrhnutou časťou konkrétneho náboženského učenia, vyčleneného z kontextu, ktorá je absolutizovaná a interpretovaná ako samostatná vierouka, často v zmenej, vodcom prispôbenej podobe (Vágnerová, 1999).

Sekta, tak ako aj deštruktívny kult, sa odlišuje od zdravého spoločenstva niektorými typickými znakmi, ktoré sa nemusia vyskytovať v každej sekte súčasne:

- **autoritárske vedenie** – vodca sekty má absolútny vplyv na učenie aj členov, vyžaduje sa úplná vernosť a oddanosť,
- **elitárstvo a výlučnosť** – sekta hlása, že ona je tá jediná pravá, vyvolená a vybraná skupina ľudí, schopná zachrániť nielen svojich členov, ale často celé ľudstvo,
- **šírenie dogmy** – členovia rozširujú učenie sekty, ktoré považujú za jediné, výlučné a neomylnú pravdu, ktorej je nutné veriť, o ktorej nemožno pochybovať,
- **platia presné pravidlá a zásady pre život členov** – tieto je nutné bez výhrad dodržiavať, zahŕňajú absolútnu kontrolu a reguláciu života a konania členov až po kontrolu myšlienok a citového života,
- **viera je povýšená nad všetko rozumové poznanie** – učeniu sekty treba veriť a nie o ňom rozmýšľať, dôraz sa kladie na emócie a pocity,
- **prenasledovanie** – sekta hlása, že spoločnosť ju pre jej učenie prenasleduje, všetci, ktorí nehlasajú učenie sekty, sú nepriatelia,
- **sankcie a tresty** – neprispôsobenie sa sekte je trestané rôznymi postihmi – od odvrátenia sa, izolácie až po telesné tresty, suicídium,
- **pri získavaní nových členov sa používa psychická manipulácia** – bombardovanie láskou a sľubmi o vyriešení všetkých osobných i celosvetových problémov („love bombing“).

Za sektami najohrozenejšiu skupinu sú považovaní mladí ľudia v období dospievania. Náborári siekt využívajú problémy adolescentov, spojené s adolescentnou krízou charakterizovanou sebaneistotou, opozíciou voči autoritám, hľadaním zmyslu života, odpútavaním sa od rodiny a pod. Vstup adolescenta do sekty môže byť aj istou „demonštráciou“ dospelosti, nezávislosti. Môže byť tiež spôsobom ako uniknúť z nevyhovujúceho rodinného či širšie spoločenského prostredia. Totálny príklon k sekte je niekedy sprevádzaný aj prerušením štúdia, definitívnym odchodom z rodiny, zo školy, presťahovaním sa do komunity (Škodová, 2000).

Členmi siekt sa pravdepodobnejšie môžu stať aj ľudia stredného veku, prežívajúci typickú krízu tohto obdobia spojenú s prehodnocovaním vlastného života, úspechov a neúspechov, často vzťahovými partnerskými problémami, existenčnými ťažkosťami, pocitmi zbytočnosti po odchode detí z domu.

Relatívne pravdepodobnejšie vstúpi človek do sekty v pre seba nevýhodnej, kritickej životnej situácii, ak sa cíti sám, chorý, nepotrebný, opustený, bez perspektívy a pod. V tomto prípade je vstup do sekty fakticky neadekvátnou reakciou na záťažové situácie. Bolo by však chybou domnievať sa, že len vďaka kríze sa môžeme stať členmi sekty. Proti pôsobeniu náborových pracovníkov založenom na psychickej manipulácii nie je nikto plne odolný a náborári sa veľakrát zameriavajú na získavanie navýsost' zdravých, silných, kompetentných, vzdelaných ľudí, ktorí sú pre sektu a aj šírenie jej dogmy veľmi žiadúci.

Typickým znakom siekt je používanie **psychickej manipulácie** pri získaní a udržaní svojich členov. Psychická manipulácia je postupné cieľavedomé a systematické ovplyvňovanie správania, myslenia a

citov iného človeka bez jeho vedomia a súhlasu. Vďaka psychickej manipulácii dochádza postupne k zmene osobnosti manipulovaného jednotlivca, teda k zmene jeho prežívania, myslenia, cítenia aj správania. Dochádza k rozpadu identity jednotlivca a jej nahradeniu identitou novou. Premena trvá niekoľko mesiacov, ale aj dní či dokonca hodín. Výsledkom manipulácie býva aj totálna závislosť na manipulátorovi (vodcovi, skupine), neschopnosť samostatne myslieť, rozhodovať sa, strata slobody cítenia a v podstate samostatnej nezávislej existencie.

Proces manipulácie prebieha určitý čas, zmena osobnosti prebieha tromi fázami:

- **rozmrazenie (rozrušenie)** pôvodnej identity. Ak sa má človek zmeniť, je nutné otriasť ním a jeho istotami. Najprv je nutné jednotlivca dezorientovať. Referenčný rámec prostredia, v ktorom žije a v ktorom rozumie seba a svojmu okoliu, musí byť zničený. V tejto fáze dochádza k:
 - *fyzologickej dezorientácii*. Cieľom je oslabenie rozumu a kritickosti – človek je nútený od základov zmeniť pôvodný jedenia, spánku, súkromia. Nemá žiadne žiadne voľno, oddych. Spánok je drasticky obmedzený, stále je prítomný iný člen sekty, neexistuje súkromie. Dochádza k oslabeniu vôľovej kontroly, fyzickému aj psychickému vyčerpaniu,
 - *psychickej dezorientácii*. Člen dostáva množstvo informácií, je bombardovaný emocionálnymi podnetmi rýchlejšie, ako je schopný ich spracovať. Jeho zmysly sú presycované, je nútený k meditácii, verejnej spovedi, vystavovaný prežívaniu viny a strachu, stále sa účastní rituálov, nezriedka je vystavený ponižovaniu s vysvetlením, že to je jediná cesta k pevnosti a zoceleniu vo viere. Kontakt so svetom mimo je zakázaný, jediným informačným zdrojom je učenie sekty.Takto stráca pôvodnú identitu a je pripravený na zmenu Ja. Je oboznamovaný s učením sekty a dogmami, presviedčaný o povolanosti, osobitnom poslaní, prínosu pre blaho ľudstva,
- **zmena identity**. Postupne je stará identita nahrádzaná novou – člen cez aktivity v sekte (prednášky, semináre, obrady, rozhovory s členmi, čítanie predloženej literatúry) získava nový spôsob správania, myslenia a cítenia, ktorým vyplní vnútornú prázdnotu. Aj v tejto fáze pokračujú rozmrazovacie techniky – stereotypné opakovanie fráz, rytmy, rituály, modlitby atď.. Je to obdobie, kedy člen interiorizuje názory sekty, jej učenie vníma ako jedinu pravdu. Stáva sa závislým od sekty, je konformný k jej požiadavkám a normám a celkom nekritický k jej učeniu. Prijíma skupinovú identitu sekty, jeho individualita je preč, je nežiadúca. V tejto fáze majú dôležitú úlohu starší členovia sekty, ktorí nového nenechajú ani chvíľku samotného,
- **opätovné zmrazenie**. Upevnenie a udržiavanie novej kultovej identity prebieha očernením bývalého Ja (žil si zle, hriešne), bývalého prostredia mimo sekty. Mnoho siekt dáva členom nové meno, odev, účes a samozrejme, užíva sa nový slovník. Sekta sa stáva novou a jedinou rodinou, ktorej treba odovzdať seba samého, pre ktorú treba pracovať, ktorej treba prípadne odovzdať tiež majetok.

Nová identita (skupinová, sektová identita) má značnú trvácnosť. Našťastie však nie je možné, aby pôvodná identita človeka bola zničená úplne. Je potlačená, skrytá, občas vykukne von (v sekte tieto prejavy hodnotia ako odklon od viery) a práve na tejto skutočnosti stojí možnosť odchodu zo sekty. Vtlačenie novej identity je prechodný stav, ktorý je možné zvrátiť.

Človek môže sektu opustiť, pričom podľa S.Hassana (1994) existujú tri možnosti odchodu: vyhodenie (sektu zvykne vyhodiť aj nevyhovujúcich – chorých, príliš zvedavých, neprispôsobivých členov), samostatný odchod a odchod s pomocou výstupového poradenstva. **Výstupové poradenstvo** predstavuje systém odbornej (psychologickej) pomoci členom sekty, o ktorú zvyčajne požiada niekto z príbuzných. Pomoc je založená na postupnom budovaní vzťahu s členom sekty a jeho postupnom oslobodzovaní sa spod vplyvu sekty, následne aj pomoc prekonať fyzické a psychické ťažkosti, ktoré sprevádzajú bývalých členov sekty.

Platí však, že aj členovia sekty, ktorí túto opustia z vlastného rozhodnutia, potrebujú po návrate do majoritnej spoločnosti odbornú (medicínsku, psychologickú) pomoc. V dôsledku pobytu v sekte býva narušené tak ich fyzické, ale predovšetkým psychické zdravie (poruchy spánku, trávenia, kožné poruchy, úzkosť, únava, zníženie výkonnosti, depresie, narušené sociálne kontakty, pretrvávajúce pocity viny, nesamostatnosť, neschopnosť postarať sa o seba, zmenené stavy vedomia, poruchy osobnosti a pod.).

Zhrnutie:

1. Členstvo v skupine je osobitne významnou potrebou dospievajúcich. Predovšetkým mladí ľudia, ktorí nemajú v rodine dostatočné zázemie, sa stávajú členmi sociálne nežiadúcich skupín.
2. K nežiadúcim skupinám zaradujeme tie, ktorých činnosť odporuje právnym alebo sociálnym normám, resp. ohrozuje zdravý vývin osobnosti (kriminogénne, rasistické skupiny, kulty a sekty).
3. Kriminogénne skupiny prevádzajú činnosť, ktorá je sama o sebe delikventná, alebo pre svoju činnosť získavajú prostriedky kriminálnym konaním.
4. Zhubný, deštruktívny kult charakterizuje deštruktívne pôsobenie na psychickú a fyzickú integritu jeho členov. Sekta je predovšetkým náboženská skupina s pevnou ideológiou, organizovaná totalitným spôsobom. Vyznačuje sa autoritárskym vedením, elitárstvom, povýšením dogmy nad rozum, pevnými pravidlami života členov, psychickou manipuláciou.
5. Psychická manipulácia je postupné, cieľavedomé a systematické ovplyvňovanie správania, myslenia a citov iného človeka bez jeho vedomia a súhlasu. Psychickou manipuláciou dosahuje sekta zmenu identity jednotlivca.
6. Zmena identity je dočasná, výstupové poradenstvo predstavuje systém pomoci bývalým členom sekty v hľadaní pôvodnej identity a začlenení do spoločnosti.

6 ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE

Kľúčové slová: záťažová situácia, copingový proces, negatívne reakcie na záťaž, frustrácia, deprivácia, stres, konflikt, interpersonálny konflikt, osobnostné, komunikačné a štrukturálne zdroje konfliktu, stratégie riešenia konfliktov, negociácia, mediácia, facilitácia.

6.1 CHARAKTERISTIKA ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Situácie záťažové, ťažké, krízové, problémové, stresové – všetky tieto pojmy sa používajú na označenie situácií, ktoré sú v živote človeka nejakým spôsobom výnimočné, kladú na neho mimoriadne nároky.

Záťažové situácie definujeme ako situácie, **charakterizované disproporciou medzi požiadavkami, nárokmi danej situácie a kapacitnými možnosťami, schopnosťami, zručnosťami človeka potrebnými na jej zvládnutie.** V posledných rokoch sme v celosvetovom meradle svedkami mimoriadneho záujmu psychológie o problematiku zvládania záťažových situácií, najmä problematiku zameranú na procesy zvládania, ich zdroje, vzorce, stratégie. Tento záujem je bezpochyby poplatný narastajúcemu životnému tempu, náročnosti medziľudských interakcií, narastajúcemu počtu záťažových situácií, s ktorými sa jednotlivec stretáva, či už ide o zložité, komplikované situácie typu životných kríz (major life event), alebo o každodenné, nie veľmi dramatické životné nepríjemnosti (daily hassles).

Podľa mnohých autorov situáciu robí záťažovou najmä jej neprehľadnosť, nekontrolovateľnosť a nepredvídateľnosť vývoja. Neprehľadnosť a nejednoznačnosť situácie vedie tiež k neschopnosti jednotlivca, ktorý je jej vystavený, použiť, zapojiť do riešenia schopnosti, ktorými prípadne disponuje, celkový výsledok riešenia nezriedka nezodpovedá jeho kapacitným možnostiam. Faktorom, ktorý blokuje použitie schopností jednotlivca sú emócie. Bez vplyvu emócií by sme vlastne ťažko mohli hovoriť o záťaži (Mikšík, 1969). Problém záťaže a jej negatívneho vplyvu sa však nevyčerpáva situáciami, ktoré kladú nadmerné požiadavky. Existuje i opačný prípad záťažových situácií, keď sú situačné nároky podstatne nižšie ako dispozície jednotlivca pre ich zvládnutie, t.j. keď jednotvárnosť situačných požiadaviek obmedzuje, prípadne znemožňuje uplatnenie vlastných schopností (Kusá, 1995).

O. Mikšík vypracoval taxonómiu situácií, ktoré môžu aktualizovať psychickú záťaž, a to na celej škále kontinua – od optimálnej záťaže stimulujúcej psychický rozvoj až k extrémnej záťaži, ktorá vyvoláva psychické zlyhanie a vedie k dezintegrácii osobnosti. K týmto situáciám zaraďuje:

- *Situácie výkonnostne náročné*, ktoré v extrémnej podobe vedú k vyčerpaniu telesných či psychických síl.
- *Problémové situácie* vyžadujúce nové riešenie, nový spôsob činnosti či života, ktoré môžu viesť k neschopnosti vyriešiť problém, vtiesnuť sa do situácie.
- *Situácie frustrácie*, v ktorých sa objaví medzi jednotlivcom a cieľom jeho činnosti neprekonateľná prekážka a ktoré môžu vyvolávať syndrómy frustrácie alebo deprivácie.
- *Konfliktné situácie*, vedúce k dezintegrácii rozhodovacích procesov.
- *Stresogénne situácie*, vedúce až k dezintegrácii psychických štruktúr.

Záťažovou je teda situácia, v ktorej je jednotlivec vystavený silnému tlaku nepriaznivých situačných podmienok. Ale len charakter samotnej situácie nestačí k definovaniu tejto situácie ako záťažovej. Väčšina autorov sa prikláňa k názoru, že rozhodujúcou je z hľadiska záťaže **interpretácia danej situácie konkrétnym jednotlivcom**, teda jeho subjektívne vnímanie náročnosti situácie. Len vtedy, ak ju vidí ako nadmernú, t.j. presahujúcu jeho sily, ako ohrozujúcu, nevládnuteľnú vlastnými možnostami, je možno hovoriť o situácii záťažovej. V tejto skutočnosti sa skrýva dôvod, prečo tá istá situácia niektorých ohrozuje a iných necháva pokojných a vyrovnaných. Prečo jednu a tú istú situáciu jeden zvládne hravo, iný musí vyvinúť mimoriadne úsilie, tretí ju nezvládne.

Záťažové situácie, najmä ak jednotlivec nie je schopný ich účinne riešiť, vedú k viacerým fyziologickým aj psychickým zmenám, prejavujúcim sa typickými príznakmi. V oblasti telesnej ide napr. o zvýšenie TK, zrýchlené dýchanie, bolesti hlavy, krku, chrbta, nevoľnosť a žalúdočné kŕče, poruchy trávenia, hnačka, potenie, zmeny hmotnosti a iné, v oblasti psychickej napr. o prežívanie neistoty, úzkosti až depresie, zúfalstva, stratu schopnosti sústredenia, roztržitosť, pocity izolovanosti, bezmocnosti, neschopnosť rozhodovania, hnev, zlosť a iné. Záťažové situácie zasahujú aj oblasť

sociálneho fungovania jednotlivca, kde ich dôsledkom môžu byť poruchy medziľudských vzťahov, prejavy podráždenosti, útočnosť, neovládané prejavy emócií, utiahnutosť a iné.

Situácie záťaže sú v podstate situáciou ohrozenia človeka a aktivizujú hlboko uložené inštinktívne mechanizmy, ktoré sú súčasťou našej genetickej výbavy a ktorých vonkajšou podobou je reakcia typu *útok alebo útek*. V situácii ohrozenia často automaticky siahne človek do kapacít tejto svojej výbavy a reaguje tak, ako keby jeho raciono, rozum, všetko čo sa naučil, všetky naučené zásady, konštruktívne, asertívne spôsoby reagovania, boli zabudnuté. Čím silnejšie je jednotlivec emočne zapojený v záťažovej situácii, čím dôležitejší je pre neho výsledok, tým väčšia je šanca, že jeho správanie nebude racionálne, ale silne emočne podfarbené a prejaví sa alebo typom útoku, teda agresívnym správaním všetkých typov, alebo typom útoku, teda ústupčivým, plačlivým, podrobným a správaním. Ani jeden z týchto spôsobov nevedie k adekvátnemu zvládnutiu záťažovej situácie.

6.2 ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Pre zvládnutie záťažových situácií musí človek vyvinúť úsilie primerané náročnosti, kvalite danej situácie, vychádzajúc z odhadu vlastných možností.

Za zvládanie sa už klasicky považuje všeobecne prijímané vymedzenie zvládania R. S. Lazarusa a F. Cohena, pre ktoré sa i u nás ujalo označenie *coping*: „Zvládaním (copingom) sa rozumie snaha – ako intrapsychická, tak aj zameraná na určitú činnosť – riadiť, tolerovať, redukovať a minimalizovať vnútorné aj vonkajšie požiadavky kladené na človeka a strety medzi týmito požiadavkami. Ide pritom o požiadavky mimoriadne vysoké, ktoré človeka do značnej miery namáhajú a zaťažujú, alebo prevyšujú zdroje, ktoré má daná osoba k dispozícii“ (podľa: Krivohlavý, 1994, s. 43). V tejto definícii nie je vyjadrené, či coping znamená len úspešné zvládnutie problémovej situácie, hoci niektorí autori mali tendenciu práve takto coping chápať. Novšie definície copingu však považujú už celkom jednoznačne **coping za úsilie jedinca zvládnuť problémovú situáciu bez ohľadu na úspešnosť alebo neúspešnosť tohto procesu.**

Priebeh copingového procesu je ovplyvnený viacerými faktormi, ku ktorým zaradíme najmä faktory osobnosti (osobnostné vlastnosti, miera odolnosti jednotlivca, miesto - lokalizácia kontroly a pod.) a faktory konkrétnej situácie. Súčasné nazeranie chápe coping ako výsledok vzájomného pôsobenia individuálnych dispozícií a osobitností danej situácie (tzv. interakčný prístup ku copingu), pričom na strane situácie je zdôrazňovaná najmä interpretácia situácie, jej významu jednotlivcom.

Pre zvládanie používajú jednotlivci rôzne postupy, označované pojmom **copingové stratégie**. Chápeme ich ako zvládacie vzorce, **vzorce správania, ktoré jednotlivec použije na zvládnutie záťažovej situácie.**

Prvé, najvšeobecnejšie klasifikácie uvádzali rozdelenie stratégií na *stratégie priblíženia a vyhnutia sa stresoru* (napr. Freud, Maddy, Miller, podľa: Tobin, 1989), resp. delili stratégie z hľadiska ich výsledku na *adaptívne a maladaptívne* (Zeitlin, podľa: Tobin, 1989). K najstarším, ale stále užívaným, patria klasifikácie, deliace stratégie copingu na *stratégie útoku a obrany*, ktoré sa zvyčajne delia ďalej na stratégie aktívne a pasívne v rámci oboch kategórií. Náhľady súčasných autorov sa usilujú vydefinovať copingové stratégie nižšieho a vyššieho rádu, stratégie primárne a sekundárne, pričom napriek nejednotnosti klasifikácie môžeme zrejme, súhlasne s L. Medved'ovou (1999) hovoriť o dvoch základných kategóriách stratégií:

- Stratégie zamerané na aktívne zvládnutie problému, teda *stratégie zamerané na cieľ*. Ktorých podstatou je snaha zmeniť, či ovládnuť situačné faktory,
- Stratégie *zamerané na proces*, ktorých podstatou je snaha zvládnuť a regulovať emócie, ktoré sa objavujú vplyvom záťažovej situácie.

Do takto definovaných kategórií copingu je možné zaradiť mnohé z vytvorených klasifikácií copingových stratégií, vrátane klasickej klasifikácie R. S. Lazarusa a S. Folkmanovej (podľa: Paragament 1990), ktorí rozlišujú dve základné stratégie copingu:

- Coping *zameraný na jadro problému*, teda zmenu vonkajších, situačných podmienok (inštrumentálny alebo na jadro orientovaný coping), pri ktorom jednotlivec hľadá spôsoby ako zmeniť situáciu alebo aspoň zmeniť vnímanie danej situácie, čo ju robí menej záťažovou – teda prehodnocuje význam problému pre seba samého.
- Coping *zameraný na reguláciu emócií*, pocitov prežívaných v situácii záťaže (emocionálne orientovaný coping), pri ktorom ide jednotlivcovi o zmiernenie prežívaných emócií, ich zmenu k pozitívnemu bez zmeny samotnej situácie, či pohľadu na túto.

Coping je proces orientovaný na zvládanie záťažovej situácie a ako taký je považovaný za pozitívnu, žiadúcu reakciu na záťaž. Existujú však i **negatívne reakcie** na záťažové situácie, ktoré človek môže voliť v záťaži, ktoré ale skôr neprispievajú ku skutočnému riešeniu záťažovej situácie. Tieto riešenia majú skôr charakter inštinktívnej reakcie typu útoku alebo úteku. Zaraďujeme k nim:

1. **Agresívne reakcie** (útok). Agresívne reakcie môžu byť *extrapunitívne* (agresia zameraná navonok, proti pôvodcovi záťažovej situácie). Táto reakcia je sprevádzaná hnevom, zlosťou, nenávisťou. Formy jej prejavu môžu byť rôzne: priama agresia (fyzický, útok, napadnutie), verbálna agresia (nadávanie, ohováranie) presunutá agresia (kopnutie do dverí). Agresívne reakcie slúžia k odreagovaniu vnútorného napätia, ich účelom je vyvolať u druhých pocity úzkosti, rezignovanie, ústup, alebo vyprovokovať odvetu. Agresia môže byť zameraná dovnútra, proti sebe samému, nazýva sa *intrapunitívna*. Jej prejavom je nadávanie sebe, výčitky až suicídium.
2. **Regresívne reakcie** (obrana). Ich prejavom je správanie na nižšej, primitívnejšej úrovni – napr. plač, bezmocný krik, prejavy bezradnosti, zdôrazňovania úspechov v mladosti a pod. Takéto reakcie nachádzame už u malých detí – napr. regresné správanie po narodení mladšieho súrodenca, ktorého cieľom je získať lásku a pozornosť rodičov. Regresívne reakcie vzbudzujú u ľudí alebo ľútosť, alebo opovrhnutie a agresiu.
3. **Únikové reakcie** (obrana). Snahou je uniknúť, vyhnúť sa nejakým spôsobom záťažovej situácii, znamenajú únik od jej riešenia. Môže ísť o únik do denného snenia, k alkoholu, drogám, chorobe. Sú sprevádzané prežívaním úzkosti, nepokoja, strachu.
4. **Depresívne reakcie** (obrana). Prejavom depresívnej reakcie (pričom nejde ešte o ochorenie – depresiu) sú stereotypné prejavy v správaní, t.j. opakovanie určitého pohybu, reakcie bez zmyslu a účelu. Sú sprevádzané apatiou a rezignáciou, znamenajú opäť vyhýbanie sa riešeniu problémovej situácie. Vyvolávajú v okolí reakcie úzkosti a bezradnosti.

Reagovať primerane v záťažovej situácii (umenie zvládnuť záťaž) sa môže jednotlivec do istej miery aj naučiť. K lepšiemu zvládaniu mu poslúžia iste aj teoretické vedomosti, ale predovšetkým úprava vlastného režimu života, ako je úprava stravy, režimu práce a oddychu, zaradenie športu – fyzických aktivít, jasné stanovenie priorít, úprava medziľudských vzťahov a tiež prípadne účasť v tréningových programoch orientovaných na zvládanie záťaže, vrátane osvojovania si relaxačných cvičení.

6.3 ZÁKLADNÉ DRUHY ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

K základným záťažovým situáciám zaraďujeme tieto situácie: frustrácia, deprivácia, stres a konflikt.

6.3.1 FRUSTRÁCIA

Frustráciou rozumieme *situáciu, kedy sa na ceste k cieľu objaví viac či menej neprekonateľná prekážka, ktorá zmáha možnosť jeho dosiahnutia*.

M.Bratská definuje frustrujúcu situáciu ako „systém vzťahov osobnosti s prostredím za určitých špecifických podmienok, v ktorých človek nemôže pokračovať pôvodným spôsobom v začatej činnosti a dospieť tak v plánovanom čase, alebo vôbec k stanovenému cieľu“ (2001, s.86).

Prekážka znamená zmazenie zacielennej činnosti, zámeru, alebo očakávania nejakého výsledku. Prekážkami môžu byť faktory fyzikálne (hluk, klimatické podmienky) alebo faktory sociálneho prostredia (zlé vzťahy, atmosféra v skupine, konflikty medzi členmi, ktoré bránia v dosahovaní cieľa). Všeobecne prekážky na ceste k cieľu rozdeľujeme na:

1. *Externé*, nachádzajúce sa mimo jedinca, a tie sú pasívne (zatvorená reštaurácia) alebo aktívne (zákaz vstupu do reštaurácie, uzatvorená spoločnosť, vstupu bráni ochranka).
2. *Interné*, nachádzajúce sa v psychike jednotlivca, a tie sú pasívne (nedostatočná schopnosť, intelekt) alebo aktívne (vnútorný rozpor, konflikt).

Väčšina frustrácií človeka sa spája so špecifikami ľudskej spoločnosti – zabránenie vedúcim v mojom platovom postupe, neúspechy v práci, zablokovanie potreby prestíže a pod. Objavenie sa prekážky zabráni človeku pokračovať v začatej činnosti, akcii a za týchto okolností vzniká psychický stav, ktorý je taktiež označovaný pojmom frustrácia. Je sprevádzaný viacerými

príznakmi v oblasti telesnej aj psychickej. Pre zvládnutie situácie frustrácie používajú jednotlivci najrozličnejšie (z vyššie uvedených) stratégie, ktoré tu možno konkretizovať ako:

- pasívna rezistencia (pasívny odpor, je to úniková reakcia, jednotlivec sa zdanlivo stiahne, zmieri, ale vnútri je nespokojný, hľadá niekedy nefér riešenie),
- prekonanie prekážky (aktívny prístup, riešenie problému),
- obídenie prekážky (aktívny prístup),
- voľba náhradného cieľa (aktívny prístup),
- stiahnutie sa zo situácie (fyzicky, vo fantázii, môže byť aktívny aj pasívny prístup) (Bratská, 2001).

Konkrétna reakcia na situáciu frustrácie závisí tak od situačných ako aj osobnostných faktorov. V súvislosti s osobnostnými faktormi tu hovoríme o *frustračnej tolerancii jednotlivca*, ktorá sa chápe ako schopnosť zvládať záťaž bez vážnejších porúch a neprimeraných reakcií (Plevová, 2000). Frustračná tolerancia je interindividuálne odlišná, pričom aj u jedného človeka sa môže meniť – napr. dlhodobá choroba, vyčerpanie, ale aj nedostatok životných skúseností prah frustračnej tolerancie znižujú.

6.3.2 DEPRIVÁCIA

Deprivácia je psychický stav, ktorý vzniká v situácii dlhodobého neuspokojovania potrieb človeka. Zásadný rozdiel oproti všetkým ostatným záťažovým situáciám je v dlhodobosti pôsobenia nepriaznivých vplyvov, situácie, ktorá neposkytuje jednotlivcovi adekvátne podmienky pre zdravý duševný vývin.

Stav deprivácie vzniká v tzv. deprivačnej situácii, teda v prostredí, ktoré je nedostatočne podnetné – neposkytuje dostatok podnetov, a to:

- pre zmysly človeka, v tom prípade hovoríme o *senzorickej deprivácii*. K vzniku tohto stavu dochádza jednak u jednotlivcov, ktorí žijú v doslova nepodnetnom prostredí, ale tiež u slepých, hluchých, prípadne v situácii, kedy je človek vystavený dlhodobo monotónnemu prostrediu (vodiči kamiónov, dlhodobá práca na páse a pod.),
- pre psychiku a jej rozvoj, kedy hovoríme o *psychickej, resp. citovej deprivácii*. Tento stav vzniká v prostredí, ktoré nedostatočne uspokojuje psychické potreby človeka. K psychickej deprivácii dochádza najčastejšie vplyvom extrémnej izolácie človeka od ľudskej spoločnosti, ústavnej výchovy, náhle separácie od matky v útlom veku, nevhodných rodinných podmienok (neúplná rodina, nevzdelanosť, neschopnosť rodičov uspokojovať citové potreby dieťaťa z rozličných príčin).

Následkom stavu deprivácie prežíva človek mnoho rozličných ťažkostí - poruchy citového prežívania a citových vzťahov, narušené správanie, neschopnosť nadväzovať uspokojivé blízke vzťahy, neschopnosť plne sa zapojiť do pracovného procesu, podať výkon a pod. Z. Matějček (1987) opísal tiež stav, ktorý nazval *subdeprivácia*. Tento stav vzniká ako následok nie veľmi výrazných deprivačných situácií, najčastejšie nevyhovujúceho rodinného prostredia, ale bez dramatických porúch v tomto prostredí – rodiny sú často zdanlivo (pri pohľade zvonka) funkčné. Subdeprivácia sa prejavuje množstvom málo špecifických príznakov, ktoré sprevádzajú jednotlivca celý život (nadváha, vyššia chorobnosť, slabší prospech, zvýšená dráždivosť, poruchy prispôsobenia, poruchy vzťahové a pod.).

6.3.3 STRES

Termín stres vznikol z latinského slova „stringo, stringere, strinzi, strinctum“, čo znamená „uťahovať, sťahovať – ako slučku okolo krku“. V prenesenom význame znamená „byť v strese“ byť vystavený rozličným tlakom a preto byť v tiesni (Křivohlavý, 1994).

Stres býva definovaný rozlične, napr. ako:

- výsledok interakcie medzi určitou silou pôsobiaceou na človeka a schopnosťou organizmu odolať tomuto tlaku (H. Selye),

- zmena v organizme, ktorá v stave ohrozenia môže vyvolať vysoký stupeň napätia, rozvrátiť zabehané schémy každodenného spôsobu jednaní, oslabiť mentálnu výkonnosť a vyvolať nepríjemné subjektívne stavy afektívneho vyčerpania (I.L.Janis),
- „vnútorný stav človeka, ktorý je buď priamo niečím ohrozovaný alebo takéto ohrozenie očakáva a pritom sa domnieva, že jeho obrana proti nepriaznivým vplyvom nie je dost' silná“ (Křivohlavý, 1994, s.10).

Pod stresom pritom podľa J.Křivohlavého (1994) môžeme rozumieť:

- celú ťažkú situáciu,
- podmienku, okolnosť, nepriaznivý faktor (stresor),
- odpoveď organizmu na stresujúce činitele (stav organizmu).

Niekedy sa v literatúre termín stres používa ako nadradený pojem všetkým ostatným záťažovým situáciám, inokedy je synonymom frustrácia (Petrová, 1995). Stres však považujeme za jeden z druhov záťažových situácií.

Stres ako stav organizmu sprevádzajú viaceré (vyššie uvedené) telesné a psychické ťažkosti, stres vedie aj k narušeniu medziľudských vzťahov, poklesu výkonnosti, vysokej únavy človeka. Zaujímavé však je, že mierny stres vedie spočiatku k zvýšeniu výkonnosti. Stres vyvolávajú všetky náročné životné situácie, ktoré sú v živote človeka mimoriadne, ale tiež situácie, ktoré v podstate nie sú až tak náročné, sú mierne zaťažujúce, ale dlhotrvajúce, situácie ktoré nie sú stresujúce svojou intenzitou, ale dĺžkou trvania. Vzhľadom na intenzitu stresovej situácie rozlišujeme dva typy stresu:

- **Hyperstres** je stres prekračujúci hranice adaptability, schopnosti vyrovnat' sa so stresom.
- **Hypostres** je stres, ktorý ešte nedosiahol hranice nezvládnuteľnosti, ale dlhodobým pôsobením môže viesť k tomu, že už tieto hranice prekročí.

Stresové situácie nemusia byť nevyhnutne nepríjemné, negatívne, stresujúco pôsobia i mnohé príjemné udalosti v živote človeka. Podľa kvality stresovej situácie rozlišujeme:

- **Distres** je negatívna situácia, nepriaznivá (úmrtie, rozvod, ťažká skúška).
- **Eustres** je kladná, ale náročná situácia (svadba).

Prvý autor, ktorý sa zaoberal teóriou stresu bol H.Selye. Reakciu človeka na stresovú situáciu chápal ako reakciu adaptácie, prispôsobenia sa a nazval ju **všeobecný adaptačný syndróm**. Táto reakcia prebieha v organizme v troch štádiách:

1. **Štádium alarmu** – organizmus je v stave zvýšenej pohotovosti,
2. **Štádium rezistencie** (odolnosti) – pri trvaní stresujúcej situácie sa fyziologické reakcie zdanlivo vrátia do normálu, ale vyčerpáva sa zásoba energie,
3. **Štádium vyčerpania** (exhauscie) – pokles odolnosti organizmu, vyčerpanie obranných síl a zlyhanie adaptácie, zrútenie.

Stresových situácií v živote človeka je mnoho. Patria k nim mimoriadne krízové udalosti a situácie tak negatívne ako aj pozitívne. Americkí lekári T.H.Holmes a R.H.Rahe usporiadali životné udalosti do poradia podľa toho, akú mieru adaptácie si vyžadujú na to, aby sa človek s nimi vysporiadal. Na prvé miesta svojho rebríčku zaradili: smrť životného partnera, rozvod, oddelené manželstvo, uväznenie, smrť blízkeho člena rodiny, vlastné zranenie alebo choroba, svadba a prepustenie s práce atď.

Stresovými situáciami sú ale aj menej mimoriadne udalosti, s ktorými sa stretávame bežne v živote, napr.:

- časový stres (plnenie terminovaných úloh),
- stres z nadmerného množstva úloh (neistota, či ich zvládnem),
- stres z nadmernej rozmanitosti úloh,
- stres z chaotickej organizácie práce,
- stres v dôsledku nezmyselnej, nudnej činnosti,
- stres z narušených medziľudských vzťahov (v rodine, na pracovisku a pod.) a iné.

Spôsob vyrovnávania sa so stresom ovplyvňuje všeobecne odolnosť, tolerancia jednotlivca na záťaž a samozrejme, s ohľadom na svoje osobnostné vlastnosti, subjektívne vnímanie významu situácie a ďalšie situačné okolnosti, môže človek voliť najrôznejšie spôsoby reakcie na stres.

Zvládanie stresu (a ostatných záťažových situácií) je osobitne dôležité v náročných profesiách, ku ktorým zaraďujeme nielen prácu lekára, pilota, manažera, ale tiež učiteľa. Niektorí autori, napr. Ch.Kyriacou (1996) používajú priamo pojem „učiteľský stres“. Zdroje záťaže vidie v prežívaní bezmocnosti, strate zmysluplnosti činnosti, tlaku na podávanie stále vysokých výkonov, nedostatku času a neprimeraných podmienkach pre kvalitnú prácu, vysokom počte problémových žiakov v triedach, narušenej kooperácii v kolegiálnych vzťahoch a pod. S.Kariková (2000) považuje odolnosť voči stresu za tak významný predpoklad efektivity učiteľa, že navrhuje zisťovať odolnosť voči záťaži a preferované stratégie zvládania pri výbere adeptov učiteľstva.

6.3.4 KONFLIKT

Všeobecne je konflikt definovaný ako *stretnutie protichodných názorov, postojov, želaní, motívov*.

Podľa L.W.Rueho a L.L.Byarsa vzniká situácia konfliktu vždy, keď „jednotlivec alebo skupina cíti, že je frustrovaná v uspokojovaní svojich potrieb, dosahovaní svojich cieľov, teda vždy, keď na ceste k žiadúcemu cieľu stojí nejaká prekážka, bariéra“ (2, s.138). Táto bariéra môže byť vnútri jednotlivca samotného, alebo sa môže nachádzať v jeho externom prostredí, stelesnená názormi, želaniami, cieľmi iného jednotlivca, či skupiny, ktoré sú protichodné jeho vlastným.

Boj motívov, ktorý sa odohráva vnútri človeka, nazývame konfliktom *intrapyschickým*, vnútorným. Ide o situáciu, kedy sa človek rozhoduje medzi dvomi silami, motívmi, ktoré sú približne rovnakej intenzity, rovnakej významnosti, ale musí si zvoliť len jeden z nich. Kurt Lewin je autorom veľmi známej klasifikácie intrapsychických konfliktov, ktorá rozlišuje nasledovné typy *intrapyschických konfliktov*:

- konflikt, boj dvoch pozitívnych motívov (človek si želá dosiahnuť oba ciele, uspokojiť obe potreby, ale má možnosť uspokojenia len jednej z nich), nazývaný *priblíženie – priblíženie*,
- boj dvoch negatívnych motívov, cieľov (človek je nútený vybrať si menšie zlo), nazývaný *vyhnutie – vyhnutie*,
- konflikt vyplývajúci z faktu, že želanie človeka, jeho cieľ obsahuje v sebe pozitívne i negatívne charakteristiky a je pre jednotlivca súčasne príťažlivý i odpudivý. Tento konflikt je nazývaný *priblíženie – vyhnutie*,
- konflikt, vyplývajúci z toho, že človek sa rozhoduje medzi dvomi cieľmi, motívmi, z ktorých každý má odpudivé i príťažlivé stránky, nazývaný *dvojnásobné priblíženie – vyhnutie*.

Vnútropsychické konflikty sú bežnou súčasťou života človeka, väčšinou ide o dôsledok neuspokojenia potreby, nedosiahnutia cieľa, ich príčinou môže byť taktiež konflikt vnútri role, alebo konflikt medzi rolami, o ktorých sme hovorili v kapitole 4.4.4.3. Konflikty vedú k prežívaniu vnútorného napätia, nepohody, nespokojnosti, ktorá trvá až do ich vyriešenia. Pretože narušajú psychickú rovnováhu a pútajú na seba pozornosť jednotlivca, ovplyvňujú samozrejme nielen jeho prežívanie, ale i správanie a takto môžu nepriaznivo ovplyvňovať i jeho pracovný výkon, medziľudské vzťahy. Intrapyschické konflikty môžu byť dôsledkom neuspokojených, blokovaných potrieb, cieľov, ktoré sa týkajú ako pracovného, tak i mimopracovného prostredia.

Druhú skupinu konfliktov tvoria konflikty, ktoré vznikajú v dôsledku vonkajších bariér na ceste k cieľu jednotlivca alebo skupiny. Nazývame ich *interpersonálne*, teda medziľudské konflikty, ktoré sú na tomto mieste predmetom nášho záujmu.

6.3.4.1 Vymedzenie interpersonálneho konfliktu

Interpersonálny konflikt je stretnutie dvoch protichodných názorov, cieľov, želaní, hodnôt, postojov, motívov dvoch alebo viacerých rozličných ľudí, jednotlivca a skupiny, alebo dvoch skupín.

Pretože v každej situácii, kedy sa stretnú dvaja alebo viacerí ľudia sa zákonite objavia rozličné názory, protichodné ciele alebo predstavy ako týchto cieľov dosiahnuť, v podstate nie je možné zariadiť si život bez konfliktov. Človek sa nevyhnutne dostáva do konfliktných situácií, avšak konflikty sa od seba výrazne líšia svojou intenzitou, dĺžkou trvania, priebehom, spôsobom riešenia a tiež svojimi zdrojmi, príčinami, na základe ktorých vznikajú. Ako hovorí S.Tyson „konflikt je funkciou dôležitosti dosahovaných výsledkov a dôležitosti pocitov ľudí s odlišnými názormi.

V skutočnosti je jedným z hlavných aspektov konfliktu v skupine miera obáv, ktorá je vnímaná skupinou ako takou“ (22, s.58).

Pojem konflikt má pre mnohých ľudí veľmi negatívny emocionálny náboj. Uvedomujú si, že prežívanie človeka v konflikte nemá mnoho pozitívnych prejavov. V situácii aktívneho konfliktu (hádky, sporu) prežívame také emócie ako je strach, zlosť, zúrivosť, pocity beznádeje, zúfalstva, bezmocnosti, sprevádzané vnútorným napätím, podráždením, nervozitou. Cítíme tiež fyziologické zmeny, ktoré sa prejavujú v našom organizme – zvyšuje sa krvný tlak, zrýchľuje sa dýchanie, cítíme bolesti žalúdka, hlavy, trasú sa nám ruky, potíme sa, červeníme, či bledneme. Len máloktoľý človek prežíva počas konfliktu pozitívne emócie, radosť, či škodoradosť sa objavuje ak odchádzame z konfliktu ako víťazi, ale ako si ukážeme neskôr, ani toto nadšenie nemá dlhé trvanie. Za pozitívnu emóciu môžeme pokladať i pocit vnútorného uvoľnenia, ktoré sa niekedy dostaví na začiatku manifestácie konfliktu, najmä ak je konflikt vyústením dlhotrvajúceho napätia a sľubným začiatkom vyriešenia už neznesiteľnej situácie.

Vedomie existencie negatívnych aspektov prežívania a nepríjemných fyziologických pochodov sprevádzajúcich konflikt môže byť jednou z prvých bariér, ktorá sťažuje konštruktívne riešenie konfliktu. Toto vedomie vedie k negatívnemu nastaveniu na situácie konfliktu a do značnej miery blokuje jeho možné konštruktívne riešenie. Konflikt predstavuje záťažovú situáciu, ktorá veľmi silne pôsobí na emočné prežívanie jednotlivca. Čím je dôležitejšie presadiť sa v konflikte, tým viac sa jednotlivec emocionálne do konfliktu zapája a tým viac sa zvyšuje pravdepodobnosť, že bude situáciu prežívať ako ohrozujúcu. Silný pocit ohrozenia vedie k aktivizácii hlboko uložených inštinktívnych mechanizmov, ktoré sú súčasťou našej genetickej výbavy a ktorých vonkajšou podobou je reakcia typu *útok alebo útek*. Práve situácia konfliktu býva typická tým, že človek automaticky siahne do kapacít tejto svojej výbavy a reaguje tak, ako keby jeho raciono, rozum, všetko čo sa naučil, všetky naučené zásady, konštruktívne, asertívne spôsoby reagovania, boli zabudnuté. Čím silnejšie je jedinec emočne zapojený v konflikte, čím dôležitejší je pre neho výsledok, čím významnejšou pre neho je súperiaci strana, tým väčšia je šanca, že jeho správanie nebude racionálne, ale silne emočne podfarbené a prejaví sa alebo typom útoku, teda agresívnym správaním všetkým typom, alebo typom úteku, teda ústupčivým, plačlivým, podrobujúcim sa správaním. Ani jeden z týchto spôsobov nevedie k riešeniu konfliktu, ktoré je výhodné pre obe strany, vedie vždy len k tomu, že jeden vyhrá a druhý prehrá.

Napriek všeobecne prijímanému názoru, že konflikt je negatívnym prejavom medziľudských vzťahov, môžeme nájsť mnoho jeho pozitívnych aspektov a dôsledkov. L.W.Rue a L.L.Byars (2, s.138) uvádzajú tieto pozitívne dôsledky konfliktu:

- konflikt vedie k zmene, ktorá môže byť veľmi pozitívna, ak sa starostlivo pracuje na hľadaní jeho príčin a konštruktívnom riešení,
- konflikt aktivizuje ľudí, pomáha eliminovať monotónnosť, nudu, má mobilizačné účinky,
- konflikt je jedným z prostriedkov komunikácie, pomenovanie konfliktu, jeho identifikácia pomáha otvoriť nové a efektívnejšie komunikačné kanály,
- konflikt pomáha k prejavu skrytých emócií, ktoré dovtedy negatívne (skryto) ovplyvňovali prežívanie jednotlivcov i vzájomné vzťahy,
- konflikt má výchovný aspekt, spočívajúci v tom, že účastníci konfliktu sa naučia mnohému nielen o sebe, ale i o druhých ľuďoch,
- výsledkom konfliktu môže byť zdravšia a efektívnejšia atmosféra.

Podobne M.Šulek uvádza, že spor konštruktívne vedený (aj keď vyústi do konštruktívnej hádky) má očistný charakter, prinajmenšom núti zainteresovaných presne formulovať problémy. Pochopiteľne, túto funkciu má konflikt len vtedy, ak sa zúčastnení držia v hádke línie problému a neodbočujú do roviny hodnotenia, znevažovania, deštruktívneho útoku na osobnosť náprotivnej strany (Šulek, 1998).

6.3.4.2 Zdroje interpersonálnych konfliktov

Zdroje, príčiny interpersonálnych konfliktov súvisia i s typmi konfliktov, ktoré sa vyskytujú v organizáciách. Za každým z týchto konfliktov stoja odlišné zdroje. V zásade môžeme vymedziť tri základné druhy príčin, zdrojov medziľudských konfliktov: príčiny osobnostné, príčiny štruktúrne a príčiny komunikačné.

1. Osobnostné zdroje konfliktov

Do prvej skupiny konfliktov, vzhľadom na ich zdroje, zaraďujeme konflikty, ktoré sú vyprovokované a udržiavané v dôsledku nežiadúcich osobnostných vlastností jednotlivcov. V populácii ľudí existuje určité percento osôb, ktorých vlastnosti významne komplikujú ich vzťahy s okolím. Nazývajú sa konfliktogénnymi osobnosťami, prejavujú sa napr. neustálym bezdôvodným sťažovaním sa, neadekvátnymi prejavmi násilia, agresie, neznášanlivosťou k všetkému a všetkým, nedodržiavaním pravidiel slušnosti a zákonnosti, neoprávneným podozrievaním iných, neodkloniteľnou lenivosťou, nezodpovednosťou a pod. Do tejto skupiny môžeme tiež podľa zaradiť náboženských a politických agitátorov, moralistov, obťažujúcich ostatných, osoby parazitujúce na práci druhých.

Úspešné riešenie konfliktov vyplývajúcich z týchto zdrojov je veľmi ťažké. Zvyčajne vedieme s danou osobou rozhovory, usilujeme sa o jej usmernenie, veľmi často neostáva iné, ako sa s dotýčnou osobou rozísť (nekontaktovať, prepustiť zo zamestnania)

2. Štrukturálne zdroje konfliktov

Konflikty, ktoré zaraďujeme do druhej skupiny konfliktov, vzhľadom na ich príčiny, nesúvisia s vlastnosťami, povahou zúčastnených osôb, ale vyplývajú zo štruktúry, usporiadania skupín a celej organizácie. Každá skupina ľudí, má svoju vlastnú štruktúru, ktorá je tvorená postavením, rolami, vzťahmi jej členov. Štruktúra organizácie je analogicky tvorená postavením, rolami a vzťahmi jej jednotlivých častí, oddelení, úsekov, útvarov. Ak medzi prvkami štruktúry skupiny (členmi, ich postavením, rolami, vzťahmi) či organizácie existujú nezhody, nevyjasnené alebo nerovnako ponímané faktory, vytvára sa priestor pre vznik mnohých konfliktných situácií. Konkrétne to značí, že členovia skupiny či organizácie majú odlišné predstavy o cieľoch, normách, vzájomných povinnostiach a právach, majú nezhodné očakávania na sociálne roly, sú podľa vlastnej mienky nespravodlivo hodnotení, neadekvátne riadení a pod. Tieto zdroje sa môžu objaviť v akejkoľvek sociálnej skupine – rodine, školskej triede, škole, pracovnej skupine atď.

3. Komunikačné zdroje konfliktov

Komunikačné zdroje stoja v pozadí mnohých medziľudských konfliktov, či už dyadických (medzi dvomi osobami), jednotlivcom a skupinou, či dvomi skupinami. Čitateľa odkazujeme na kapitolu o sociálnej percepcii a sociálnej komunikácii, kde nájde odkazy na komunikačné problémy, bariéry, ťažkosti, ktoré vyplývajú zo zložitosti sociálnej komunikácie a sú často príčinou konfliktov medzi ľuďmi. Pripomenieme, že sa jedná o problém spojený s prenosom informácie a jej postupnou zmenou a stratou v dôsledku percepčnej aktivity účastníkov, problémy spojené s nekvalitným počúvaním, komunikáciou v rôznych rovinách, ktoré nie sú vo vzájomnom súlade a ďalšie.

Ku komunikačným zdrojom zaraďujeme tiež nedostatok informácií, alebo skreslené informácie na strane príjemcov v dôsledku nejasných, nepresných inštrukcií, používaní nevhodných foriem odovzdávania informácií, následkom čoho vznikajú mnohé nedorozumenia. Problém sa môže týkať i jazyka – slovnej formy prenosu informácií, kedy vysielateľ používa slovník nezrozumiteľný pre príjemcu.

Hoci sa to zdá málo pravdepodobné, práve komunikačné zdroje stoja najčastejšie v pozadí konfliktov, ale očiam mnohých ostávajú tieto príčiny skryté. Väčšina ľudí je toho názoru, že najčastejšie vznikajú konflikty ako dôsledok nežiadúcich osobnostných vlastností druhých ľudí (nie vlastných!). Tento pohľad na príčiny konfliktov je vo verejnosti všeobecne prijímaný a jeho dôsledkom je postoj mnohých, najmä jednotlivcov v nadriadenej pozícii, ktorí, ak príčinu konfliktu vidia v neschopnosti, lenivosti, predráždenosti či intolerantnosti podriadených, kolegu (ale aj nadriadeného), majú veľmi obmedzené možnosti riešenia konfliktu. Ak totiž vidia príčinu konfliktu v tom druhom, jeho riešenie v spočíva alebo v zmene osobnostných vlastností, alebo v odstránení tejto sporiacej sa osoby. Skúste si sami predstaviť čo sa deje, keď vás niekto označí za príčinu sporu a pritom vám pošle výzvu „Zmeň sa!“ Zmeníte sa? Odhliadnuc od toho, že ak aj sa chceme zmeniť, nejde to zo dňa na deň a bez odbornej pomoci ani závažnú osobnostnú zmenu nedokážeme vždy dosiahnuť, takáto výzva a prístup k riešeniu konfliktov vyvoláva obrannú reakciu typu „Ja sa mám zmeniť? Ty sa zmeň, potom bude všetko v poriadku!“ A následok: dve osoby, skupiny sa vzájomne častujú stále tvrdšími obvineniami a výzvami k zmene, konflikt nadobúda podobu špirály, sýtenej silným emočným nábojom, na vrchole ktorej nie je riešenie prijateľné pre obe strany, len výhra

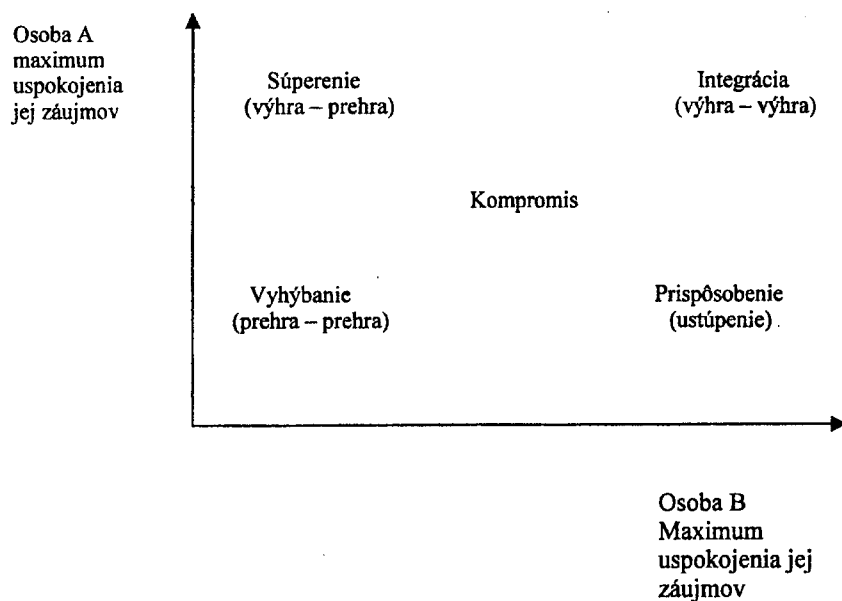
jedného, prehra druhého, prípadne (a to veľmi často) prehra oboch, t.j. žiadne riešenie. Napriek tomu, že tento postoj vedie často k nie dobrému vyriešeniu konfliktu, takéto nazeranie je pre mnohých ľahšie, jednoduchšie. Ak za konflikt môže ten druhý, zodpovednosť za riešenie je na ňom, v inom prípade musíme byť zodpovední obaja. A to nie je tak ľahké.

Ak uveríme, že príčinou konfliktu bývajú osobnostné vlastnosti len v minimálnom počte prípadov a že ich príčinou sú iné zdroje, urobíme druhý krok k tomu, aby sme mohli pristupovať ku konfliktu konštruktívnejšie a našli i iné, vzájomne výhodnejšie riešenie.

6.3.4.3 Stratégie riešenia konfliktov

Spôsob – priebeh riešenia, ako aj forma vyriešenia interpersonálneho konfliktu, nech je jeho príčina akákoľvek, závisí do značnej miery od štýlu sociálneho správania, ktoré si zvolia a ktoré prejavujú zúčastnené strany. Priebeh a riešenie konfliktnej situácie ovplyvní predovšetkým skutočnosť, či sa súperiace strany správajú v konflikte **súperivo** alebo **spolupracujúco**.

Každý človek disponuje obidvomi týmito tendenciami správania, existuje len rozdiel individuálneho pomeru týchto tendencií v každom z nás. Ľudia, u ktorých je prevažujúcou tendencia k súpereniu sa väčšinou usilujú presadiť sa, dosiahnuť svoj cieľ, poraziť druhého a vyhrať. Ľudia s prevahou tendencie spolupracovať sa usilujú častejšie dosiahnuť riešenie výhodné pre obe strany, v extrémnej forme sa správajú v konflikte tak, aby vyhral ten druhý. V bežnom konflikte je cieľom každej sporiacej sa strany získať maximálne uspokojenie svojich záujmov (dosiahnuť v plnej miere to, o čo v konflikte ide). Každá zo sporiacich sa strán sa pohybuje na kontinuu svojich záujmov od minimálnej miery uspokojenia svojich záujmov až k maximu spokojnosti. K. Thomas (Mediácia, 1996) je autorom nasledovnej schémy, ktorá zobrazuje priestor konfliktu. Vertikálna a horizontálna os tejto schémy zobrazuje sporiace sa strany A a B spolu s kontinuum uspokojovania ich záujmov. Miera spokojnosti na jednej a na druhej strane (miera uspokojenia záujmov) vytvára päť stratégií riešenia konfliktov.



Obrázok: Základné stratégie riešenia konfliktov podľa K.Thomasa

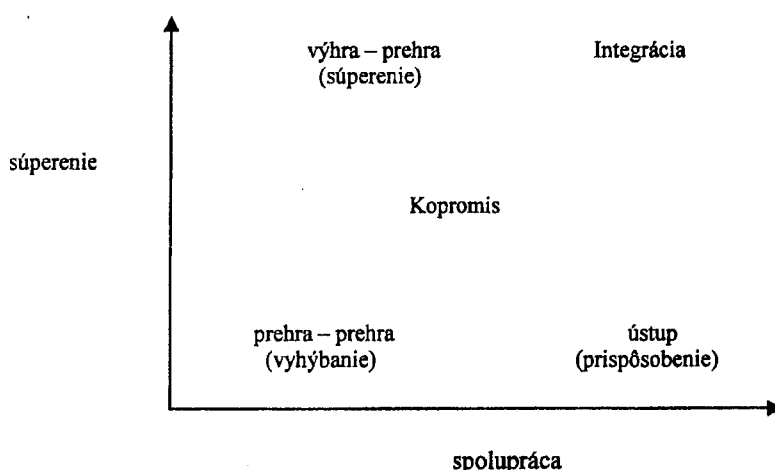
Uvedená schéma zobrazuje päť základných stratégií (výstupov) riešenia konfliktu:

1. **Vyhybanie.** Toto riešenie sa označuje výrazom prehra – prehra, ktoré priliehavo vystihuje pozíciu oboch strán po „skončení“ konfliktnej situácie. Konflikt sa končí len zdánlivo tým, že sa obe strany rozchádzajú, v skutočnosti znamená nevyriešenie konfliktu, nikto nezískal nič, strany sa ocitli v slepej uličke, rozišli sa v nedorozumení, sklamaní, s pocitom obojstranného neúspechu,

- straty času, netolerantnosti partnera, nahnevání. Je pravdepodobné, že onedlho konflikt prepukne znova.
2. **Súperenie.** Toto riešenie sa označuje ako výhra – prehra, a to z pohľadu osoby A. Osoba A silne súperila, presadila maximálne uspokojenie svojich záujmov, čo súčasne značí, že osoba B nedosiahla nič. Je veľmi pravdepodobné, že takéto riešenie dosahuje osoba A neprimeraným, tvrdým presadzovaním sa, bez ohľadu na záujmy osoby B, ktorá odchádza porazená a maximálne nespokojná. Tento spôsob riešenia konfliktu často uplatňujú manažéri voči svojim podriadeným, je to riešenie typu „Tak to bude a dost“. Je to síce rýchle riešenie, ale skrýva v sebe značné riziko, že porazená strana odmietne podiel na realizácii tohto riešenia, bude sabotovať rozhodnutie, spôsobovať nepríjemnosti. Toto riešenie vedie len k ďalším konfliktom.
 3. **Prispôsobenie.** Toto riešenie sa nazýva riešenie ústupom, a to z pohľadu osoby A. Osoba B v tomto prípade získava maximum a osoba A nič, od predošlého riešenia sa však líši v tom, že osoba A sa rozhodla *dobrovoľne ustúpiť* a prenechať maximum uspokojenia záujmov druhej strane. Toto riešenie je na mieste, ak osobe B viac záleží na zachovaní dobrého vzťahu so sporiacou sa stranou, ak si nie je istá svojimi požiadavkami, resp. ak jej na predmete sporu natoľko nezáleží. Ak však človek príliš často siahne k tomuto riešeniu konfliktov, vystavuje sa nebezpečenstvu, že jeho okolie si na tento jeho prístup zvykne a bude ho vyžadovať za každých okolností, i v prípade, že osoba A nebude chcieť, nebude môcť ustúpiť bez pocitu straty vlastnej ceny.
 4. **Kompromis.** Kompromis je riešením, pri ktorom každá zo sporiacich sa strán niečo získa a niečoho sa vzdá. Každá zo strán je však po prijatí daného riešenia do istej miery nespokojná a v tejto nespokojnosti môže byť skrytá hrozba nových konfliktov. Riešenie kompromisom si vyžaduje veľmi presné stanovenie pravidiel realizácie prijatého riešenia, zabezpečovacích a kontrolných opatrení.
 5. **Integrácia.** Toto riešenie, označované ako výhra – výhra, znamená nájdenie tvorivého riešenia konfliktu, ktoré umožňuje plné uspokojenie záujmov oboch strán. Obe strany vyhrajú, dosiahnu svoje ciele. Takmer každá konfliktná situácia obsahuje v sebe možnosť integratívneho riešenia, jeho nájdenie však vyžaduje značnú ochotu oboch strán k vyjednávaniu, trpezlivosť a využitie zručností zvládania a riešenia konfliktných situácií, o ktorých sa zmienime nižšie.

Ak do Thomasovej schémy zakomponujeme základné dimenzie správania sa v situácii konfliktu, t.j. súperenie a spoluprácu, získame nasledovný pohľad:

Obrázok: Súperenie a spolupráca v riešení konfliktov



Obrázok ukazuje, že jednotlivec, ktorý silne súperí a nespolupracuje, tenduje k riešeniu typu výhra – prehra. Po dosiahnutí tohto riešenia (riešenia pomocou moci, sily, prevalcovania podriadeného, i kolegu, resp. nadriadeného) sa zvykne dostaviť nádherný pocit víťazstva, ktorý sa často krátko nato mení na pocity viny, obáv z následkov daného konania, odvety súpera. Jednotlivec, ktorý silne

spolupracuje, ale vôbec nesúperi, má tendenciu ustupovať v konfliktach. Toto správanie v ňom postupne vyvolá pocity vlastnej menejcennosti, nekompetentnosti, nízkej hodnoty seba. Jednotlivec, ktorý ani nespolupracuje ani nesúperi má tendenciu vyhýbať sa situáciám konfliktu, odkladať ich na neurčito, tváriť sa, že konflikt neexistuje, že naša skupina je jedna veľká šťastná rodina, kde sa všetci máme radi. Je to nerealistické nazeranie na život skupiny, ktoré konflikty nerieši, ale naopak stupňuje. Jednotlivec, ktorý spolupracuje i súperi smeruje k riešeniu konfliktov formou kompromisu, alebo integrácie. Toto riešenie prináša dobrý pocit oboch sporiacich sa strán a ochotu k ďalšiemu kontaktu.

K úspešnému riešeniu konfliktnej situácie napomáha aj poznanie ako sa konflikt medzi ľuďmi vyvíja. Poznanie štádií vývoja konfliktu dáva priestor k voľbe stratégie riešenia, vhodného pre určitú fázu.

6.3.4.4 Vývoj konfliktu

Vývoj konfliktu, ktorý opíšeme, je možné vzťahovať na konflikt medzi jednotlivcami, vnútri skupiny i konflikt medzi skupinami.

Všeobecne môžeme vymedziť šesť štádií rozvíjajúceho sa konfliktu, ktoré opisujú jeho priebeh od prvých príznakov až k takmer zničujúcej etape. V každom z týchto štádií je možné zasiahnuť adekvátnym spôsobom, ktorý môže napomôcť riešeniu konfliktu:

1. **fáza: príznaky konfliktu.** V prvom štádiu je konflikt navonok málo jasný, nachádza sa v akomsi latentnom (skrytom) štádiu. Nie je definovaný, jeho existencia sa prejavuje vo vonkajšom správaní sa účastníkov konfliktu, napr. ako prejavy podráždenia, zvýšenej nervozity, alergie na prítomnosť sporiacej sa strany, ľudia zvyšujú hlas, reagujú podráždene na nepodstatné podnety a pod. *Vo fáze príznakov* je užitočné, ak jednotlivec, ktorý rozpozná začínajúci konflikt (vedúci skupiny, učiteľ), povzbudí jeho účastníkov k otvorenému vyjadreniu svojich názorov a pocitov a skráti tak túto fázu na minimum. Včasné odhalenie nezhody zabráni prehlbovaniu negatívneho prežívania oboch strán a môže pomôcť riešiť konflikt v jeho zárodku.
2. **fáza: nezhoda, rozpor.** Rozporné, protichodné názory sú vyslovené. Sporiace sa strany už verejne priznávajú existenciu sporu, pomenujú oblasť nezhody, ale neriešia ju. *Vo fáze nezhody*, otvoreného prepuknutia konfliktu je užitočné, ak sporiace sa strany, prípadne niekto nezáúčastnený, vytvoria priestor pre kľudnú, konštruktívnu diskusiu, v ktorej bude problém jasne definovaný, v ktorej budú môcť obe strany v psychologicky bezpečnej atmosfére vyjadriť svoje názory, požiadavky, objasniť svoje ciele. Je to fáza, kedy sú obe sporiace sa strany schopné vlastnými silami konflikt vyriešiť, najmä ak jedna z nich (mal by to byť učiteľ, vedúci pracovník) disponuje zručnosťami vyjednávania (*negociácie*),
3. **fáza: polarizácia.** Názory sa vyostrujú, strany sa od seba názorovo vzdďaľujú, vyslovujú extrémne vyhrotené stanoviská, napádajú sa, obviňujú, tvrdo obhajujú svoju vlastnú pravdu (pozíciu). *Vo fáze polarizácie* (eskalácie konfliktu) je najvhodnejšie požiadať tretiu, nezainteresovanú osobu o pomoc pri vyjednávaní. Touto osobou môže byť nadriadený, kolega, alebo iná osoba stojaca mimo organizácie. Podmienkou úspešnosti zásahu je, že obe strany s touto osobou musia súhlasiť, musia mať k nej dôveru, veriť, že táto osoba bude nestranná a pomôže obom sporiacim sa v riešení ich problému. Tretia osoba, ktorá je privolaná v k pomoci pracuje formou tzv. *facilitácie* alebo *mediácie*,
4. **fáza: separácia.** Dochádza k vytvoreniu komunikačnej blokády medzi sporiacimi sa stranami. Prestávajú spolu hovoriť, obchádzajú sa, nekomunikujú, niekedy sa separujú i fyzicky. Kontakt je prerušený. *Vo fáze separácie* je nevyhnutný zásah tretej osoby, ktorá bude s každou zo sporiacich sa strán vyjednávať v prvom kroku samostatne. Sporiace sa strany nie sú schopné rokovať spolu, ani sa spolu stretnúť. Tretia osoba pracuje formou mediácie.
5. **fáza: deštrukcia.** Konflikt kulminuje, komunikácia sa obnovuje nepriateľským správaním, poškodzujúcim strany vzájomne. Sporiace strany si ubližujú, ničia sa rozličnými spôsobmi. *Vo fáze deštrukcie* je nutný zásah moci, sily, ktorá od seba oddelí napádajúce sa strany. Takouto silou môže byť polícia, v prípade konfliktu veľkých skupín (etnických skupín, národov) zasahuje sila vojenská. Táto sila vracia sporiace sa strany do fázy separácie, aby bolo možné začať riešiť spor mediáciou.
6. **fáza: sklamanie, únava.** Obe strany /prípadne jedna skôr/ sú vyčerpané, unavené, znechutené, nemajú dost sil pokračovať v spore, ani obnoviť komunikáciu a hľadať riešenie. Niekedy nazbierajú znova sily a začína odveta, ktorá rozkrúti špirálu konfliktu odznova. *Vo fáze sklamaní* /deeskalácie/, kedy silné emócie sporiacich sa strán sa už ukľudnili, je dobrý priestor pre pokus

o zmier pomocou tretej osoby – mediátora, ak v tejto fáze dochádza k odvete, je opäť potrebný zásah moci, sily, obnovujúci separáciu strán (Mediácia, 1996).

6.3.4.5 Alternatívne spôsoby riešenia konfliktov

V predchádzajúcom texte sme použili pojmy, ktoré sa len postupne stávajú súčasťou nášho slovníka. Sú to pojmy *negociácia* (vyjednávanie), *facilitácia* (podporovanie, uľahčovanie), *mediácia* (sprostredkovanie). Všetky tieto pojmy označujú alternatívy procesu riešenia konfliktných situácií.

Ich podstatným znakom je, že za pomoci špecifického prístupu vyjednávača, facilitátora či mediátora sa usilujú dosiahnuť riešenie, ktoré je prijateľné pre obe sporiace sa strany. Každý konflikt je možné vyriešiť spôsobom „bude to tak a dost“. Ako sme ukázali vyššie, takéto riešenie z pozície moci, sily, je krátkodobé a vedie skôr ku vzniku ďalších sporov. Tým, kto povie „takto to bude“ býva osoba v nadradenej pozícii (učiteľ, rodič, vedúci), môže ním byť tretia osoba stojaca mimo organizácie vo funkcii arbitra, sudcu, môže ním byť ten, kto v partnerskom vzťahu dvoch ľudí stojacich na rovnakom stupni rebríčka má vyššiu prestíž, osobnú moc, väčšie rozhodovacie právo z hľadiska fyzickej sily, morálnej autority, či proste z hľadiska väčšej agresivity. V každom prípade, ak je spor takto vyriešený, jedna strana vyhráva a druhá prehráva, napriek tomu, že napr. ide o rozhodnutie súdnej moci v intenciách práva. V konflikte si obe strany myslia, že majú pravdu a právo a hoci sa podrobujú rozhodnutiu autority, jeden sa vždy cíti ukrivdený, poškodený. Alternatívy riešenia konfliktov sa práve tejto skutočnosti snažia vyhnúť a úspešne sa jej vyhýbajú. Pozrieme sa teraz bližšie na jednotlivé druhy alternatívneho riešenia konfliktov.

1. Vyjednávanie (negociácia).

Vyjednávanie je pozadím všetkých ostatných spôsobov riešenia konfliktov. Jeho podstatou je snaha *nájsť riešenie prijateľné pre obe strany*. Každý človek, ale najmä ten, ktorý je v pozícii nadradeného, by mal byť zručným v procese vyjednávania, nakoľko tieto zručnosti mu umožnia riešiť úspešne mnoho konfliktov, ktoré sa bežne vyskytnú v jeho praxi. Môže tieto zručnosti využiť pri riešení sporov, kde je sám jednou zo sporiacich sa strán, ale tiež v riešení konfliktov medzi svojimi podriadenými (žiakmi), názorovo odlišnými podskupinami vytvorenými v skupine (triede), ktorú riadi, prípadne môže fungovať ako tretia osoba pomáhajúca riešiť spory mimo vlastného pôsobenia (profesie).

V zásade rozlišujeme dve formy vyjednávania: vyjednávanie pozičné a vyjednávanie principiálne (postavené na záujmoch):

• Pozičné vyjednávanie

Pozíciou sa rozumie cieľ, to čo chce každá zo sporiacich sa strán dosiahnuť. **Pozícia predstavuje maximálny zisk**, dosiahnuť pozíciu znamená získať všetko, uspokojiť všetky svoje potreby, dosiahnuť plne stanovené ciele. Dosiahnuť všetko v pozičnom vyjednávaní znamená obhájiť svoju pozíciu za cenu toho, že druhá strana svoju pozíciu stratí, alebo sa jej vzdá. Pozičné vyjednávanie je iný názov pre súperenie v konflikte, a má tieto varianty riešenia:

1. **Tvrdé riešenie.** Výsledkom je výhra – prehra a znamená, že druhá strana je porazená, donútená opustiť svoje pozície, alebo prehra – prehra, čo značí, že tvrdý obhajca svojej pozície natrafil na rovnako tvrdého obhajcu jeho pozície a konflikt je nevyriešený, resp. sa stupňuje stále viac.
2. **Mäkké riešenie.** Výsledkom tohto riešenia je výhra – ústup a predstavuje situáciu, kedy tvrdý vyjednávač natrafi na menej dôraznú osobu, ktorá sa rozhodne ustúpiť, opustiť svoju pozíciu.

Pozičné vyjednávanie nevedie ku kooperatívnemu spôsobu riešenia konfliktu uspokojujúcim obe strany. V každom prípade niekto svoju pozíciu obháji, druhý stratí, alebo strácajú obidvaja. Pozičné vyjednávanie je typické pre silne súperiacich, alebo vôbec nesúperiacich ľudí. Je zaujímavé, že vo fáze vyslovenia – zverejnenia svojej pozície mnohí jednotlivci (najmä disponujúci určitou mierou moci vďaka svojmu rebríčku na hierarchii skupiny, organizácie) veľmi urputne bránia a presadzujú svoju pozíciu, ovládne ich pocit, že ustúpiť z pozície znamená stratiť prestíž, stratiť autoritu pred podriadenými, hoci opak je v skutočnosti pravdou.

- **Principiálne vyjednávanie – vyjednávanie postavené na záujmoch.**

Na rozdiel od pozičného vyjednávania nie je v tomto prípade cieľom obhájiť, udržať vlastnú pozíciu, ale **hľadať a nájsť priestor tzv. spoločného záujmu**, ako základu pre hľadanie riešenia prijateľného pre obe strany. Tento štýl vyjednávania vychádza z overeného názoru, že v každom spore existuje priestor spoločného záujmu, t.j. priestor, kde sa záujmy oboch strán prekrývajú. Odhaliť tento priestor je významným krokom k zmene konfrontačného štýlu procesu riešenia konfliktu na štýl kooperujúci, je to krok, ktorý zvyčajne vedie k ukludneniu emócií, sporiace strany ako keby náhle precitli, pochopili, že druhá strana nemusí byť nepriateľom, ale stranou, ktorá má tak isto ako oni sami záujem na pozitívnom, vzájomne prijateľnom riešení konfliktu.

Podstatou tohto kroku je prechod od vyhlásení „toto chcem“ k vyjadreniu „chcem to preto, že“ a otázkam typu „prečo chcete práve toto?“. Je samozrejmé, že objavenie spoločného záujmu sa zriedkakedy udeje v prvej minúte stretnutia sporiacich sa strán, jeho hľadanie vyžaduje značnú dávku trpezlivosti, ochoty zaoberať sa problémom, dôvery, že druhá strana má taktiež záujem hľadať vzájomne výhodné riešenie a taktiež uplatnenie komunikačných zručností. K úspešnému vyjednávaniu prispieva rešpektovanie týchto zásad.

Zásady úspešného riešenia konfliktov pomocou vyjednávania:

- Zamerajte sa na problém, nie na osobu. Problémové osobnostné vlastnosti človeka sú príčinou konfliktov v skutočnosti len asi v 3% prípadov.
- Zamerajte sa na záujmy, nie na obhajobu vlastnej pozície. Obhajobou vlastnej pozície môžete dosiahnuť len riešenie zvyhodňujúce jednu stranu, znevýhodňujúce stranu druhú, alebo riešenie, v ktorom prehráte obaja.
- Sústreďte sa na hľadanie priestoru spoločných záujmov oboch strán.
- Dajte jasne najavo, že ste motivovaní k obojstranne výhodnému riešeniu konfliktu, veríte, že je to možné, veríte, že i druhá strana má takéto úmysly.
- Pri vyjednávaní uplatnite zásady asertívnej komunikácie:
 - jasne, stručne formulujte vlastný názor,
 - vytvorte priestor pre vyjadrenie názoru druhej strany,
 - aktívne počúvajte. Keď hovorí druhá strana, nezamestnávajte sa prípravou vlastných nových argumentov, pripravujete sa o možnosť počuť svoje záujmy z úst druhej strany,
 - zabezpečte obojstrannú komunikáciu,
 - venujte pozornosť prejavom vlastnej neverbálnej komunikácie a paralingvistiky, pamätajte, že je dôležitý súlad medzi všetkými zložkami komunikácie,
 - sumarizujte, čo ste počuli, oceňujte prínos druhej strany, overujte si vlastné porozumenie, snažte sa presvedčiť, ako rozumela druhá strana vám.

V mnohých situáciách ide o riešenie sporov, ktoré majú dlhodobý charakter. V tom prípade sa odporúča vopred sa pripraviť na vyjednávanie tým, že:

- Si vopred definujeme svoje ciele, dohodu, ku ktorej chceme dospieť, ujasníme si pre seba svoje maximum (to najviac čo chcete získať) a svoje minimum (s čím ešte budete spokojní), nezabúdame, že toto je priestor, v ktorom sa môžeme úspešne pohybovať.
- Rozmýšľame, aké je maximum a minimum druhej strany, hľadáme možné body spoločného záujmu.
- Si ujasníme svoju vyjednávaciu silu v porovnaní so súperiacou stranou. Ak sa cítime slabí, hľadáme možnosti zlepšenia svojej sily, možno prizvaním tretej osoby. Naše sily a sily partnera by mali byť v rovnováhe, to je predpoklad úspešnej dohody

2. Facilitácia a mediácia

Facilitácia a mediácia sú dva alternatívne spôsoby riešenia konfliktu, kedy do procesu jeho riešenia vstupuje tretia - **nestranná osoba** (facilitátor, mediátor), ktorá sa usiluje pomocou uplatnenia špeciálnych zručností napomôcť hľadaniu riešenia prijateľného pre obe sporiace sa strany.

Facilitátor či mediátor nie sú osobne zainteresovaní na obsahu konfliktu, nie sú v žiadnom prípade jednou zo sporiacich sa strán. Facilitátor či mediátor nerozhoduje o riešení a nenariaďuje ako majú zúčastnené strany spor vyriešiť, dokonca ani nenavrhne nejaké riešenie sporu. Jeho úlohou je

strážiť pravidlá diskusie, usmerňovať proces riešenia, ale zodpovednosť za hľadanie riešení, prijatie konečného riešenia a jeho realizáciu ponecháva na sporiacich sa stranách. Využitie tohto spôsobu riešenia konfliktov ukazuje, že ak sporiace strany samé nájdu riešenie a vypracujú návrh jeho realizácie, odchádzajú s pocitom víťazstva a sú oveľa ochotnejšie toto riešenie i zrealizovať v praxi.

Facilitácia je proces riešenia konfliktu, v ktorom facilitátor riadi diskusiu sporiacich sa strán, za priamej interakcie zúčastnených (strany A a B spolu priamo, bezprostredne komunikujú). Facilitátor pôsobí ako katalyzátor priamo prebiehajúcej interakcie sporiacich sa, napomáha uvoľneniu komunikácie, usiluje sa redukovať, prípadne eliminovať silné prejavy emócií, zabraňuje negatívnym intervenciám strán voči sebe navzájom. Sám nevstupuje do sporu, jeho úlohou je vytvárať atmosféru, v ktorej by sporiace sa strany dokázali spolu komunikovať, vyjadrovať svoje očakávania, podávať návrhy, hľadať riešenie.

Mediácia je proces riešenia konfliktu, v ktorom tretia, nestranná osoba (mediátor) vystupuje ako sprostredkovateľ, ktorý obrazne stojí medzi sporiacimi sa stranami. Sporiace sa strany nekomunikujú spolu priamo, ale cez mediátora. Znamená to, že mediátor komunikuje s každou stranou osobitne, hoci spolu môžu sedieť v jednej miestnosti. Mediátor zodpovedá za proces vyjednávania medzi stranami. Stráži dodržiavanie prísne stanovených pravidiel diskusie, pomáha hľadať riešenie, ale sám žiadne nenavrhuje, nehodnotí návrhy sporiacich sa, nevynáša rozhodnutia. Mediátorom môže byť len špeciálne vyškolená osoba.

Podstatnou charakteristikou týchto spôsobov riešenia konfliktov je ich zameranie do budúcnosti (nehľadá sa vinník, ale adekvátne riešenie), skutočnosť, že konečné riešenie sporu je v rukách sporiacich sa (nikto nebude porazený, ukrivdený), ktorí majú neustálu kontrolu nad procesom riešenia a jeho výsledkom. Týmto spôsobom môžu byť riešené konflikty týkajúce sa jednoduchých medziľudských sporov až po zložité spory medzi podnikateľmi, organizáciami, odbormi a organizáciami a pod.

Zhrnutie:

1. Závažovou je situácia, ktorú charakterizuje disproporciá medzi požiadavkami, nárokmi danej situácie a kapacitnými možnosťami, schopnosťami, zručnosťami človeka potrebnými na jej zvládnutie.
2. Rozhodujúcou z hľadiska záťaže je interpretácia situácie konkrétnym jednotlivcom, teda jeho subjektívne vnímanie náročnosti situácie.
3. Coping je úsilie jednotlivca zvládnuť problémovú situáciu bez ohľadu na úspešnosť alebo neúspešnosť tohto procesu.
4. Na zvládnutie záťaže používajú jednotlivci rôzne copingové stratégie, ktoré v zásade delíme na stratégie zamerané na problém (riešenie situácie) a zamerané na zvládnutie emócií, ktoré záťažovú situáciu sprevádzajú.
5. Reakcie na záťaž môžu byť aj nežiadúce, negatívne. Takou je reakcia agresívna, regresívna, depresívna, úniková.
6. K základným druhom záťažových situácií zaraďujeme frustráciu, depriáciu, stres a konflikt.
7. Konflikt je stretnutie dvoch protichodných názorov, postojov, želaní, motívov. Rozlišujeme dve hlavné skupiny konfliktov, a to konflikty intrapersonálne (týkajúce sa psychického sveta jednej osoby) a interpersonálne (konflikty medzi dvomi osobami, jedincom a skupinou, dvomi skupinami).
8. Interpersonálny konflikt je stretnutie protichodných názorov, postojov viacerých ľudí alebo skupín. V situácii aktívneho medziľudského konfliktu sa objavujú nepríjemné pocity a fyziologické zmeny. Tieto prejavy sú výrazom reakcie organizmu na situáciu psychickej záťaže, výrazom mobilizácie síl na jej zvládnutie. Silná emočná angažovanosť v konflikte vedie k redukcii rozumového nazerania na konflikt a k aktivovaniu inštinktívnych reakcií v podobe útoku (agresie) alebo úteku.
9. Konflikt má mnohé pozitívne dôsledky, vedie k novej pozitívnej zmene, aktivuje ľudí, je jedným z prostriedkov komunikácie, napomáha prejavu skrytých emócií, má výchovné aspekty. Aby bol konflikt skutočne pozitívny, je potrebné jeho konštruktívne zvládnutie.
10. K zdrojom medziľudských konfliktov zaraďujeme nežiadúce osobnostné vlastnosti, štrukturálne a komunikačné príčiny. Napriek všeobecnému názoru, nie sú najčastejšou príčinou nežiadúce osobnostné vlastnosti druhých ľudí, ale príčiny komunikačné.

11. Kooperatívne alebo na druhej strane kompetitívne správanie silne ovplyvňuje typ výsledného riešenia konfliktu. Kompetitívne správanie vedie k riešeniu výhra – prehra, alebo prehra – prehra, kooperatívne správanie oboch sporiacich sa strán dáva šancu na riešenie kompromisné alebo integratívne.
12. Medziľudské konflikty prebiehajú (ak nie sú riešené) vývojom, ktorý sa skladá zo šiestich etáp: príznaky konfliktu, nezhoda, polarizácia, separácia, deštrukcia, sklamanie. V každej etape konfliktu je možné zasiahnuť určitou intervenciou. Vo fáze príznakov a nezhody môže vedúci skupiny sám napomáhať hľadaniu riešenia, v ostatných etapách je výhodnejšie využiť pomoc tretej, nestrannej osoby, ktorá pomôže vyjednať, facilitovať, alebo mediovať riešenie.
13. Podstatou vyjednávania je hľadanie riešenia prijateľného pre obe sporiace sa strany. Rozlišujeme vyjednávanie pozičné a principiálne (hľadanie spoločného záujmu). Facilitácia je proces riešenia konfliktu, v ktorom sa tretia, nestranná osoba usiluje za existencie priamej interakcie zúčastnených strán napomáhať hľadaniu riešenia. Mediácia je proces riešenia konfliktu, v ktorom sporiace sa strany nekomunikujú spolu priamo, ale sprostredkovane cez mediátora. Cieľom týchto alternatívnych spôsobov riešenia sporu je ponechať zodpovednosť za hľadanie riešenia, prijatie konečného riešenia a jeho realizácie na zúčastnených stranách. Úlohou tretej osoby je viesť a riadiť proces diskusie.

Použitá, citovaná a doporučená literatura

- ADAIR, J. (1993). *Jak efektivně vést druhé*. Praha: Management Press, 1993
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. London
- ARGYLE, M. (1967). *Psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth
- ARGYLE, M. (1988). *Body communication*. London: Methuen
- BELZ, H.-SIEGRIST, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BENDL, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků? *Pedagogika*, LII, 2002, č.3, s.364-363
- BOROŠ, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-89018-20-3
- BRATSKÁ, M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách*. Bratislava: Práca, 2001. ISBN 80-7094-292-4
- CANGELOSI, J.S. (1994). *STRATOGIE ŘÍZENÍ TŘÍDY*. PRAHA: PORTÁL, 1994. ISBN 80-7178-093-9
- CARTWRIGHT, D. – ZANDER, A. (1960). *Group dynamics*. London, 1960
- ČERMÁK, L. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998
- DAŘÍLEK, P. A KOL. (1986). *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie* (Skriptum). Olomouc: UP, FP, 1986
- DION, K.K. (1972). Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, N 24, p. 207-213
- DRAPELA, V. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7
- ĐURICOVÁ, L. (2003). *Sebaobraz v motivačnej štruktúre vysokoškolského študenta*. Banská Bystrica: Dizertačná práca, PF UMB, 2003
- EMOKE, B. (1983) *Rodinná socializácia a poruchy osobnosti*. Bratislava: SPN, 1983
- FARKAŠOVÁ, V. (1999). *Psychológia pre manažérov*. Žilina: ŽU, Edis, 1999. ISBN 80-7100-651-3
- FARKAŠOVÁ, V. (1996). Komunikácia v práci manažéra. *Poradca Žilina* 4/96, s.124-136
- FARKAŠOVÁ, V. (1996). Konflikty na pracovisku. *Poradca Žilina*, 10/96, s.194-202
- FESHBACH, S. – WEINER, B. (1991). *Personality*. Toronto: Lexington Mass, 1991
- GAJDOŠOVÁ, L. (2000). *Mravné potreby osobnosti*. Banská Bystrica: FVH UMB, 2000. ISBN 80-8055-419-6
- GAVORA, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. ISBN 071-052-88
- GEIST, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992
- GILLERNOVÁ, I. (1988). Sociální psychologie školy. In: Výrost, J.-Slaměnik, I.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1988, s.259-302. ISBN 80-7178-269-6
- HASSAN, S. (1994). *Jak čelit manipulaci zlobných kultů*. Brno: Naklad. T.Janečka, 1994. ISBN 80-85880-03-2
- HAYESOVÁ, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3
- HYKLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M. (1973). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973
- JEDLIČKA, R. (2001). *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: UK PF SVI, 2001. ISBN 80-7290-070-6
- KARIKOVÁ, S. (1999). *Základy sociálnej psychológie pre ekonómov*. Banská Bystrica: EF UMB, 1999. ISBN 80-8055-244-4
- KARIKOVÁ, S. (2000). *Osobnostné charakteristiky uchádzačov učiteľstva*. Bratislava: Dizertačná práca, FFUK, 2000
- KELLEY, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, N 28, 1973, p. 107-128
- KLEIPENNING, G. – HEGENDOORN, L. (1993). Forms of Racism and the Cumulative Dimension of Ethnic Attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 56, nom.1, 1993, p.21-36
- KOLLÁRIK, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, 1993. ISBN 80-08-01828-3
- KRECH, D. – CRUTCHFIELD, R.S. – BALLACHEY, E.L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV, 1968

- KŘIVOHLAVÝ, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X
- KUSÁ, D. (1995). Zátěž učitelův – jej dimenzie a vzťah k tvorivosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, č.1, s.93-97
- KYRIACOU, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996
- LATANÉ, B. – NIDA, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin*, 89, 1981, p.308-324
- LEARY, T. – LAForge, R.L. – SUCZEK, R.F. (1976). *Dotazník interpersonálnej diagnózy* (manuál). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976
- LEIGH, A. (1992). *Praktický rádce manažera*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0264-5
- LOVAŠ, L. (1997). Agresivita. In: *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X
- MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2
- Mediácia v komerčnej sfére* (Manuál výcvikového kurzu). (1996). San Diego: PDSC, PDCI, 1996
- MEDVEĐOVÁ, L. (1999). Faktory osobnosti a zvládanie stresu pubescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č.1, s.3-12
- MLČÁK, Z. (1996). Preferované interpersonální chování učitele. *Pedagogika*, XLVI, 1996, č.2, s.152-155
- MUMMENDEY, A. – LINNEWEBER, V. – LOSCHPER, G. (1984) Actor or victim of aggression: Divergent perspectives – divergent evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 1984, 14, s.297-311
- MUSIL, J. (1996). *Úvod do sociální psychologie*. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-647-7
- NAKONEČNÝ, M. (1970). *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970
- NAKONEČNÝ, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0609-7
- ONDREJKOVIČ, P. (1995). *Úvod do sociologie výchovy*. Bratislava: Veda, 1995
- ORAVCOVÁ, J. (2000). *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000. ISBN 80-8055-421-8
- PARGAMENT, K.I. (1990). God help me: Toward a theoretical framework of coping for the psychology of religion. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1990, 2, s.195-224
- PERLAKI, I. (1988). *Psychológia riadenia pracovných kolektívov*. Bratislava: Práca, 1988
- PETROVÁ, A. (1995). Osobnost v zátěžových situacích. *Psychologica IV*, 1995, *Studia psychologica* 1, Olomouc: PF UP, s.37-40
- PLEVOVÁ, I. (1995). K problematice atribučních teorií. *Psychologica IV*, 1995, *Studia psychologica* 1, Olomouc: PF UP, s.41-44
- PLEVOVÁ, I.-PUGNEROVÁ, M.-URBANOVSKÁ, E. (2000). *Vybrané kapitoly zo psychologie*. Olomouc: Andragogé, 2000
- POPELKOVÁ, M. (2000). Sociálně-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia. In: *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF, 2000, s.164-212. ISBN 80-8055-385-0
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997
- RUE, L.W. – BYARS, L.L. (1990). *Supervision: Key Link to Productivity*. Boston: R.D.Irving, INC, 1990
- ŘEZÁČ, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO. 1998. ISBN 80-85931-48-6
- STANKOWSKI, A. (2001). *Sociální patologie*. Ostrava: PF OU, 2001. ISBN 80-7042-185-1
- SZARKOVÁ, M. A KOL. (1996). *Manažerska psychológia*. Bratislava: Kartprint, 1996
- ŠÍŠKOVÁ, T. /ed./ (1998). *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8, s.131-147
- ŠKODOVÁ, I.-ŠKODOVÁ, Z. (2000). *Všetko, čo ste chceli vedieť o sektách, ale nemali ste sa koho spýtať*. Banská Bystrica: Integra, 2000
- ŠKVARENINOVÁ, O. (1994). *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN, 1994. ISBN 80-08-02228-0
- ŠVEC, Š. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9
- ŠULEK, M. (1998). *Mentálne zdravie manažera*. Banská Bystrica: EF UMB, 1998
- TARDY, V. (1964). *Psychologie osobnosti*. Praha: FFUK, 1964
- THOMAS, W.I. – ZNANIECKI, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Badger, 1918
- TOBIN, D.L. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive therapy and research*, vol.13, 1989, n.4, p. 343-361
- TYSON, S. – JACKSON, T. (1997). *Organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 1997

- VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9
- VANDER ZANDEN, J., W. (1987). *Social psychology*. New York – St. Louis – San Francisco, 1987
- VAŠAŠOVÁ Z. (2004). Školské hodnotenie a jeho vplyv na sebasystém a motivovanie žiaka. *Pedagogické rozhľady*, 2004, č.3, s.14-17
- VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X
- VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1988. ISBN 80-7178-269-6
- VÝROST, J. – ZELČOVÁ, A. – LOVAŠ, L. (1996). *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III*. Bratislava: SAV, 1996. ISBN 80-224-0478-0

Autorka doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

Názov **KAPITOLY ZO SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE**

Vydalo EDIS-vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre Inštitút priemyselnej výchovy Žilina
v októbri 2005 ako svoju 2107. publikáciu

Rozsah 130 strán

Náklad 400 výtlačkov

ISBN 80-8070-459-7

Vytlačené z dodaných predlôh.