

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Fakulta humanitných vied

doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

SOCIÁLNA PSYCHOLÓGIA

2004

Autor: doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
doc. PhDr. Marta Popelková, PhD.

ISBN 80-8055-980-5

Obsah

ÚVOD

1	SOCIÁLNA PSYCHOLÓGIA AKO VEDA	9
1.1	PREDMET SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE	9
1.2	Z HISTÓRIE FORMOVANIA SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE AKO VEDY	13
1.2.1	Etapa ideových a filozofických zdrojov sociálnej psychológie	13
1.2.2	Etapa filozofických a psychologických zdrojov sociálnej psychológie	15
1.2.3	Etapa vzniku a existencie sociálnej psychológie ako vedy ...	20
1.3	VZŤAH SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE K INÝM VEDNÝM DISCIPLÍNÁM	34
1.3.1	Vzťah sociálnej psychológie k ostatným psychologickým disciplínám	35
1.3.2	Vzťah sociálnej psychológie k nep psychologickým disciplínám	36
2	METÓDY SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE	39
2.1	METÓDA POZOROVANIA	40
2.2	METÓDY MERANIA POSTOJOV	42
2.2.1	Klasické dotazníky merania postojov	42
2.2.2	Sémantický diferenciál	44
2.3	METÓDA SOCIOMETRIE	45
2.3.1	Charakteristika metódy sociometrie	45
2.3.2	Pravidlá indikácie metódy sociometrie	48
2.3.3	Výhody a riziká metódy sociometrie	49
3	OSOBNOSŤ V SOCIÁLNO M SYSTÉME (KONTEXTE)	52
3.1	PROCES SOCIALIZÁCIE	54
3.1.1	Etapy procesu socializácie	55

3.1.2	Sociálne učenie – nástroj socializácie	58
3.1.3	Modely – vzory v procese socializácie	63
3.1.4	Výsledky procesu socializácie	65
3.1.5	Poruchy socializácie	67
3.2	OSOBNOSŤ A JEJ CHARAKTERISTIKY Z HĽADISKA SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE	72
3.2.1	Genéza osobnosti a jej utváranie	72
3.2.2	Sociálne vlastnosti osobnosti	76
4	SOCIÁLNA INTERAKCIA	82
4.1	SOCIÁLNA PERCEPCIA – VNÍMANIE A POZNÁVANIE INÝCH LUDÍ	83
4.1.1	Presnosť sociálnej percepcie	85
4.1.2	Sebapercepcia – vnímanie seba	97
4.2	SOCIÁLNA KOMUNIKÁCIA	102
4.2.1	Interpersonálna komunikácia	103
4.2.1.1	Pravidlá intepersonálnej komunikácie	105
4.2.1.2	Bariéry komunikácie	127
4.3	ASERTÍVNA KOMUNIKÁCIA	130
4.3.1	Definícia asertivity	130
4.3.2	Štýly správania podľa teórie asertivity	132
4.3.3	Asertívne ľudské práva	134
4.3.4	Asertívne zručnosti	137
4.3.4.1	Zručnosť uplatniť vlastné nároky a schopnosť povedať „nie“.	138
4.3.4.2	Zručnosti vo vyjadrovaní a prijímaní kritiky	142
4.4	SOCIÁLNE SPRÁVANIE	151
4.4.1	Sociálna motivácia	151
4.4.1.1	Sociálne potreby	154
4.4.1.2	Sociálne záujmy	163
4.4.1.3	Hodnoty a ideály	163
4.4.1.4	Ašpirácie	164
4.4.1.5	Motivujúca prítomnosť iných	165

4.4.2	Sociálne postoje	166
4.4.2.1	Utváranie postojov	167
4.4.2.2	Štruktúra postojov	168
4.4.2.3	Psychologická funkcia postojov	168
4.4.2.4	Vzťah medzi postojmi a správaním	169
4.4.2.5	Zmena postojov	170
4.4.2.6	Etnické postoje a predsudky	173
4.4.3	Sociálne správanie v štandardných situáciách	178
4.4.3.1	Sociálne normy	178
4.4.3.2	Sociálna pozícia a sociálna rola	179
4.4.3.3	Sociálny status	181
4.4.4	Štýly sociálneho správania	182
4.4.4.1	Prosociálne správanie	186
4.4.4.2	Hostilné správanie	195
4.4.4.2.1	Agresia - agresívne správanie	196
4.4.4.3	Spolupracujúce (kooperatívne) správanie	208
4.4.4.4	Súperivé (kompetitívne) správanie	209
4.4.4.5	Manipulatívne správanie	210
4.4.4.6	Sociálne správanie jednotlivca ako člena sociálnej skupiny	211
5	SOCIÁLNE SKUPINY	215
5.1	MALÉ SOCIÁLNE SKUPINY	216
5.1.1	Znaky malej sociálnej skupiny	217
5.1.2	Klasifikácia malých skupín	217
5.1.3	Funkcia a význam malých skupín	218
5.1.4	Utváranie a vývoj malej sociálnej skupiny	219
5.1.5	Skupinová dynamika	221
5.1.5.1	Ciele malej skupiny	222
5.1.5.2	Skupinové normy	222
5.1.5.3	Štruktúra malej skupiny	224
5.1.5.4	Kohézia a tenzia v malej skupine	228
5.1.5.5	Komunikácia v malej skupine	230

5.1.5.6	Vytváranie podskupín	232
5.1.6	Vedenie malej sociálnej skupiny	233
5.1.6.1	Definícia vodcovstva	233
5.1.6.2	Osobnostné črty vodcu	233
5.1.6.3	Modely (štyly) vodcovstva	236
5.2	ŠKOLSKÁ TRIEDA AKO SOCIÁLNA SKUPINA	244
5.2.1	Interakcia v školskej triede	245
5.2.2	Ciele školskej triedy	251
5.2.3	Normy školskej triedy	251
5.2.4	Podskupiny v školskej triede	253
5.2.5	Tenzia a kohézia v školskej triede	254
5.2.6	Skupinová atmosféra – klíma školskej triedy	254
5.2.7	Štruktúra školskej triedy	257
5.2.7.1	Pozícia, status, rola žiaka	257
5.2.7.2	Pozícia, status rola učiteľa	258
5.2.8	Vodcovstvo učiteľa – štyly riadenia školskej triedy	260
5.3	NEŽIADUCE SOCIÁLNE SKUPINY	264
5.3.1	Kriminogénne skupiny	265
5.3.2	Kulty a sekty	266
5.3.2.1	Vstup do sekty	268
5.3.2.2	Psychická manipulácia	270
6	ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE	274
6.1	CHARAKTERISTIKA ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ	274
6.2	ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ	276
6.2.1	Faktory ovplyvňujúce proces copingu	278
6.2.1.1	Osobnostné faktory	278
6.2.1.2	Interakčné prístupy ku copingu	280
6.2.2	Copingové stratégie	281
6.3	ZÁKLADNÉ DRUHY ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ	284
6.3.1	Frustrácia	284
6.3.2	Deprivácia	286
6.3.3	Stres	287

6.3.4	Konflikt	289
6.3.4.1	Vymedzenie interpersonálneho konfliktu	290
6.3.4.2	Zdroje interpersonálnych konfliktov	292
6.3.4.3	Stratégie riešenia konfliktov	294
6.3.4.4	Vývoj konfliktu	297
6.3.4.5	Alternatívne spôsoby riešenia konfliktov	300
	Použitá, citovaná a odporučená literatúra	306

ÚVOD

Absolútna väčšina z nás žije od narodenia v prítomnosti iných ľudí, t.j. v sociálnom prostredí, ktoré má významný vplyv na utváranie všetkých zložiek našej osobnosti. Niektorí z nás patria k tým jednotlivcom, ktorých vplyv na formovanie iných je osobitne významný. Sme to my všetci, ktorí pracujeme s inými ľuďmi, ktorí ich v rámci svojej profesie vychovávame, vzdelávame, riadime. Ale aj my všetci, ktorí sme (alebo v budúcnosti budeme) „iba“ rodičmi, ovplyvňujúcimi svoje vlastné deti. Porozumieť dynamike sociálneho prostredia, poznať princípy sociálneho vplyvu, sociálnej interakcie, sociálneho správania a mnohých ďalších aspektov „sociálna“ síce nemôže plne zabezpečiť psychosociálnu zrelosť a kompetenciu človeka, nemôže nahradiť význam životných skúseností, ale predsa môže nadobudnutiu týchto kvalít napomôcť. Žiť s ľuďmi a dobre s nimi vychádzať je jedným z dôležitých zdrojov životnej spokojnosti človeka. Žiť s ľuďmi ale nie je vždy jednoduché. Nádejame sa, že poznatky zhromaždené v tejto publikácii budú čitateľovi pomôckou k lepšiemu porozumeniu sociálnym dimenziám osobnosti človeka, porozumeniu fungovania vzájomných interakcií a hádam i pomôckou k lepšiemu poznaniu seba samého, resp. k pozitívnej zmene vlastných aspektov sociálneho fungovania.

Publikácia prináša základné poznatky sociálnej psychológie, ktorá je síce stále mladou, ale veľmi dynamicky sa rozvíjajúcou vednou disciplínou, ktorej poznatkový základ sa stále rozrastá. Aplikácie sociálnej psychológie do všetkých oblastí ľudskej praxe súvisia so zameraním jej predmetu. Nech pôsobí jednotlivec v oblasti obchodu, priemyslu, školstva, medicíny alebo inej, vždy prichádza do kontaktu s inými ľuďmi, či už je v pozícii podriadeného, kolegu alebo nadriadeného. Každému môže byť poznanie, ktoré sociálna psychológia prináša, užitočné. Naša publikácia je však určená predovšetkým študentom pripravujúcim sa na profesiu pedagóga. S týmto zámerom sme preto spracúvali text najmä v oblasti príkladov, resp. sme sa pokúsili niektoré všeobecné poznatky priamo aplikovať na edukačné prostredie. Veríme však, že zaujímavé poznatky získajú aj ostatní čitatelia.

Zdôrazňujeme, že publikácia má charakter vysokoškolskej učebnice, preto sme vybrali a ponúkame skutočne základné poznatky sociálnej psychológie súčasnosti. Hlbšie poznanie sociálnej psychológie vyžaduje štúdium ďalších literárnych prameňov, publikácií zameraných na špecifické aplikačné oblasti sociálnej psychológie, na ktoré odkazujeme v zozname odporúčenej literatúry.

1 SOCIÁLNA PSYCHOLÓGIA AKO VEDA

V prvej kapitole vymedzíme predmet sociálnej psychológie, urobíme náhľad na históriu jej utvárania, zadefinujeme miesto sociálnej psychológie v systéme psychologických vied a vzťah tejto k iným vedným disciplinám.

1.1 PREDMET SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

S troškou nadsadenia môžeme povedať, že veda sa stáva vedou vtedy, ak má definovaný svoj predmet. Znamená to, že je určená, vymedzená **oblasť jej skúmania**. Je jasné čím sa zaoberá a tiež akými prostriedkami – metódami skúmania danú oblasť, t.j. objekt skúmania. Vymedzením predmetu skúmania vednej disciplíny sa tiež táto ohraničuje, teda oddeľuje od iných vedných disciplín, hoci, prirodzene, určité spojenia, styčné oblasti skúmania spoločné príbuzným vedným disciplinám, ostávajú.

V prípade sociálnej psychológie by sa zdalo, že definovať predmet tejto vednej disciplíny je jednoduché. Samotný názov disciplíny s adjektívom „sociálna“ zdanlivo jasne vymedzuje predmet skúmania – sociálne javy. Ale opak je pravdou. Pojem „sociálny“, pochádzajúci z latinského slova „socius“, t.j. spoločník, druh, je pojem veľmi široký, zahŕňa najrozličnejšie sociálne aspekty existencie živých tvorov žijúcich sociálne (spolu, spoločne), v skupinách, v spoločnosti, a to tak existencie človeka ako aj iných živočíchov. Vymedzenie predmetu sociálnej psychológie preto predstavuje v histórii formovania tejto vednej disciplíny veľmi náročný a zdĺhavý proces.

Vznik sociálnej psychológie ako vedy sa zvyčajne spája s rokom 1908. V tomto roku boli, a to nezávisle od seba, vydané dve odborné publikácie nazvané Sociálna psychológia autorov W. McDougalla v Londýne a E.A. Rossa v New Yorku (Výrost, 1997). Od tohto roku do súčasnosti bolo napísaných a vydaných vyše 150 učebníc, monografií sociálnej psychológie, aj publikácií spracúvajúcich dielčie témy disciplíny. Pri definovaní jej predmetu, t.j. vymedzení oblasti jej skúmania, sa však v týchto dielach stretne s rôznymi náhľadmi poplatnými samozrejme teoretickému zameraniu autorov, ale aj charakteru problémov a záujmov skúmania historického obdobia, v ktorom boli napísané.

V publikácii „Poľský roľník v Európe a Amerike“ definujú jej autori W.I.Thomas a F.Znaniiecki (1918) sociálnu psychológiu ako vedu, ktorá študuje **sociálne postoje**. Klasik sociálnej psychológie F.H.Allport v roku 1924 vo svojej učebnici hovorí, že sociálna psychológia je „veda, ktorá študuje **správanie**

jednotlivca, pokiaľ jeho správanie stimuluje iných jednotlivcov, alebo je samé o sebe reakciou na správanie iných, a ktorá opisuje **vedomie** jednotlivca, pokiaľ je vedomím sociálnych objektov a reakcií“ (podľa Nakonečný, 1999). Tieto prvé definície predmetu sociálnej psychológie naznačujú, že predmetom skúmania má byť najmä jednotlivec, individuum a jeho vedomie a správanie v kontakte s inými. V 1. polovici 20. storočia sa však objavujú aj ďalšie práce, ktoré poukazujú na dôležité otázky fungovania jednotlivca vo vzťahu ku skupine a v skupine (napr. práca M.Sherifa o jave konformity, práce K.Lewina o skupinovej dynamike a problematike vodcovstva) a záujem skúmania v sociálnej psychológii sa pomaly presúva od témy sociálnych postojov a správania individua k téme **sociálnej interakcie** (kontaktu) jednotlivca a iných jednotlivcov, či malých sociálnych skupín.

Termín „interakcia“ zaviedol do ponímania predmetu sociálnej psychológie T.M.Newcomb, ktorý v roku 1950 definuje sociálnu psychológiu ako vedu, ktorá študuje **osobnosť v sociálnej interakcii**. Sociálna interakcia sa stáva centrom pozornosti skúmania v 50-tych až 70-tych rokoch 20. storočia, spolu s problematikou sociálnej percepcie, komunikácie, dyadických vzťahov, vzťahov jednotlivca a skupiny, psychológie malých skupín, javov agresie, afiliácie, kognitívnej disonancie a pod. Ústredným predmetom skúmania stále ostáva jednotlivec, ale **jednotlivec v sociálnom prostredí**, v kontakte s inými jednotlivcami, ktorí na seba navzájom pôsobia, teda vzájomne interagujú v sociálnych situáciách. Sociálno-psychologické skúmanie jednotlivca je tak nadindividuálne v tom zmysle, že jeho objektom (predmetom skúmania) je nielen jednotlivec, ale aj to, čo súvisí so spoločenskou (sociálnou) dimenziou jeho existencie. Jeho vzťahy s inými ľuďmi, ich spoločné aktivity, vzájomné kontakty, spolužitie, spolufungovanie, celá sieť vzájomností, ktoré spolu vytvorili a ktoré sa dejú v a sú ovplyvňované širším sociálnym kontextom kultúry.

Autori veľmi známej učebnice sociálnej psychológie nazvanej Človek v spoločnosti - D.Krech, R.S.Crutchfield a E.L.Ballachey (1968) definujú sociálnu psychológiu ako vedu o **správaní sa človeka v spoločnosti**. S.Mika v roku 1972 definuje sociálnu psychológiu ako vedu, ktorá sa zaoberá **skúmaním psychických procesov a správania jednotlivcov nachádzajúcich sa v sociálnych situáciách**, W.Herkner v roku 1991 hovorí, že „**sociálna psychológia je veda o interakciách medzi individuami**“. M.Nakonečný (1999), ponímajúc koncept sociálnej interakcie ako nosný pilier sociálnej psychológie a vymedzujúc jeho psychologickú rovinu, definuje sociálnu psychológiu ako vedu, ktorej „**....predmetom skúmania sú psychologické aspekty medziľudských interakcií**“ (s.11).

Pri skúmaní jednotlivca v interakcii s inými je však nevyhnutné skúmať a brať do úvahy nielen vnútorné ale aj vonkajšie činitele, ktoré ovplyvnia jeho prejav. Nie je možné skúmať jeho prežívanie a správanie a adekvátne ho pochopiť bez toho, aby sme vzali do úvahy **sociálnu situáciu**, v ktorej sa nachádza a tiež bez toho, aby sme brali do úvahy **jeho referenčný rámec**, teda to, aký význam danej situácii prikladá, ako situáciu vidí. Referenčný rámec súvisí samozrejme s osobnosťou jednotlivca (jeho potrebami, postojmi, cieľmi, skúsenosťami, aktuálnym stavom a pod.), jeho konečné správanie však ovplyvnia vždy faktory konkrétnej sociálnej situácie. Sociálnu situáciu vytvára prítomnosť iného jednotlivca, iných jednotlivcov a ich správanie, ktoré stimuluje alebo utlmuje aktivitu subjektu.

Sociálna psychológia študuje preto v rámci interakcie sociálnych subjektov:

- *vnútorné charakteristiky* (prežívanie, postoje, motiváciu) *subjektov*,
- *vonkajšie prejavy* (správanie) *subjektov*,
- *stimuly*, ktoré tieto charakteristiky ovplyvňujú.

Sociálnym stimulom podľa D.Katza a R.L.Schancka (in: Nakonečný, 1999, s.17) môže byť:

- *priama stimulácia*, t.j. všetky podnety, posolstvá, ktoré prichádzajú priamo od druhej osoby (reč, gestá, mimika ...),
- *nepriama stimulácia*, t.j. vplyv sociálnych symbolov, teda objektov, ktoré sú asociované (spojené) so spoločenskými hodnotami (umelecké diela, materiálne veci vyrobené kultúrou a pod.), nakoľko aj tieto spúšťajú sociálne správanie jednotlivca,
- *predstavy jednotlivca* o tom, čo si druhá osoba v danej situácii myslí, predstavy o jej možnom správaní, konaní,
- *jednoducho prítomnosť druhej osoby*, jej zjav.

Posledné dve uvedené formy stimulov sú špecifické práve pre stimuláciu človeka, ktorého správanie nemusí byť stimulované len priamo, bezprostrednými podnetmi, čím sa líši od iných živých tvorov (ťažko si predstaviť psa, ktorého správanie je stimulované predstavami o možnom konaní jeho pána).

Podľa J.Výrosta (1997) sa v histórii vymedzovania predmetu sociálnej psychológie prelínali dva prístupy, ktoré tento autor označuje ako štrukturálne a procesuálne.

Štrukturálne vymedzenia sa opierajú o kategorizovanie sociálnej reality do vrstiev a predmet sociálnej psychológie je potom ponímaný ako skúmanie vzťahu, interakcie medzi nimi. Takúto kategorizáciu sociálnej reality priniesli

O.G.Brim a E.H.Witte, ktorí rozlišujú tieto kategórie sociálnej reality - **sociálneho systému**:

- **individuálny systém**, ktorý tvorí jednotlivec, osobnosť,
- **dyadický systém**, ktorý tvoria dve osoby v interakcii,
- **mikrosystém**, ktorý tvoria malé sociálne skupiny, v ktorých prebieha interakcia medzi členmi (rodiny, rovesníci, školská trieda, pracovná skupina ..),
- **mezosystém**, v ktorom prebieha interakcia malých sociálnych skupín (organizované spolupôsobenie väčšieho počtu osôb na jednom mieste – celá škola, inštitúcia ...),
- **makrosystém**, v ktorom prebieha interakcia abstraktných organizácií, veľkých sociálnych skupín (právo, politika – spolupôsobenie osôb na nejasne definovanom mieste za spoločným cieľom),
- **celá spoločnosť**.

Štruktúrne vymedzenia predmetu sociálnej psychológie nazerajú potom na sociálnu psychológiu ako na vedu skúmajúcu sociálno-psychologické javy jednotlivých kategórií sociálneho systému, zriedkavejšie javy vzájomnej interakcie kategórií.

Procesuálne ponímania predmetu sociálnej psychológie sa zameriavajú na zložité vzťahy jednotlivca a jeho sociálneho prostredia, pričom nie je podstatné, či ide o vzťahy na úrovni individuálneho, dyadického systému, mikrosystému a pod.. Dôležitý je smer kauzality tohto vzťahu, teda či a ako je predovšetkým jednotlivec ovplyvňovaný a formovaný prostredím (otázky sociálnej determinácie, socializácie), alebo či a ako jednotlivec ovplyvňuje sociálne prostredie (otázky vodcovstva, dominancie, osobnostného vplyvu a pod.).

Oba prístupy k vymedzovaniu predmetu sociálnej psychológie sú podľa J.Výrosta produktívne. Koniec koncov, jedna z definícií sociálnej psychológie, ktorej autorom je práve E.H.Witte (podľa Nakonečný, 1999, s.12) hovorí, že: „**Sociálna psychológia je tá dielčia disciplína spoločenských vied, ktorej predmetom je interakcia vnútri individuálneho systému a mikrosystému a medzi nimi a tiež interakcia so systémami rovnakého alebo vyššieho rádu. Pokúša sa chápať, vysvetľovať, predpovedať a meniť sociálne procesy. Pritom v podstate ponecháva bez povšimnutia vzájomné interakcie medzi mezo- a makrosystémami**“.

Witteho schéma sociálneho systému ako aj jeho pohľad na predmet sociálnej psychológie nám jasne ukazuje, že sociálna psychológia sa nezaobera všetkými aspektmi sociálnej reality, že sociálna realita je širšia ako predmet jej

záujmu a že tu iste existujú ďalšie sociálne vedy, ktoré tento priestor pokrývajú a ktoré nevyhnutne musia súvisieť aj so sociálnou psychológiou. Skôr, ako poukážeme na miesto sociálnej psychológie v systéme psychologických vied a jej vzťah k iným vedným disciplinám, budeme sa stručne zaoberať históriou formovania sociálnej psychológie ako vedy.

1.2 Z HISTÓRIE FORMOVANIA SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE AKO VEDY

Sociálna psychológia je jednou z najmladších psychologických disciplín. Jej dejiny ako samostatnej vednej disciplíny začínajú až na prelome 19. a 20. storočia. Skutočnosťou však je, že dávno pred konštituovaním sociálnej psychológie ako vedy existovali v spoločnosti tie javy, ktoré sú predmetom záujmu sociálnej psychológie (socializácia, komunikácia, agresia, spolupráca apod.) a z určitých hľadísk boli aj skúmané. R. Farr (podľa Výrost, 1997) povedal, že sociálna psychológia má dlhú minulosť a krátku históriu. Značí to, že ideové zdroje a tiež rôzne dielčie príspevky skúmania, ktoré svojím obsahom patria k sociálnej psychológii, nájdeme už v dávnej histórii a kultúre ľudstva. Osobitne vtedy, ak tému vzťahu človeka a spoločnosti chápeme ako jednu z ústredných tém sociálnej psychológie. Vo vývoji sociálnej psychológie môžeme (pre väčšiu prehľadnosť) vyčleniť tri historické etapy. Prvé dve z nich sú etapami histórie, v ktorých nachádzame ideové, filozofické a zčasti aj všeobecno psychologické zdroje sociálnej psychológie, tretia je etapou postupného a zložitého formovania samotnej sociálnej psychológie.

1.2.1 Etapa ideových a filozofických zdrojov sociálnej psychológie

Táto etapa zahŕňa dlhé historické obdobie od začiatku existencie ľudstva do polovice 19. storočia. Je to obdobie, na ktorého počiatku neexistuje žiadny vedecký a vlastne ani filozofický opis sociálno-psychologických javov, hoci tieto javy, prirodzene, v spoločnosti existovali. Ľudia od pradávna žili v skupinách, v určitom spoločenskom usporiadaní, nadväzovali vzťahy, vzájomne sa ovplyvňovali, vzájomne spolupracovali či súperili, komunikovali, riešili konflikty, ovplyvňovali a boli ovplyvňovaní spoločnosťou, v ktorom žili. Sociálne javy boli súčasťou ich praktickej existencie, súčasťou oslavných, bojových, tanečných rituálov, náboženských obradov, pôsobenia šamanov, spoločenského usporiadania rodiny a celej spoločnosti (matriarchátu, patriarchátu). O existencii týchto javov sa dozvedáme z ústneho podania, neskôr

z diel historikov a filozofov, ale tiež zo starozákonných kníh Mojžiša, ktoré našej kultúre prinášajú najstaršie demografické informácie a informácie o sociálnych vzťahoch spoločenstva.

Filozofické korene sociálnej psychológie tkvejú podľa uznávaného historika sociálnej psychológie G.W.Allporta (in Nakonečný, 1999) v intelektuálnej pôde celej západnej tradície a teda, samozrejme aj vo **filozofii antiky**. V období, ktorým sa zaoberáme, sa v dielach rôznych filozofov objavujú najmä snahy o riešenie problému primarity vo vzťahu človeka (jednotlivca) a spoločnosti. Objavujú sa dva protichodné prístupy: je jednotlivec tým, ktorý je primárny a ovplyvňuje spoločnosť, alebo je tomu naopak? Oba prístupy majú spoločný základ – vychádzajú z faktu, že individuum, ako nositeľ „psychiky“, je jasne oddelené od spoločnosti, ktorá predstavuje „sociálno“ (Štech, in Výrost, 1997, s.23).

Prvý z týchto prístupov zdôrazňuje **primát spoločnosti**. Vychádza z konštatovania, že jednotlivec nemôže bez spoločnosti existovať. Rodí sa do nej, teda nachádza pri svojom vstupe do sveta spoločnosť - sociálno ako fakt. Štruktúra spoločnosti, sociálne procesy a inštitúcie ovplyvňujú zásadne a od samého počiatku správanie jednotlivcov, určujú ich prežívanie, vzorce ich vnímania druhých aj seba a pod. Spoločnosť je v tomto prístupe primárna, významnejšia, určuje osud jednotlivcov. Jednotlivec je potom iba nositeľom sociálnych procesov a rolí, nádobou skladujúcou v sebe sociálne vplyvy, sám je neaktívny, nemôže ovplyvniť svoje utváranie. Predstaviteľom tohto prístupu v gréckej filozofii je **Platón** (427-347 pr.n.l.), jeho názor sa nazýva **sociometrický** a stretne sa s ním i v dielach neskorších filozofov aj psychológov (Lazarus, Wundt ai.)

Druhý prístup zdôrazňuje **primát individua** voči spoločnosti a jej inštitúciám. Predstaviteľom tohto názoru v gréckej filozofii je **Aristoteles** (384-322 pr.n.l.). Jeho názor na vzťah človeka a spoločnosti sa nazýva **individualistický** a hovorí, že jednotlivec (zoón politikon) je určujúci, jednotlivec reguluje spoločnosť. Z jednotlivých činov, z interakcie jednotlivca s druhými ľuďmi sa rodia zložitejšie javy – kooperácia, konflikty, alebo inštitúcie – rodina, školská trieda, štát a pod. Podľa tohto prístupu sú v pozadí konania človeka jeho individuálne psychické dispozície (najmä vrodené), ktorých výsledkom sú sociálne inštitúcie, sociálne javy. Človek je síce odkázaný na sociálny svet, ale ostáva nezávislý. Fungovanie spoločnosti je vysvetliteľné psychológiou individuí.

Tento dichotomický pohľad na vzťah a pôsobenie jednotlivca a spoločnosti nie je doteraz definitívne vyriešený a v rôznych spoločnostiach a ich ideológiach nájdeme rôzne náhľady, premietajúce sa do rôznych oblastí spoločenskej praxe – politiky, výchovy, kultúry a pod.

Pri skúmaní koreňov sociálnej psychológie je však Aristoteles, okrem uvedeného, významný i tým, že vo svojom diele „Rétorika“ sa zaoberá témou pre sociálnu psychológiu podstatnou: témou komunikácie. Rozpracoval tu model verejného prejavu, v ktorom opísal *zásady rečníckeho umenia* ako umenia rečníka ovplyvniť dav, využívajúc sociálno-psychologické zákonitosti ovplyvňovania ľudí. Opísal tak základné parametre sociálnej komunikácie v tejto situácii. Podobne sa problematike rečníckeho umenia, ako spôsobu ovplyvňovania verejnej mienky, venovali mnohí ďalší významní filozofi a rétori antického Grécka, napr. Sokrates (469-399 p.n.l.) a Demosténes (384-322 p.n.l.), a Ríma, napr. Cicero (104-43 pr.n.l.), Seneca (3-65 n.l.), Tacitus (55-120 n.l.), autor diela „Dialóg o rečníctve“.

Záujem o vzťah jednotlivca a spoločnosti nájdeme aj v dielach mnohých **stredovekých mysliteľov** – filozofov, pedagógov, ekonómov, teológov, ktorí formulovali rôzne teórie o sociálnom charaktere človeka v súvislosti s určitým ponímaním spoločnosti, hľadali v psychike človeka vysvetľujúci princíp sociálneho správania, zaoberali sa hľadaním spôsobov ovplyvňovania jednotlivca a širších skupín. Obdobie stredoveku je v tomto smere názorovo a myšlienkovovo veľmi rôznorodé, ale nájdeme aj tu niekoľko zdrojov, ktoré ovplyvnili teoretické základy sociálnej psychológie. Napr. **N.Machiaveli** (16.st.) rozdeľuje a stavia proti sebe elitu a dav, vo svojom diele „Vladár“ radí ako ovládať poddaných; **T.Hobbes** (17.st.) zdôrazňuje význam spoločnosti pre jednotlivca a túžbu po moci, zdôrazňuje egoistickú podstatu človeka a je autorom tézy „vojna všetkých so všetkými“; **J.J.Rousseau** (17.st.) sa zaoberá problémom socializácie a výchovného pôsobenia, zdôrazňujúc nutnosť rešpektovať individualitu dieťaťa; **M.V.Lomonosov** (18.st.) venuje pozornosť rečníckemu umeniu a jeho pôsobeniu na ľudí; sociológ **A.Comte** (19.st.), ktorý sice odmietal psychológiu ako vedu (pravú vedu videl v sociológii), ale predmet tejto vedy v jeho ponímaní zodpovedá v podstate dnešnému ponímaniu sociálnej psychológie.

1.2.2 Etapa filozofických a psychologických zdrojov sociálnej psychológie

Táto etapa zahŕňa obdobie druhej polovice 19. storočia, obdobie predhistórie sociálnej psychológie, kedy formovanie najmä filozofických názorov ovplyvnil predovšetkým výrazný rozvoj prírodných vied, ale aj konkrétne historické okolnosti (ekonomické podmienky, politické udalosti) danej doby.

Z historického hľadiska je toto obdobie obdobím veľkých revolučných zmien. Charakterizujú ho otvorené nepokoje, hnutie veľkých skupín ľudí, revolúcie, ktoré mali masový, davový charakter, vyst'ahovalectvo, zvýšený

kontakt rozličných národov, ako aj rozmach techniky. V spoločnosti sa objavujú nové javy, ktorých podstatu bolo treba objasniť, nájsť tiež spôsoby ich regulácie a ovplyvňovania. Predmetom záujmu filozofov, vedcov v tomto období sú najmä veľké sociálne skupiny – národ, dav a to osobitne pod vplyvom sociologických prístupov a sociológov. Je to i odrazom faktu, že psychológia v tomto období sa zameriavala na jednotlivca a jeho psychické dispozície (Wundt a jeho introspekcia), čo vyvolávalo kritické reakcie. Záujem o sociálne aspekty fungovania jednotlivca stúpa, ale sociálne je v tejto dobe prevažne považované za špeciálnu kvalitu, nereducovateľnú na jednotlivca, nadindividuálnu. V tejto etape vývoja sociálnej psychológie nájdeme tri okruhy záujmu, tri oblasti, na ktoré sa sústredila pozornosť skúmania, ktoré svojim spôsobom opäť riešia vyššie uvedený problém: je primárna spoločnosť alebo individuum? Prvé dva okruhy skúmania predstavujú súčasne prístupy, ktoré zdôrazňujú primát spoločnosti - primát tzv. skupinovej (kolektívnej, spoločnej, sociálnej) mysle („ground mind“).

1. okruh skúmania: Psychológia národov

Možno povedať, že psychológiu národov vytvorili **M.Lazarus** (1824-1903) a **H. Steinthal** (1823-1899), autori práce *Národová psychológia*, kde psychológiu národov definujú ako *vedu o duchu národa, náuku o prvkoch a zákonoch duchovného života národov*, teda všetkom, čo v ľudskom spoločenstve má duchovnú podstatu. Prvkami ducha národa sú reč, mytológia, náboženstvo, kultúra, folklór, písmo, umenie, zvyky, morálne a právne normy. Podstatou ducha národa je rovnaké vedomie u mnohých príslušníkov národa, ktoré obsahuje uvedomenie si tejto rovnosti, podmienenej rovnakým miestom a pôvodom (Musil, 1996).

Psychológiu národov dovŕšil svojim mohutným dielom **W. Wundt** (1832-1920), ktorý sa pokúsil o psychologický výklad kultúrnych fenoménov – jazyka, mýtov, náboženstva, apod. Hovoril, že individuálne myslenie je podmienené rečou, zvykmi, mýtami, teda „dušou“ národa, čo je ústredný pojem Wundtovho prístupu. Duša národa je pritom viac ako súčet psychických aktivít jednotlivcov, je novou kvalitou, má prioritné postavenie, jednotlivec a jeho individuálne myslenie je od nej úplne závislé. Štruktúru národa podľa Wundta tvoria tri základné prvky – reč, mýty a zvyky, ktoré sú spolu s umením, náboženstvom, právom a sociálnou organizáciou predmetom štúdia psychológie národov. Pomocou jazyka ovplyvňuje kolektívna myseľ jednotlivca. Vo svojich ďalších prácach však Wundt od myšlienky psychológie národov upustil.

Otázkou kolektívnej mysle sa zaoberal tiež francúzsky sociológ **E. Durkheim** (1858-1917), ktorého názory významne ovplyvnili sociálnu psychológiu, najmä

jej sociologickú líniu. Durkheim je zástancom primátu spoločnosti, psychika človeka je determinovaná sociálnymi faktami. Sociálne fakty sú javy, ktoré existujú v každom spoločenstve ľudí a sú prítomné skôr ako sa jednotlivci narodí, existujú pred ním a nezávisle od neho. Napr. každý jednotlivec sa musí podrobiť pravidlám správania, prevziať jazyk, symboliku, organizáciu času a priestoru, ak chce v spoločenstve existovať. Spoločnosť nemôže byť podľa Durkheima súčtom jednotlivcov, pretože tí spolu môžu komunikovať len použitím niečoho, čo tu už nachádzajú, čo existovalo pred nimi, niečoho, čo im ukáže, že patria k celku, ktorý má svoju kontinuitu, teda pomocou kolektívnych reprezentácií. *Kolektívne reprezentácie* – ústredný pojem Durkheimovo prístupu – je systém ideí, obrazov, symbolov, ktoré sú nutné pre život jednotlivca a majú transcendentálnu (jednotlivca prekračujúcu) povahu. Ide napr. o rituály, prostredníctvom ktorých sa jednotlivci utvrdzujú, že patria k danej entite, symboly (zástava, totem), viera, pojmy, poznatky, obmedzenia, pravidlá, ktoré je nutné rešpektovať a tým nadobúdať predpísané či dovoľené formy (vzorce) správania. Kolektívne reprezentácie sú faktorom, ktorý formuje, konštruuje psychiku jednotlivca. Javia sa jednotlivcovi ako danosť, fakt, ktorý prijíma, ak tu chce existovať. Napr. morálna reprezentácia učiteľa (autorita), jej znaky a prejavy sú tu prítomné a jednotlivec ich prijíma, ak chce byť spoločenstvom prijatý. Až po prijatí túto (a iné) reprezentáciu analyzuje, dešifruje a znova konštruuje. Individuálna prirodzenosť človeka je podľa Durkheima anomická, teda neobsahuje v sebe pravidlá, zákony, je ovládaná pudmi, inštinktmí, potrebami. Jednotlivec preto musí byť determinovaný štruktúrami – najskôr sociálnymi a potom logickými štruktúrami vlastného myslenia. Až zákony (pravidlá) umožňujú človeku sociálne fungovanie, často práve potláčaním individuálnej sily inštinktu. Pravidlám, ktoré majú obmedzujúci charakter, je nutné sa podrobiť, ak sa ľudia chcú stať ľuďmi, žiť v spoločnosti a postupne sa v nej individualizovať. Človek sa stáva morálnym (sociálnym) tak, že sa najskôr podrobuje disciplíne (opakovane rešpektuje pravidlá správania, čím sa tieto spevňujú a vždy znova konštituuju-konštruujú), rešpektuje puto k spoločnosti (ktorá vytvára pravidlá) a nakoniec dospieva k morálnej autonómii (konanie v súlade s pravidlami na základe rozumového pochopenia ich nevyhnutnosti pre prežitie spoločenstva a rozvoj solidárnych väzieb).

Durkheimov prístup bol kritizovaný pre jeho jednostranný sociologizmus, ktorý ignoruje individuálne zákonitosti psychického života, pre ignorovanie komunikácie a interakcie v malých skupinách a personifikáciu Spoločnosti, ktorú ponímal ako najvyššiu bytosť francúzskej revolúcie. Jeho prínosom však je, že sa venoval štúdiu vedomia a jeho štruktúr ako sociálnej konštrukcii, svoju teóriu postavil kriticky proti príliš konkrétnej, empirickej psychológii

svojej doby, proti predkladaným schémam vysvetľovania sociálnych faktov na základe introspekcie či fyziológie. Jeho poznanie, že obsahy psychiky (myslenie) sú sociálnymi konštrukciami (že sú konštruované, teda vytvárané v sociálnom procese) sú dnes v psychológii prijímané a tvoria základ sociálneho konštruktivismu (Štech, in Výrost, 1997).

2. okruh skúmania: Psychológia davu

Za klasikov psychológie davu, skúmania menších sociálnych skupín, sa pokladajú francúzsky sociológ **G.Tarde** (1843-1904), taliansky právnik **S.Sighelle** (1868-1913), **S.Freud** (1856-1939) a predovšetkým francúzsky sociológ **G.LeBon** (1841-1931).

Vychádzali z predpokladu, že v zoskupeniach ľudí dochádza k *vzniku nadindividuálnych duchovných útvarov*, zdôrazňovali iracionalitu, spontánnosť, neorganizovanosť a sugestívne mechanizmy formovania a fungovania davu.

Klasické dielo **G.LeBona** „Psychológia davu“ z roku 1885 je dnes považované skôr za spoločensko-psychologické, ale prinieslo cenné postrehy o iracionálnej podstate správania sa jednotlivca v dave a davu (Nakonečný, 1999), ktoré boli výsledkom skúmania LeBona. Davové situácie neboli v danom období, vzhľadom na charakter doby, zriedkavé. LeBon chápal dav ako typický prejav svojich čias a zdôraznil jeho iracionalitu a primitivizmus, ktoré sa v ňom naplno prejavujú. V dave sa človek mení, stáva sa iným, správa sa inak. V dave sa vytvorí kolektívna myseľ (duša davu), ktorá stojí nad jednotlivcami, je inou kvalitou, nie súčtom duší príslušníkov davu. Naopak, duša davu pohlcuje osobnosť jednotlivcov, tlmí vyššie (uvedomelé) vrstvy a oživuje, aktivuje primitívne, iracionálne vrstvy osobnosti jednotlivcov. V dave vládne búrlivá emocionalita a prebúdajú sa deštruktívne inštinkty, uvoľňujú sa morálne zábrany. Duša davu vzniká ako dôsledok pôsobenia nasledovných mechanizmov (Výrost, 1997):

- *sugescie a sugestibility* – človek nekriticky prijíma, čo sa mu prikazuje a hovorí,
- *nákazy* – emócie (afekty) alebo správanie sa šíria, preskakujú z jedného účastníka na druhého,
- *anonymity* – jednotlivec stráca pocit zodpovednosti, nadobúda naopak pocit beztrestnosti a cíti sa slobodný v deštruktívnych prejavoch.

Dav je svojou podstatou chaotický, neorganizovaný útvar, preto potrebuje vodcu, aby usmernil jeho hnutie, vodca je potom zodpovedný za smerovanie davu a davové správanie.

G.Tarde nechápal dav ako útvar, ktorý je výlučne spontánný, neorganizovaný, iracionálny, nestabilný. Podľa neho sa spontánne masy môžu premeniť na organizované, vzťahy sú tu založené na spoločných princípoch a ideáloch, ktoré sa medzi členmi rozširujú pomocou nápodoby – imitácie.

S. Freud taktiež uznával existenciu duše davu. Svoju teóriu psychoanalýzy aplikoval na psychológiu más. Domnieval sa, že duša davu sa utvára vplyvom mechanizmu identifikácie a jej podstatu tvoria libidálne putá (putá lásky) medzi členmi davu, najmä medzi vodcom a ostatnými. Vodca je ústrednou postavou davu, najmä k nemu sa vytvárajú putá lásky. Keďže ale vodca nemôže prejavovať lásku ku každému členovi, časť z nich je frustrovaná, ich vzťah k vodcovi sa dostáva na primitívnejšiu úroveň (regreduje), členovia sa vzdávajú svojho Superega v prospech vodcu a upadajú do infantilnej závislosti na ňom. Tiež na horizontálnej úrovni sa vytvárajú vzťahy, sú to vzťahy medzi členmi davu. Tieto sa tvoria na základe toho, že všetci majú spoločný ideál, ktorým je vodca, pričom vodcom nemusí byť vždy konkrétna osoba, môže to byť Boh, Idea, Kráľ a pod. Vodca však je opäť ten, kto je zodpovedný za smer hnutia davu a jeho správanie.

3. okruh skúmania: *Inštinktivistické teórie sociálneho správania*

Tieto teórie sa pokúsili dať odpoveď na otázku, čo je motívom sociálneho správania, čo ovplyvňuje správanie sa človeka k človeku.

Inštinktivistické teórie boli veľmi populárne, pre každý prejav správania sa hľadal inštinkt – v roku 1924 napr. L. Bernard opísal vyše 5600 rôznych spôsobov správania, ktoré sa označovali ako inštinktívne. Najznámejšou sa stala **W. McDougallova** (1871-1938) inštinktivistická teória sociálneho správania. Inštinkt je nosným pojmom individuálnej sociálnej psychológie tohto autora, ako ju predstavil vo svojej učebnici z roku 1908 (Výrost, 1997). Inštinkt opisuje ako zdedenú alebo vrozenú psychofyzickú dispozíciu, ktorá vedie k preferencii vnímania určitých objektov, s ktorým je spojená určitá kvalita citového prežívania a vedie k určitému spôsobu správania, alebo aspoň k pociťovaniu určitého impulzu ku správaniu. Jednotlivec má teda vrozenú energiu (v podobe inštinktov, na ktoré sa napájajú emócie), ktorá ho tlačí dopredu, motivuje a ovplyvňuje jeho konanie. W.McDougall považoval za základné tieto sociálne inštinkty, spojené s uvedenými emóciami:

Inštinkt	Emócia
1. boja	hnev, strach
2. úteku	sebazáchova

3. reprodukcie rodu	žiarlivosť
4. nadobúdania	vlastníctvo
5. budovania	tvorenia
6. stádovosti	spolupatričnosť

McDougall však tiež vyzdvihoval organizovanú podstatu činnosti spoločnosti, význam sociálnych inštitúcií, morálnych a kultúrnych tradícií, ktoré, ako sociálne dedičstvo umožňujú človeku byť lepším, morálnejším a racionálnejším.

1.2.3 Etapa vzniku a existencie sociálnej psychológie ako vedy

Táto etapa zahŕňa obdobie od roku 1908 po súčasnosť. Už pred rokom 1908, ktorý sa považuje za oficiálny rok vzniku sociálnej psychológie, sa o sociálnej psychológii hovorí. Prvýkrát použil termín sociálna psychológia J.M.Baldwin (1861-1934) v roku 1897, v roku 1899 prednáša sociológ E.A.Ross (1866-1951) sociálnu psychológiu na Stanfordskej univerzite, v roku 1900 spolu s W.Thomasom prednáša o úlohách a metódach sociálnej psychológie. Je zrejmé, že na prelome storočí stúpa záujem o skúmanie sociálnych vzťahov a sociálneho správania veľmi intenzívne. Možno, ako uvádza M.Nakonečný (1999) preto, že v dobe, kedy prirodzené regulátory sociálneho správania, ako je náboženstvo, mravy, zákony, stratili svoju plnú účinnosť, bolo potrebné nájsť nové nástroje regulácie sociálneho správania. Viacerí autori uvádzajú, že hlavným dôvodom vzniku sociálnej psychológie sa stali problémy kapitalistickej spoločnosti, rozvíjajúce sa sociálne hnutie, ktoré rozvoj spoločnosti niesol so sebou, ale tiež americký pragmatizmus, t.j. potreba riešiť problémy výrobnjej sféry, spojené s potrebou vyššej produktivity práce vo veľkovejrobe, potreba skúmať sociálne postoje a sociálne správanie zamestnancov veľkých podnikov v nových výrobných podmienkach. Pre väčšiu prehľadnosť rozdelíme tretiu etapu vývoja sociálnej psychológie na štyri obdobia, zahŕňajúce prvú polovicu storočia, 60-te, 70-te a 80-te roky do súčasnosti.

1. prvá polovina 20. storočia

Formálne konštituovanie sociálnej psychológie sa datuje do roku **1908**, roku, kedy vyšli, už vyššie spomínané, dve učebnice nazvané Sociálna psychológia. Prvú vydal americký sociológ **E.A.Ross**, druhú anglický psychológ **W.McDougall**. Od prvej sa odvodzuje tradične *psychologická línia* (rozvíjaná viac v USA) a od druhej *sociologická línia* sociálnej psychológie

(rozvíjaná viac v Európe). Názov McDougallovej knihy je ale zavádzajúci, pretože v nej ide o rozvinutie jeho inštinktivistickej teórie ľudských emócií a motivácie. Sám neskôr povedal, že jeho dielo nie je sociálnou psychológiou, ale nevyhnutným predpokladom pre každú sociálnu psychológiu a akými pokusom opísať schému sociálno-psychologickej problematiky.

V roku 1924 vychádza významné dielo **F.H.Allporta** (Sociálna psychológia), ktorý chápe sociálnu psychológiu ako experimentálnu vedu, skúmajúcu správanie jednotlivca v rôznych sociálnych situáciách. Allport odmietol existenciu nadindividuálnych útvarov (duše davu apod.), sociálno je podľa neho interpersonálne, všetky sociálne javy sú vysvetliteľné psychickými procesmi jednotlivca. Allportovo vymedzenie sociálnej psychológie a jeho dôraz na jej experimentálny charakter znamenalo prudký rozvoj tejto vedy a tiež rozvoj experimentálneho skúmania na poli sociálnej psychológie. Rozsiahle, ciele experimenty, zamerané najmä na skúmanie sociálnych aspektov jednotlivca a malých sociálnych skupín, pokračovali intenzívne až do 60-tych rokov 20.storočia, ich úlohou bolo tiež vedeckým skúmaním, výsledkami vedeckej práce podporiť teóriu sociálnej psychológie.

Za akýsi štart experimentov, resp. za jedny z najvýznamnejších experimentov, sú považované tzv. hawthornské experimenty **Eltona Mayo** (1880-1949), ktorý v rokoch 1927-1932 pracoval experimentálne a výskumne v americkej firme na výrobu elektrických aparátov. Mayo ukázal, že produktivita práce a spokojnosť zamestnancov úzko súvisí so sociálnymi faktormi, ako sú sociálne vzťahy v pracovných skupinách, celková atmosféra, štýl riadenia a pod. Nezačlenil ale ešte do svojich záverov súvislosť s makroprostredím – spokojnosť doma, atmosféra spoločnosti apod., firmu videl ako izolovanú jednotku.

V prvej polovine 20. storočia sa v psychológii ako takej formuje niekoľko veľkých psychologických smerov – škôl (psychoanalýza, behaviorizmus, gestalt-psychológia), ktoré mali ambície podať univerzálne vysvetlenie psychiky človeka, čo sa samozrejme nemohlo neodraziť v sociálnej psychológii. Každá z týchto škôl sa podľa svojich východísk zaoberala sociálnymi aspektmi človeka a naopak, jej teoretické náhľady našli odraz v sociálnej psychológii. Poznáme viacerých predstaviteľov uvedených škôl, ktorí prispeli k rozvoju sociálnej psychológie, na tomto mieste spomenieme prínos len niektorých z nich.

I. Psychoanalýza

Zakladateľom psychoanalýzy je S. Freud. Podľa jeho náhľadu je jednotlivec hnaný vnútornými fyziologickými silami, ktoré sú hlavnými determinantmi

správania a vývinu osobnosti. Odhalil pre psychológiu vnútornú dynamiku osobnosti, ktorá vyplýva z traumatických a konfliktných situácií, ako dôsledku potlačených pudových hnutí, traumatických zážitkov, vzťahov, sociálne neprimeraných želaní. Život človeka je ovládaný princípom slasti, ktorým sa riadi nevedomie (Id), ako hlavný energetický zdroj psychických funkcií, princípom reality, ktorým sa riadi vedomie človeka (Ego) ako zdroj jeho skúseností a princípom morálky, či dokonalosti, ktorým sa riadi Superego. Id, Ego a Superego sú tri subsystémy, ktoré tvoria osobnosť a sú spolu v neustálom konflikte. Nevedomie (Id) je temná, hlboká, neprístupná časť osobnosti, je iracionálna, jej obsah tvoria pudy slasti (libido), pudy agresie a sebazáchovy, a obsahy, ktoré preto, že ohrozujú psychickú rovnováhu, boli vytesnené z vedomia do nevedomia (spoločensky neprijateľné predstavy, želania, nepríjemné zážitky, traumy ...). Ego je racionálne, pôsobí na vedomej úrovni, zvažuje konanie a jeho následky. Superego obsahuje zvnútornené obmedzenia a zákazy neadekvátneho správania, tiež pochvaly za dobré správanie ukladané dieťaťu v ranom veku pre neho významnými dospelými. Všetky zložky osobnosti sú vzájomne prepojené, integrované, ale rozdielnosť ich cieľov a princípov, ktorými sa riadia, vedie k vnútorným konfliktom človeka, ktorého výsledkom môže byť psychická porucha (neuróza). Súčasťou psychoanalýzy je tiež teória vývinu osobnosti, ktorá je založená na vývine libida.

Koncom 30-tych rokov vzniká nový smer, odvíjajúci sa z psychoanalýzy, ktorý ale prináša nový pohľad na osobnosť, nazýva sa **neopsychoanalýza**. Neopsychoanalytici uznávajú nevedomú reguláciu správania, ale význam sexuality, libida nechápu tak ortodoxne. Zmenou je opustenie Freudovho biologizmu a kladenie väčšieho dôrazu na vplyv sociálneho prostredia (sociálnych vzťahov a situácií) na osobnosť človeka.

S. Freud (psychoanalýza)

Vplyv psychoanalýzy je najvýraznejší najmä v teóriách socializácie, kde sociálne prostredie, rodina a jej dynamika, vzťahy v nej vystupujú ako zdroj neuróz, tiež v teórii agresívneho (pudového) správania, v teórii konfliktov. Významný prínos S.Freuda (1856-1939) predstavuje jeho zistenie, že pre formovanie osobnosti človeka majú najväčší význam ranné detské skúsenosti, ktoré dieťa získava predovšetkým v kontakte s členmi rodiny, ako najdôležitejšej sociálnej skupiny.

Významné sú taktiež Freudove práce venované priamo problémom kultúry a vzniku spoločnosti (Totem a tabu (1912-13), Nespokojnosť v kultúre (1930), Muž Mojžiš a vznik monoteizmu (1939)). Svoje myšlienky o oidipovskom komplexe preniesol z individuálneho vývinu na celú antropogézu. Vznik

ľudskej spoločnosti odvodzuje od existencie prahordy ľudí, skupiny, na čele ktorej stál mocný, silný samec, patriarchálny praotec. Bol vládcom a otcom celej skupiny mužov a žien, ktorých ovládal násilím. Všetky ženy, vrátane dcér, boli jeho vlastníctvom, bránil ich proti všetkým ostatným mužom skupiny. Možno, že žil v každej skupine iba jeden muž s viacerými ženami a v prípade, že synovia dospeli, ich zo skupiny vyhnal. Osud synov bol ťažký. Keď nahnevali svojho otca, vyvolali jeho žiarlivosť, zabíjal, kastroval ich alebo vyhnal z hordy. Synovia nemohli mať sexuálny styk so ženami svojej skupiny, museli si hľadať ženy v iných hordách. Ak sa im to podarilo, založili vlastnú skupinu a postavili sa jej na čelo ako otec. Vyhnaní, utláčaní, vyhostení synovia sa nakoniec spojili do bratského zväzku, ktorého účelom bolo otca premôcť, zabiť (prípadne v časoch kanibalizmu zjesť). Kanibalský akt chápe Freud (1991) ako pokus zabezpečiť si identifikáciu s otcom, ktorého (podľa zákonov oidipovského komplexu) synovia nenávideli, báli sa ho a súčasne milovali, obdivovali a chceli byť na jeho mieste. Po otcovražde sa synovia nejaký čas sporili o dedičstvo otca, každý chcel byť na jeho mieste, čo nebolo možné, preto sa nakoniec – pod vplyvom uvedomenia si nebezpečenstva sporu, ale najmä uvedomenia si viny za otcovraždu, dostali do „psychickej situácie dodatočnej poslušnosti, odvolali svoj čin vyhlásením zákazu zabíjať otcovskú náhradu (totem) a zriekli sa plodov svojho činu tým, že si odopreli ženy, ktoré boli teraz voľné” (1991, s.97). Uzatvorili teda dohodu, zriekli sa pudu, uznali vzájomné záväzky, zaviedli isté inštitúcie morálky a práva a tak vznikla prvá forma spoločenskej organizácie.

Za rozhodujúci krok k civilizácii považoval Freud nahradenie výlučnej dominancie jedného človeka silou zjednotenej skupiny, ktorej spoločná sila je nadradená moci jednotlivca. Situácia revolty otca proti synovi a jeho zabitie sa z Freudovho pohľadu v histórii ľudstva neustále opakuje, pričom táto udalosť ostáva v nevedomí ľudstva v podobe silnej, hoci potlačenej spomienky, spomienky na dedičný hriech. Tento obrovský pocit viny viedol k tomu, že si ľudstvo postavilo fantáziu o nevinnom synovi Božom, ktorý vzal na seba hriech ľudstva a obetoval sa preto, aby odčinil urážku a uzmieril hnev všemocného otca, pána života a smrti (Freud, 1995). Z týchto téz odvodzuje Freud vznik totemizmu ako prvej formy náboženstva, ako aj neskoršieho kresťanstva.

Poznatky psychoanalýzy jednotlivca aplikoval i na správanie sa más. Vo svojom diele z roku 1921 „Psychológia masy a analýza Ja” (Freud, 1989), hovorí, že aj hromadné javy a spôsoby sociálneho správania v nich sú odvoditeľné od ranných detských skúseností, napr. od vzťahu syna k autoritatívnemu otcovi. Pri analýze masových, davových situácií vychádza zo vzťahu Ja (Ego) a Nadja (Superego). Nadja predstavuje vodca, jeho program, ideály, normy správania, ktoré predkladá. Jeho moc nad masou vzniká tak, že jednotlivci sa identifikujú

s vodcom, t.j. na miesto svojho ja si dosadzujú Nadja vodcu – jeho normy a ideály. Tak vzniká masa, kde skupinový vodca a vzťah s ním uspokojuje pudy jednotlivcov, táto identifikácia má charakter narcistického libida. Vodca sa stáva inštanciou svedomia, individuuum nepotrebuje myslieť, myslí vodca.

E. Fromm a K. Horneyová (neopsychoanalýza)

sa zaoberali vzťahom jednotlivca a spoločnosti aplikujúc všeobecné princípy psychoanalýzy na skúmanie vplyvov spoločnosti na jednotlivca.

E. Fromm (1900-1980) venoval pozornosť jednotlivcom, ktorých život však vnímal v celkovej perspektíve spoločnosti. Bol veľmi kritický voči dehumanizujúcim vplyvom modernej spoločnosti na človeka. Človek sa tomuto vplyvu môže brániť tým, že si uvedomí význam seba samého a svojich vnútorných hodnôt. Hovorí o človeku ako o bytosti, ktorá má päť základných (sociálnych) potrieb, ktoré ale nemôže plne uspokojiť v žiadnej existujúcej spoločnosti. K týmto potrebám zaradil potrebu vzťahov, transcencie, zakorenenosti, identity a orientačného rámca. Venoval pozornosť tomu, ako sa formuje sociálny charakter človeka najmä pod vplyvom ekonomických faktorov. Hovorí, že sociálny charakter, ktorý je jadrom charakteru, je spoločný pre väčšinu členov danej kultúry, utvára sa na základe skúseností a spôsobov života v danej kultúre, jeho funkciou je žiaduce konanie v záujme fungovania spoločnosti. V každom jednotlivcovi sa vyskytujú dva základné charakterové vzorce, a to charakter produktívny (je utváraný socializáciou, prostredníctvom ktorej si človek vytvára vzťah k sebe aj a druhým ľuďom a je ochotný starať sa o nich) a charakter neproduktívny (vytvára sa asimiláciou, procesom ktorým človek získava, alebo si prisvojuje žiaduce predmety). Človeka však vníma ako odcudzeného, izolovaného od prírody aj iných ľudí.

Ústrednou témou prístupu K.Horneyovej je „bazálna úzkosť“, základná úzkosť dieťaťa, ktorá vzniká z nedostatku istoty, vedie k potrebe „neurotickej lásky“ a je podstatou novej neurózy človeka v odcudzenej priemyselnej a technickej spoločnosti. Človek žije vo vzťahu napätia so spoločnosťou, je vťahovaný do daných spoločenských pomerov, odcudzený iným, neurotickou láskou sa bráni proti úzkosti. Zdrojom bazálnej úzkosti dieťaťa sú sociálne faktory jeho prostredia. Úzkosť je vyvolávaná dospelými, ktorí sú sami neurotickí a správajú sa nepredvídateľne. Dieťa preto vníma signály k sebe prichádzajúce z dospelého sveta ako rozporuplné a cíti sa bezmocné a stratené v potencionálne nepriateľskom svete (Drapela, 1997).

II. Behaviorizmus

Behaviorizmus je ako psychologická škola spojený najmä s vysvetľovaním ľudskej psychiky podľa známej paradigmy S-R (podnet priamo vyvoláva príslušnú reakciu). Predmetom štúdia psychológie podľa behavioristov je predovšetkým správanie ako reakcia na podnet, funkciu sociálnych stimulov. Do psychológie priniesol behaviorizmus najmä teórie učenia, poznatky o sociálnom učení, javoch ako je podmienňovanie, posilnenie, odmeny a tresty a pod. Vykreslil obraz racionálneho človeka, ktorý zvažuje alternatívy svojho správania v pojmoch ziskov a strát, na základe minulej skúsenosti uvažuje o hodnote výsledku a pravdepodobnosti jeho dosiahnutia (Výrost, 1997). Prístupy behavioristov smerujúce k otázke formovania osobnosti z hľadiska pôsobenia prostredia (sociálneho) ako aj k otázkam sociálneho kontaktu ľudí, sú pre sociálnu psychológiu prínosom. Príspevok niektorých autorov, ktorých ponímanie je však ďaleko od mechanistického ponímania psychiky klasikov behaviorizmu (Watsona, Skinnera, Thorndikea ai.), si tu pripomenieme.

G.H.Mead (behaviorizmus)

Mead (1863-1931) vytvoril **interakcionistickú koncepciu** o utváraní Self (jávstva) medzi I (ja) a Me (mňa). Jednotlivec a jeho Ja je tu definované pomocou sociálnych (interpersonálnych) kategórií. Zaoberal sa najmä tým, ako sa v rámci sociálneho prostredia (spoločnosti) utvára myseľ človeka a jeho Ja (Jávstvo). Mead vychádzal z genetickej sociálnej psychológie J.M.Baldwina (podľa Výrost, 1997) a súhlasí s ním, že osobnosť sa utvára pod vplyvom kontaktu s inými ľuďmi a inštitúciami. Baldwin hovoril, že jednotlivec a spoločnosť sú pevne spojené do jedného celku a rozlíšil štyri vývinové štádiá vývinu Ja:

1. objektívne štádium, kedy jednotlivec aj iní ľudia vyvolávajú v jednotlivcovi len neosobné reakcie, ako keby všetky podnety boli len neosobné veci,
2. projektívne štádium, kedy sa dieťa premieta do reakcií iných ľudí, ktorí mu umožňujú redukovať neistotu nepredvídateľného,
3. subjektívne štádium, kedy si dieťa už uvedomuje reakcie iných voči sebe a začína napodobňovať seba samého, ako keby bol niekým iným. Vedomie sa konštruuje podľa obrazu, ktorý si dieťa vytvára o správaní iných voči sebe,
4. ejektívne štádium, kedy sa proces obracia – dieťa si vytvára obraz o druhých podľa seba, vlastného vzoru.

Mead, ktorý sa inšpiroval Baldwinovou teóriou, hovorí, že podstata osobnosti a vedomia seba samého má sociálny pôvod. Self (pojmem seba,

javstvo) vzniká spojením dvoch inštancií: Me a I. Me vzniká v správaní jednotlivca vtedy, keď on sám sa sebe stane objektom poznávania – sociálnym objektom. Dieťa sa správa voči sebe tak, ako sa správa i voči iným, jeho Me je pre neho tretou osobou (hovorí o sebe ako o Karolkovi), ako keby samé seba videlo ako inú osobu, osobu v zrkadle. V Me je premietnuté hodnotenie dieťaťa ostatnými, a to znamená, že voči iným sa Me prejavuje rolou. Dieťa hrá rolu, ktorá sa od neho očakáva. Z tohto dôvodu je Meadov prístup nazývaný aj *teória rolí*. Me je obraz, ktorý si na základe reakcií iných ľudí vytvára dieťa o sebe samom a k Me sa správa ako k tretej osobe, Me je závislé od očakávaní iných, je v závislosti od týchto očakávaní voči subjektu obmedzujúce, kontrolujúce, viac sociálne. Samotné Me ale ešte nie je osobnosťou. Je potrebný nejaký integrujúci prvok, ktorý spojí rôzne role (Me) jednotlivca. Osobnosť tvorí tiež I (Ja), čo je realizujúca, exekutívna stránka, aktívna, impulzívna, inovujúca časť Self, realizačná časť, naša jedinečnosť, ktorá vyplýva zo schopnosti diferencovane reagovať na postoje a očakávania iných. Svoje I nikdy nepoznáme úplne.

Me (kontrolujúce, hodnotiace, obmedzujúce, viac sociálne) a I (impulzívne, inovujúce) sa spája do Self.

A. Bandura (behaviorizmus, resp. kognitivizmus)

A. Bandura (*1925) vytvoril **teóriu observačného učenia** (učenia na základe pozorovania, modelu), kde zaviedol termín *zástupné spevnenie*. Človek v sociálnom prostredí pozoruje rôznych ľudí ako získavajú odmeny a tresty a pokiaľ sám túži tieto odmeny získať a trestom sa vyhnúť, poskytuje mu toto pozorovanie kľúč k ich dosiahnutiu a vyhnutiu sa trestu. Ľudia preto vystupujú ako pozitívne alebo negatívne modely apeténčného a averzívneho správania, ktoré subjekt môže napodobňovať. Modelmi môžu byť fyzickí ľudia aj literárni či filmoví hrdinovia. Konanie jednotlivca je iniciované pozorovaným – zástupným spevnením (zástupným preto, že spevnenie nastáva odmenou alebo trestom u pozorovaného modelu), ktoré je tak predobrazom spevnenia. Vlastné spevnenie dosiahne jednotlivec vtedy, keď pozorované správanie zopakuje sám. Pozorovaním sa jednotlivec môže naučiť aj negatívne správanie (odtlmeniu zábran), ak pozoruje, že správanie modelu, ktoré je pre neho samého neprijateľné (sám má zábrany tak konať), nebolo u modelu potrestané.

J.B. Rotter (behaviorizmus)

Rotter (*1916) vypracoval širšiu **teóriu sociálneho učenia**. Hovorí, že výskyt správania závisí od očakávania jednotlivca, že toto správanie bude posilnené odmenou (očakávané spevnenie) a tiež od hodnoty, ktorú tomuto správaniu

sám pripisuje. Naučí sa preto skôr také správanie, ktoré je pre neho hodnotné a u ktorého je vysoká pravdepodobnosť odmeny.

Rotter zaviedol tiež termín **lokalizácia kontroly** (locus od control), ktorú chápe ako ťažisko – miesto kontroly vlastného správania, resp. miesto, zdroj posilnenia tohto správania. Kontrola môže byť lokalizovaná mimo jednotlivca (externá kontrola): vtedy je jednotlivec presvedčený, že odmena za jeho správanie (spevnenie) závisí od vonkajších činiteľov (dosiahnutie odmeny ovplyvnia iní ľudia, náhoda a pod.). Alebo vnútri jednotlivca (interná kontrola): vtedy je jednotlivec presvedčený, že odmena, zisk (posilnenie, spevnenie) závisí od neho samého, jeho vlastného správania. Lokalizácia kontroly (miesto, ťažisko) sa utvára na základe skúseností dieťaťa z konkrétnych výsledkov jeho konania spolu s interpretáciou, vysvetlením príčin odmeny. Tieto skúsenosti sa generalizujú, dieťa získava všeobecnú, rozšírenú predstavu o tom, aké sú súvislosti medzi jeho vlastným správaním a ziskom, úspechom (odmenou).

Lokalizácia kontroly sa tak stáva súčasťou Self jednotlivca a má úlohu motivujúceho alebo naopak demotivujúceho činiteľa konania. Internálni jednotlivci sú presvedčení, že výsledky ich konania (a odmena) závisia od nich samotných, získanie odmeny môžu sami svojím správaním ovplyvniť, usilujú sa o úspech, majú vyššie aspirácie. Externálni jednotlivci sú presvedčení, že výsledky ich konania (a odmena) nezávisia od nich, ale od vonkajších, od nich nezávislých vplyvov. Preto sa o úspech ani neusilujú, odhadujú nízku pravdepodobnosť dosiahnutia odmeny, zisku (nemôžu jeho získanie sami ovplyvniť, načo sa teda snažiť). Rotterovi je vytýkané, že neprepracoval dostatočne otázku vplyvu objektívnych podmienok situácie, napr. objektívnych prekážok pri dosahovaní cieľov (Nakonečný, 1999). Môže sa totiž stať, že jednotlivec odradí (demotivuje) od dosahovania cieľa nie externá lokalizácia kontroly (presvedčenie, že od mňa to aj tak nezávisí), ale relatívne reálny odhad, že je nízka pravdepodobnosť cieľ dosiahnuť pre prekážky na ceste k jeho dosiahnutiu.

Rotterova koncepcia locus of control má však svoje uplatnenie aj v teóriách copingového procesu (zvládania náročných životných situácií). Ukazuje sa, že jednotlivci internálni, presvedčení o vlastnom vplyve na situácie, sú úspešnejší v procese copingu ako externálni.

III. Gestalt-psychológia

Gestalt – psychológia, nazývaná tiež *celostná* alebo aj *tvarová* psychológia vznikla na konci 19. storočia v Nemecku ako reakcia na elementárnu

psychológiu W.Wundta. Jej zakladateľmi sú M.Wertheimer, K.Koffka a W.Köhler. Podstatnou tézou tohto smeru je presvedčenie, že celok je viac ako iba súčet jeho jednotlivých častí. Hovorí, že existuje primát celku (tvary), tvar je nová kvalita, nová osobitná vlastnosť, ktorá nie je podmienená len jednotlivými prvkami, z ktorých sa tvar skladá. Gestaltisti stanovili viaceré zákony tvaru: organizácie tvaru, transpozície, genetickej a funkčnej dynamiky poľa, predominancie celku nad časťami apod. Gestaltizmus je najmä deskriptívna teória vnímania a prežívania, ktorú neskôr K.Lewin aplikoval na správanie v tzv. topologickej psychológii. Podobne aj na jednotlivca nazerá gestaltizmus ako na celok: nemáme pečeň, srdce, pľúca; nie, my sme pečeň, srdce, pľúca, sme celkom, ktorý je výsledkom súhry všetkých častí, z ktorých sa organizmus skladá. Práve tak jednotlivca a jeho prostredie tvoria nový tvar, celok (Gestalt). Ľudia sa stretávajú, komunikujú spolu a vytvárajú Mitwelt – spoločný svet, ktorý je prekrytím dvoch svetov (Ja a Ty), vzniká My. My je nový fenomén, nový tvar, nová vlastnosť.

K.Lewin (gestalt-psychológia)

Vplyv gestalt-psychológie na sociálnu psychológiu je najzreteľnejší predovšetkým cez práce K.Lewina (1890-1947) a jeho žiakov, ktorí sa sústredili najmä na otázky dynamiky správania človeka. Významnou je práca K.Lewina zaoberajúca sa teóriou vnútropsychického konfliktu a osobitne jeho práce týkajúce sa malých skupín a skupinovej dynamiky.

Lewin sa mnoho rokov zaoberal výskumom a experimentálnym štúdiom skupinového života a jeho zmien. Skupinu chápal ako systém, ktorého je jednotlivec súčasťou, ktorého zmena ako systému spôsobuje aj zmenu jednotlivca (správanie jednotlivca je silne ovplyvnené skupinou, ktorej je členom). K.Lewin skúmal také aspekty skupinovej dynamiky ako je kohézia a tenzia, komunikácia, skupinové rozhodovanie, vodcovstvo, zmeny v skupine a jeho práce sa stali podkladom pre súčasné tréningy sociálnych zručností v medziľudských vzťahoch.

Základom náhľadu K.Lewina na správanie človeka bola teória poľa. Tento pojem chápe v matematicko-fyzikálnom zmysle, teda pole je výslednicou síl, ktoré v danom priestore pôsobia a utvárajú jeho dynamickú štruktúru. Pole sa správa ako celok, dynamický útvar: ak sa zmení jeden prvok pola, vzniká nový celok. Sily poľa pôsobia na správanie jednotlivca, napr. odpudivosť alebo príťažlivosť prvkov pola (predmetov, ľudí a ich správania), ktorú jednotlivec vníma, sú takouto silou pola. Vzťah jednotlivca a jeho životného priestoru (prostredia) chápal ako dynamický, živé bytosti sú vo vzťahu k svojmu prostrediu alebo vo vzťahu napätia (tenzie) alebo vo vzťahu rovnováhy. Pre jednotlivcov je dôležité udržať a obnoviť rovnováhu (homeostázu) vo vzťahu

k svojmu prostrediu, zbaviť sa tenzie, ktoré sily poľa spôsobujú, o čo sa usilujú svojím správaním (Pardel, 1970). Vzťahy jednotlivca a jeho prostredia, spolu so zachovaním princípu homeostázy v tomto vzťahu, sú základnou myšlienkou prínosu K.Lewina.

Z teórie poľa vyšli aj F.Heider a L.Festinger, ktorí spolu s ďalšími autormi obrátili záujem na skúmanie kognitívnych procesov v psychológii, teda aj sociálnej psychológii. Tento záujem sa rozrástol do **kognitivismu**, smeru, ktorý nie je samostatnou psychologickou školou, predstavuje ale od 60-tych rokov 20. storočia do súčasnosti silný sociálno-psychologický smer skúmania. Ohnisko výskumu sa vtedy prenieslo z malých skupín (v centre záujmu boli v 40-tych a 50-tych rokoch) na oblasť kognitívnych procesov. Kognitivismus sa snaží sledovať a objasniť sociálne javy (správanie) na základe poznávacích procesov. Zameriava sa preto najmä na skúmanie procesu poznávania skutočnosti, a to aj sociálnej.

F. Heider (gestalt-psychológia)

F. Heider (1896-1988) vypracoval (v polovici 40-tych rokov) **teóriu sociálnej percepcie**, ktorá je zameraná na vnímanie (percepciu) sociálnych objektov (iných osôb), ale tiež pojmov, myšlienok a vzťahov medzi nimi. Ide skôr o teóriu poznávania (kognície) ako percepcie. Heider hovorí, že vnímanie druhých objektov určuje aj spôsob vzťahovania sa k nim a správania sa k nim. Hovorí, že „jednotlivec reaguje na to, o čom si myslí, že druhá osoba vníma, cíti alebo zamýšľa urobiť, teda čo osoba môže urobiť“ (podľa Nakonečný, 1999, s.31). Sociálna percepcia je sústredená na vlastnosti druhého človeka a tento odhad vlastností ovplyvňuje naše reagovanie na ňu. Jednotkami percepcie – kognície sú osoby, objekty a vzťahy medzi nimi, vzťahy vytvárajú celok, ktorý má vlastnosti tvaru alebo poľa.

L. Festinger (gestalt-psychológia)

L.Festinger (*1919) vypracoval (v druhej polovici 50-tych rokov) **teóriu kognitívnej disonancie**. Svojou teóriou prispel najmä k problematike sociálnej motivácie, teda ovplyvňovania správania človeka sociálnymi faktormi. Jeho teória má však i širšie uplatnenie.

Správanie človeka podľa tejto teórie ovplyvňuje *situácia konsonancie*, t.j. situácia, kedy informácie – kognície, ktoré človek má o nejakom jave, seba samom, sú v súlade, súznení, alebo *disonancie*, kedy informácie – kognície v súlade nie sú. Vnútoraná jednota človeka (jeho psychická pohoda) súvisí so súznením, teda zhodou informácií v jeho kognitívnej sfére. Znamená to, že

prežíva pohodu vtedy, ak kognitívne informácie, ktoré človek má o nejakej pre neho dôležitej veci, sú v súlade, alebo ak informácia o objekte a informácia o vlastnom správaní voči nemu sú v súlade – sú konsonantné. Napr. informácie „fajčenie škodí zdraviu“, „fajčenie vyvoláva rakovinu“ sú spolu konsonantné, alebo informácie „fajčenie škodí zdraviu“ a informácia o vlastnom konaní – „nefajčím“ sú konsonantné. Opakom konsonancie je disonancia – nesúlad medzi informáciami (kognitívnymi obsahmi). Napr. „fajčenie škodí zdraviu“ a „fajčím“ sú v nesúlade – v stave disonancie.

Hlavné myšlienky tejto teórie môžeme zhrnúť nasledovne:

1. Všetko vedenie (všetky informácie), ktoré má človek o sebe a svojom okolí, všetky jeho názory a postoje k hodnotám predstavujú množstvo kognitívnych prvkov (kognícií). Medzi kognitívnymi prvkami je párový vzťah – vytvárajú kognitívny systém človeka.
2. Vzťah medzi dvomi kogníciami je alebo irelevantný (nemajú spolu nič spoločné, napr. informácia že „list príde do Paríža za 6 dní“ a „v lete je v Grécku horúco“ nemajú nič spoločné), alebo relevantný. Relevantný vzťah môže byť konsonantný alebo disonantný (keď z jedného prvku plynie protiklad druhého).
3. Disonantné vzťahy vnútri kognitívneho systému vyvolávajú kognitívnu disonanciu, stav, ktorý je pre človeka subjektívne nepríjemný, neznesiteľný a motivuje človeka, núti ho k tomu, aby tento stav zmenil, dosiahol konsonanciu. Snaží sa disonanciu redukovať, alebo aspoň ju nezvyšovať a dôsledkom toho sú zmeny v správaní.

K redukcii kognitívnej disonancie môže dôjsť niekoľkými spôsobmi:

- o *zmenou jedného alebo viacerých prvkov*, ktoré sa podieľajú na stave disonancie. V prípade fajčiara to napr. znamená, že zmení druhú časť „fajčím“ na „už nefajčím“, alebo začne fajčiť len ľahké cigarety, alebo silne obmedzí fajčenie, alebo zmení tú prvú kogníciu, t.j. zmení svoj názor na škodlivosť fajčenia a povie si: „aj lekári fajčia, informácie o škodlivosti fajčenia nie sú dôveryhodné a spoľahlivé, je to výmysel“. Môže to urobiť tým, že vyhladá informácie o iných škodlivinách, proti ktorým je fajčenie málo škodlivé,
- o *zavedením nových kognícií*, ktoré sú konsonantné s tými, ktoré už má, a ktoré redukujú disonanciu. Napr. si povie: „fajčenie ma upokojuje, je to príjemná činnosť, keby som nefajčil, stres by ma zničil“. Samozrejme, zavádzanie nových kognícií nemá nič spoločné s logikou,
- o *zmenšením významu prvkov*, ktoré vyvolali disonanciu: povie si „fajčím iba málo“, „10 cigariet je v norme“.....

Stav kognitívnej disonancie narúša vnútornú rovnováhu a motivuje, núti človeka k zmene. Napriek tomu, nie je až také jednoduché túto zmenu uskutočniť. Každá kognícia vzťahujúca sa na veci, javy, osoby, súvisí totiž s kogníciami o sebe samom. Ak je príslušná kognícia konsonantná s množstvom iných kognícií, ktoré človek vzťahuje k sebe samému, je jej zmena veľmi obtiažná. Ak napr. majiteľ firmy na tabakové výrobky má vo svojom kognitívnom systéme informáciu „musím sa maximálne angažovať v predaji tabaku” a súčasne kogníciu „fajčenie škodí zdraviu”, ktorá je s prvou disonantná, mal by ho tento stav viesť k zmene prvej kognície. Lenže táto je možno spojená s kogníciami „som dobrý otec rodiny”, „dokážem rodinu materiálne zabezpečiť”. Zmena kognície „predávam tabak” na „nepredávam tabak” by viedla k novej disonancii, čomu sa samozrejme vyhýbame.

Podľa Aronsona (in Nakonečný, 1999) môže potreba redukovat' disonanciu viesť až k nelogickému, iracionálnemu konaniu. Zistilo sa napr., že fajčiar, ktorým sa nepodarilo prestať fajčiť, si vytvárajú ľahkomyselnejší postoj k škodlivosti fajčenia (odbúrajú disonanciu zľahčováním) ako tí, ktorí sa prestať nepokúšali. Napriek tomu, Festingerova teória má svoje významné miesto v súbore poznatkov sociálnej psychológie. Svojou teóriou Festinger neprispel ani tak k problému poznávania sociálneho (neskúmal ako ľudia vidia iných ľudí), ale k problému toho, ako poznávanie ovplyvňuje sociálne správanie. Podnietil výskum mnohých sociálno-psychologických javov, ako sú postoje a ich zmena, vzťah postoj – správanie, konformita a iné.

Za zmienku v histórii sociálnej psychológie tohto obdobia stoja ešte snahy o vytvorenie výskumných metód sociálnej psychológie. K najvýznamnejším z tohto pohľadu patrí **J.L. Moreno** (1892-1974), ktorý v roku 1934 publikuje prácu o sociometrii (vo svojom základnom diele „Kto prežije”) a **L.L. Thurstone** (1887-1955) a jeho nová metóda merania sociálnych postojov. Opisom metód sociálnej psychológie sa budeme zaoberať v ďalšej kapitole.

2. 60-roky 20. storočia

Koncom 60-tych rokov, napriek intenzívnemu predchádzajúcemu rozvoju sociálnej psychológie, dochádza k obdobiu **krízy sociálnej psychológie**. V tomto období sa objavili pochybnosti o platnosti poznatkov vedy, teda ich relevantnosti, najmä vzhľadom na to, že väčšina z nich bola získaná na experimentoch s americkými vysokoškólákmi, zväčša v laboratórnych podmienkach, na malých vzorkách a nie veľmi etickými praktikami (manipulácia, klamanie). Vznikajú pochybnosti o statuse sociálnej psychológie ako vednej

disciplíny a pochybnosti o využiteľnosti, zovšeobeciteľnosti získaných poznatkov pre prax. Sociálnej psychológii sa dostalo mnohej kritiky, ktorej výsledkom bola snaha o nové paradigma sociálnej psychológie pod vplyvom humanistickej psychológie a objavujú sa nové prístupy (ktoré nadväzujú na doterajší vývoj sociálnej psychológie od behaviorizmu ku kognitivismu).

Jedným z dôsledkov kritiky bolo aj zreteľnejšie rozlíšenie dvoch línií v sociálnej psychológii, tradične odvodzovaných od diel zo začiatku storočia – línie psychologickkej a sociologickej sociálnej psychológie.

Psychologická sociálna psychológia bola rozvíjaná viac v USA, jej otcom je predovšetkým americký psychológ F.H.Allport (1890-1971), autor Sociálnej psychológie z roku 1924. Jej záujem je sústredený najmä na skúmanie jednotlivca a jeho psychiky v sociálnom prostredí, na skúmanie vplyvu prítomnosti iných na správanie, presvedčenie druhých ľudí. Výskum tejto línie sa zameriaval najmä na jednotlivca, dyády, malé sociálne skupiny a interakcie v nich.

Sociologická sociálna psychológia sa rozvíjala viac v Európe, skúmanie sa zameriavalo na vzťah osobnosti a spoločnosti, javy ako je socializácia, sociálne role, normy, sociálne reprezentácie, sociálne deviácie, kolektívne správanie. Ideovými zdrojmi sociologickej sociálnej psychológie sú symbolický interakcionizmus a etnometodológia (Výrost, 1997). Tieto prístupy sú ovplyvnené takými viac-menej filozofickými náhľadmi na človeka ako je konštruktivizmus, systemické nazeranie, fenomenológia, ktorých vplyvu sa nemohli vyhnúť ani postmoderné prístupy k problematike sociálnych aspektov jednotlivca.

Symbolický interakcionizmus priniesli najmä **H.Blumer** a **E.Goffman**. Kľúčovými pojmami tohto prístupu sú interakcia a význam. Autori prístupu hovoria, že odpoveď človeka na konanie iného človeka je odvodená z toho, ako si človek konanie druhého vysvetľuje (ako interpretuje jeho príčiny, zdroje, ciele ...) a aký význam mu prikladá. Jednotlivci vo vzájomnej interakcii tak odvodzujú a vytvárajú významy posolstiev (prejavov) v interakcii a podľa toho konajú. Jednotlivec však významy týmto javom nielen pripisuje, ale aj poznáva, aké významy im pripisujú iní a podľa toho mení svoje významy a koriguje svoje konanie. Všeobecne rozšírený význam (pripisovaný javu mnohými ľuďmi) chápu ako symbol, ktorý je zárukou, že danému javu budú komunikujúci rozumieť rovnako. Symbolom môže byť oblečenie, výraz tváre, slovo, znak prostredia. Symboly vznikajú v procese vzájomného kontaktu ľudí a vytvárajú symbolické prostredie, v ktorom ľudia žijú a ktorého symboly musia chápať a používať, čo je základom ich bytia. Ľudské správanie je potom nutné vysvetľovať a chápať v kontexte významov a symbolických systémov.

Tvorcom **etnometodológie** je **G.Garfinkel**, ktorý hovorí, že predmetom skúmania je odhalenie metód, ktoré ľudia používajú pri konštruovaní sociálnej reality, teda pri vytváraní predstáv o skutočnosti. Za jedinú realitu považuje

tento prístup realitu konštruovanú subjektom, jednotlivec si ju utvára (konštruuje) v každom okamihu, v každej chvíli tým, že si utvára predstavy, že vychádza z vnútorného sveta seba a označuje ju slovom. Pomenovaním realitu vytvára a sprístupňuje výskumníkovi – pozorovateľovi interakcie a iných sociálnych javov.

3. 70-te roky 20. storočia

V 70-tych rokoch, ktoré sa všeobecne označujú ako obdobie postmodernizmu sa môžeme stretnúť ešte so **sociálnym konštruktivismom K.Gergena**, ktorý kladie dôraz skúmania na to, akými prostriedkami si vytvára jednotlivec obraz seba samého. Hovorí, že vzťahy človeka k sebe aj okoliu sú vytvárané tým, že ich človek stelesňuje, vyjadruje a teda priamo konštruuje v reči, pomenúva ich. Pozornosť sa tu sústreďuje na jazyk, nie ako prostriedok opisu, či prenosu informácií, ale prostriedkom utvárania (konštruovania) sociálnej reality človeka.

4. 80-te roky 20. storočia

V polovici 80-tych rokov sa hovorí o konci krízy v sociálnej psychológii. Objavujú sa diela, ktoré sa snažia integrovať psychologickú a sociologickú líniu sociálnej psychológie, napr. je to **štruktúrny symbolický interakcionizmus S.Strykera** (1983) a **kontextualizmus W.McGuirea** (1983) a rozvoj iných moderných koncepcií, vychádzajúcich z kognitivistických a interakcionalistických základov. Podľa Vander-Zandena (1987) sa v ďalšom rozvíjaní sociálnej psychológie objavuje najmä záujem o sociálnu myseľ (viac ako o sociálne správanie), interaktívnu podstatu sociálneho správania a zdôrazňovanie sociálno-kultúrneho kontextu sociálno-psychologických javov.

Ak zhrnieme poznatky získané zo základného vymedzenia predmetu sociálnej psychológie berúc do úvahy aj prierez históriou jej utvárania, môžeme veľmi zjednodušene a veľmi zovšeobecnene povedať, že sociálna psychológia sa zameriava na skúmanie individua – jednotlivca v sociálnom prostredí, ktoré tvoria iní jednotlivci a malé sociálne skupiny v rôznych sociálnych situáciách. Zaujímá sa o to, ako prebieha interakcia medzi jednotlivcom a inými jednotlivcami, ako táto interakcia na jednotlivca pôsobí, ako on sám interakciu ovplyvňuje a reguluje, skúma dynamický vzťah medzi človekom a spoločnosťou, pričom spoločnosťou rozumieme najmä malé sociálne skupiny.

Z uvedeného sa odvíja i základná tematika sociálnej psychológie, ktorú môžeme pre potreby tejto práce rozdeliť na tematické okruhy, predstavujúce súčasne aj štruktúru ďalších kapitol práce:

1. **Osobnosť v sociálnom systéme.** Táto téma zahŕňa problematiku socializácie osobnosti a utvárania sociálneho Ja, sociálnych aspektov osobnosti – sociálnych vlastností, sociálnej zrelosti a kompetencie, sociálnej inteligencie, sociálnej motivácie, sociálnych postojov, porúch socializácie.
2. **Sociálna interakcia.** Obsahom tematického okruhu je problematika sociálnej percepcie (kognície), sociálnej komunikácie, sociálneho správania a jeho motivácie (kooperácia, kompetícia, afiliácia, hostilita).
3. **Sociálne prostredie.** Tento tematický okruh zahŕňa predovšetkým problematiku malých sociálnych skupín (znaky skupiny, klasifikácia skupín, problematika vodcovstva – riadenia malých skupín) vrátane nežiadúcich sociálnych skupín.
4. **Náročné životné situácie v sociálnom prostredí.** Tematicky sa okruh sústreďuje na mimoriadne sociálne situácie vyžadujúce mimoriadne prístupy pri ich zvládaní a riešení (situácie konfliktné, stres, frustrácia, deprivácia).

1.3 VZŤAH SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE K INÝM VEDNÝM DISCIPLÍNAM

V rámci psychologických vied bola sociálna psychológia dlho zaradovaná k špeciálnym psychologickým disciplinám. Za posledných 15-20 rokov sa však sociálna psychológia zaraďuje medzi základné psychologické disciplíny (Výrost, 1997), t.j. vedľa psychológie všeobecnej, vývinovej, psychológie osobnosti, dieferenciálnej a psychopatológie.

Sociálna psychológia má dnes značné aplikačné dôsledky do mnohých oblastí spoločenskej praxe. Z jej poznatkového základu čerpá pedagogická psychológia, psychológia manažmentu, poradenská psychológia a mnohé iné. Samozrejme, sociálna psychológia nestojí osamotená a bez vzťahu k iným psychologickým (ale aj nep psychologickým) vedným disciplinám. Spomeňme aspoň niektoré.

1.3.1 VZŤAH SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE K OSTATNÝM PSYCHOLOGICKÝM DISCIPLÍNÁM

Všeobecná psychológia

- je psychologická disciplína, ktorá študuje psychiku človeka (prežívanie a správanie) z najvšeobecnejšieho pohľadu. Študuje psychiku a jej procesy relatívne oddelene od sociálneho prostredia, čo ale v konečnom dôsledku nie je úplne možné. Proces formovania funkcie psychických procesov je neoddeliteľný od vplyvu sociálneho prostredia. Predmetom záujmu všeobecnej psychológie je i štruktúra ľudskej psychiky, tak ako je i záujmom sociálnej psychológie. Je zrejmé, že obe disciplíny majú viaceré styčné body, že sociálna psychológia sa opiera o mnohé poznatky psychológie všeobecnej.

Vývinová psychológia

- študuje vývin človeka od narodenia až po smrť. Vývin človeka je ovplyvňovaný tak biologickou ako aj sociálnou determináciou, prebieha teda aj pod značným pôsobením sociálneho prostredia. V tomto smere skúmania obe disciplíny spolu súvisia a vzájomne sa dopĺňajú.

Pedagogická psychológia

- študuje psychologické zákonitosti edukácie. Aplikácia sociálnej psychológie do oblasti vzdelávania a výchovy je zrejmá – výučba prebieha v triedach, ktoré predstavujú malé sociálne skupiny, prebieha v nich interakcia, utvárajú sa vzťahy, aby dieťa vôbec do školy mohlo nastúpiť, musí byť dostatočne sociálne kompetentné, zrelé. Sociálna psychológia tu ponúka mnohé významné poznatky z oblasti sociálnej percepcie, komunikácie, sociálneho správania, sociálnych vzťahov, teórie konfliktov, ktoré sú priamo aplikovateľné na prostredie školy.

Psychológia v manažmente

- psychológia v manažmente alebo manažérska psychológia je pomerne nová aplikovaná psychologická disciplína, ktorá je v súčasnosti skôr v stave zrodu a teoretici psychológie dosiaľ nedefinovali presne jej predmet. Predmetom záujmu – štúdia manažérskej psychológie je osobnosť a činnosť pracovníkov a manažérov v procese riadenia. Je jasné, že psychológia do manažmentu preniká veľmi prudko a že vo svojej praktickej práci sa manažér „nového typu“ nezaobíde bez

poznatkov psychológie. Sociálna psychológia sa premieta najmä do oblasti personálneho, operačného a marketingového manažmentu. Vklad psychológie do oblasti riadenia je založený predovšetkým na skutočnosti, že celé riadenie je procesom, ktorý realizujú ľudia, prebieha medzi ľuďmi a ľudia so svojou psychikou a všetkými jej zložkami sú predmetom štúdia psychológie. Ľudské zdroje sú v organizácii stále viac chápané ako určujúca zložka riadiacej činnosti. Efektivita organizácie závisí v mnohom na schopnosti manažéra úspešne viesť zamestnancov a k tomu potrebuje uplatniť mnohé sociálne zručnosti – schopnosť rozhodovať, motivovať, uplatniť adekvátny štýl, hodnotiť a pod. – vo všetkých prípadoch ide o činnosť, ktorej efektivita závisí od využitia poznatkov zhromaždených psychológiou.

1.3.2 VZŤAHSOCIÁLNEJPSYCHOLÓGIEKNEPSYCHOLOGICKÝM DISCIPLÍNAM

Sociálna psychológia sa rozvíjala ako hraničná veda na pomedzí psychológie a sociológie, resp. kultúrnej antropológie. Preto má k týmto vedám najbližšie. Jej úlohou je vlastne spojiť vedu o štruktúre osobnosti individua s vedou o štruktúre sociálnej reality – sociálnymi procesmi, vzťahmi, sociálnymi inštitúciami.

Sociológia

- sociálna psychológia skúma vplyv sociálnych faktorov na psychické procesy jednotlivca, skúma najmä situácie, kedy je jednotlivec v interakcii s iným jednotlivcom. Sociológia skúma sociálne celky – veľké sociálne skupiny a sociologické javy v nich, širšie zoskupenia a triedy ľudí, spoločenské hnutia, také javy ako je migrácia, voľby, rozdelenie spoločnosti na triedy a pod., pokúša sa porozumieť fungovaniu väčších sociálnych systémov.

Napriek tomu, že existuje medzi týmito vedami rozdiel, odlišnosti, musia sa do určitej miery prekrývať, pretože majú spoločné východisko: ako ľudské individuum tak i spoločenské celky sú produktom spoločenského života. Ich spoločným menovateľom je **sociálny fenomén**, sociálny jav, ktorý môže mať svoje špecifické podoby – podobu dyadickej interakcie (skúma sociálna psychológia), až po podobu hromadného správania (reakcia obyvateľstva celých lokalít na povodeň – skúma sociológia).

Predmetom sociálnej psychológie je štúdium sociálno-psychologických javov, ale ich psychologické aspekty nie je možné úplne oddeliť od aspektov

sociologických, pretože vystupujú v ich kontexte – sú viazané na spoločenské a kultúrne štruktúry, ako je napr. rodina či výrobná organizácia.

Späťosť oboch disciplín naznačuje i fakt, že napriek pokusom o zjednotenie, existuje aj v súčasnosti, síce už nie tak výrazne, spomínaná psychologická sociologická línia sociálnej psychológie. Tu sú styčné body oboch disciplín. Napriek tomu sociálna psychológia sa vždy zaujíma o to, akú úlohu hrajú psychické procesy, keď spolu ľudia interagujú, jej výskum je orientovaný psychologicky. Sociológia vysvetľuje širšie kultúrne súvislosti v ktorých ľudia žijú.

Kultúrna antropológia:

- vzťah sociálnej psychológie k tejto disciplíne je zrejмый – ľudská psychika a sociálne správanie je závislé od kultúrneho prostredia – existujú kultúrne špecifiká, špeciálne sociálne situácie, hodnoty, ktoré sa uplatňujú v prežívaní a správaní človeka. Kultúry sa od seba líšia tradíciami, pravidlami, normami súžitia a to ovplyvňuje špecifikum sociálneho správania ale i prežívania. Kultúrna antropológia skúma vplyv kultúry na osobnosť človeka, súvislosti kultúry a interakčných procesov, k rozvoju sociálnej psychológie prispeli mnohí kultúrni antropológovia, najmä M.Meadová, B.Malinowski, R.Benedictová, ktorí preukázali závislosť ľudskej psychiky od kultúrneho prostredia ako závislosť sociálneho správania.

Zhrnutie:

1. Sociálna psychológia je základná psychologická disciplína, ktorá sa zaoberá štúdiom psychologických aspektov medziľudských interakcií. Študuje sociálne aspekty osobnosti jednotlivca, jeho spoločenského života, vzájomné vzťahy medzi jednotlivcom a jeho sociálnym prostredím. Zameriava sa predovšetkým na štúdium jednotlivca a malých sociálnych skupín.
2. Vznik sociálnej psychológie ako vednej disciplíny sa datuje na začiatok 20. storočia. Otázky týkajúce sa vzťahu človeka a spoločnosti, sociálnej podmienenosti prejavov, správania človeka sa však objavujú vo filozofii už od obdobia antiky.
3. Za ideové zdroje 19. storočia sú tradične považované psychológia národov, psychológia davu a inštinktivistické teórie motivácie sociálneho správania.

4. Od začiatku 20. storočia prispeli k formovaniu poznatkového základu sociálnej psychológie viacerí predstavitelia psychologických škôl. Psychoanalýza priniesla významné poznatky o dynamike osobnosti, dynamike správania, dôležitosti ranných detských sociálnych zážitkov, neopsychoanalýza upozornila na význam sociálneho prostredia (S.Freud, K.Horneyová, E.Fromm). Behaviorizmus poukázal na význam sociálneho učenia a utvárania osobnosti vplyvom kontaktu s inými ľuďmi (G.H.Mead, A.Bandura, J.B.Rotter). Myšlienky gestalt psychológie sa premietli do poznatkov o skupine a jej dynamike, poznávaní iných, teórie kognitívnej disonancie a otvorili éru kognitivismu (K.Lewin, F.Heider, L.Festinger).
5. Koncom 60-tych rokov dochádza ku kríze v sociálnej psychológii a výraznejšiemu odlíšeniu jej sociologickej a psychologickej línie a objaveniu sa nových náhľadov na človeka vychádzajúcich zo zdôrazňovania jeho subjektívneho videnia a konštruovania sveta (symbolický interakcionizmus, etnometodológia). Prekonanie krízy v 80-tych rokoch vedie opäť k zblížovaniu daných línií a formovaniu nových náhľadov (štrukturálny symbolický interakcionizmus, kontextualizmus), objavuje sa väčší záujem o sociálnu myseľ ako o sociálne správanie.
6. Sociálna psychológia má blízky vzťah k mnohým iným psychologickým (všeobecná, vývinová, pedagogická) aj ne-psychologickým disciplínám (sociológia, kultúrna antropológia).

2 METÓDY SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

V tejto kapitole opíšeme najvýznamnejšie metódy, ktoré sociálna psychológia používa pri skúmaní vlastného predmetu skúmania – sociálnych javov.

Pripomeňme si, že **metóda** je vedecká cesta alebo vedecký spôsob skúmania, teda získavania a vyhodnocovania dát, z ktorých veda vyvodzuje svoje teórie. Ktorú metódu pre zber vedeckých faktov zvolíme, závisí od predmetu výskumu a cieľov, ktoré chceme dosiahnuť (Nakonečný, 1999).

Metóda je tiež súhrn pravidiel, ktoré je potrebné bezpodmienečne dodržať v určitom procese poznávania, aby sme dosiahli výskumný cieľ (Řezáč, 1998). K metódam, ktoré používa psychológia všeobecne a teda tiež sociálna psychológia, patria jednak metódy, ktoré používajú aj iné humanitné vedy (pedagogika, sociológia), t.j. metódy, ktoré používa a môže používať aj iný odborník ako je psychológ. K týmto metódam patrí metóda pozorovania, rozhovoru, experimentu, dotazníka a ankety, hodnotenie produktov činnosti. Výnimkou sú však psychologické testy. Tieto môže používať len psychológ, ktorý získal oprávnenie k ich použitiu dosiahnutým vzdelaním, pričom pri ich užívaní musí bezpodmienečne dodržať presný štandardizovaný postup ich aplikácie ako aj vyhodnocovania a interpretácie výsledkov. Na spôsob použitia ako aj na osobnosť užívateľa sú stanovené prísne kritériá, nie zriedka sa vyžaduje špeciálna príprava a supervízna práca pod dohľadom skúseného kolegu.

Metódy psychológie, ktoré sú všeobecnými metódami psychologické vedy (metóda pozorovania, experimentu, rozhovoru, dotazníka a ankety, psychologické testy, hodnotenie produktov činnosti) rozoberá podrobne predovšetkým všeobecná psychológia. Na tomto mieste sa preto nebudeme zaoberať všetkými, ale len tými metódami sociálnej psychológie, ktoré sa frekventovanejšie používajú v pedagogickej praxi. Patrí k nim metóda pozorovania a dve vlastné, špecifickejšie metódy, ktorými disponuje sociálna psychológia, a to je metóda merania postojov a sociometrická metóda.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že metódu pozorovania, merania postojov a sociometrickú metódu, môže používať nielen psychológ, ale aj iný odborník v praxi. Ich používanie je obľúbené najmä preto, že základná konštrukcia týchto metód (a postup ich užitia) je síce daná, ale konkrétny obsah tejto metódy môže naplniť ten odborník, ktorý metódu používa s ohľadom na svoje ciele skúmania. Napriek určitej voľnosti však vytvorenie konkrétnej metódy (z hľadiska obsahovej náplne) ako aj ich aplikácia vyžaduje dodržanie istých pravidiel,

rešpektovanie zásad ich aplikácie, vyhodnocovania a použitia získaných výsledkov. To všetko vyžaduje dobrú znalosť týchto metód a tiež vedomosti o tom, v čom nám môže metóda pomôcť, k čomu ju môžeme použiť, za akých okolností je užitočná a tiež aké možné riziká aplikácia metódy v sebe skrýva. Metódy, ktoré tu opíšeme, sú používané a použiteľné v pedagogickej praxi v procese poznávania (a pedagogickej diagnostiky) žiaka ako aj školskej triedy, ich užívateľ – pedagóg – sa však musí s metódou najskôr dobre oboznámiť.

2.1 METÓDA POZOROVANIA

Ak hovoríme o pozorovaní ako o metóde poznávania, máme na mysli pozorovanie, ktoré prebieha podľa určitých pravidiel. Ako vedecká metóda musí byť pozorovanie plánovité a cieľavedomé, riadené, kontrolované a systematické. Pozorovanie musí mať **presne vymedzený cieľ**, teda to, čo má byť pozorované, predmet pozorovania, čím je v tomto prípade, veľmi jednoducho povedané, správanie jednotlivcov v určitej sociálnej situácii. Pozorovať je možné napr. prejavy neverbálnej komunikácie (mimiku, gestikuláciu, posturiku, haptiku, proxemiku ...), verbálnej komunikácie, alebo zložitejšie prejavy správania, napr. prejavy reakcií, prejavy štýlu prístupu k partnerom komunikácie, prejavy súvisiace skôr s kooperatívnym, alebo naopak súperivým správaním, prejavy pomoci alebo agresie a pod.

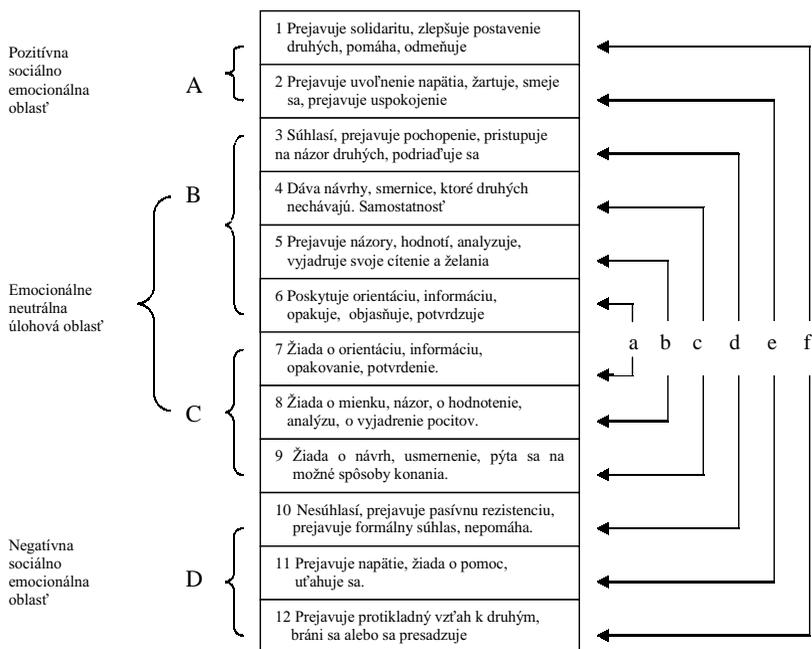
V pedagogickej praxi je v podstate možné neprestajné pozorovanie sociálnych prejavov žiakov. Edukačné situácie sú sociálnymi situáciami a dá sa povedať, že v každej chvíli sa žiaci sociálne prejavujú – či pracujú v skupinke na riešení úlohy, či odpovedajú pri tabuli, či cez prestávku komunikujú medzi sebou. Sociálnych prejavov je však vždy veľké množstvo, sledovanie všetkých prejavov je fakticky nemožné, preto je účelné realizovať pozorovanie zamerané len na niektoré prvky (prejavy, reakcie, akty správania) v určitej situácii.

K takému pozorovaniu využívame vopred pripravené **pozorovacie schémy**, t.j. tabuľky obsahujúce zoznam sledovaných prvkov, do ktorých zaznamenávajú pozorovatelia svoje pozorovanie každého–viacerých žiakov. Takéto pozorovanie sa nazýva **štruktúrované pozorovanie**, má objektivnejší charakter, je vedeckejšie, nakoľko pozorovatelia sa usilujú zachytiť rovnaké prejavy u každého žiaka. Štruktúrované pozorovanie slúži predovšetkým na sledovanie a zachytenie prejavov jednotlivcov pri spoločnej činnosti a zachytenie javov v skupine. Umožňuje ciele a systematické pozorovanie frekvencie vytypovaných prejavov (ako často sa objavujú, v akých situáciách, v akých fázach práce skupiny, u ktorých jednotlivcov a v akej frekvencii a pod.). Je užitočné, ak

pozorovateľov je viac (je to menej vyčerpávajúce) a ich pozorovanie je možné porovnať.

Pre štruktúrované pozorovanie boli vypracované rôzne pozorovacie schémy pre rôzne sociálne situácie. Najznámejšou je schéma amerického sociálneho psychológa R.F.Balesa (*1916) z 60-tych rokov 20. storočia. Táto schéma je určená na pozorovanie a zachytenie procesu interakcie v malej skupine, ktorá pracuje na riešení nejakého problému. V tomto systéme pozorovania sa pozorovateľ zameriava na zachytenie prejavov, ktoré súvisia s orientáciou účastníkov na riešenie problému, ale predovšetkým na ich sociálnu orientáciu, teda ako sa prejavujú v sociálnej interakcii, vo vzťahu k spoluriešiteľom.

Balesov systém pozorovacích kategórií (podľa Nakonečný, 1999, s.36)



- A pozitívna reakcia
- B pokusy o odpovede
- C otázky

- a oznamovanie informácií
- b hodnotenie
- c riadenie

- d rozhodovanie
- e znižovanie napätia
- f integrácia skupiny

Pri použití pozorovania ako metódy poznávania (diagnostikovania) sociálnych charakteristík žiakov je však nutné mať na pamäti, že pozorovaním získame informácie len o vonkajších prejavoch, správaní, nezískame informácie o vnútorných pohnútkach (motivácii) správania. Správanie môže byť viacvýznamové, môže súvisieť s činiteľmi, ktoré nemôžeme v danej situácii zachytiť (vplyv momentálneho stavu dieťaťa, vplyv nezachytenej predchádzajúcej udalosti ...).

2.2 METÓDY MERANIA POSTOJOV

Meranie postojov patrí k najstarším metódam sociálnej psychológie, nástroje vyvinuté na meranie postojov pochádzajú z prvej tretiny 20. storočia, z čias, kedy boli sociálne postoje a ich skúmanie pokladané dokonca za predmet sociálnej psychológie.

Na meranie postojov sa používa v zásade dotazníková metóda (písomná forma), pričom takto možno merať postoje k najrozličnejším javom, ktoré nás obklopujú. V pedagogickej praxi je možné merať napr. postoje žiakov k predmetom výučby, diani v triede, udalostiam, ktoré triedu čakajú, akciám školy, dokonca k pedagógovi samotnému, ale, samozrejme k javom mimo školy – k závažným spoločenským javom, eticky sporným javom apod. Je to metóda vhodná skôr pre starších žiakov a študentov. Metódy merania postojov môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

2.2.1 KLASICKÉ DOTAZNÍKY MERANIA POSTOJOV

Prvými autormi dotazníkov na meranie postojov boli **R.Likert** (1934) a predovšetkým **L.L.Thurstone** (1927). Thurstone bol presvedčený, že pomocou týchto dotazníkov je možné merať najmä emocionálne zložky postojov, ktoré sú odrazom vzťahu človeka k určitým javom. Dotazník merania postojov pozostáva zo súboru výrokov, vzťahujúcich sa k určitému javu, ktoré o danom jave vyslovujú nejaké sudy. Dôležité je, že sa nejedná o otázky, ale o tvrdenia, t.j. výroky predložené odpovedajúcim v oznamovacom spôsobe. Súčasťou dotazníka je niekoľko stupňová škála, zvyčajne 5-9 bodová, ktorej jednotlivé stupne predstavujú spôsob odpovedi. Napr.:

1 – silne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – neviem, 4 – nesúhlasím, 5 – silne nesúhlasím

Odpovedajúci označením bodu škály posudzuje každý výrok, čím vyjadruje mieru vlastného súhlasu, alebo nesúhlasu s každým tvrdením a tak vyjadruje svoj postoj ku skúmanému javu vrátane jeho polarít (kladný, záporný, neutrálny postoj).

Príklad:

Ak chce pedagóg napr. zistiť, aký je postoj žiakov triedy k pripravovanému školskému výletu (napr. v situácii, že žiaci sú nerozhodní, nevedia sa vyjadriť, učiteľ cíti, že v triede existujú nejaké problémy), zostaví si dotazník pozostávajúci z výrokov vzťahujúcich sa ku školskému výletu, ako:

1. Naša trieda by celkom určite mala tohto roku ísť na školský výlet.

1 2 3 4 5

2. Školský výlet pomôže našej triede, zlepši naše vzťahy

1 2 3 4 5

3. Školský výlet bude fajn vtedy, ak nepôjde s nami učiteľ matematiky

1 2 3 4 5

a pod.

Zostavenie dotazníka na meranie postojov je len zdanlivo jednoduché. Táto metóda je účinnou len vtedy, ak zostavovateľ dokáže formulovať výroky presne, jednoznačne (a pritom jednoducho, s ohľadom na vek opýtaných) a zvolí výroky, ktoré majú schopnosť diferencovať, odlišiť od seba odpovedajúcich. Použiť výroky, na ktoré s vysokou pravdepodobnosťou odpovie väčšina „súhlasím“, alebo „nesúhlasím“, neplní žiadny účel. Zostavovateľ si tiež musí zvážiť, či dotazník bude anonymný (vyššia pravdepodobnosť autentických vyjadrení odpovedajúcich), alebo požiada o uvedenie mena (nižšia pravdepodobnosť pravdivých odpovedí, ale možnosť zistiť napr. postojmi sa líšiace podskupiny v triede, jednotlivcov). Do úvahy je vždy nutné brať účel, cieľ použitia metódy.

Postoje je možné merať aj trochu odlišným spôsobom škálovania, pracovať s dvomi škálami. Pomocou jednej skúmame polaritu postoja (kladný, záporný, neutrálny), pomocou druhej, ktorá je doplnková, sa môžeme pokúsiť zistiť pozadie, ujasnenosť, či zdroj postoja.

Výskumník zvolí pojmy, ktoré súvisia, vyjadrujú, opisujú daný predmet postoja a ku každému z nich priradí vybraný súbor bipolárnych adjektív. Ak by napr. chcel pedagóg merať postoje žiakov ku škole, zvolí pojmy: škola, trieda, riaditeľ, spolužiak, triedny, matematika, skúšanie, vysvetľovanie a pod.

Príklad:

	riaditeľ							
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
zlý								dobrý
nepríjemný								príjemný
nudný								zaujímavý
trestajúci								odmeňujúci
pomalý								rýchly
dôstojný								smiešny
atď.								

Zostavenie sémantického diferenciálu nie je veľmi zložitý, zložitejšie je však vyhodnocovanie a samozrejme aj analýza a interpretácia získaných dát.

2.3 METÓDA SOCIOMETRIE

2.3.1 CHARAKTERISTIKA METÓDY SOCIOMETRIE

Sociometria je metóda, ktorá slúži na meranie **štruktúry malej sociálnej skupiny**. Značí to, že metódu je možné použiť k zisťovaniu sociálno-emocionálnych vzťahov medzi členmi malých sociálnych skupín a k zisťovaniu pozícií, resp. sociálnych rolí členov skupiny. Jej autorom je psychoterapeut rakúskeho pôvodu, ktorý emigroval do USA, **J.L.Moreno** (1892-1974), túto metódu vytvoril a publikoval v rokoch 1916-1923 a neskôr. Pôvodne metódu vytvoril a používal pre prácu s psychoterapeutickou skupinou na zisťovanie sympatií a antipatií medzi členmi takejto malej skupiny. Od Morenových čias bola metóda veľakrát upravovaná a modifikovaná a tiež sa jej používanie rozšírilo do mnohých oblastí práce s ľuďmi (pedagogika, manažment ...).

Sociometria je metóda založená na dotazníku, pričom však ide o súbor len niekoľkých (3-5) položiek, jej forma je písomná. Je založená na tom, že každý člen skupiny volí písomne iných členov skupiny (a to členov prítomných v danej chvíli), s ktorými by chcel alebo nechcel byť v určitej sociálnej situácii – bývať, hrať sa, oddychovať, pracovať. Formulácia konkrétnych otázok (položiek) závisí od zámeru,

pre ktorý užívateľ metódu aplikuje. Je potrebné veľmi starostlivo formulovať otázky, premyslieť kritérium výberu, aby odpovedajúci presne a správne pochopili z akého hľadiska majú posudzovať členov skupiny, ktorých do situácie vyberajú. V pedagogickej praxi sa zvyčajne používajú napríklad takéto otázky:

Ktorého (ktorých) spolužiakov by si pozval na oslavu svojich narodenín?

S ktorým(i) spolužiakom(mi) by si chcel bývať na školskom výlete?

Koho by si požiadal o pomoc pri práci na školskej úlohe?

Koho by si vzal so sebou na pustý ostrov?

Komu by si sa zdôveril so svojim tajomstvom?

S kým by si rád šiel na školský karneval?

a pod.

Otázky je možné formulovať aj tak, že požiadame odpovedajúcich, aby svojou voľbou vyjadrili priamo svoj názor na postavenie jednotlivých žiakov – členov skupiny. Táto forma metódy sa nazýva „*Hádaj, kto....*” Napr.:

Kto je podľa teba v triede najobľúbenejší?

Kto má podľa teba v triede najväčší vplyv (najväčšie slovo)?

Koho v triede skoro všetci poslúchajú?

S kým by sa podľa teba skoro všetci radi kamarátili?

S kým by podľa teba skoro každý chcel sedieť v lavici? (apod.)

Položky sociometrického testu však nemusia byť formulované len kladne. Zvyčajne nejde len o kladné, ale aj o záporné výbery. Napr.

S kým by si nechcel sedieť v jednej lavici?

Koho by si radšej už nikdy nestretol, keď skončíš túto školu?

Koho podľa teba nemá v triede skoro nikto rád?

Kto podľa teba skoro vôbec nezapadá do vašej triedy?

a pod.

Žiaci – členovia skupiny zodpovedajú otázky, označia lístok svojim menom a odovzdajú. Metóda vyžaduje identifikáciu odpovedajúcich, ale v ostatných ohľadoch vyžaduje zachovanie anonymity zberu dát.

Získané dáta sa spracúvajú do tzv. **sociogramu**, ktorý má rôznu podobu: *tabuľkovú* (sociometrická matica, tabuľka frekvencií odpovedí), alebo *grafickú*. Výsledný sociogram charakterizuje jednak skupinu ako celok (napr. úroveň súdržnosti, existenciu podskupín), jednak vypovedá o postavení každého člena skupiny a jeho vzťahoch s ostatnými. Môžeme tak v skupine identifikovať osoby populárne, hviezdy (osoba, ktorá získa najviac volieb v príslušnej situácii), vodcu, osoby odmietané (získali negatívne voľby), izolované - outsiderov (nezískali žiadne voľby), čierne ovce (obvinené z negatívnych činov), nájdeme páry – vzájomne sa volené osoby (priateľov) a pod.

Od užívateľa závisí, či požiada účastníkov, aby vybrali do daných situácií obmedzený počet členov skupiny, alebo počet neobmedzený. Ak neobmedzí počet výberov, je možné výsledky sociometrie spracúvať aj kvantitatívne, vypočítať indexy, ktoré vyjadrujú status jednotlivcov, ako aj vlastnosti skupiny (Rezáč, 1998, s.239). Patrí k nim:

1. **Pozitívny sociometrický status (PSS)**, ktorý vyjadruje mieru pozitívneho prijatia člena skupinou.

$PSS = \text{suma PV (získaných pozitívnych výberov)} : (\text{delené}) N - 1$ (N = počet členov skupiny)

2. **Negatívny sociometrický status (NSS)**, ktorý vyjadruje mieru odmietania člena skupiny

$NSS = \text{suma NV (získaných negatívnych výberov)} : N - 1$

3. **Index pozitívnej sociálnej expanzie (IPE)**, ktorý vyjadruje intenzitu, s akou sa jednotlivec usiluje o pozitívne kontakty s ostatnými

$IPE = \text{suma PV (vyjadrených pozitívnych výberov ostatných členov skupiny)} : N - 1$

4. **Index negatívne sociálnej expanzie (INP)**, ktorý vyjadruje mieru negatívneho ladenia medziľudských kontaktov jednotlivca

$INP = \text{suma NV (vyjadrených negatívnych výberov)} : N - 1$

5. **Index skupinovej súdržnosti, kohézie (ISS)**, vyjadrujúci mieru s akou členovia skupiny držia spolu

$ISS = (\text{suma všetkých pozitívnych aj negatívnych výberov v skupine}) : (N(n - 1) : 2$

6. Index skupinovej integrácie (ISI), ktorý vyjadruje vnútornú zľadenosť, jednotnosť skupiny

ISI = 1 : suma všetkých izolovaných členov skupiny

Sociometrická metóda je v zásade metóda užitočná, avšak adekvátny výsledok jej využitia je viazaný na dodržanie určitých pravidiel.

2.3.2 PRAVIDLÁ INDIKÁCIE METÓDY SOCIOMETRIE

1. Metódu je možné použiť úspešne len v **malých sociálnych skupinách**, t.j. skupinách do 30 členov, ktorí sa vzájomne poznajú (už spolu istý čas žili, pracovali, učili sa). Je možné použiť sociometriu aj v skupine, ktorá sa stretla prvýkrát, musíme si však byť vedomí, že v tom prípade nemeríme štruktúru skupiny, ale len prvý dojem (čo je niekedy samozrejme užitočné a účelné).
2. Skupina by mala byť **homogénna**, teda zrovnocenená, vyrovnaná z hľadiska určitých charakteristík (z hľadiska veku, pohlavia, miery známosti). Ak toto pravidlo nedodržíme, s vysokou pravdepodobnosťou ten člen/členovia, ktorí sa líšia od väčšiny (2 chlanci medzi dievčatami, starší člen, nový člen ..) získajú prevažnú väčšinu negatívnych výberov. Nie ako výsledok reálneho posudzovania, ale ako dôsledok odlišnosti.
3. Účastníci musia byť **presvedčení o anonymite** zberu a najmä zverejnenia výsledkov. Len ak sú si istí, že najmä ich negatívne výbery sa nimi vybraní členovia nedozvedia, budú ochotnejší vyjadriť svoj skutočný názor, postoj.

Užívateľovi musí byť jasný účel, cieľ použitia metódy. V zásade sa metóda užíva najmä za účelom poznania vzťahov v problémových skupinách s cieľom pozitívne ovplyvniť štruktúru skupiny, na základe jej poznania dosiahnuť pozitívnu zmenu v postavení jednotlivých členov, obnoviť súdržnosť, vyriešiť konkrétne problémy s pomocou vplyvných členov a pod.

Ako každá diagnostická metóda, metóda poznávania, má aj sociometria svoje klady a zápory, resp. slabé, rizikové miesta. Pretože ide o metódu často používanú v edukačnej praxi, zhrnieme na záver jej výhody a nevýhody tak, ako ich vidíme po dlhoročnom používaní metódy v praxi.

2.3.3 VÝHODY A RIZIKÁ METÓDY SOCIOMETRIE

Výhody sociometrie

1. Je to metóda **rýchla, jednoduchá**, nevyžaduje prípravu a užívanie zložitých pomôcok. V krátkom čase prináša mnoho informácií o skupine a jej členoch. Je možné použiť ju v podstate kedykoľvek – priamo v triede, na výlete, stačí len pero a papier.
2. Pri dodržaní pravidiel indikácie môže **priniesť skutočne obraz** o štruktúre skupiny, vzťahoch a postavení jednotlivých členov, informácie nesporne dôležité pre prácu so skupinou, najmä v prípade problémov, v prípade, že sa práca nedarí.
3. Je **zdrojom cenných informácií** nielen pre pedagóga, ale aj účastníkov. Ak vieme, aké je naše miesto v skupine a sme s ním nespokojní, môžeme ho na základe tohto poznania zmeniť. Prispieva tak k sebazpoznaniu účastníkov, môže byť impulzom pre pozitívne zmeny správania aj vlastností jednotlivca.
4. Dovoľuje **merať zmeny** v štruktúre skupiny v priebehu času, čím umožňuje merať aj účinnosť prevedených zásahov do skupiny s cieľom zlepšiť štruktúru.
5. Dovoľuje **porovnávať rôzne skupiny**, alebo tú istú skupinu pri zmene počtu členov, zloženia členov a pod.

Nevýhody (riziká) metódy sociometrie

1. Podáva **len aktuálny obraz** o štruktúre skupiny. Obraz „tu a teraz“, v tejto chvíli, len v čase zberu dát. Táto skutočnosť je daná aj tým, že členovia skupiny môžu vyberať len prítomných členov skupiny. Ak niekto práve chýba (výrazný, osobitý člen), môže dôjsť k skresleniu obrazu o skupine. Skupina je navyše dynamický sociálny útvar, stále sa vyvíja, mení. Ak teda skupina v ten istý deň niečo zažije, zúčastní sa akcie, pracuje na úlohe, môže dôjsť k zmene štruktúry (včera zistená štruktúra dnes neplatí). Na túto okolnosť je vždy potrebné brať ohľad pri analýze výsledkov.
2. Zistené výsledky sociometrie nám poskytnú obraz o výberoch členov skupiny. **Neposkytnú** nám však dôsledný **obraz o motívácii voľby** členov. Formulácia otázky samozrejme nepriamo vyjadruje (väčšinou, okrem formy „háďaj, kto“) kritérium výberu a tým naznačuje smer motivácie

výberu (na karneval vyberieme veselého, priateľského spolužiaka; k práci na projekte spolužiaka múdreho, zodpovedného; školské pomôcky nepožičiame nespoľahlivému neporiadnikovi ..), ale skutočná odpoveď na otázku „prečo“ si člen vybral práve tohto člena skupiny, ostáva nie úplne vyjasnená, skôr skrytá. Každý z účastníkov si môže vyložiť otázku zo svojho hľadiska, vložiť do výberu vlastnú motiváciu (na karneval vyberiem toho, kto má dosť peňazí a kúpi mi čokoládu; k práci na projekte vyberiem toho, kto to urobí sám; školské pomôcky nepožičiam Janovi, pretože hoci je môj kamarát, včera ma našťaval ..). Do skutočnej motivácie sa môžu premietnuť rôzne (nám neznáme) faktory, u mladších detí často situačného charakteru. Analýza a interpretácia výsledkov môže byť touto skutočnosťou značne skreslená, najmä pri obraze negatívnych výberov (napr. do negatívneho výberu volím najlepšieho kamaráta, pretože tomu to vysvetlím, pretože viem, že sa neurazí).

3. Z pohľadu aplikácie a najmä ďalšej práce s výsledkami považujeme metódu za **eticky spornú**. Jej samotná aplikácia môže viesť k nechcenému, ale reálnemu psychickému (emocionálnemu) zraneniu niektorých členov skupiny. Ak aj zachováme pravidlo anonymity, je naivné domnievať sa, že účastníci sociometrie (čím mladší, tým skôr) si nepovedia svoje, najmä negatívne výbery. Zraňujúcim (napriek možnému logickému, rozumovému zdôvodneniu) je nielen zistenie negatívneho výberu, ale, a to vo vyššej miere, zistenie žiadneho výberu. Pozícia izolovaného, ignorovaného člena skupiny je zraňujúcejšia ako pozícia odmietaného člena (aspoň si ma všimajú).

Samozrejme, s touto otázkou súvisí aj otázka práce s výsledkami sociometrie. Užitie sociometrickej metódy sleduje najmä ciele užívateľa: získať obraz o štruktúre skupiny a na jeho základe navrhnúť a zrealizovať zásahy, ktoré povedú k pozitívnym zmenám. Najjednoduchšie by preto bolo, keby si užívateľ (pedagóg) ponechal výsledky len pre svoje potreby a nezverejnil ich. Na druhej strane výsledky nesporne obsahujú informácie dôležité pre jej účastníkov (spätná väzba), informácie, ktoré by mohli využívať. Etickým sa nám navyiac javí poskytnutie informácií účastníkom, nakoľko sú to informácie o nich samotných.

Výsledky sociometrie teda na jednej strane predstavujú veľmi užitočné informácie tak pre pedagóga ako aj pre žiakov samotných, na druhej strane ich zverejnenie je spojené s rizikom psychického zranenia. Ak sa pedagóg rozhodne výsledky zverejniť (odhliadnuc od pravdepodobnosti, že informácie o výberoch presiaknu prirodzene medzi žiakov), je nevyhnutné urobiť tak v individuálnej konzultácii s jednotlivými žiakmi, informovať ich len o výsledkoch týkajúcich sa

výhradne ich osoby a použiť veľmi citlivú, opatrnú formu oznámenia (najmä v prípade problémového postavenia žiaka, negatívnych, či žiadnych výberov). Napriek tomu, riziko emocionálneho zranenia stále ostáva.

Zhrnutie:

1. Sociálna psychológia pre skúmanie, poznávanie používa bežné metódy psychológie (pozorovanie, rozhovor, experiment, dotazník, psychologické testy, analýzu produktov činnosti) a dve vlastné špecifické metódy – metódy merania postojov a sociometrickú metódu.
2. Adekvátne použitie metódy vyžaduje jej starostlivú prípravu, presné vymedzenie jej účelu, starostlivú aplikáciu a presné spracovanie výsledkov.
3. V pedagogickej praxi sú často používané metódy pozorovania, metódy merania postojov aj sociometria. Pozorovanie patrí k najstarším metódam, súčasne je to metóda výrazne zaťažená subjektivitou pozorovateľa. K jej objektivizácii prispieva použitie pozorovacích škál (napr. Balesov pozorovací systém). Ako vedecká metóda musí byť pozorovanie plánovité a cieľavedomé, riadené, kontrolované a systematické.
4. K metódam merania postojov zaraďujeme dotazníky na meranie postojov a sémantický diferenciál.
5. Sociometria je metóda, ktorá slúži na meranie štruktúry malej sociálnej skupiny. Pri jej používaní je nutné rešpektovať pravidlá indikácie a starostlivo zvážiť výhody a nevýhody (riziká) tejto metódy.

3 OSOBNOSŤ V SOCIÁLNO M SYSTÉME (KONTEXTE)

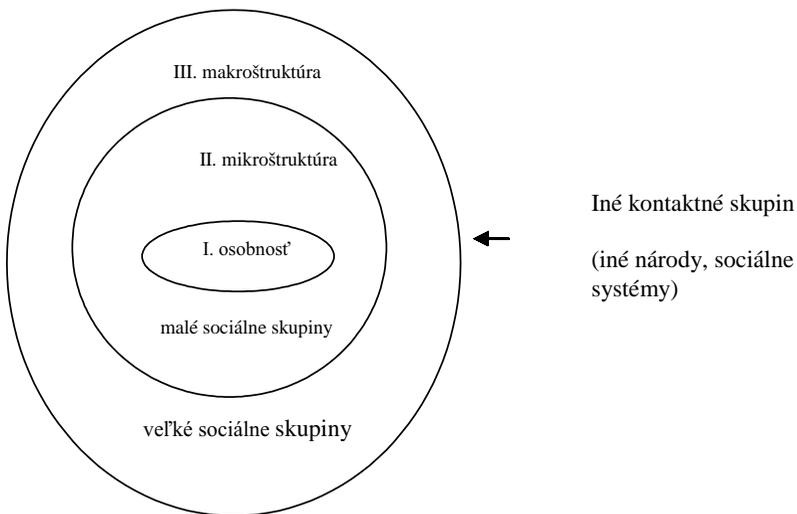
V tejto kapitole sa budeme zaoberať otázkou utvárania osobnosti človeka pôsobením prostredia (procesom socializácie), do ktorého sa narodí, v ktorom žije. Budeme sa zaujímať o to, ktoré dimenzie osobnosti sú predovšetkým utvárané vplyvom iných ľudí (sociálneho prostredia) a aká môže byť ich podoba. Stručne tiež načrtne možné poruchy sociálneho prispôsobenia sa jednotlivca spoločnosti a ich príčiny.

Každý človek sa narodí do určitého prostredia, spoločnosti, do sociálneho prostredia určitej materiálnej, sociálnej a kultúrnej úrovne. Človek, ktorý je najvyšším tvorom tejto planéty, sa na svet narodí ako najbezmocnejšie zo všetkých mláďat. Je najmenej pripravený a najmenej schopný samostatnej existencie. Naopak, je dlhodobo plne odkázaný na pomoc druhých. Jeho pudy a inštinkty mu nestačia, aby prežil. Rodí sa s istými biologickými danosťami, geneticky zakódovanými znakmi (pohlavie, stavba kostry), vlohami, ktoré tvoria základ, potencialitu jeho ďalšieho možného rozvoja. Ale to, či sa rozvinú, či z človečika vyrastie človek v pravom slova zmysle, záleží od prostredia, ľudí, spoločnosti, ktorá ho obklopuje od narodenia.

Charakter prostredia, v ktorom jednotlivec vyrastá, určí v konečnom dôsledku charakter jeho osobnosti. S určitou pravdepodobnosťou sa bude inak vyvíjať dieťa, ktorému rodina poskytne kvalitné, podnetné prostredie a inak dieťa, ktoré sa narodí do neúplnej alebo nefunkčnej rodiny, dieťa ktorého sa rodičia vzdajú, nehovoriac o deťoch, ktoré sa z rôznych dôvodov dostanú mimo pôsobenia ľudskej spoločnosti.

Ale aj dobre fungujúca rodina je každá iná. Niekde sa dieťa narodí ako prvé, inde ako piate v poradí, niektoré dieťa sa narodí do uzatvorenej, od ostatných izolovanej rodiny, iné do otvorenej rodiny uplatňujúcej viacgeneračné spolužitie, niektoré dieťa sa narodí ateistom, iné silne veriacim. Štruktúra tejto prvej sociálnej skupiny, kvalita jej vzťahov, má na dieťa nesmierny vplyv. Neskôr sa samozrejme dostane aj do iných sociálnych skupín, ktoré ovplyvnia formovanie jeho osobnosti, ale vplyv primárnej skupiny – rodiny je najsilnejší.

Celé spoločenstvo, do ktorého sa dieťa narodí, všetky jeho skupiny spolu s osobnosťou individua, tvoria **sociálny systém**. Sociálny systém predstavuje celé sociálne prostredie, v ktorom žijeme, je najčastejšie daný štátnou a právnou formou spoločnosti, do ktorej sa, ako jej príslušníci, narodíme (iný je sociálny systém primitívneho kmeňa, iný socialistickej, iný kapitalistickej, demokratickej spoločnosti). V súlade s kategorizáciou sociálnej reality E.H. Witteho má sociálny systém tieto základné roviny:



Osobnosť: jednotlivec nachádzajúci sa v centre, tvorí I. rovinu sociálneho systému.

Malé skupiny: rodina, rovesníci, šk. trieda – skupiny, ktoré silne ovplyvňujú osobnosť a uspokojujú potrebu sociálneho kontaktu. Ich členovia sa poznávajú, sú spojení emocionálnymi väzbami, komunikujú spolu tvárou v tvár. Tvorí II. rovinu sociálneho systému.

Veľké skupiny: banky, armáda, priemysel, právny systém, zamestnanci veľkého podniku, všetci učitelia v štáte a pod. Sú to skupiny, v ktorých členov spájajú isté charakteristiky, ktorých členovia sa však všetci nepoznávajú, priamo spolu nekomunikujú. Tvorí III. rovinu sociálneho systému.

Sociálny systém je dynamický útvar, mení sa, vyvíja, najmä vďaka tomu, že medzi jednotlivými rovinami sociálneho systému existuje vnútorná dynamika, interakcia. Značí to, že útvary, tvoriace roviny systému sa vzájomne ovplyvňujú, čím dochádza k zmenám zvykov, tradícií, sociálnych a právnych noriem a pod. Vďaka dynamike systému sa spoločnosť rozvíja. Keby tomu tak nebolo, osobnosti by ustrnuli vo vývine, stratili vlastnú individualitu, celá spoločnosť by zastala na určitom stupni vývoja a pravdepodobne by bola pohltaná inou spoločnosťou – iným sociálnym systémom, ktorý pôsobí na daný sociálny systém zvonku. Inými sociálnymi systémami sú napr. iné národy, štáty, či ideológie.

Sociálny systém a jeho prvky majú na rozvíjanie jednotlivca silný vplyv. Práve v tomto systéme sa z narodeného človeka ako tvora biologického stáva

tvor spoločenský, formuje a utvára sa jeho osobnosť. Človek prichádza na svet ako bytosť biologická, stojí pred ním úloha stať sa bytosťou, človekom v zmysle psychologickom. Vplyv sociálneho prostredia je silný, aj keď samozrejme, nie celkom priamočiary. Pri formovaní osobnosti sa stretávajú a prelínajú vplyvy konštitučné (dedičnosť, vybavenosť organizmu špecifickými zmyslovými orgánmi, typom nervovej sústavy, pudmi a inštinktmi), vplyvy sociálne a vplyv vlastnej aktivity, vlastného reagovania, rozhodovania jednotlivca. Tento proces formovania, utvárania, zospoločenšťovania človeka nazývame procesom socializácie.

3.1 PROCES SOCIALIZÁCIE

Proces socializácie je najčastejšie definovaný ako proces vrastania, zaraďovania sa, včleňovania sa jednotlivca do spoločnosti, proces, ktorý je založený na stále sa rozširujúcej a prehlbujúcej interakcii jednotlivca a sociálneho prostredia v rámci daného socio-kultúrneho systému. V literatúre sa stretujeme s viacerými definíciami procesu socializácie. Proces socializácie napr. je:

- proces začleňovania do spoločnosti, v priebehu ktorého sa jednotlivec naučí poznávať seba a svoje prostredie, osvojí si pravidlá spoluzitia a možné aj očakávané spôsoby správania (Emöke, 1983),
- premena biologického jednotlivca na kultúrnu bytosť (Nakonečný, 1970),
- príprava individua na vykonávanie jeho sociálnej roly (Frey, 1974),
- proces, v ktorom jednotlivci rozvíjajú tie kvality, ktoré sú podstatné pre ich účinné a úspešné zaradenie sa do spoločnosti (Bandura, in: Arnold, Eysenck a Meili, 1987).

E.H.Witte (1989) rozlišuje až šesť disciplinárne rôznych ponímaní a teda aj definícií procesu socializácie:

1. pedagogické hľadisko chápe socializáciu ako prípravu jednotlivca pre jeho rolu v spoločnosti,
2. ekologické hľadisko zdôrazňuje kultúru a chápe socializáciu ako totálny vzorec ľudského správania a jeho produktov stelesnených v artefaktoch a v myslení,
3. antropologické hľadisko chápe socializáciu ako proces, ktorý formuje v jednotlivcovi schopnosti, motívy a postoje nevyhnutné pre výkon jeho rolí,

4. psychologické hľadisko hovorí, že proces socializácie je procesom vývinu osobnosti sprostredkovaným spoločenským prostredím,
5. sociologické hľadisko chápe socializáciu ako kultúrou sprostredkovanú prípravu jednotlivca na život v spoločnosti,
6. sociálno – psychologické hľadisko chápe socializáciu v užšom zmysle ako proces internalizácie hodnôt a vnímania sveta utvárané skupinou.

Výstižne definuje proces socializácie B.Geist (1992), ktorý (voľne povedané) chápe socializáciu ako sociálny interakčný proces, ktorým si jednotlivec osvojuje celý život sústavy hodnôt, sociálnych noriem, ideálov, vzorcov správania platných v príslušnom sociálnom celku. Je druhom sociálneho učenia (najmä učenia sa sociálnym rolám), ktorým jednotlivec získava základnú orientáciu pre svoje správanie, ktoré mu umožňuje sociálne spolužitie s ostatnými príslušníkmi celku. Je procesom formovania osobnosti jednotlivca ako socio-kultúrnej osobnosti, procesom sociálnej ontogenézy jednotlivca, druhým narodením jednotlivca ako sociálnej bytosti a reťazou sociálne adaptačných procesov, ktorých súhrn tvorí obsah socializácie.

Jednoducho môžeme povedať, že **socializácia je celoživotný proces sociálneho učenia, prostredníctvom ktorého si dieťa osvojuje sociálne normy, vzorce správania, postoje, hodnoty, zvyky, zručnosti, ktoré sú pre tú kultúru, do ktorej sa narodí, typické a žiadúce.**

Nepochybne, niektorí autori (napr. Řezáč, 1998) by namietali proti zúženiu procesu socializácie na proces sociálneho učenia, hovoria skôr o súhrne procesov vzájomnej interakcie medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Napriek tomu, sociálne učenie, ktoré prebieha len v interakcii jednotlivca a ostatných ľudí (spoločnosti) predstavuje základný spôsob, alebo základný mechanizmus procesu socializácie, procesu zmien osobnosti počas jej vývinu.

3.1.1 ETAPY PROCESU SOCIALIZÁCIE

Všetci autori sa zhodujú v názore, že proces socializácie je proces, ktorý prebieha po celý život človeka, počas celej ontogenézy (od narodenia až po smrť). Z hľadiska času – priebehu vývinu jednotlivca v ontogenéze, delí Israel (in: Ondrejko, 1995) proces socializácie na **dve etapy**:

1. Primárna socializácia

sa odohráva prevažne v rodine (u časti populácie aj MŠ), začína sa narodením dieťaťa a prebieha do 6. roku jeho života, teda do veku, kedy dieťa

nastúpi do školy. Výsledkom primárnej socializácie (Krech, 1968) je:

- Osvojenie si *základných kultúrnych návykov*, používaných v spoločnosti. Radíme k nim napr. návyky súvisiace s udržiavaním čistoty, návyky sebaobsluhy, stolovania, slušné správanie, používanie zázračných slovíčok prosím, ďakujem.
- *Používanie predmetov* bežnej dennej potreby účelne, primerane ich účelu (používanie hrnčeka, lyžičky, kefky, hrebeňa a pod).
- Osvojenie si *materinského jazyka* a ďalších foriem *sociálnej komunikácie*, t.j. neverbálnej komunikácie, porozumenie mimike, gestám, dotykom a ich adekvátne používanie v interakcii s inými členmi spoločnosti.
- Osvojenie si *základných poznatkov o prírode*, spoločnosti a *základov orientácie v čase a priestore*. Dieťa napr. vie, v akej krajine, meste/dedine žije, vie, že po jari nasleduje leto, rozumie pojmom včera, dnes, zajtra, dokáže aspoň približne odhadnúť čas (hodinu), dokáže určiť polohu predmetu (hore, dole, vpredu, vzadu) a pod.
- Osvojenie si *sociálnych rolí* primerane veku a pohlaviu. Znamená to, že dieťa vie, aké správanie sa v jeho prostredí očakáva od dievčaťa a chlapca (roly podľa pohlavia), dcéry, syna, ako sa má správať doma, v MŠ, medzi rovesníkmi, v spoločnosti dospelých a pod., vie čo sa očakáva od 3- a 6-ročného dieťaťa. Vie, aké správanie bude ostatnými oceňované, akceptované, prípadne trestané.
- Osvojenie si *základov morálky*, mravných, sociálnych noriem a hodnôt. Dieťa dokáže v mnohých smeroch rozlíšiť čo je správne, čo nie, pravdu, lož, má predstavu o spravodlivosti, krivde a pod.
- *Postupný vývoj sebakontroly a vôľovej regulácie správania*. Dieťa sa postupne naučí ovládať svoje potreby, dokáže odložiť ich okamžité uspokojenie, dokáže vôľou regulovať vonkajšie prejavy, najmä prejavy emócií. Detský egoizmus, prejavujúci sa výhradným zameraním na seba a vlastné potreby, želania, túžby, sa oslabuje a postupne nahrádza vnímaním a rešpektovaním potrieb iných ľudí, u dieťaťa sa tvoria základy prosociálneho správania.

2. Sekundárna socializácia

prebieha od vstupu dieťaťa do školy do konca jeho života. Dieťa prechádza v živote z jednej sociálnej skupiny do druhej, jeho detské skúsenosti mu nestačia na celý život, jeho vnútorný systém aj správanie sú neustále korigované a modifikované vplyvom všetkých ďalších skupín, s ktorými vstupuje do

kontaktnu. Jednotlivce je ovplyvňovaný novými sociálnymi rolami (manžel, pracovník, rodič ..), čo vyžaduje stále ďalšiu socializáciu. Najmä v sekundárnej socializácii sa prejavuje vplyv sociokultúrnych faktorov, ktoré stoja už mimo rodinného prostredia (isteže aj do pôsobenia rodičov sa premietajú kultúrne vzorce). Pôsobí tu napr. príslušnosť k etnickej skupine, náboženskej sekte, spoločenskej vrstve, mestskému či vidieckemu prostrediu a pod. Tieto činitele vedú aj k formovaniu odlišných aspektov osobnosti, napr. u príslušníkov vyšších spoločenských vrstiev sa zisťuje výraznejšia snaha presadiť sa, dominovať, menej úzkostnosti a obáv, odlišný životný štýl, odlišné hodnotové orientácie a pod. Príkladom výsledku takýchto vplyvov je utváranie kultúrne odlišných skupín v danej spoločnosti (zlatá mládež, subkultúry mládeže a pod.).

Najmä v tomto období sa súčasťou socializácie stáva aj jav nazývaný sociálna identifikácia, stotožnenie sa s konkrétnymi, špecifickými normami, hodnotami skupín konkrétneho sociálneho prostredia.

Proces socializácie ako proces formovania osobnosti, je však procesom veľmi zložitým. Prebieha v interakcii viacerých činiteľov: sociálneho prostredia, špecifického kultúrneho prostredia, vrodenných predprogramovaných prvkov, vlastnej vôle a rozhodovania sa jednotlivca.

Vplyv sociálneho prostredia je významný, ale nemôžeme ho považovať za totálny, absolútny. Ľudskú psychiku, najmä prejavy sociálneho správania, ovplyvňujú aj vrodené preformované tendencie, človek a jeho sociálne správanie nie je len produktom sociálneho vplyvu. Vieme, že napr. temperamentové vlastnosti sú do značnej miery vrodené, ich vonkajší prejav človek môže len do určitej miery regulovať, v sociálnom správaní sa prejavujú aj iné vrodené spôsoby, prejavy, ktorým rôzne kultúrne prostredie dáva rôzne formy. Napr. u detí od narodenia hluchých a slepých sa spontánne objavujú sociálne prejavy, vrátane mimických výrazov typických pre prejav smútku, radosti, zlosti, tak ako u zdravých členov spoločnosti. Svoj význam majú samozrejme aj vrodené inštinkty, ovplyvňujúce u človeka najmä jeho správanie v situácii ohrozenia (spontánne prejavy typu úteku a útoku), v oblasti sexuálneho správania. Hoci aj tieto formy správania sú kultúrne determinované, nastanú v živote jednotlivca situácie, kedy sa prejaví vnútorný, naprogramovaný vzorec správania vo svojej pôvodnej, kultúrou nezmenenej podobe.

Procesom socializácie prejdú príslušníci každej spoločnosti, jeho produkty (osvojené normy, hodnoty, zručnosti, vzorce správania) sú však ovplyvnené **špecifickými charakteristikami konkrétnej kultúry**. Väčšina týchto kultúrnych vzorcov sa týka sociálnej interakcie, teda verbálnej a neverbálnej komunikácie, správania. Ako príklad môžu slúžiť kultúrne odlišné vzorce

prejavov zaužívané v sociálnom kontakte pri zdravení sa (podanie ruky, zdvihnutie otvorenej ruky, úklon, objímanie), vyjadrovaní súhlasu a nesúhlasu (Gréci a Bulhari používajú opačný pohyb hlavy), vzorce správania pri jedení (Američania často držia vidličku v pravej ruke, iné kultúry nepoužívajú príbor), udržiavaní telesnej vzdialenosti v komunikácii, dovolených telesných dotykov, prejavoch lásky a nepriateľstva (agresie) a pod. Vplyv kultúry sa samozrejme neobmedzuje len na reguláciu správania, ale kultúra formuje tiež obsah sociálnych rolí (od ženy/muža/dieťaťa v západnej kultúre sa očakáva v najrozličnejších oblastiach života iné správanie ako vo východnej kultúre, od učiteľa podobne), hodnotové systémy (význam hodnoty života človeka, hodnôt materiálnych a duchovných – vzdelanie, náboženstvo a pod.) a z nich sa odvíjajúce postoje k sebe, spoločnosti, svetu (k príslušníkom majority a minorít, prírode...). Vplyv kultúry je významný pre utváranie morálky, celkové nazeranie na svet, a konečne aj formovanie typických osobnostných čŕt charakterizujúcich kultúru, v ktorej jednotlivec žije, t.j. čŕt modálnej osobnosti, vlastností, ktoré sa objavujú u väčšiny príslušníkov danej kultúry (precíznosť Nemca, impulzivnosť Taliana, distingvovanosť Angličana).

Socializácia však na druhej strane neznamená úplné prispôbenie sa (úplný konformizmus). Každý jednotlivec si udržiava určitú mieru individuality vlastnej osobnosti. Ustáľuje sa istá rovnováha medzi adaptáciou a sebarealizáciou, v istých fázach socializácie sa realizuje aj sebamodelovanie, sebautváranie. Jednotlivec teda niektoré vplyvy prijíma, prispôbuje sa, niektoré odmieta. Potreba zachovania individuality, teda potreba odolať sociálnym vplyvom je osobitne mocná v určitých obdobiach ontogenézy, predovšetkým v obdobiach vzrodu (cca 3-ročné dieťa, obdobie puberty a adolescencie).

3.1.2 SOCIÁLNE UČENIE – NÁSTROJ SOCIALIZÁCIE

Proces socializácie sa uskutočňuje cestou **sociálneho učenia**, teda cestou osvojovania si noriem, postojov, hodnôt, vzorcov správania prostredníctvom kontaktu, **interakcie s inými ľuďmi**.

Sociálny vplyv však nie je účinný automaticky, nie každý človek, s ktorým prideme do kontaktu je pre nás zdrojom sociálneho učenia. Sociálny vplyv je účinný na základe **sociálnej závislosti** (ľudia, ktorí sú nám ľahostajní, nás neovplyvňujú, resp. nie významne). Sociálna závislosť sa vytvára jednak na základe lásky (dieťa sa riadi tým, čo od neho chce rodič, ktorého ľúbi), ale tiež na základe moci druhého človeka. Sociálna moc môže byť neformálna (dieťa počúva milovaného a milujúceho rodiča aj preto, že má nad ním moc – moc trestať, odmeniť) alebo formálna (podriadený počúva nadriadeného, žiak

učiteľa). Faktory lásky a moci sú faktormi ovplyvňujúcimi silu sociálneho učenia, faktormi, ktoré sa premietajú aj v nasledovných **kategoriách sociálneho učenia**, ktorých triediacim prvkom je zámernosť, resp. nezámernosť vplyvu:

1. **Inštitucionalizované učenie.** Učenie je realizované vplyvom priameho, zámerného výchovného pôsobenia nejakej inštitúcie – rodiny, školy, záujmového krúžku, cirkvi a pod. V tomto prípade je dieťa priamo vedené k určitej forme správania, osvojovaniu si určitých hodnôt, formovaniu určitých vlastností osobnosti.
2. **Spontánne učenie.** Učenie je realizované bez priameho zámerného vplyvu, dieťa spontánne, mimovoľne preberá určité normy, hodnoty, spôsoby správania od iných ľudí, s ktorými je v kontakte. Spontánnym učením je predovšetkým napodobňovanie, ktoré je typické pre detský vek a ktoré u niektorých kultúr môže predstavovať aj jedinú formu sociálneho učenia (napr. polynézske kultúry, kde matky deti nosia všade so sebou, nič ich zámerne neučia, deti sa učia len odpozorovaním správania). Z hľadiska vyššie uvedeného je spontánne učenie reakciou na sociálny vplyv, predovšetkým rodičov, uskutočňuje sa podľa E.Aronsona (1972) najmä prostredníctvom:
 - poslušnosti (dieťa sa podrobuje, aby získalo odmenu alebo sa vyhlo trestu od osôb, od ktorých je závislé),
 - identifikácie (dieťa preberá spôsoby správania, normy, hodnoty od človeka, ktorého obdivuje, čím si zvyšuje vlastné sebedomie, pričom predpokladom identifikácie je láska, ale aj závisť),
 - internalizácie (dieťa sa riadi zvnútornenými hodnotami aj bez vonkajšieho vplyvu).

Novšie koncepty sociálneho učenia zdôrazňujú, že rozhodujúcim aspektom sociálneho učenia (čo sa jednotlivec naučí) je **aspekt k egu-vzťahujúceho** sa učenia. Znamená to, že jednotlivec si osvojuje a uchováva predovšetkým tie spôsoby, vzorce správania, vlastnosti, ktoré evalvujú (zvyšujú hodnotu) a opúšťa tie, ktoré hodnotu ega devalvujú (znižujú). Pretože k egu sa vzťahujúce motívy majú vždy charakter sociálny – devalvácia či evalvácia ega prebieha na základe reakcií okolia na človeka, osvojí si najmä správanie, ktoré mu prináša obdiv, zvyšuje jeho hodnotu, je cenené inými ľuďmi.

A.Bandura (in Nakonečný, 1999) v súvislosti s procesom socializácie rozlišuje tiež **prostriedky** socializácie, kam zaraďuje rôzne spoločenské inštitúcie (rodina, škola ...) a **spôsoby** socializácie, čím myslí rôzne spôsoby, alebo formy sociálneho učenia. Bandura sám za spôsoby sociálneho učenia považuje:

- *diferenciálne spevňovanie*: ľudské správanie je kontrolované svojimi dôsledkami, to značí, že sa upevňujú (zachovávajú) tie spôsoby správania, ktoré boli odmeňované, zatiaľ čo neúčinné a potrestané spôsoby správania sú opúšťané,
- *zástupné spevňovanie*: ľudia modifikujú svoje spôsoby správania na základe pozorovania správania iných – odmeňované správanie iného človeka preberajú, trestanému sa vyhýbajú,
- *verbálne vedenie*: správanie človeka je usmerňované inštrukciami, ktoré dostáva, pričom verbálna konkretizácia odmiern alebo trestov modifikuje správanie,
- *učenie na základe modelu*: t.j. pozorovania akcií a reakcií živých alebo symbolických modelov. Ak je človek svedkom (pozoruje) negatívnu reakciu iného človeka, cíti sa nepríjemne, má nepríjemnú skúsenosť a učí sa vyhýbať tomu, čo pozoroval a naopak.

V súlade s vyššie uvedenými spôsobmi sociálneho učenia môžeme vymedziť a bližšie opísať tieto základné spôsoby – formy sociálneho učenia:

Formy sociálneho učenia

1. Učenie podmieňovaním

Ide o učenie formou sociálnej odmeny a trestu, učenie, ktorého základom je vytváranie podmienených reflexov. Žiaduce správanie je spevňované (posilňované) odmenou, nežiaduce správanie eliminované trestom. Sociálne odmeny aj tresty majú najmä symbolickú povahu (pochvala, úsmev, obdiv, pokarhanie, prejav nechuti, odporu). Symbolickú povahu získavajú tieto prejavy vzťahom k sebahodnoteniu človeka, pretože upevňujú, zvyšujú (evalvujú) alebo naopak ohrozujú či znižujú (devalvujú) hodnotu seba. Odmeny a tresty si, samozrejme, môže človek udeliť aj sám (vnútorná odmena – radosť z konania, vnútorný trest – pocit viny, hanby, výčitky svedomia). Na základe učenia podmieňovaním, či už klasickým (učenie sa signálom – signál spúšťa/brzdí reakciu) alebo operačným (učenie sa dôsledkami vlastného správania: ak získam jednotku z matematiky, dostanem bicykel) sa dieťa učí vzorcom žiaduceho správania tak, že najskôr si zvnútorňuje inštrukcie dospelých (proces interiorizácie) a potom ich prejavuje vo svojej činnosti (exteriorizuje, proces exteriorizácie).

2. Adaptácia (prispôsobenie sa)

Adaptácia znamená podriadenie sa zásadám a normám skupiny, v ktorej existujeme. Je to cesta k prijatiu skupinou, členstvu v skupine. Znamená preberanie noriem, pravidiel, postojov, vzorcov správania platných v danej skupine. Rozlišujeme dve podoby adaptácie:

- *autentická adaptácia*. Znamená znútornenie noriem, zásad, vzorcov správania platných v skupine. Jednotlivec prijíma normy za svoje vlastné a riadi sa nimi aj keď už nie je členom skupiny, aj keď skupinu už nepotrebuje k svojmu životu,
- *účelová (demonštratívna) adaptácia*. Ide o dočasnú adaptáciu, len „navonok“, jednotlivec sa riadi danými normami len v čase svojho členstva v skupine, len dovtedy, kým skupinu potrebuje pre svoj život. Po opustení skupiny sa vracia k svojim pôvodným hodnotám (vojaci, väzni ...)

3. Imitácia (napodobňovanie)

Napodobňovanie znamená opakovanie odpozorovanej činnosti druhého človeka, t.j. modelu, vzoru. Napodobňovanie je typickou formou sociálneho učenia u dieťaťa, najskôr prebieha plne spontánne, neskôr (v dospievaní a dospelosti) môže byť aj účelové, zámerné, vedomé.

Podľa Ľ.Páleníka (1995) prebieha učenie imitáciou štyrmi krokmi:

- *Pozornosť*. Jednotlivec si všíma podstatné črty modelového správania. Ľudia pritom venujú viac pozornosti modelom, ktoré v nejakom smere vynikajú, sú pre pozorovateľa zaujímavé, majú vysoký sociálny status.
- *Retencia*. Po tom, ako si jednotlivec všimne modelové správanie so zámerom imitovať ho, musí si toto správanie zakódovať do pamäti. Zakódovať znamená spracovať pozorované správanie, pričom toto môže obsahovať aj vysvetlenie, prečo ako a kedy sa niečo robí.
- *Reprodukovanie*. Pozorované správanie je opakované, reprodukovanie v rôznych sociálnych situáciách.
- *Posilnenie*. Ak je imitované správanie modelu odmenené, t.j. toto správanie je posilnené, má jednotlivec vyššiu tendenciou správať sa takýmto spôsobom aj v príbuzných situáciách.

Výskumy imitácie ukázali, že hoci imitácia je najmä u detí prevažne spontánnou formou učenia, dochádza predsa k výberu, hoci spontánnemu, imitovaných modelov. Dieťa si zámerné nevyberá, nerozhoduje, ktorý spôsob správania bude imitovať, robí však nevedomý výber modelu – vzoru, ktorý bude predmetom imitácie. V spontánnom výbere modelu sa uplatňuje sociálny

vplyv na základe sociálnej závislosti (faktorov lásky a moci). U tohto modelu potom môže napodobňovať tak pozitívne ako aj negatívne správanie.

Imitácia značí, že dieťa napodobňuje:

- **Správanie osôb**, ktoré ľúbi, ktorých si váži, sú preň autoritou, pričom nerobí výber pozitívneho alebo negatívneho správania. Dospelí (najmä rodičia) nechápu, prečo ich dieťa napr. kričí, bije súrodenca, klame, hoci oni sami mu takéto prejavy zakazujú. Neuvedomujú si dostatočne, že ak sami také správanie produkujú, sila modelu je oveľa vyššia ako sila slova (príkazu, zákazu).
- **Správanie týchto, ale aj iných osôb, ktoré:**
 - predstavuje **spôsob ako dosiahnuť uspokojenie vlastných neuspokojených potrieb dieťaťa**. V tomto prípade ide napr. o tzv. regresnú nápodobu, kedy staršie dieťa spontánne napodobňuje správanie mladšieho súrodenca, ktorému sú vďaka tomuto správaniu uspokojované potreby nehy, lásky, starostlivosti. Narodením mladšieho súrodenca staršie dieťa stratilo možnosť dosiahnuť plné uspokojenie týchto potrieb. Dieťa, ktorého potreba uznania, úspechu nie je dostatočne saturovaná, môže napodobňovať agresívne správanie Ramba, ktorý je za svoju agresiu uznávaným, oceňovaným hrdinom,
 - **vníma ako správanie, ktorým možno dosiahnuť odmenu alebo vyhnuť trestu** (čo v konečnom dôsledku súvisí s potrebami dieťaťa). Ak je napr. v triede dieťa, ktoré vyrušuje, šaškuje, odmeňované priazňou spolužiakov, je pravdepodobné, že toto správanie bude viac modelové pre iných žiakov, ako správanie detí, ktoré za svoju poslušnosť žiadnu odmenu nezískajú.

4. Identifikácia (stotožnenie sa).

Identifikáciou rozumieme nekritické preberanie čítania, myslenia, konania vzoru – modelu. V detstve je táto forma sociálneho učenia zmysluplná a účelná, dáva možnosť identifikovať sa s vlastným rodičom a stotožniť sa tak s rolou ženskou, mužskou, rodičovskou, sexuálnou a pod. V identifikácii však tiež tkvie nebezpečný základ fanatizmu, „zbožštenia“ ideálu. Nebezpečie spočíva v možnej strate vlastnej identity, autenticity, zmyslu pre posúdenie správnosti, morálnosti správania sa idolu (je rozdiel ak sa stotožníme s Ghándím, alebo s Hitlerom). Idoly majú obrovskú moc a príťažlivosť, v neposlednom rade aj preto, že

mnohým jednotlivcom saturujú potrebu ochrany, bezpečia, istoty, veľkej (hoci fiktívnej) náruče.

Osobitosťou identifikácie je možnosť tzv. skupinovej alebo sociálnej identifikácie, kedy dôjde k stotožneniu sa nie s jednotlivcom, ale skupinou, do ktorej patríme. Tento jav je osobitne typický pre obdobie dospievania, obdobie hľadania vlastnej identity, ktorú môže jednotlivec nahradiť identitou skupinovou. Pokiaľ sa jednotlivec stotožní so skupinou, ktorá je napríklad radikálna, nekonvenčná, preberá vlastnosti tejto skupiny do svojej osobnosti, formujú sa u neho príslušné vlastnosti, pričom táto identifikácia ovplyvňuje aj jeho spôsob interakcie s ľuďmi mimo tejto skupiny (Tajfel, 1970). Sociálna (skupinová) identifikácia spočíva v potrebe vyhľadávať všetko čo evalvuje naše ego, posilňuje sebaúctu a umožní nám mať o sebe pozitívny sebaobraz, získať prestíž.

V oboch posledných formách sociálneho učenia majú dôležitú úlohu modely, vzory. Medzi imitáciou a identifikáciou však jestvuje kvalitatívny rozdiel. Zatiaľ čo imitácia znamená opakovanie dielčích prejavov správania, identifikácia znamená stratiť sám seba a stať sa iným človekom – cítiť, myslieť a konať ako model. Identifikácia značí správať sa tak, ako by na mojom mieste konal môj vzor, keby mal toľko rokov ako ja a bol v danej situácii. 5-ročné dieťa identifikované so svojím otcom sa bude správať tak, ako by sa podľa jeho názoru správal otec – objekt identifikácie na jeho mieste a v jeho veku. Identifikácia môže mať aj obranný účel, jednotlivec môže prevziať aj nenávidené a obávané prejavy druhého (chlapec sa identifikuje s agresívnymi prejavmi otca, väzeň s brutálnym dozorcóm). Podľa Nakonečného (1999, s.66) sa tu uplatňuje tendencia „ak budem rovnaký ako ty, nehrozí mi od teba nebezpečenstvo”.

3.1.3 MODELY – VZORY V PROCESSE SOCIALIZÁCIE

Ako sme uviedli, modely majú významnú úlohu v prípade sociálneho učenia imitáciou a identifikáciou. Je tiež zrejmé, že výber modelov pre sociálne učenie závisí od viacerých činiteľov – vzťahu dieťaťa k modelu v zmysle sociálnej závislosti (ktorý musí byť prevažne pozitívny), miery uspokojenia potrieb dieťaťa, ale tiež od vývinových charakteristík obdobia ontogenézy. V každom období ontogenézy sú aktivované iné potreby, ktorých uspokojenie je pre dieťa toho veku mimoriadne dôležité. V predškolskom veku je pre dieťa dôležité predovšetkým uspokojenie potrieb základných (biologických), potrieb istoty, ochrany a bezpečia. V období puberty a adolescencie je pre mladého človeka

významné najmä uspokojenie potreby úspechu, uznania, odlišnosti od majority, potreby samostatnosti, nezávislosti. Dospelý človek potrebuje byť najmä uznávaný, úspešný, rád sa porovnáva s rovesníkmi, ktorý dosiahli istý status. Starý človek opäť potrebuje predovšetkým istotu, bezpečie. Aj z týchto dôvodov nájdeme u rôznych vekových kategórií rôzne modely, ktorých vlastnosti, možnosti, správanie, status sú symbolom uspokojenia daných potrieb.

Druhy vzorov

Vzory môžeme rozlíšiť podľa ich zdrojov – prostredia, skupín, z ktorých si ich jednotlivci vyberá. Tento výber iste súvisí aj charakteristikami vývinových období ontogenézy.

1. Fyzicky prítomné osoby

Ide predovšetkým o členov malých sociálnych skupín, s ktorými je dieťa v priamom osobnom kontakte – členovia rodiny, triedy, rovesníckej skupiny, záujmovej skupiny. Výhodou tohto výberu vzoru je skutočnosť, že jednotlivci má s týmito osobami priamy kontakt a preto môže, najmä v neskoršom veku, vidieť ich pozitívne aj negatívne stránky. Výber týchto vzorov je typický predovšetkým pre dieťa predškolského a sčasti aj mladšieho školského veku.

2. Fyzické osoby z referenčných skupín

Referenčnou je skupina, ktorej nie som členom, ale chcel by som jej členom byť. Ide napr. o skupinu vekovo staršiu, skupinu športovcov, ktorých dieťa obdivuje a pod. Vzdialenosť medzi dieťaťom a modelom je väčšia, riziko idealizovania motívov a správania vzoru sa zvyšuje. Výber týchto vzorov je typický pre dieťa mladšieho školského veku.

3. Sprostredkované vzory

Sprostredkované vzory sú vzory, ktorých zdrojom sú masovokomunikačné prostriedky. Vzor medzi spevákmi, hercami, športovcami, politikmi si vyberajú predovšetkým pubescenti a adolescenti. Existuje tu výrazné riziko idealizovania vzoru, nakoľko sú nedosiahnuteľní, zvyčajne úspešní, predstavujú sen, nesplnené prania, pričom sú natoľko vzdialení, že ich skutočný charakter nie je možné zistiť.

4. Exemplárne modely - vzory

Predstavujú vzory, ktoré spoločnosť zámerne predkladá svojim členom v procese socializácie, výchovy (škola, rodina, cirkev, politická kultúra a pod.).

Tieto vzory majú svoj zdroj v dvoch oblastiach. Ide jednak o:

- *osobnosti národa* (vzory z histórie, kultúry, literatúry predkladané formou povestí, bájok, rozprávok, učebnej látky v rodine, škole, spoločnosti vôbec),
- *fyzické osoby* (rovesníci, spolužiaci, súrodenci dieťaťa predkladaní ako vzor správania, vlastností rodičmi, učiteľmi ...)

Výhodou ponúkaných, exemplárnych modelov je ich neotrasiteľnosť, pozitívny charakter (najmä u osobností národa). Veľkou nevýhodou ponúkaných vzorov však je, že zvyčajne vyvolávajú u dieťaťa skôr odpor, nechť, potrebu vzbúriť sa, pokoriť tento vzor (čo sa často deje v prípade vzoru – rovesníka, spolužiaka), pretože môže vyvolať v jednotlivcovi pocit vnútornej nedostačivosti, nedosiahnuteľnosti vzoru.

3.1.4 VÝSLEDKY PROCESU SOCIALIZÁCIE

Výsledkom procesu socializácie je všeobecne povedané **osobnosť** jednotlivca ako výsledok jeho sociálnych skúseností – sociálneho učenia (Nakonečný, 1999). Presnejšie, výsledkom socializácie je nadobudnutie špecificky ľudských spôsobov cítenia, myslenia a reagovania, čiže osvojenie si vlastností, návykov a foriem správania, ktoré umožnia človeku existenciu v danej spoločnosti.

Podľa A.Banduru (in: Nakonečný, 1999, s.58) sú výsledkom socializácie:

- nadobudnuté vlastnosti (osobnosť ako organizovaný systém psychických vlastností),
- psychické mechanizmy, ktoré získanie vlastností umožňujú (základné psychické funkcie nutné pre nadobudnutie diferencovaných vzorcov správania, pre kognitívnu spôsobilosť, komunikáciu, nadobudnutie sebakontroly).

Najdôležitejším konečným výsledkom, cieľom úspešnej socializácie je podľa A.Banduru nahradenie externých sankcií internou kontrolou, teda nahradenie vonkajšej kontroly správania vnútornou autoreguláciou (svedomím, sebakontrolou).

Ak sa vyjadríme z hľadiska novšieho chápania socializácie, môžeme povedať, že výsledkom socializácie je špecializované ja s vlastnou štruktúrou, ktorú tvorí:

sebahodnotenie – obraz o sebe – sebadôvera – sebauplatnenie – sebaúcta.

Psychický vývin v procese socializácie smeruje k vyšším formám individuácie a prispieva tak k vzniku rozvinutej diferencovanej osobnosti, ktorá

postupným prekonávaním konfliktov medzi vnútorným chcením a požiadavkami prostredia nadobúda novú autentickú identitu. Identitu, ktorá jednotlivcovi umožní byť sám sebou a súčasne efektívne fungovať v spoločnosti.

J.Řezáč (1998, s.52) uvádza, že „socializačný proces znamená kvalitatívnu premenu človeka, individuum sa mení v osobnosť“. K zmenám, ktoré spôsobuje spoločenské začlenenie človeka počas jeho vývinu (k produktom socializácie) zaraďuje:

- **Uvedomenie si seba samého, svojho Ja**, vedomia seba samého odlišného od okolitého sveta, čo značí, že jednotlivec si:
 - o na základe posudzovania seba samého, sebahodnotenia (iste pod vplyvom hodnotenia seba inými) vytvorí vlastný sebaobraz,
 - o na základe prežívania seba samého, sebahodnotenia a hodnotenia inými ľuďmi si pripíše určitú hodnotu, formuje sa jeho sebaocenenie, sebaúcta,
 - o postupne vybuduje predstavu o svojich zámeroch, životných cieľoch a plánoch, teda sebakoncepciu a plán sebarealizácie, tiež predstavu o svojich možnostiach (ašpirácie),
 - o prijme, zvnútorní a vytvorí kritériá posudzovania seba, ľudí, sveta (normy, svedomie).

- **Formovanie dimenzií osobnosti** ako sú:
 - o sociálne vlastnosti,
 - o sociálne kompetencie a zručnosti,
 - o sociálne postoje.

- **Sociálne motivované správanie:**
 - o sociálne potreby, záujmy, ašpirácie,
 - o sociálne roly.

Všetky tieto vymenované produkty socializácie samozrejme neopisujú osobnosť v jej komplexite. Sú to tie zložky osobnosti, ktoré možno považovať za sociálne najviac ovplyvňované, ktorú sú produktom spoločenskej a kultúrnej dimenzie človeka a ktoré regulujú jeho sociálne správanie. Postupne budú tieto zložky predmetom nášho záujmu.

3.1.5 PORUCHY SOCIALIZÁCIE

Správny priebeh socializačného procesu vedie k bezproblémovému začleneniu jednotlivca do spoločnosti, jeho prispôbeniu sa požiadavkám sociálneho prostredia, v ktorom žije. Schopnosť jednotlivca primerane sa prispôbiť normám, rešpektovať pravidlá, zastávať očakávaným spôsobom sociálne roly, sa označuje pojmom **sociálna adaptácia**. Sociálna adaptácia zaisťuje adekvátnosť sociálneho správania človeka vzhľadom k požiadavkám sociálneho prostredia (Kariková, 1999). Naopak, neschopnosť jednotlivca prijať systém noriem, sociálnych a morálnych hodnôt uznávaných danou spoločnosťou označujeme pojmom **sociálna maladaptácia**. Tento pojem vyjadruje sociálne neprispôbenie, jednotlivec maladaptovaný sa správa odlišne, rieši rôzne sociálne situácie nezvyčajným, normám odporujúcim, prípadne až poruchovým, patologickým spôsobom. Znamená to, že jednotlivec nie je schopný rešpektovať platné normy správania na úrovni, ktorá zodpovedá jeho veku, resp. úrovni jeho rozumových schopností.

Základnými príznakmi sociálnej maladaptácie detí, dospievajúcich aj dospelých sú agresívne správanie, neposlušnosť, klamanie, záškoláctvo, túlanie, úteky, krádeže, delikvencia, kriminalita, zneužívanie omamných látok, poruchy interpersonálnych vzťahov, výrazné prejavy negativizmu a pod., ktoré spolu tvoria pestrú zmes príznakov **porúch správania**.

Podľa M.Vágnerovej (1999) má poruchové správanie tieto znaky:

- **nerespektovanie sociálnych noriem** platných v danej spoločnosti. O poruche správania však hovoríme len vtedy, ak jednotlivec normy pozná, chápe, ale neakceptuje ich, resp. neodkáže sa nimi riadiť,
- **neschopnosť udržiavať prijateľné sociálne vzťahy**. Jednotlivci maladaptovaní sú zameraní na seba, uspokojovanie vlastných potrieb, sú egoistickí, s nedostatkom empatie, nakoľko často sami nezažili uspokojivý citový vzťah, nemajú pozitívne citové skúsenosti. Nerespektujú sociálne normy týkajúce sa vzťahu a správania k iným ľuďom, resp. živým bytostiam. Práva iných ľudí nie sú pre nich významné, necítia potrebu tieto rešpektovať a riadiť sa nimi.

A.Stankowski (2001) vníma poruchy socializácie trochu širšie a klasifikuje správanie sociálne neprispôbených jednotlivcov do týchto kategórií:

- **demonštratívne bojovné, nepriateľské správanie**. Toto správanie sa prejavuje nepriateľským vzťahom k sociálnemu prostrediu, prudkými, neadekvátnymi reakciami na podnety. K týmto reakciám zaraďuje negativizmus, nátlak, odmietanie, útočnosť, agresiu, vandalizmus,

násilie. Potrebu jednotlivcov je byť v centre pozornosti, demonštrovať svoju odlišnosť,

- **utlmené správanie.** Ide o obranný postoj, v pozadí ktorého stojí nedôvera k ľuďom, novým situáciám. Prejavuje sa bojzivosťou, neistotou, emocionálnou labilitou reakcií. Jednotlivec je pasívny, utiahnutý, skl'účený až depresívny, apatický, môžu sa u neho ale prejavovať náhle explózie neadekvátnej zlosti, stojí často na okraji sociálnych skupín,
- **nedôsledné správanie.** Je charakterizované nevypočítateľnou, impulzívnou reakciou na podnet, nepremyslenou odpoveďou. Správanie je zamerané na uspokojovanie vlastných, egoistických potrieb bezohľadným spôsobom. Jednotlivci majú vážne problémy s nadväzovaním kontaktov, pretože okolie nechápe ich reakcie a izoluje ich,
- **asociálne správanie.** Jednotlivci sú charakterizovaní citovým chladom, egoizmom, agresivitou, násilníckymi sklonmi. Ich správanie je deštruktívne, ohrozuje ostatných, predstavuje vážne nebezpečenstvo pre spoločnosť.

V pozadí porúch socializácie stojí veľmi veľa faktorov. Dispozícia k poruchovému správaniu je multifaktoriálna, môže mať viaceré **príčiny**. Svoju rolu tu hrajú tak biologické faktory, ako aj vplyv mnohých sociálnych faktorov, t.j. nežiadúcich skúseností. Poruchy správania vznikajú interakciou mnohých rizikových vplyvov (Vágnerová, 1999). Za rizikové považujeme:

1. Zdedené alebo vrodené osobnostné faktory, ku ktorým možno zaradiť:

- *genetické dispozície k disharmonickému vývinu* osobnosti dané temperamentom jednotlivca, ako je zvýšená dráždivosť, impulzivita, sklon k úzkostnému prežívaniu udalostí, ktorých dôsledkom býva zvýšená agresivita, odmietanie bežných sociálnych noriem, preferencia vlastných spôsobov správania, uprednostňovanie uspokojenia vlastných potrieb,
- *oslabenie alebo poruchu fungovania centrálnej nervovej sústavy*, ku ktorej dochádza vplyvom prenatálnych a perinatálnych poškodení, úrazmi hlavy a pod. Dôsledkom býva hyperaktivita dieťaťa, zvýšená agresivita, neschopnosť sebaovládania, impulzivita, emocionálna labilita s následnou ľahkou vyprovokovateľnosťou neprímeraného správania.

2. Neprimerané sociálne prostredie

t.j. prostredie, ktoré je nepodnetné, neuspokojuje najmä citové potreby dieťaťa, prostredie, v ktorom dospelí z rozličných príčin používajú neprimerané formy správania sa k dieťaťu, v ktorom dieťaťu nie je umožnené naučiť sa rešpektovať platné normy, diferencovať situačne žiadúce a nežiadúce správanie.

Najvýznamnejší vplyv z hľadiska sociálnej adaptácie/maladaptácie má **rodinné prostredie**. Príčinou vzniku porúch správania tu môže byť dysfunkcia rodiny, ktorá súvisí s poruchami osobnosti rodičov, ktorí preto nie sú schopní plniť rodičovské funkcie, s neúplnosťou rodiny, neposkytovaním dostatku podnetov pre rozvoj dieťaťa, vyznávaním asociálnych noriem a hodnôt a pod. Poruchy správania sa objavujú aj u detí, ktorých rodičia uplatňujú nevhodné spôsoby výchovy, či už príliš autoritatívne, neakceptujúce dieťa, alebo príliš liberálne, ktoré neumožnia dieťaťu poznať a osvojiť si platné normy. Nemožno však zabudnúť, že v procese vývinu sa u dieťaťa zákonite prejavuje tendencia nerešpektovať sociálne normy, napr. negativizmus dieťaťa v období 2. – 3. roku života je prirodzený jav svedčiaci o zdravom vývine dieťaťa. Avšak nezvládnutie týchto prejavov, napr. tvrdé trestanie dieťaťa, alebo naopak príliš akceptujúci postoj, môže byť začiatkom vývinu poruchového správania. Poruchy socializácie sa objavujú aj u detí, ktorých rodičia tolerujú, resp. vyznávajú poruchové správanie a sami sa tak správajú. Dieťa sa ľahko naučí imitáciou poruchové správanie rodičov, napr. správanie delikventné (krádeže, agresia), osvojiť si užívanie drog a pod. V pozadí vzniku porúch socializácie môže byť tiež rodinné prostredie, v ktorom dieťa prežíva nudu, nedostatok cieľov a zmyslu života.

Poruchy socializácie sa môžu objaviť už u detí predškolského a, samozrejme, školského veku. Dieťa vyrastajúce v nepriaznivých rodinných podmienkach, bez prejavov lásky, akceptácie, empatického prijímania často nie je schopné adekvátne sa včleniť do sociálneho prostredia mimo rodiny (MŠ, ZŠ). Ide o deti, ktoré sa alebo izolujú od skupiny, alebo naopak usilujú o prioritné postavenie v skupine za každú cenu. Snažia sa byť víťazom, strhnúť na seba pozornosť rovesníkov aj dospelých aj za cenu porušovania pravidiel, noriem, podvodov, žalovania či ubližovania iným. Pre svoje správanie sa dostávajú na okraj skupiny, sú odmietané, vyradené, pričom odmietanie rovesníkmi na úrovni základnej školy je pomerne presným prediktorom porúch správania v období dospievania a dospelosti (Jedlička, 2001). Odmietaní jednotlivci prežívajú smútok, osamelosť, trpia pocitmi menejcennosti, resp. neskôr prežívajú zlosť a ak nemôžu dosiahnuť prijatie primeraným spôsobom, usilujú sa získať pozornosť a prijatie voľbou (často nevedomou) neprimeraného správania. Je vcelku logickým dôsledkom, že hľadajú prijatie v inom prostredí, a to často v

prostredí *negatívnych rovesníckych skupín*, ktoré majú významnú rolu v prehlbovaní maladaptácie.

Členstvo v skupine je významné predovšetkým v období dospievania, charakteristickým hľadáním vlastnej identity. Skupiny poskytujú dospievajúcim priestor pre získanie novej, sociálnej (skupinovej) identity. V období dospievania sa jednotlivec zákonite odpútava od rodiny a ak išlo o rodinu, ktorá neposkytovala dieťaťu citové zázemie, kde rodičia nemali o dieťa záujem, nachádza často náhradu v antisociálnych skupinách. Hľadanie identity je zložité, dospievajúci potrebuje nadobudnúť sebaúctu, potvrdiť si svoje kompetencie a často toho nemôže dosiahnuť sociálne akceptovanými formami správania. Snaží sa preto nájsť hocijakú spoločnosť, ktorá ho akceptuje, prijme, hoci aj sociálne nežiadúcu skupinu. Nežiadúce skupiny typu partíí, gangov, resp. siekt podmieňujú členstvo v skupine rešpektovaním noriem v nej platných a tak sa ľahko vyvíja poruchové správanie (krádeže pre partiu, užívanie narkotík, vandalizmus, agresia voči iným ..), ktoré je prostriedkom dosahovania odmeny – členstva v skupine a akceptácie. V dôsledku tohto správania dochádza k zmene noriem správania, hodnotového systému, ktorý sa stáva súčasťou osobnosti jednotlivca.

Nie nevýznamný je aj psychopatogénny vplyv nekritického *sledovania akčných filmov*, prezentujúcich hrubosť a násilie ako prejavy „ozajstných chlapov“, vplyv, ktorý je významnejší práve u subdeprivovaných dospievajúcich, ktorých citové potreby nie sú v rodine dostatočne uspokojované. Nebezpečie mediálnej agresie nespočíva ani tak v tom, že by priamo vyvolávala nepriateľské, agresívne správanie, ale v tom, že u určitého typu divákov znižuje zábrany proti použitiu násilia pri riešení konfliktov, odreagovávaní zlosti, či dosahovania vytúžených cieľov (Jedlička, 2001).

Zhrnutie

1. Proces socializácie je celoživotný proces sociálneho učenia, ktorým si dieťa osvojuje sociálne normy, vzorce správania, postoje, hodnoty, zvyky, zručnosti, ktoré sú pre tú kultúru, do ktorej sa narodí, typické a žiadúce.
2. Proces socializácie prebieha v dvoch fázach členených podľa veku jednotlivca – fáza primárna a sekundárna.
3. V procese socializácie má významnú úlohu sociálne učenie (učenie sa prostredníctvom iných ľudí). Sociálne učenie prebieha ako inštitucionalizované a spontánne (kategórie učenia), k jeho základným formám patrí učenie podmieňovaním, adaptácia, imitácia a identifikácia.

4. Podľa nových koncepcií je rozhodujúcim aspektom sociálneho učenia aspekt k ego sa vzťahujúceho učenia. Jednotlivec si osvojuje a uchováva najmä tie spôsoby správania, ktoré evalvujú jeho ego.
5. Významnú úlohu v procese sociálneho učenia (socializácie) majú vzory a modely. Ich výber je ovplyvnený viacerými faktormi – vekom, mierou uspokojenia potrieb jednotlivca.
6. Výsledkom socializácie je osobnosť jednotlivca, čiže nadobudnutie špecificky ľudských spôsobov cítenia, myslenia a reagovania, čiže osvojenie si vlastností, návykov a foriem správania, ktoré umožnia človeku existenciu v danej spoločnosti.
7. Porucha socializácie sa prejavuje v neschopnosti jednotlivca prispôbiť sa danej spoločnosti (maladaptácii), prejavuje sa konkrétnymi formami porúch správania. Príčiny tejto poruchy sú mnohoraké (súvisia s osobnosťou jednotlivca ako aj vplyvmi sociálneho prostredia).

3.2 OSOBNOSŤ A JEJ CHARAKTERISTIKY Z HĽADISKA SOCIÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

Pri definovaní pojmu osobnosť neexistuje v psychológii jednota. Niektoré prístupy definujú osobnosti ako súbor osobnostných vlastností – črt a viac-menej nechávajú bokom jej charakteristiky z hľadiska spoločenskej funkcie osobnosti, iné naopak zdôrazňujú sociálne charakteristiky a definujú osobnosť vymenovaním jej sociálnych úloh, definujú osobnosť systémom rolí.

Ak spojíme oba extrémne prístupy, môžeme použiť definíciu V.Tardyho (1964), ktorý hovorí, že **osobnosť je individuálna jednota duševných vlastností a dejov, založená na jednote tela, utváraná a prejavujúca sa v spoločenských vzťahoch človeka.**

Sociálna psychológia skúma osobnosť v kontexte sociálneho sveta, v ktorom a prostredníctvom ktorého sa osobnosť formuje, ktorý ale svojou aktivitou tiež sama utvára. Zameriava sa na skúmanie psychických procesov, ktoré sú sociálnym svetom ovplyvňované. Konkrétne to znamená, že sociálna psychológia sa zaoberá skúmaním procesu socializácie, skúmaním genézy osobnosti až po utvorenie jej vrcholu, t.j. Ja, skúmaním sociálnych vlastností osobnosti, psychických procesov, ktoré sú ovplyvnené sociálnym prostredím, najmä otázkami sociálnej motivácie.

3.2.1 GENÉZA OSOBNOSTI A JEJ UTVÁRANIE.

Osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou a to v čase, kedy sa u neho v ranom detstve vytvára taká organizácia a fungovanie psychiky, ktoré sú typicky ľudské (Nakonečný, 1997). Pri utváraní osobnosti dochádza k interakcii – vzťahu *vrodených biologických činiteľov*, ktoré majú vplyv na utváranie najmä niektorých vlastností osobnosti (temperamentu, inteligencie) a *skúseností*, ktoré jednotlivec získava v rámci určitého sociálneho prostredia, na základe svojich kontaktov s týmto prostredím, teda najmä kontaktov s malými sociálnymi skupinami. S pribúdajúcim vekom sa stále viac uplatňuje pri utváraní osobnosti vplyv skúsenosti – *vplyv učenia*.

Vývin osobnosti označujeme tiež ako **vývin ega**, teda ponímania seba samého ako jedinečnej, individuálnej, od iných odlišnej bytosti, alebo ako proces utvárania **sebasystému** človeka, pričom pre túto – najvyššiu - vrstvu osobnosti sa používa i pojem jávstvo (Self). Genézu (utváranie) osobnosti a funkciu ega opisuje najmä psychológia osobnosti, ale nemôžeme sa o utváraní ega nezmieniť na tomto mieste, pretože genéza ega, ako ukázal už G.H.Mead a ako potvrdzujú ďalší autori (M.Nakonečný, S.Feshbach, B.Wiener, E.F.Mueller,

A.Thomas a iní), je výrazne ovplyvnená sociálnym prostredím, teda sociálno-psychologická.

Celý proces utvárania osobnosti prebieha od narodenia a ustáľuje sa približne okolo 30. roku života, kedy už sa vlastnosti osobnosti veľmi nemenia, mení sa len vzťah jednotlivca k sebe samému, t.j. také časti Ja (Ega, Jávtva, Self), tvoriace jeho štruktúru, ako sú sebahodnotenie, obraz seba, sebadôvera, sebaúcta, sebedovedomie a pod.. Pojem Ja (Self, Jávtvo, Ego) možno vôbec vyložiť ako sebaoponovanie, spojené so sebahodnotením, sebaocenením, sebacítením. Táto najvyššia vrstva osobnosti, ktorá súčasne ako keby zahŕňala celú osobnosť človeka, predstavuje tiež organizačnú štruktúru osobnosti, je činiteľom motivácie, tou časťou osobnosti, ku ktorej v dospelom veku vzťahujeme všetky svoje pocity, názory, postoje, konanie ako k arbitrovi, ktorý rozhoduje, aké bude naše ďalšie konanie, reakcie, postup. V koncepte Jávtva sú zahrnuté nielen postoje a vzťahovanie sa k vlastnej osobe, ale aj motivačný vplyv sebaoponovania v sociálnych interakciách.

Podľa M.Nakonečného (1997) má proces utvárania osobnosti tieto fázy:

1. Utváranie **vedomia telového ja** ako vedomia fyzickej odlišnosti od vonkajšieho sveta. K tomuto vedomiu dospieva dieťa asi vo veku 2 rokov života. Novorodenec spočiatku neodlišuje svoje telo od vonkajšieho sveta, svoje ruky vníma tak ako vankúš, alebo iné časti vonkajšieho sveta. Postupne vníma vlastné telo ako niečo odlišné, oddelené a to na základe zraku, sluchu, hmatu ale i správ z vnútorných receptorov. Vytvára sa tak u neho telová schéma, teda obraz vlastného tela, dieťa si uvedomuje súčasť svojho tela. Vo veku 15-18 mesiacov dieťa už pozná vlastnú tvár v zrkadle, vie čo k nej patrí a čo nie (napr. nakreslenú červenú škvrnu na tvári vníma ako niečo cudzie). Obraz vlastného tela je významný i v dospelosti, zahŕňa predstavy o vlastnom tele (krásne, škaredé), jeho častiach (mám silné ruky, dlhé nohy, malé prsia), a určité vitálne pocity (sviežosti, sily, slabosti).
2. V prostredí iných ľudí sa utvára **vedomie sociálneho ja**. Je to *vedomie vlastnej jedinečnosti a identity*, dieťa si uvedomuje, že je odlišné od ostatných ľudí a *vedomie vlastnej kontinuity*, dieťa si uvedomuje, že je stále samé sebou, aj keď rastie a mení sa. K tomuto vedomiu dieťa dospieva okolo 2. – 3. roku života. Dovtedy, ak o sebe rozpráva, používa na označenie samého seba tretiu osobu. Hovorí „Janko urobil“, „Anička bola“ a až potom sa objavuje slovíčko Ja. Zdrojom vedomia sociálneho ja sú sociálne skúsenosti a vnímanie seba ako sociálnej bytosti. K vedomiu sociálneho ja prispieva fakt, že dieťa má svoje meno a že ho sociálne okolie (rodičia, súrodenci, deti ...) berie ako niečo jedinečné, odlišné. Zdrojom vedomia sociálneho ja sú tiež súťaživé detské hry, v ktorých sa dieťa nutne konfrontuje s inými. Až do 2,5 roku veku má však dieťa stále problémy s

vedomím svojej identity. Sebaúcta sa u 2-ročného dieťaťa prejavuje potrebou autonómie, všetko chce robiť samé, neskôr prejavmi vzdoru (negatívna opozícia voči všetkým požiadavkám okolia). V tejto prirodzenej etape vývoja Jávtva dieťa vlastne takýmto spôsobom experimentuje s vlastným objaveným Ja.

3. Transformácia **hodnotového systému**. Táto etapa vývinu Ja predstavuje približne 5. – 10. rok života. Prvý systém hodnôt dieťaťa je tvorený hodnotami, ktoré súvisia s činnosťou organizmu a možno ich nazvať akýmisi biologickými hodnotami. Dieťa si vytvára ich rebríček tým, že vie, čo má rado (je mu to príjemné) a čo nemá rado, pričom zdroj tohto procesu hodnotenia je v ňom samom. Tieto hodnoty ale musí po čase zmeniť a transformovať svoj systém hodnôt tým, že preberie hodnoty zvonka, teda vytvorí si hodnotový rebríček na základe toho, čo je sociálnym prostredím prezentované ako žiadúce a správne. Preberie vonkajší systém hodnôt, pričom tieto si zvnútorní, internalizuje. K takto vytvorenému hodnotovému rebríčku prirovnáva i seba samého, hodnotí sa či je dobré, zlé, najmä v dôsledku reakcií na seba, ktoré prichádzajú k nemu od iných ľudí. Vytvára sa **sebahodnotenie**, ktoré je prvým krokom k vytvoreniu sebaopimania, teda vytvoreniu Ega. Napr. v štádiu „biologických“ hodnôt si dieťa na prvé miesto môže postaviť jesť, hladkanie (slasť z kontaktu), vylučovanie do plienok, ale neskôr tento rebríček zmení tým, že prijme „cudzie“ hodnoty za svoje. Táto zmena je spôsobená závislosťou dieťaťa od rodičov, ktorých správanie ako reakcia na správanie dieťaťa je pre neho zdrojom istoty alebo neistoty. Ak rodičia dávajú najavo súhlas so správaním dieťaťa (dieťa sa správa v súlade s nimi prezentovanými hodnotami), posilňuje sa istota dieťaťa a naopak. Dieťa je stále sociálne závislé. Najskôr od rodičov, neskôr sa táto sociálna závislosť rozširuje na iné skupiny (rovesníkov, partiu, resp. v dospelosti na ideológiu, náboženstvo). Transformácie hodnotového systému stále pokračujú. Hodnotenie seba samého, ktoré sa utvára v tomto období, teda vlastný **sebaobraz** závisí od toho, aké reakcie, aké hodnotenie prichádza od okolia k dieťaťu. Znamená to, že dieťa si už pripisuje určité vlastnosti (napr. som bojazlivý, som odvážny, som obľúbený a pod.) a tiež má k sebe určitý citový vzťah (sebacit), sebaúctu, ktorú prejavuje súťaživosťou a ktorej kvalita sa mení na základe dosahovaných úspechov či neúspechov. Jávtvo sa formuje ako racionálne konajúci činiteľ, vedomá časť osobnosti, ktorej úlohou je hľadať riešenie problémov, ktoré súvisia s vnútornými impulzmi, zákazmi, príkazmi rodičov a spoločnosti. Jávtvo ale nie je plne racionálne, je skôr obranné, usmerňuje dieťa k dosahovaniu príjemného a vyhýbaniu sa nepríjemnému, je skôr obranou voči vonkajšiemu svetu.

4. Utváranie **sebaponímania, sebavedomia**, t.j. **utváranie Ega**. Táto etapa zahŕňa obdobie puberty a dospievania. Osobitne obdobie adolescencie je obdobím hľadania sebaidentity, čo sa prejavuje zdôrazňovaním odlišnosti od ostatnej spoločnosti (nápadnosti obliekania, účesu, správania, vyznávania hodnôt, odporom voči autoritám a pod.). Súčasťou obdobia je aj kríza identity (E.Erikson), poznačená pochybnosťami o sebe, vlastnom konaní, zmysle života.

Ego utvárané v tomto období, má dve podoby: *1. reálne ego*, to, za koho sa jednotlivec považuje a *2. ideálne ego*, to, kým by chcel byť. Medzi týmito podobami (rovinami) Ega existuje určitá miera rozporov, vyjadrená mierou spokojnosti alebo nespokojnosti so sebou samým, mierou sebaakceptácie, ktorá vytvára silu ega. Čím menší je rozdiel, nižšia nespokojnosť, tým silnejšie je ego. Určitá miera nespokojnosti je však motivujúca, prílišná spokojnosť vedie k stagnácii osobnostného vývinu. V ponímaní seba samého, vlastnom Egu, sú znútorné aj objektívne hodnoty, teda spoločenské normy morálky, ktoré sa v psychológii označujú ako Superego – svedomie.

5. Z vedomia ja sa nakoniec vyvíja Ego ako **organizačný a dynamický faktor**, ako centrum duševného života človeka, v ktorom sa uskutočňuje vôľa a preferencia životných cieľov a prostriedkov na ich dosiahnutie. Ego sa stáva základným vzťahovým rámcom jednotlivca. Hodnota vecí a javov je meraná vzťahom k ego, tento vzťah rozhoduje o tom, či sa bude jednotlivec o objekty zaujímať alebo nie. V Egu je obsiahnutý aj vzťah k vlastnej hodnote subjektu, teda pocit, či som ako osoba významná, uznávaná, kompetentná, milovaná a pod. alebo naopak. Ego v akcii je vlastne vôľa jednotlivca, ego usmerňuje jeho konanie určitým smerom

Opis genézy osobnosti naznačuje, že výsledkom tohto procesu je utvorenie jedinečnej, od iných ľudí odlišnej kvality, ktorá je neopakovateľná – každý z nás je jedinečné individuum. Utváranie osobnosti však prebieha v procese socializácie a my vieme, že tento proces a jeho produkty sú determinované viacerými činiteľmi, medzi nimi aj kultúrou. Preto, napriek individuálnej odlišnosti, sa u príslušníkov jednej kultúry utvárajú niektoré spoločné znaky či vlastnosti, typické pre dané spoločenstvo. Sociálna psychológia v tejto súvislosti zavádza pojem **modálnej osobnosti**, t.j. osobnosti, ktorá v sebe zahŕňa typické znaky a charakteristiky danej kultúry, alebo také, ktoré sa vyskytujú u väčšiny jej príslušníkov. Existujú charakteristické osobnostné črty Taliana, Angličana, Nemca či Slováka. Usmerňujúce pôsobenie spoločnosti pričom smeruje k tomu, aby sa u každého jej člena rozvíjalo čo najviac takýchto typických vlastností a prejavov. Odklon od takej typickej – modálnej osobnosti je pociťovaný s nevôľou, prípadne dokonca trestaný, najčastejšie výsmechom,

kritikou, fyzickým trestom. Napr. živé, príliš tvorivé, príliš zvedavé, vyrušujúce dieťa predstavuje odklon od modálnej osobnosti žiaka našej kultúry, takýto žiak nie zriedka zažíva v škole negatívnu odozvu. Spoločnosť nemá rada výnimočné osobnosti, najmä ak tieto narúšajú zavedené normy. Má tendenciu odmietat', neprijímať ich. Príkladov nájdeme v histórii ľudstva mnoho, napr. takí výnimoční ľudia ako bol Jozef II., mnohí umelci – maliari, hudobníci a pod. sa dočkali ocenenia až dlho po smrti.

3.2.2 SOCIÁLNE VLASTNOSTI OSOBNOSTI

Vlastnosťami osobnosti rozumieme trvalejšie charakteristiky jednotlivca, ktoré sa prejavujú a môžeme ich pozorovať v jeho správaní a ktoré vyjadrujú individuálnu odlišnosť ľudí. Vlastnosti osobnosti, resp. črty osobnosti možno chápať ako rozlišujúce osobnostné charakteristiky, ktoré sú relatívne stabilné a trvalé (Feshbach a Weiner, 1991), ktoré opisujú relatívne konzistentné spôsoby správania, resp. ktoré predstavujú relatívne konzistentné dispozície k určitým spôsobom správania. Vlastnosti osobnosti sa utvárajú počas vývinu jednotlivca, sú produktom interakcie konštitučných vplyvov a učenia (skúseností).

Princípy utvárania **trvalejších vlastností** osobnosti v procese jej utvárania opísal napr. J.Reykowski (in: Nakonečný, 1997, s.52) takto:

1. Trvalejšie vlastnosti vznikajú ako *dôsledok nekonečného opakovania* vplyvu, zážitku, skúsenosti. Ak sa dieťa stretáva opakovane s nejakou skúsenosťou, zvnútorň si ju, prijme za svoju a prijme tiež správanie s ňou spojené (v ktorom sa prejavuje vlastnosť). Táto skúsenosť a s ňou spojené správanie má tendenciu rozšíriť sa na podobné situácie, v ktorých sa prejavuje utvorená vlastnosť. Dieťa vedené opakovane k zdraveniu suseda tak bude robiť postupne samo a zdraviť bude aj iných ľudí, v jeho osobnosti sa formuje zdvorilosť, ústretovosť, priateľskosť.
2. Trvalejšie vlastnosti vznikajú ako *dôsledok odmeny a trestov* vo funkcii spevnenia, posilnenia prejaveneho správania (a v ňom demonštrovanej vlastnosti). Pozitívne prejavy (za nimi vlastnosti) sú spevňované odmenou, negatívne tlmené či eliminované trestom. Tresty a odmeny majú silný emočný náboj, pričom platí, že určitá aj ojedinelá skúsenosť tohto typu môže byť tak silná, že vedie k vytvoreniu trvalejšej vlastnosti osobnosti. Ide najmä o silné traumatické skúsenosti, zážitky. Príkladom môže byť znásilnenie, vedúce k trvalej frigidite, úmrtie rodiča, vedúce k úzkostnosti.
3. Trvalejšie vlastnosti sa vytvárajú *stotožnením s modelmi a vzormi*, od ktorých preberáme správanie a spolu s ním aj vlastnosti, resp. vplyvom

prebraného správania dochádza k utváraniu osobnostných vlastností. Tlak k stotožneniu s niektorými modelmi, najmä kľúčovými osobami detstva, spojenému s napodobňovaním ich správania, je veľmi silný až automatický, prebieha často nevedomky, spontánne. Napr. mládenec s kritickým vzťahom k brutálnemu otcovi ho nevedomky napodobňuje, redukujúc tak vlastnú úzkosť.

4. Trvalé vlastnosti osobnosti môžu byť *výsledkom vplyvu vlastnej skúsenosti*, ktorá vedie k zámernej, vedomej korekcii nevyhovujúcich vlastností. Napr. skúsenosť nepriebojného človeka, ktorá ukazuje, že nepriebojnosť vedie k neúspechu, podceňovaniu, neoblúbenosti, ho motivuje k aktívnej korekcii tejto vlastnosti.

Medzi mnohými osobnostnými vlastnosťami nachádzame vlastnosti, ktoré opisujeme ako **sociálne dimenzie osobnosti**. Do tejto kategórie zaradíme tie osobnostné vlastnosti, ktoré sa predovšetkým prejavujú v sociálnom kontakte a tento kontakt ovplyvňujú. Sociálne vlastnosti osobnosti vymedzili a opísali viacerí autori. Patrí k nim najmä:

- **C.G.Jung**, ktorý pre psychológiu objavil typické sociálne vlastnosti, ktorými sú *extraverzia a introverzia*.

Extravertovaný človek je obrátený navonok, má rád kontakty s inými, je družný, spoločenský, priateľský, rád riskuje, koná na základe momentálnych podnetov. Introvert je jeho opakom – obrátený dovnútra, uzatvorený, utiahnutý, radšej je sám, bez prítomnosti iných, nemá rád vzrušenie, kontroluje svoje emócie a ich prejavy. Tieto osobnostné dimenzie, pretože sa predovšetkým prejavujú v kontaktoch s inými ľuďmi, sú veľmi dôležité napr. pri voľbe profesie. Extravert bude spokojnejší v profesii, vyžadujúcej kontakt s ľuďmi (učiteľ, lekár, psychológ, predavač, poisťovací agent), introvert, napriek svojej snahe a premáhaníu sa, bude v takých profesiách skôr nešťastný.

- **H.J.Eysenck** priradil neskôr k týmto vlastnostiam dimenziu *emocionálnej lability a stability*, a vytvoril osobnostnú typológiu štyroch typov osobnosti, ktoré vznikajú kombináciou uvedených vlastností:
 - emocionálne stabilný extravert (ide v podstate o vlastnosti sangvinika),
 - emocionálne labilný extravert (vlastnosti cholera),
 - emocionálne stabilný introvert (vlastnosti flegmatika),
 - emocionálne labilný introvert (vlastnosti melancholika).

- **T.Leary** vytvoril neskôr dokonca **model osobnosti** ako organizácie črt, ktoré sa prejavujú v sociálnom správaní. Vlastnosti osobnosti zoradil okolo dvoch základných polárnych dimenzií: *dominancia – submisivita* (moc – slabosť), *hostilita – afiliancia* (nenávisť – láska). Na základe výskumov dospel k záveru, že všetky vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v sociálnom správaní, majú nejaký vzťah k faktorom moci a lásky. Vymedzil tieto sociálne vlastnosti osobnosti:
- **Dominancia** – priebornosť, prejavuje sa energickým správaním, autoritou, ktorá stojí na schopnostiach človeka. Takýto človek rád a dobre iných organizuje, vedie ich, učí, prikazuje. Vyvoláva úctu a poslušnosť. Vhodná je pre neho pedagogická činnosť. Ak však túto vlastnosť preženie, stáva sa diktátorom, autokratom, pedantom, ktorého iní určite nerešpektujú radi, boja sa ho.
- **Submisivita** – podriadenosť, prejavuje sa plachosťou, skromnosťou, rezervovanosťou až poníženosťou voči iným. Človek je radšej vedený, nerád organizuje, ochotne sa podriadi iným. Prekompenzovanosť vlastnosti sa prejavuje servilnosťou, slaboštvom, sebaponižovaním, bezcharakterným päťolízáčstvom.
- **Hostilita** – nepriateľskosť, prejavuje sa tvrdosťou, studenou kritikou, trestaním iných, ráznosťou voči iným, správanie tohto človeka vyvoláva pocity viny, nedôveru, strach, prípadne otvorený či pasívny odpor. Extrémne sa táto črta prejavuje až agresiou, útočným správaním.
- **Afiliácia** – priateľskosť, prejavuje sa extravertovaným, priateľským správaním, ochotou k spolupráci, tento človek nachádza uspokojenie v priateľských vzťahoch, rád pomáha, kooperuje. Vyvoláva väčšinou priateľskú odozvu. I táto vlastnosť však môže byť prehnaná – vtedy sa prejavuje strnulo priateľským „sladkým“ správaním, neschopnosťou povedať niekomu kritické slovo, takýto človek sa stáva nedôveryhodným.

Okrem typických sociálnych vlastností osobnosti opisuje sociálna psychológia aj ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré by sme mohli zaradiť do kategórie zručností, kompetencií jednotlivca v sociálnom prostredí. Patrí k nim:

Sociálna kompetencia osobnosti

Týmto pojmom označujeme určitú sociálnu obratnosť, zručnosť (M.Argyle používa pojem social skill, 1967), ktorá umožňuje jednotlivcovi dobre fungovať v kontakte s inými ľuďmi. Sociálna kompetencia má blízko k pojmu sociálna inteligencia a znamená schopnosť, zručnosť človeka úspešne komunikovať so sociálnym prostredím. Ide o akúsi šikovnosť, ktorú jednotlivec používa

v sociálnej interakcii pri jednaní s inými a tiež pri presadzovaní svojich záujmov, dosahovaní svojich cieľov. Je to vlastne primeranosť – adekvátnosť sociálneho správania v danej sociálnej situácii. V priebehu sociálnej interakcie prebieha medzi partnermi interakcie výmena množstva zrakových a sluchových informácií. Sociálne kompetentný jednotlivec musí rozpoznať kľúčové informácie (podnety), správne porozumieť ich významu a primerane reagovať.

V ponímaní M.Argyleho (1969) sa sociálna kompetencia prejavuje v dvoch rovinách, má **dve zložky**:

- *percepčnú zložku* – to je správne a rýchle dešifrovanie toho, čo partner svojimi prejavmi signalizuje a vytvorenie si správneho obrazu o ňom (kompetencia vo vnímaní druhého človeka a jeho prejavov),
- *akčnú zložku* – to je použitie vhodného správania, vhodnej techniky na dosiahnutie cieľa.

V prípade sociálne kompetentného jednotlivca sú obe zložky sociálnej kompetencie v súlade, jeho sociálne správanie je adekvátne. Ak spolu interagujú osoby A a B, kritériom sociálnej kompetencie osoby A (jej úspešnosti) je reakcia osoby B a naopak. Napríklad ak príde mladý muž domov (osoba A) a má v úmysle pýtať od otca peniaze (osoba B), musí najskôr správne interpretovať signály, ktoré otec vysiela, utvorí si o ňom obraz (má dobrú náladu, bude povolný) a použije určitú techniku, zvolí správanie, ktoré povedie k cieľu (poprosí o peniaze zdôrazňujúc nevyhnutnosť výdavkov). Ak je sociálne kompetentný, vyjde mu to, reakcia otca je kritériom jeho úspešnosti.

Sociálna kompetencia jednotlivca sa prejavuje fakticky vo všetkých sociálnych situáciách, a to aj zložitejších, ako je riešenie konfliktov, vydávanie príkazov, dohadovanie obchodu, spolupráca na riešení úlohy a pod. Existujú rôzne druhy sociálnej kompetencie v rôznych situáciách interakcie, napr. kompetencia pedagogická, veliteľská, obchodná, erotická a iné.

Sociálne zručnosti osobnosti

Sociálne zručnosti predstavujú **konkrétne** prvky sociálnej kompetencie, ktoré jednotlivec uplatňuje v sociálnom kontakte. Zaradujeme k nim najmä:

- zručnosti *percepčné* (primerané vnímanie seba a iných),
- zručnosti *komunikačné* (zručnosť primerane vyjadrovať svoje vedomosti, názory, city, postoje a pod. ako aj zručnosť prijímať a spracúvať podnety, signály z vonkajšieho sveta),
- zručnosti *asertívne* (zručnosť vyjadrovať otvorene a s primeranou sebadôverou svoje názory, želania, predstavy, pocity, vytvárať korektné vzťahy s ostatnými),

- zručnosti *vodcovské a organizačné* (zručnosť viesť, ovplyvňovať, užívať stratégie a taktiky sociálneho správania),
- zručnosti *v riešení medziľudských konfliktov* a iných záťažových situácií.

Tieto zručnosti sa dajú do značnej miery zdokonaľovať špeciálne vedeným tréningom (napr. pre manažérov, učiteľov, sociálnych pracovníkov a pod.).

Sociálna zrelosť osobnosti

Sociálna zrelosť osobnosti je súčasťou sociálnej kompetencie. Definujeme ju ako spôsobilosť vstupovať do sociálnych interakcií a riešiť sociálne situácie primerane veku a pohlaviu. Znamená to, že 5-ročné dieťa už rieši určitú situáciu ináč ako 2-ročné a tiež vie, ako sa v takej situácii správajú chlapci a dievčatá. Posudzovanie sociálnej zrelosti je veľmi dôležité najmä v dvoch obdobiach vývinu dieťaťa:

- *v období pred nástupom do školy.* Sociálna zrelosť je súčasťou posudzovanej spôsobilosti dieťaťa pre začatie povinnej školskej dochádzky. Znakom sociálnej zrelosti je, že dieťa už vie ako sa správať k cudziemu dospelému a k spolužiakom, vie byť istý čas bez matky, vie kooperovať a pod.,
- *v období dospievania* – prechodu do sveta dospelých, kedy znamená schopnosť začleniť sa do vzťahov s dospelými, riešiť zložité situácie na úrovni dospelých (nie dupaním nohami a krikom), nadviazať trvalý partnerský vzťah, rešpektovať spoločenské normy a pod.

K charakteristikám osobnosti človeka z hľadiska sociálnej psychológie nepochybne patrí tiež sociálna motivácia, zahŕňajúca sociálne potreby, sociálne záujmy, sociálne postoje. Nakoľko však motivácia stojí v pozadí správania človeka, jednotlivé prvky motivácie, motívy, sú pokladané za pohnútky správania, zaradili sme pojednanie o sociálnej motivácii do kapitoly o sociálnom správaní, kde sa čitateľ s problematikou bližšie oboznámi.

Zhrnutie:

1. Formovanie osobnosti jednotlivca, genéza osobnosti, označovaná tiež ako vývin Ega, utváranie sebasystému, je silne ovplyvnená sociálnym prostredím.
2. Proces utvárania Ega prebieha v piatich etapách (utváranie vedomia telového ja, utváranie vedomia sociálneho ja, transformácia

hodnotového systému, utváranie sebaponímania, vývoj ega ako organizačného a dynamického faktoru osobnosti).

3. Napriek individuálnej jedinečnosti osobnosti sa každý jednotliviec vyrastajúci v danom prostredí vyznačuje určitými typickými vlastnosťami charakteristickými pre danú kultúru (modálna osobnosť).
4. Počas vývinu osobnosti sa formuje celý systém vlastností osobnosti, tiež trvalejších vlastností.
5. V rámci vlastností osobnosti môžeme vyčleniť sociálne vlastnosti osobnosti, teda tie, ktoré sa predovšetkým prejavujú v sociálnom prostredí a sú ním aj utvárané. K sociálnym vlastnostiam zaradujeme extraverziu a introverziu (Jung), emocionálnu labilitu a stabilitu (Eysenck), dominanciu, submisivitu, hostilitu, afiliáciu (Leary).
6. Osobnosť charakterizuje tiež sociálna kompetencia, sociálne zručnosti a sociálna zrelosť.

4 SOCIÁLNA INTERAKCIA

V tejto kapitole rozoberieme proces sociálnej interakcie, t.j. vzájomného kontaktu jednotlivcov a opíšeme jeho prvky – sociálne vnímanie, sociálnu komunikáciu a sociálne správanie vrátane sociálnej motivácie ako pohánky k správaniu. Pozornosť budeme tiež osobitne venovať problematike optimálnej, asertívnej komunikácie.

Človek sa v priebehu svojho života stále stretáva s inými ľuďmi, je s nimi v neustálom sociálnom kontakte, t.j. v sociálnej interakcii. Definovať stručne sociálnu interakciu je obtiažne, pretože tento pojem označuje zložitý komplex rôznych javov.

Sociálna interakcia je vlastne akousi výmenou, ktorá prebehne medzi dvomi alebo viacerými osobami – výmenou, ktorá sa týka videnia seba a iných, komunikácie medzi osobami a činnosti, ktorá tu prebehne. Správanie jednej osoby je podnetom pre správanie druhej osoby.

Sociálny kontakt (interakcia) je nepretržitým procesom výmeny rozličných informácií, prebiehajúci medzi dvomi, či viacerými ľuďmi, ktorí sa stretnú v určitej sociálnej situácii.

Z hľadiska počtu zúčastnených osôb hovoríme o týchto druhoch interakcií:

1. Dyadická interakcia (jednotlivec – jednotlivec).
2. Interakcia medzi jednotlivcom a malou sociálnou skupinou.
3. Interakcia medzi dvomi malými sociálnymi skupinami.

Z hľadiska obsahu interakcie hovoríme o rôznych druhoch interakcie: interakcia pedagogická, manželská, erotická, rodinná, pracovná a pod.

Samotný proces interakcie pozostáva podľa T.Kollárika (1993) z troch zložiek (krokov), ktorými sú:

1. sociálna percepcia (vnímanie seba a druhých),
2. sociálna komunikácia,
3. sociálne správanie.

Vždy, keď stretneme druhého človeka, aktivuje sa naše vnímanie (vidíme ho, prípadne počujeme, cítime, dotkneme sa ho) a vytvárame si o tomto človeku v našej myslí určitý obraz. Na základe tohto obrazu s ním komunikujeme a volíme určité správanie. Sociálne vnímanie, percepcia, je prvým krokom procesu sociálnej interakcie, krokom veľmi dôležitým, pretože to, aký obraz si o človeku

vytvoríme, veľmi silne ovplyvňuje našu vzájomnú komunikáciu (druhý krok sociálnej interakcie) a, čo je mimoriadne dôležité, i naše správanie sa voči nemu (tretí krok sociálnej interakcie). Toto delenie sociálnej interakcie na tri kroky považujeme však za didaktické, umožňuje nám lepšie sa oboznámiť s problematikou sociálnej interakcie. *Sociálna percepcia, komunikácia a správanie sú tri kroky sociálnej interakcie, ktoré sú spolu úzko späté a v realite sa často prelínajú.*

4.1 SOCIÁLNA PERCEPCIA – VNÍMANIE A POZNÁVANIE INÝCH ĽUDÍ

Sociálna percepcia je pojem, ktorý označuje vnímanie inej osoby. Vnímanie druhých ľudí je súčasťou sociálneho poznávania, je procesom, ktorým človek získava informácie o jednotlivcoch i skupinách, s ktorými sa dostane do sociálnej interakcie.

V súčasnosti je niektorými autormi tento pojem nahrádzaný pojmom **sociálna kognícia** (poznávanie), nakoľko je zrejmé, že na procese vytvárania si obrazu o iných ľuďoch aj seba samom sa podieľa nielen vnímanie, ale tiež iné psychické procesy (myslenie, pozornosť, predstavivosť, pamäť...), vedúce k interpretácii vnímaných objektov, t.j. seba, ľudí ale aj sociálnych udalostí. Sociálna kognícia okrem toho obsahuje v sebe aj proces spracúvania informácií, značí to teda, že pri sociálnej percepcii ide o proces bohatší, ako je len proces vnímania. Napriek uvedenému budeme naďalej používať pojem sociálna percepcia, ktorý je viac zaužívaný, pod ktorý však zahŕňame nielen vnímanie, ale aj poznávanie iných ľudí aj seba samého.

Sociálna percepcia je procesom, v ktorom si každý z jeho účastníkov vytvára obraz toho druhého. Vytváraný obraz pritom nie je len obrazom toho, čo skutočne vidíme, neskladá sa len z priamo vnímaných viditeľných vonkajších znakov človeka, jeho súčasťou je i naša *predstava* o tom, aký tento človek je, aké má vlastnosti, ako sa bude prejavovať v správaní, aký vzťah s ním môžeme vytvoriť. Sociálna percepcia značí preto vnímanie, poznávanie a tiež posudzovanie iných osôb aj seba samého. Sociálnu percepciu charakterizuje:

- sociálna percepcia je proces, ktorý prebieha **bleskovou rýchlosťou**. Obraz o druhom človeku si utvárame okamžite, spontánne, fakticky v okamihu stretnutia sa s ním,
- obraz o druhom človeku vytvorený v sociálnej percepcii je **veľmi trvácny**. Neradi sa vzdávame tohto obrazu, často na ňom lípneme aj vtedy, keď z dlhšieho kontaktu s človekom získame informácie

odporujúce prvému obrazu. Skúsenosti tiež ukazujú, že je veľmi ťažké zmeniť obraz, ktorý si o nás iní vytvorili v prvom kontakte,

- **výsledok sociálnej percepcie – obraz o druhom – významne ovplyvňuje naše správanie** sa k dotyčnému. Naše správanie má pritom silný formatívny vplyv na iných ľudí, ľudia odpovedajú na správanie k nim smerované často tým, že naplňajú obraz v správaní druhých vyjadrený. Typickým príkladom je prvotný odhad žiaka učiteľom. Ak si učiteľ o žiakovi v prvom kontakte vytvorí obraz usilovného, poslušného, dobrého dieťaťa, svojím správaním tento obraz demonštruje a formuje u dieťaťa tieto vlastnosti. Ak si vytvorí obraz negatívny (neposlušné, neschopné dieťa), produkuje správanie zodpovedajúce tomuto obrazu a často, hoci neúmyselne, núti dieťa k reakcii zodpovedajúcej obrazu. Tento jav sa tiež nazýva Pygmalion efekt (efekt sebaoptvrdzujúcej predpovede).

Vnímanie, poznávanie ľudí spojené s ich hodnotením je dôležité v živote každého človeka. Ak jednotlivец pôsobí v profesii, ktorá vyžaduje denný kontakt, či riadenie iných ľudí, stáva sa každodennou záležitosťou - je často nutné vytvorenie čo najpresnejšieho obrazu druhého človeka v pomerne krátkom čase.

Pri vytváraní si obrazu druhého človeka využívame intuíciu, empatiu, hodnotenie správania (ak máme dostatok času), ale najčastejšie sa orientujeme podľa jeho **vonkajších znakov**, z ktorých usudzujeme na znaky *vnútorné* – psychické charakteristiky. K vonkajším znakom zaradujeme najmä:

- *oblečenie a celkovú úpravu*. Tieto znaky nás vedú k úvahám o príslušnosti človeka k určitej profesionálnej skupine (uniforma), spoločenskej vrstve (kvalita odevu), sociálnej skupine (skinhead) alebo k úvahám o jeho vlastnostiach, či aktuálnom stave (neupravený zovňajšok – nedbá o seba, je neporiadny, prežil nehodu ...),
- *mimiku tváre*. Tieto znaky nás vedú k úvahám o aktuálnom duševnom prežívaní človeka, jeho emóciách, ako aj reakcii na to, čo sa medzi nami deje. Osobitne významným je pohľad a výraz očí, z ktorých čítame rozličné emócie, tiež prejav záujmu o nás, naopak nezájmu, prosbu o pomoc a iné zložitejšie komunikačné posolstvá,
- *gestikuláciu*. Pohyby rúk, podobne ako mimika, sú zdrojom informácií o prežívaní človeka, dokresľujú hovorené slovo, alebo samé o sebe majú konkrétny význam, výpovednú hodnotu. Gestikulácia dáva informácie i o temperamentových vlastnostiach človeka,

- tzv. veľké neverbálne prejavy, ako je *chôdza, držanie tela, pohyb tela*. Z týchto znakov usudzujeme na silu a fyzickú zdatnosť človeka, tiež ale na jeho aktuálne psychické prežívanie,
- vonkajšie *prejavy správania*, ktoré predstavujú celé skupiny znakov a sú zdrojom informácií o človeku za predpokladu, že máme možnosť dlhodobejšieho vzájomného kontaktu. Z prejavov správania usudzujeme na mnohé komplexnejšie vlastnosti osobnosti človeka, jeho temperament, sociálne i charakterové vlastnosti.

Problém vytvárania si obrazu o druhom, sociálnej percepcie, spočíva v tom, že fakticky neexistuje priamy, jednoznačný vzťah medzi niektorým z vyššie uvedených znakov a určitou psychickou charakteristikou človeka. Pri sociálnej percepcii založenej na vnímaní vonkajších znakov sa vždy pohybujeme v rovine odhadov, hypotéz, ktorých overenie je náročným a dlhotrvajúcim procesom poznávania druhého človeka. Otáznou preto ostáva presnosť sociálnej percepcie.

4.1.1 PRESNOSŤ SOCIÁLNEJ PERCEPCIE

Presnosť (objektívnosť) sociálnej percepcie závisí od faktorov, ktoré sa týkajú oboch účastníkov procesu sociálnej interakcie – toho, ktorý posudzuje (je nazývaný subjekt vnímania) i toho, ktorý je posudzovaným (objekt vnímania).

A Faktory presnosti na strane posudzovateľa (subjekt vnímania)

Presnosť sociálnej percepcie do značnej miery závisí od schopností, vlastností, skúseností posudzovateľa (toho, ktorý vníma iných). Z toho hľadiska je presnosť sociálnej percepcie ovplyvnená:

- *aktuálnym fyzickým a psychickým stavom posudzovateľa*. Telesná únava, psychické vyčerpanie negatívne ovplyvňuje správnosť percepcie. Určitý psychický stav vedie ku skreslenému vnímaniu iných, napr. ak je posudzovateľ v radostnej nálade, má tendenciu hodnotiť iných ako lepších, šikovnejších, ak je jeho nálada mrzutá, prežil nepríjemnú udalosť, má tendenciu posudzovať iných ako nepríjemných, horších, nepriateľských a pod.,
- *mierou schopnosti intuície a empatie*, vcítania sa do stavu druhého človeka. V tomto smere má dôležitú úlohu, ovplyvňujúcu presnosť percepcie, skúsenosť posudzovateľa, schopnosť nestranne vnímať

druhého človeka, čo je mimoriadne ťažké, ak k tomuto človeku máme vopred vytvorený pozitívny alebo negatívny citový vzťah,

- *interpersonálna príťažlivosť* je faktor, ktorý významnou mierou ovplyvňuje i sociálnu percepciu a posudzovanie iných. Početné výskumy ukázali, že ľudí, ktorých považujeme za príťažlivých, milých, sympatických posudzujeme miernejšie a pozitívnejšie a preto sa k nim správame vládnejšie, s väčším pochopením, ochotou. K faktorom, ktoré posilňujú interpersonálnu príťažlivosť a ktoré hrajú dôležitú úlohu v prvom kontakte alebo v procese dlhodobého poznávania a kontaktu, zaraďuje N.Haynesová (1998) najmä:
 - *telesnú príťažlivosť*. V roku 1972 požiadala K.K.Dionová skupinu posudzovateľov, aby si prečítali záznamy, opisujúce určité dieťa a priestupok, ktorého sa dopustilo a navrhli trest. Každý záznam bol doplnený fotografiou dieťaťa. Výsledky jasne preukázali, že priestupky pekných a príťažlivých detí boli posudzované oveľa miernejšie a aj navrhnutý trest bol významne nižší,
 - *vzájomnú náklonnosť*. Máme radi tých, ktorí majú radi nás a opačne. E.Aronson požiadala skupinu ľudí o účasť v experimente, ktorý opísal ako experiment s podmieňovaním. Účastníci rozprávali o experimente s inou osobou a potom začuli, ako táto osoba hovorí experimentátorovi svoje názory na nich, pričom tieto názory boli alebo trvalo pozitívne, alebo trvalo negatívne, alebo sa zmenili z negatívneho na pozitívny. Ukázalo sa, že keď účastníci hodnotili túto osobu, najsympatickejšími im boli osoby, ktoré zmenili negatívny názor na nich na pozitívny a osoby, ktoré ich hodnotili trvalo pozitívne,
 - *podobnosť a komplementaritu*. Častejšie nás priťahujú ľudia, o ktorých si myslíme, že sa na nás podobajú. Nejde len o fyzickú, ale aj o podobnosť názorov, postojov, hodnôt. Týchto ľudí posudzujeme pozitívnejšie, ako našich odporcov, prisudzujeme im viac pozitívnych charakteristík,
 - *vnímanú omylnosť*. Máme radšej ľudí, ktorí sa občas dopustia nejakej chyby, ako ľudí, ktorých vnímame ako dokonalých, neomylných, ktorým sa všetko darí. Ľuďom, ktorých vnímame, alebo ktorí sa prezentujú ako neomylní, máme tendenciu prisúdiť negatívne vlastnosti, ktorými sa v skutočnosti nevyznačujú.

Proces sociálnej percepcie je nesmierne zložitým procesom, tak ako sú zložití ľudia, ktorí sú jeho účastníkmi. Dodatkom k vyššie uvedenému treba

ešte uviesť, že sa pri percepcii iných sa v roli posudzovateľa dopúšťame množstva chýb, ktoré môžu spôsobiť vytvorenie nepravdivého, skresleného obrazu druhého človeka. Uvedieme aspoň niektoré z nich.

Chyby sociálnej percepcie:

- *Haló efekt (efekt primarity)*. Presnosť percepcie je často podstatne ovplyvnená a skreslená priaznivým alebo nepriaznivým dojmom, ktorým osoba na nás zapôsobí v prvom kontakte. Ide tu o vplyv poradia informácií, ktoré o danej osobe získame, či už priamym (osobný kontakt) alebo nepriamym spôsobom (písomný opis osoby). Ak dotyčná osoba vystupuje napr. ako zdatný rečník, máme tendenciu posudzovať ju ako pribojnú, samostatnú a pod. D.C.Pennington (in: Hayesová, 1998) požiadal skupinu ľudí, aby si prečítali záznam zo súdneho konania o prípade znásilnenia a rozhodli o vine. Časť respondentov čítala najskôr dôkazy obhajoby, časť dôkazy obžaloby. Tí, ktorí si prečítali najskôr dôkazy obžaloby, sa priklonili častejšie k rozsudku „vinný“, druhá skupina častejšie prehlásila obžalovaného za nevinného. Rozum nám hovorí, že nie je možné poznať človeka v prvom kontakte a vieme, že prvý dojem je veľmi klamlivý. Napriek tomu, všetci si takýmto spôsobom vytvárame obraz o druhom a tento obraz je veľmi trvácny. Najmä, ak je negatívny, je veľmi obtiažne ho zmeniť. Efekt primarity je skutočne veľmi významným faktorom, skresľujúcim sociálnu percepciu, uvedomovaním si jeho účinku môžeme aspoň do určitej miery zabrániť vytvoreniu si nepresného obrazu o druhých so všetkými dôsledkami. Na druhej strane, tieto poznatky ukazujú, ako dôležité je „urobiť dobrý prvý dojem“ v novej sociálnej situácii.
- *Súkromné teórie osobnosti*. Sú nazývané tiež implicitné teórie osobnosti (Kelley, 1950) a spočívajú v tom, že predpokladáme súvis a súčasný výskyt niektorých vlastností osobnosti, prípadne psychických a telesných znakov. Pojem „implicitný“ vyjadruje, že si týchto teórií nie sú jednotlivci vedomí (Nakonečný, 1999). Tieto teórie sa formujú v našej psychike na základe skúseností, ale predstavujú i prevzaté názory iných ľudí. Napr. predpokladáme, že telesne silní ľudia sú i kľudní, pokojní, ľudia s nízkou telesnou váhou (chudí) naopak nervózni, nekludní, zvýšene pohybliví. Alebo usudzujeme, že človek, ktorý je veselý, je i priateľský, úprimný, otvorený, ochotný pomôcť. Rovnako ale môžeme usudzovať, že človek veselý je aj ľahkovážny, sukničkář, nezodpovedný a pod. J.H.Kelly (1973) zadal vo svojom experimente študentom jednej triedy rozdielne hodnotenie učiteľa, ktorý prišiel zastupovať ich

vyučujúceho. Niektorí študenti sa dozvedeli, že učiteľ je skôr chladný, iní že je skôr srdečný a priateľský. Po jednej vyučovacej hodine požiadal študentov, aby posúdili vlastnosti tohto učiteľa. Tí študenti, ktorí vopred vedeli, že učiteľ je skôr chladný, mali tendenciu vidieť ho aj ako nespoločenského, dráždivého, bez zmyslu pre humor. Druhá skupina študentov pripísala učiteľovi vlastností ako ohľaduplnosť, vtipnosť, spoločnosť, pozitívne ladenie. Skreslenie percepcie v tomto experimente možno vidieť ako výsledok kombinovaného pôsobenia efektu primarity a implicitných teórií. Hoci niektoré vlastnosti osobnosti majú skutočne tendenciu vyskytovať sa spolu, rozhodne to neplatí absolútne. Mali by sme si byť vedomí, že naše implicitné teórie osobnosti nemajú zväčša žiadny vedecký podklad a že posudzovanie ľudí na ich základe je riskantné.

V súčasnosti je neoprávnené populárne vyvodzovanie vlastností človeka z jeho fyziogonických znakov a reči tela. G.W.Allport (in: Nakonečný, 1999) poukázal, že v tomto smere existujú tieto tendencie:

- o ľuďom s tmavou pľeťou je prisudzovaný nedostatok priateľskosti, nedostatok zmyslu pre humor,
 - o plavovlasým ľuďom sú prisudzované pozitívne vlastnosti,
 - o ľuďom s vráskami okolo očí je prisudzovaná priateľskosť, humor, ľahkovážnosť,
 - o ženám s úplnými perami je prisudzovaná zmyselnosť,
 - o ľuďom s vysokým čelom a nosiacim okuliare je prisudzovaná inteligencia, spľahľivosť, snaživosť,
 - o starším mužom je prisudzovaná ušľachtilosť, zodpovednosť, vzdelanosť,
 - o starším ženám materskosť, a pod.
- **Stereotypy.** Sú formy iracionálneho posudzovania jednotlivcov podľa ich príslušnosti k určitej sociálnej skupine. Do úvahy vtedy neberieme skutočné charakteristiky človeka, posudzujeme ho podľa nepodstatných, vonkajších znakov. Napr. podľa farby pleti, sexuálnej orientácie, etnickej príslušnosti. Pripisujeme mu vlastnosti, ktoré pripisujeme danej skupine. Tento typ chyby sociálnej percepcie úzko súvisí s *predsudkami*, iracionálnymi postojmi k určitým javom, objektom a predovšetkým sociálnym skupinám, ktorým chýba racionalita, v ktorých prevažuje emočné hodnotenie. Následkom predsudkov je ale veľmi vážny jav – diskriminačné správanie. Typickými stereotypmi vzťahujúcimi sa na určité skupiny sú „intelektuál“, „meštiak“, „byrokrat“ a pod.

- *Projekcia*. Pripisovanie vlastných (najčastejšie nám nepríjemných) vlastností, postojov, hodnôt druhým ľuďom. Tento proces prebieha často nevedomene, sami si nemusíme byť vedomí toho, že práve negatívne vlastnosti, ktoré pripisujeme druhým, sú naše vlastné. Napr. človek, ktorý odmieta svoju vnútornú agresivitu, môže vnímať ľudí ako zlých, nepriateľských, krutých a správať sa k nim spôsobom, ktorý si z tohto jeho pohľadu zaslúžia – agresívne, čím nevedome uplatňuje svoju vnútornú charakteristiku, vytesnenú z vedomia.
- *Prenos*. Pripisovanie nezodpovedajúcich vlastností, postojov druhým ľuďom na základe ich (nami nevedomovanej) podobnosti s kľúčovými, významnými osobami našej minulosti. Ak sa niekto, s kým sa stretneme prvýkrát, podobá na osobu z našej minulosti, máme tendenciu pripisovať mu príslušné dobré / zlé vlastnosti a správať sa k nemu tomu zodpovedajúcim spôsobom.
- *Efekt želania, priania*. Nevedomá snaha posudzovateľa dospieť k záverom, ktoré mu vyhovujú, obrazu posudzovaného, ktorý si želá vidieť z hľadiska vlastných cieľov.
- *Chyby hodnotenia*. Ide o chybu prísne (tendencia vnímať iných ľudí prísne, skôr ako nositeľov horších vlastností), chybu miernosti (vnímať iných ľudí veľmi pozitívne), chybu centrálnej tendencie (prisudzovať posudzovaným osobám strednú hodnotu vlastností, vyhýbať sa doslova pozitívnemu resp. negatívnemu hodnoteniu)

Ak sme v kontakte s inými ľuďmi dlhší čas a máme možnosť pozorovať ich správanie, utvárame si o nich obraz tiež pomocou sledovania tohto správania a odhadovania jeho príčin. V tejto súvislosti majú pri sociálnej percepcii na strane posudzovateľa svoju rolu aj atribučné teórie.

Atribučné teórie.

Atribučné teórie skúmajú a snažia sa odhaliť, ako ľudia vysvetľujú príčiny vlastného konania aj správania sa iných a ako toto vysvetlene ovplyvňuje ich percepciu seba a iných (Plevová, 1995). Vplyv atribúcie príčin konania na skreslenie sociálnej percepcie sa tiež niekedy označuje ako *efekt intencionality*, vysvetľovanie správania určitým zámerom, a je zaraďovaný k chybám sociálnej percepcie.

Pomocou tejto teórie môžeme napríklad objasniť, prečo učiteľ dôjde k názoru, že jeden z jeho dvoch žiakov, Peter, chodí zásadne neskoro do školy,

pretože je nezodpovedný lajdák a druhý, Ivan, preto, že hoci sa snaží, jeho autobus vždy, žiaľ mešká.

Prvým, kto prišiel s teóriou atribúcie bol F.Heider a jeho poznatky ďalej rozvíjali E.E.Jones, K.E.Dawis a ďalší (in Hayesová, 1998). Ukázali, že ľudia majú tendenciu pripisovať príčiny konania alebo príčinám vnútorným - *dispozičné atribúcie*, alebo príčinám vonkajším - *situačné atribúcie*. Pri hodnotení príčin správania sa často vyskytuje v hodnotení ľudí *atribučná chyba (omyl)*, ktorá spočíva v tom, že ak posudzujeme vlastné konanie, najmä také, s ktorým nie sme spokojní, máme tendenciu pripisovať ho vonkajším – situačným príčinám. Zohľadňujeme najmä situáciu, v ktorej sa nachádzame a pripisujeme jej generálny vplyv na naše správanie. Ak však posudzujeme príčiny konania iných ľudí, máme tendenciu pripisovať ich konaniu vnútorné, dispozičné príčiny, vidíme príčinu v ich vlastnostiach, povahe a zanedbávame alebo odmietame brať do úvahy charakter situácie.

Niektorí autori, napr. P.Dařílek (1986) dokonca usudzujú, že pre každého človeka je typickejšia jedna z uvedených tendencií, ktorú uplatňujú pri posudzovaní príčin ľudského správania všeobecne – tendencia vysvetľovať správanie prevažne dispozičnými alebo prevažne situačnými príčinami. Považujú tieto tendencie za výsledok učenia a spájajú ich s procesom vytvárania sebaobrazu človeka v útlom veku. Ak boli príčiny správania dieťaťa rodičmi (a inými kľúčovými osobami) vysvetľované prevažne dispozične („to preto sa ti nič nedarí, pretože si neschopný“), utvrdzuje sa táto tendencia a prejavuje sa ako prevažujúca forma hodnotenia svojho vlastného konania (konanie druhých je vtedy naopak častejšie vysvetľované situačne). Ak boli príčiny správania dieťaťa vysvetľované prevažne situačne („nič si z toho nerob, to spôsobila neschopná učiteľka, zlé počasie“), bude mať i v dospelosti tendenciu prevažne takto hodnotiť príčiny svojho konania (konanie druhých je potom vysvetľované prevažne dispozične).

Do hry ale vstupujú i naše predchádzajúce skúsenosti a vedomosti o posudzovanom. J.A.Kulik (in Hayesová, 1998) ukázal, že ak posudzujeme správanie človeka a toto správanie nezodpovedá našej predstave o ňom, máme tendenciu pripisovať jeho príčiny situačným premenným. Dopúšťame sa znova atribučnej chyby. Toto vysvetľuje, prečo náš učiteľ pripisuje príčiny neskorých príchodov Ivana dopravným problémom, ktorých riešenie je mimo jeho možností. Mal zrejme s Ivanom pozitívne skúsenosti a vytvoril si o ňom obraz žiaka, ktorý je spoľahlivý, pracovitý, poctivý a pod. Neskoré príchody proste nezapadajú do tohto rámca. Žiaľ, platí i presný opak. Ak si učiteľ vytvorí o svojom žiakovi obraz, ktorý ho charakterizuje ako neschopného, lenivého a netvorivého, ani vynález hodný Nobelovej ceny nepripíše jeho vnútorným schopnostiam (dispozíciám), ale naopak situačným okolnostiam („bola to

náhoda, slepé kura prišlo k zrnú, niekto mu iste pomohol“ a pod). K. Dionová (1972) na základe výskumu poukázala na skutočnosť, že na atribučných omyloch sa podieľa aj taký faktor, ako je fyzická príťažlivosť. Zistila, že vážne problémové správanie fyzicky nepríťažlivého dieťaťa bolo vnímané ako dôkaz jeho trvalých osobnostných antisociálnych dispozícií, zatiaľ čo rovnaké prejavy príťažlivého dieťaťa boli vnímané ako náhodný, prechodný jav.

Uvedené atribučné chyby, ktoré súvisia s percepciou iných ľudí, sa veľmi významne podieľajú nielen na vytváraní si obrazu druhých, ale predovšetkým na charaktere nášho správania sa k nim. Nezabudnime, že sociálna interakcia je nielen proces poznávania, komunikácie a správania, ale do značnej miery i *procesom formovania* osobnosti druhého človeka. Ak získame prostredníctvom interakcie presvedčenie o určitom človeku, že je to človek schopný, pracovitý, spoľahlivý, tvorivý, úspešný, správame sa tak k nemu a naše správanie má výrazný formatívny charakter – pomôže druhému získať sebaobraz s týmito črtami a vedie k tomu, že sa tento človek (možno nevedomky) takým i stáva. Žiaľ, platí i opak. Negatívny obraz napomáha vytvoreniu negatívneho sebaobrazu a skutočnému formovaniu takýchto osobnostných čŕt.

B Faktory presnosti na strane posudzovaného (objektu vnímania)

Presnosť sociálnej percepcie nezávisí len od schopností, zručností a skúseností posudzovateľa, ale práve tak aj od faktorov, ktoré stoja na strane posudzovaného. K faktorom presnosti sociálnej percepcie na strane posudzovaného zaradíme:

- *autentickosť kontra účelovosť prejavov (správania)*. Vonkajšie prejavy človeka nemusia byť objektívnym vyjadrením jeho vlastností, postojov. Mnohí ľudia sa dokážu **správať účelovo**, zámerne regulovať svoje vonkajšie prejavy tak, aby dosiahli sociálnu akceptáciu a obraz seba v očiach druhých ľudí podľa svojej predstavy, hoci ich správanie nevyjadruje skutočnú podstatu ich osobnosti. Samozrejme, v mnohých sociálnych situáciách je žiadúce správať sa účelovo, vytvoriť „dobrý dojem“, musíme si však byť vedomí toho, že v tom prípade prispievame k skresleniu obrazu o nás v očiach druhých ľudí,
- presnosť sociálnej percepcie závisí tiež od *množstva informácií*, ktoré je posudzovaný ochotný o sebe poskytnúť svojmu okoliu. Človek, ktorý je málo otvorený voči iným, poskytuje málo informácií o sebe

samom, nedáva veľa možností na to, aby bol inými percipovaný správne. Navyiac býva inými ľuďmi vnímaný ako chladný, utiahnutý, nespupracujúci. Úroveň dôvery k nemu je zákonite nízka, pretože ostáva ľuďom neznámy, pričom iní ľudia si prirodzene jeho obraz dokresľujú na základe vlastných, nesprávnych dohadov, v ktorých sa odzrkadľujú vyššie uvedené chyby sociálnej percepcie.

V súvislosti s otázkou presnosti sociálnej percepcie a jej závislosti od množstva informácií, prispeli k teórii sociálnej interakcie dvaja autori – Joachim Luff a Harry Ingham svojim vlastným, veľmi užitočným a praktickým náhľadom na význam vzájomne poskytovaným informáciám v procese interpersonálneho kontaktu. Ich príspevok vošiel do literatúry pod názvom *Okienko Johari* (netradičný názov vznikol spojením začiatkovej slabiky krstných mien autorov). Ich náhľad na význam množstva poskytovaných informácií poukazuje nielen na jeho dôležitosť pre presnosť sociálnej percepcie, ale má i rozsiahle konzekvencie do oblasti sociálneho správania a tiež štýlov riadenia ľudí. Množstvo poskytovaných informácií je faktorom, ktorý má dôležitú úlohu v obojstrannom vytváraní si správneho obrazu o sebe, komunikácii i správaní dvoch interagujúcich osôb.

Okienko Johari

J.Luff a H.Ingham hovoria, že všetky informácie, ktoré sa vzťahujú k jednej osobe, predstavujú celkovú sumu 100% informácií. Tieto informácie rozdelili do štyroch kategórií, štyroch informačných zón pomocou dvoch kritérií, tvoriacich dve osy okienka Johari. Existujú informácie, ktoré:

- **Ja** o sebe viem a ktoré o sebe neviem (os x)
- **Iní ľudia** o mne vedia a ktoré o mne nevedia (os y).

Kombináciou týchto faktorov vznikajú štyri zóny okienka Johari, ako ukazuje obrázok.

Informácie, ktoré ja o sebe

Informácie,
ktoré iní
o mne

	VIEM	NEVIEM
VEDIA	zóna verejná	zóna slepá
NEVEDIA	zóna skrytá	zóna neznáma

Zóna verejná. Obsahuje informácie, ktoré ja o sebe viem, aj iní ľudia ich o mne vedia. Sú to informácie, ktoré sa týkajú zovňajšku človeka, prejavov správania, zverejnených informácií o jeho živote, skúsenostiach, zážitkoch, profesionálnom či rodinnom zázemí a pod.

Zóna skrytá. Obsahuje informácie, ktoré viem len ja a sú utajené ostatným. V tejto oblasti sa nachádzajú najmä informácie o vlastnostiach, zážitkoch, želaniach, ktoré jednotlivec považuje za neprijateľné pre svoj sebaobraz, za ktoré sa hanbí, sú z jeho pohľadu trápne, mohli by uškodiť jeho image, ale tiež informácie o dosiaľ nezverejnených snoch, plánoch, predstavách, citoch, dokonca pozitívnych vlastnostiach, ktoré nechce prejaviť a pod.

Zóna slepá. Obsahuje informácie, ktoré ja neviem, ale vedia ich ostatní. Týkajú sa napríklad psychických vlastností, prejavov správania, ktoré si človek sám neuvedomuje, ale ostatní ich vnímajú, napr. prejavy dominancie, či submisivity vo vzťahu k iným, ale tiež množstva drobných verbálnych a najmä neverbálnych prejavov, ktoré sú mimo dosahu uvedomenia (opakovanie určitého slovíčka – hej, áno, pravda, drobné mimické prejavy, gestikulácia apod.), ale ktoré môžu veľmi výrazne ovplyvňovať obraz, ktorý si o človeku vytvárajú druhí ľudia.

Zóna neznáma. Obsahuje informácie, ktoré neviem ja ani ostatní ľudia. Ide najmä o neuvedomované, vytesnené zážitky, želania, motívy, ktoré majú silný vplyv na správanie človeka, ale tento si nie je ich existencie ani vplyvu vedomý.

Obrázok predstavuje len schematické rozdelenie oblastí informácií, ktoré v realite, u konkrétneho človeka, fakticky v takejto proporčne pravidelnej podobe neexistuje. U každého jednotlivca dominuje niektorá z týchto oblastí, prevažuje nad inými, čo je obrazom a dôsledkom miery jeho sebaopoznania a tiež

spôsobu fungovania v sociálnej interakcii. Je nesporné, že vo vzťahoch k rôznym ľuďom (blízkym, priateľom, známym, kolegom) existuje rôzna miera otvorenosti človeka. Je nepravdepodobné a ani nie je účelné, aby jednotlivец dosiahol stav, v ktorom ktorákoľvek z daných zón úplne chýba. Každý z nás bude mať vždy určité percento informácií o sebe umiestnených v zóne verejnej, skrytej, slepej i neznámej. Naše sebazpoznanie a poznanie inými nemôže reálne dosiahnuť 100 percentnú mieru. Skúsenosti však ukazujú, že dominancia každej z uvedených zón sa nejakým spôsobom odráža v štýle sociálnej interakcie ľudí.

Dominancia verejnej zóny je v sociálnej interakcii najvýhodnejšia. Prevalha verejnej zóny značí minimalizáciu oblasti neznáma a je typická pre človeka, ktorý disponuje dostatočným sebazpoznaním i vďaka tomu, že prijíma a vyžaduje informácie o sebe z pohľadu iných ľudí. Je dostatočne otvorený voči iným, poskytuje im primerané množstvo informácií o sebe samom a v kontakte s inými dbá na otvorené, čestné a dôveryhodné vzťahy. Vystavuje sa síce určitému riziku, že ľudia použijú ním poskytnuté informácie proti nemu, ale ak sa tak stane, ľudia použijú informácie pravdivé. Otvorenosť v sociálnej interakcii má mnohé výhody: poskytuje priestor pre poznanie človeka, čo je výhodné preto, že potom viem, čo môžem od tohto človeka očakávať, viem aký je, ako bude reagovať v rozličných problémových situáciách a viem tiež ako mu odovzdať rôzne, i neprijemné informácie tak, aby boli pre neho prijateľné (a tiež iní vedia ako sa správať smerom ku mne). V skupinách, organizáciách, kde vedúci uplatňuje štýl riadenia založený na dominancii verejnej zóny býva produktivita práce najvyššia. Vedúci je dôveryhodný, zamestnanci vnímajú jeho záujem o vytvorenie partnerského vzťahu s podriadenými.

Dominancia skrytej zóny je typická pre človeka, ktorý sa veľmi málo otvára druhým ľuďom. Mnoho informácií o sebe skrýva, tají, rád získava informácie o druhých, ale sám je voči ostatným málo otvorený. Je možné, že jeho sebazpoznanie je dostatočné, nedovolí však druhým nazrieť do svojho vnútra. Inými ľuďmi je často vnímaný ako človek, ktorý nosí masku, udržiava si fasádu, ako človek, ktorý utajuje informácie. Zástancovia názoru, že pre sociálnu interakciu je veľmi dobré mať veľkú skrytú zónu, často odôvodňujú svoje stanovisko tvrdením, že malá otvorenosť je zdrojom bezpečia. Cítia sa chránení, majú pocit, že sú menej zneužiteľní oproti ľuďom, ktorí sa iným odkrývajú. Zabúdajú však, že ich zatajenosť vzbudzuje v iných nedôveru a dojem, že skrývajú niečo dôležité, strašné, svoje vážne nedostatky či zlé úmysly. Podstatnou ľudskou vlastnosťou je zvedavosť a ak ľudia nemajú dost informácií o niekom, proste si informácie domyslia. Použijú svoj vlastný výklad k tomu, aby, ak chcú, tohto človeka ohovárali, zneužívali. Vedúci skupiny s dominanciou skrytej zóny je pre členov skupiny nedôveryhodný, nevedia, čo od neho môžu očakávať, produktivita práce býva nižšia.

Dominancia slepej zóny je typická pre človeka, ktorý nemá záujem, nepovažuje za dôležité, alebo sa priam obáva toho, čo by sa mohol od ostatných dozvedieť o sebe samom. Jeho sebaopoznanie je obmedzované neochotou prijímať spätnú väzbu od druhých. Nevyhýba sa sebaotvoreniu, ale rozpráva to, čo sám považuje za vhodné, správa sa spôsobom, ktorý sám považuje za primeraný bez ohľadu na názory a potreby druhých ľudí. Často je slepý k dôsledkom svojho konania. Títo ľudia bývajú inými vnímaní ako autoritatívni až arogantní, medzi nimi a ostatnými sa zvykne vytvoriť postupne psychologická bariéra, ktorá sa objavuje aj vtedy, keď je tento človek srdečný, priateľský, žoviálny. Ľudia nemajú radi toho, kto len rozpráva (o sebe, svojich zážitkoch, názoroch), ale nepočúva druhých.

Dominancia neznámej zóny. Človek, u ktorého prevažuje oblasť neznáma, si zvyčajne zachováva pomerne veľký dištanc medzi sebou a ostatnými. Je málo otvorený (jeho sebaopoznanie je obmedzené), málo sa pýta, je v kontakte s inými neosobný, ľuďmi býva vnímaný ako chladný, utiahnutý, nespolupracujúci. Úroveň dôvery k nemu je zákonite nízka, pretože ostáva ľuďom neznámy a ľudia cítia jeho nezáujem o nich.

K všetkým vyššie opísaným faktorom, ktoré ovplyvňujú presnosť a všeobecne výsledok sociálnej percepcie, môžeme zaradiť ešte jeden faktor, ktorý má úlohu tak na strane posudzovateľa ako aj na strane posudzovaného. Vzťahuje sa k sociálnemu vnímaniu seba samého, iných ľudí ako aj k vnímaniu situácií a udalostí. Týmto faktorom sú schémy v sociálnej kognícii.

C Schémy vo vnímaní seba a iných ľudí

Sociálne schémy sú považované za funkčný element kognitívneho (poznávacieho) systému jednotlivca. Predstavujú vopred utvorený hodnotiaci obraz, ktorý jednotlivec vzťahuje na seba, iných ľudí, situácie, na základe ktorého vníma a posudzuje tieto prvky. „Schémy sa utvárajú procesmi vnímania, pamäti, interferencie (vnášanim skúseností) a umožňujú rozpoznávať význam sociálnych situácií a tiež voliť inštrumentálne správanie v týchto situáciách“ (Nakonečný, 1999, s.96).

Schéma predstavuje ustálené vnímanie ľudí a udalostí, ktoré si jednotlivci osvojili v priebehu života na základe výchovy i vlastných poznatkov a skúseností. Určité „zakonzervovanie“ vnímania do schém, sa výrazným spôsobom podieľa na nepresnej percepcii a znemožňuje nám tvorivé, situačne odlišné vnímanie sveta. Rozlišujeme schémy:

Schémy vo vnímaní seba:

Sami seba vnímame ako nositeľa určitých vlastností, spôsobov správania, ktoré považujeme za pre seba typické. Rigidné (strnulé) vnímanie seba nám znemožňuje meniť a adekvátne situácii prispôbovať vlastné správanie konkrétnej situácii.

Ak sám seba vnímam napríklad ako človeka rozvážneho, rozumného, praktického, budem mať problémy uvoľniť sa pri hre s deťmi, spoločenskej zábave a pod. Ak sám seba vnímam ako človeka málo schopného, svojim správaním nevedome potvrdzujem túto charakteristiku a mám malú šancu, aby ma iní ľudia videli ako schopného, šikovného rozhodného, akým v skutočnosti možno som. Týmto sa posudzovaný podieľa na skresľovaní obrazu seba v očiach iných ľudí (nepresnosť posudzovaného).

Schémy vo vnímaní iných:

Prejavujú sa tendenciou vnímať a posudzovať iných ľudí na základe ich príslušnosti ku skupine a prisudzovať im charakteristiky, ktoré vnímame ako pre danú skupinu typické. Ide o druh predsudkov (stereotypov) vo vnímaní iných. Napríklad: učitelia sú puntičkári, konzervatívni, malicherní (ale tiež múdri, dobrosrdeční, lepší ako ja ...), fyzicky atraktívne ženy sú hlúpe, naivné (ale tiež múdre, šikovné, sebavedomé, majú záujem len o bohatých mužov ...), žiaci sú prefíkaní, nechotní, nároční, otravní (ale tiež spolupracujúci, schopní, zodpovední ...).

Vnímanie na základe schém silne (bez nášho plného uvedomenia) ovplyvní naše správanie k príslušníkom danej skupiny. Na druhej strane však nám vnímanie cez schémy umožňuje tiež kategorizáciu osôb a tým aj účelné správanie sa k nim v danej situácii.

Schémy vo vnímaní iných sa tiež prejavujú v schémach vnímania ľudí cez vnímanie sociálnych rolí, a tým aj hodnotenie iných cez rolu – máme predstavu (schému) ako sa má správať matka, otec, dieťa, žiak, predavač a pod. Vybočenie správania vnímanej osoby z našej predstavy (schémy) vedie k skresleniu vnímania a prisudzovaniu určitých vlastností dotýčnej osobe (nepresnosť posudzovateľa).

Schémy vo vnímaní situácií a udalostí:

Znamenajú naše presvedčenie o tom, čo je v určitej situácii vhodné, dovolené, žiaduce, typické a čo nie je. Napríklad: spievať v sprche je dovolené, na pracovisku nie, v škole sa má vyučovať, humor sem nepatrí, čašník sa má k hosťovi správať úslužne, ale nevtieravo a pod.

Ak sa ľudia správajú v danej situácii iným ako pre nás žiadúcim spôsobom, máme tendenciu vnímať ich správanie ako nežiadúce a pripisovať im negatívne vlastnosti.

Schémy vnímania situácií a udalostí vedú tiež k selektívnemu (výberovému) vnímaniu. Ovplyvnia to, čo si všímame, čo zaregistrujeme (colník má schému pašeráka, učiteľ problémového žiaka, daňový úradník neplatiča, resp. klienta, ktorý sa vyhýba plneniu povinností) a čo použijeme pre posudzovanie, vytvorenie si obrazu o druhom (nepresnosť posudzovateľa).

SCHÉMY

- Silne ovplyvňujú naše videnie ľudí, situácií a udalostí, ovplyvňujú výberovosť nášho vnímania.
- Silne ovplyvňujú čo si zapamätáme.
- Majú tendenciu dlho pretrvávať, hoci naše videnie a posudzovanie seba, iných ľudí, udalostí a situácií na ich základe nemusí byť správne a presné.

4.1.2 SEBAPERCEPCIA – VNÍMANIE SEBA

Sebapercepcia, vnímanie seba je dôležitou súčasťou sebaopoznávania, chápania seba, ponímania seba. Na základe sebapercepcie si vytvárame obraz seba, ku ktorému môžeme dôjsť rozličnými cestami. Jednou z nich je sebaopozorovanie (introspekcia), inou starostlivé vyhodnocovanie výsledkov a dôsledkov vlastného správania a konania, pozorovanie a zhodnocovanie reakcií ľudí na naše konanie. Pri vytváraní obrazu seba má dôležitú úlohu:

- *sociálne porovnávanie*, t.j. porovnávanie seba vo vzťahu k významným osobám,
- *sebareflexia*, starostlivý pohľad na seba samého, svoje konanie, zhodnocovanie vlastných skúseností s určitým odstupom, v podstate sebahodnotenie, zamerané na vlastné pozitíva, negatíva, potenciality zmeny,
- *spätná väzba*, t.j. informácie o sebe, ktoré dostávame od druhých ľudí.

Sociálne porovnávanie

Porovnáваме sa predovšetkým s ľuďmi, ktorých pokladáme za seba podobných a ľuďmi, v ktorých vidíme zosobnenie cieľov, ktoré by sme chceli dosiahnuť. Pozitívny výsledok porovnávanie seba s inými ovplyvňuje vznik pozitívneho sebaobrazu a naopak.

Sebareflexia

je veľmi dôležitým nástrojom sebapoznávania, ale súčasne nástrojom veľmi obtiažnym. Možno hovoriť o umení sebareflexie, alebo zručnosti sebareflexie, ktorej je nutné sa učiť, rozvíjať ju tréningom. Sebareflexia je významná pre každého človeka, osobitne významná je pre tých, ktorí profesionálne pracujú s inými ľuďmi, nakoľko v tomto prípade je sociálna interakcia nástrojom ich pôsobenia, pracovným nástrojom dosahovania cieľov. Sebareflexia sa tak stáva prostriedkom zvyšovania kvality výkonu, pozitívnej zmeny seba samého, resp. objavovania vlastných možností rozvoja, nástrojom efektívnejšej a adekvátnejšej sociálnej interakcie.

Spätná väzba

je snáď najdôležitejším nástrojom poznávania seba cez kontakt s inými ľuďmi. Spätná väzba je *proces, v ktorom jednotlivec pomocou verbálnych (prípade neverbálnych) reakcií iných ľudí získa informácie o tom, ako jeho komunikácia, správanie na nich pôsobí a čo v nich vyvoláva.*

Ako hovorí I. Perlaki „*Pomocou údajov spätnej väzby sa človek oboznamuje so skutočnými výsledkami svojho sociálneho správania a činnosti, porovnáva ich s výsledkami, ktoré chcel pôvodne dosiahnuť a v prípade potreby svoje sociálne správanie a činnosť koriguje*“ (1988, s.126).

Najdôležitejším zdrojom spätnej väzby sú reakcie a výpovede ľudí, s ktorými je jednotlivec v danej sociálnej situácii v interakcii. Spätnú väzbu netreba stotožňovať s kritikou, hoci v prípade konštruktívnej kritiky tu nájdeme spoločné body. Cieľom spätnej väzby je pomôcť človeku lepšie poznať samého seba a pochopiť reakcie iných na vlastné správanie, čo mu môže pomôcť urobiť vo svojom správaní žiaduce zmeny, v budúcnosti fungovať účinnejšie a optimálnejšie.

Spätná väzba má významnú úlohu v každom veku človeka, osobitne významná je však v období vývinu dieťaťa. V predškolskom veku sú kladené základy vytváraného sebaobrazu, ktorý sa v tom čase formuje najmä na základe informácií, ktoré dieťa dostáva od dôležitých osôb svojho života, predovšetkým rodičov. Dieťa tohto veku nie je schopné kritického zhodnocovania prichádzajúcich informácií a to, čo sa dozvie o sebe od druhých, považuje za skutočné, reálne, pravdivé. Ak sa mu dostáva negatívneho hodnotenia od iných, vytvára si negatívny obraz o sebe spojený s nízkou sebadôverou a sebaocenením. Spätná väzba v dospelosti je významným zdrojom pre realizáciu možných zmien nášho správania a nemala by chýbať medzi zručnosťami žiadneho jednotlivca, ktorý pracuje s inými ľuďmi.

Adekvátne narábať so spätnou väzbou je však tiež istým umením, spätná väzba plní svoj účel vtedy, ak ovládame a uplatňujeme isté princípy, a to v prípade, že spätnú väzbu poskytujeme iným ľuďom ako aj v prípade, že ju sami prijímame od iných.

Efektívne **dávanie (poskytovanie) účinnej spätnej väzby** musí rešpektovať *pravidlá*, ktoré hovoria, že efektívna spätná väzba musí byť:

- *konkrétne*, týkať sa konkrétnych prejavov správania a konania, nesmie byť všeobecne zameraná na človeka a jeho osobnosť. Napríklad adekvátna je spätná väzba formou vyjadrenia: „Riešenie tejto úlohy je neúplné, nedostatočné v“, naopak neadekvátna forma znie: „Ty si naozaj lajdák, na tú úlohu si sa zasa vykašlal!“. Na všeobecnú spätnú väzbu, ktorá je neprimeraným generalizovaním, zovšeobecnením jedného prejavu, neúspechu na celú osobnosť človeka, reagujú ľudia defenzívne, odmietajú takúto spätnú väzbu akceptovať. Najúčinnjšie je zamerať spätnú väzbu na tie prejavy, ktorých zmena je v silách a možnostiach adresáta, užitočné je pripojiť i ponuku cesty k zmene,
- *opisná, nie hodnotiacia*. Moralizovanie, hodnotenie nemá v spätnej väzbe miesto. Pre adresáta je prijateľnejšie ak povieme: „Myslím si, že tvoje správanie k spolužiakovi, keď si mu odmietol požičať pero, nebolo pekné“ ako keď povieme: „Len zlé dieťa sa takto môže správať ku svojmu spolužiakovi“,
- *vyjadrená formou „Ja“*. Je účinné podávať spätnú väzbu vyjadrením svojich vlastných názorov, pocitov, používať slovíčko „ja“ a vyhýbať sa vyjadreniu pomocou „my“, „všetci ľudia“, „všetci žiaci“ a pod.,
- *priamo verifikovateľná*. Spätná väzba sa má vzťahovať na konanie, prejavy, ktoré sa dejú práve tu, teraz, v tejto sociálnej situácii. Toto pravidlo zohľadňuje i dôležitosť časovania spätnej väzby, odložená spätná väzba („Pred týždňom sa mi nepáčilo, že si ..“) stráca na účinnosti a stretáva sa s neochotou prijatia. Verifikovateľnosť spätnej väzby znamená, že sa vzťahuje na prejavy, ktoré je možno priamo pozorovať. Nie je vhodné používať pri dávaní spätnej väzby interpretácie, vlastné výklady príčin daného prejavu. Spätná väzba nemá odhaľovať vnútorný stav príjemcu, jeho ciele, príčiny, prípadne hľadať zdôvodnenia v minulosti,
- *funkčne otvorená*. Nie je žiaduce poňať do spätnej väzby priveľa údajov. Veľa informácií je ťažké prijať a spracovať, je vhodná stručná a selektívna spätná väzba, vyvážená z hľadiska pozitív a negatív, je potrebné odhadnúť, koľko informácií je adresát schopný prijať. Maximálna otvorenosť spätnej väzby sa nerovná optimálnej otvorenosti.

Spätná väzba ako prostriedok interakcie v ktorejkoľvek inštitúcii (škole, firme, rodine) aj ako prostriedok práce s klientom inštitúcie (žiakom, pracovníkom, synom), je veľmi dôležitá. Ak žiaci nedostanú žiadnu spätnú väzbu, ktorá sa týka ich pracovných výsledkov, či ich ľudského fungovania v škole, ak učiteľ nezíska spätnú väzbu od žiakov, resp. riaditeľa, vzťahujúcu sa k jeho práci a jej výsledkom, stráca motiváciu pre pracovné či osobné úsilie. Dávanie spätnej väzby je mimoriadne dôležitý nástroj tak poznávania ako aj motivovania, umeniu jej poskytovania sa však musíme naučiť (Popelková, 2000).

Umením je nielen adekvátne poskytovanie ale aj **prijímanie spätnej väzby**. Spätná väzba je zdrojom mnohých dôležitých informácií o jednotlivcovi, nemusia to, pravdaže, byť vždy len informácie pozitívne. Prijímanie kritických informácií nie je príjemné, preto sa mnohí ľudia spätnej väzbe bránia, vyhýbajú. Otvorenosť spätnej väzbe značí rešpektovať tieto pravidlá:

- nestavať sa do defenzívy (nezaujať vopred obranný postoj),
- pozorne počúvať a nie okamžite argumentovať, vysvetľovať, hájiť sa,
- snažiť sa získať čo najviac informácií, pýtať sa, využiť tieto informácie pre pozitívnu zmenu seba a svojej činnosti,
- vnímať spätnú väzbu ako mimoriadnu príležitosť k vlastnému sebarozvoju.

Pozitívne sociálne porovnávanie a pozitívna spätná väzba je významným zdrojom našej sebaúcty. A. Bandura (podľa Hayesová, 1998) tvrdí, že jednou z najvýznamnejších čŕt sebapercepcie človeka je dôvera vo vlastné schopnosti a vlastnú zdatnosť. Význam názorov na vlastné schopnosti, na rozdiel od ich skutočnej povahy, je obrovský. Výskumy ukazujú, že z ľudí, porovnateľných v miere ich schopností, dosahujú významne lepšie výkonové výsledky tí, ktorí majú najväčšiu dôveru vo vlastnú zdatnosť. Vedomie a viera vo vlastné schopnosti provokuje človeka k vynakladaniu vysokého úsilia na dosiahnutie daných cieľov.

Zhrnutie:

1. Sociálna percepcia druhých je zložitý proces vytvárania si obrazu o druhom človeku, ktorý je ovplyvnený mnohými faktormi. Zahŕňa vnímanie, poznávanie aj posudzovanie druhých či seba samého. Je prvým krokom sociálnej interakcie, ktorá zahŕňa ďalej sociálnu komunikáciu a sociálne správanie.

2. Vytvorenie obrazu o druhom človeku prebieha veľmi rýchlo. Obraz je trvácny a ovplyvňuje výrazne sociálne správanie. Pri jeho vytváraní vychádzame predovšetkým z vonkajších znakov, z ktorých usudzujeme na znaky vnútorné (vlastnosti).
3. Objektivita sociálnej percepcie závisí od mnohých faktorov súvisiacich s oboma účastníkmi sociálnej interakcie.
4. Presnosť sociálnej percepcie na strane posudzovateľa je ovplyvnená jeho schopnosťami, vlastnosťami, chybami percepcie, faktormi príťažlivosti, atribučnými teóriami.
5. Atribučné teórie sa zaoberajú dôvodmi, na základe ktorých ľudia vysvetľujú príčiny správania seba a druhých. Atribučný omyl znamená, že ľudia majú tendenciu u druhých usudzovať na dispozičné (povahové, vnútorné) príčiny, ale vlastné správanie (najmä nežiadúce) pripisujú skôr príčinám situacným.
6. Zo strany posudzovaného je presnosť jeho vnímania inými ovplyvnená jeho ochotou nesprávať sa účelovo a ochotou poskytnúť dostatok informácií o sebe samom. Johari okienko ukazuje význam množstva poskytovaných informácií v procese sociálnej interakcie.
7. Faktom, ktorý skresľuje vnímanie u oboch účastníkov sociálnej percepcie sú schémy, ktoré ovplyvňujú vnímanie ľudí, udalostí, situácií.
8. Proces seba-percepcie je procesom utvárania si obrazu o sebe samom. Je ovplyvnený sociálnym porovnávaním, pozorovaním vlastného konania a reakciami druhých, schopnosťou sebareflexie, spätnou väzbou, ktorá je významným zdrojom sebaúcty.
9. Spätná väzba je dôležitou súčasťou poznávania seba. Efektívne fungujúci jednotlivec sa nielenže nevyhýba spätnej väzbe od ostatných, ale vyžaduje si ju, je zdrojom jeho sebareflexie, dokáže tiež spätnú väzbu poskytovať iným ľuďom, pričom dodržiava zásady dávania spätnej väzby (konkrétnosť, opisnosť, vyjadrovanie formou ja, verifikovateľnosť, funkčnosť).

4.2 SOCIÁLNA KOMUNIKÁCIA

Pojem komunikácia je odvodený od latinského pojmu *communicare*, čo značí radiť sa, rokovať, zhovárať sa, robiť niečo spoločným, spolupodielat' sa s niekým na niečom. Komunikáciou rozumieme predovšetkým dorozumievanie sa, dohováranie sa, odovzdávanie alebo vzájomnú výmenu informácií. J.W.Vander Zanden (1987) definuje komunikáciu ako „*proces, ktorým ľudia odovzdávajú informácie, postoje, idey a emócie iným ľuďom*”. Komunikácia však neznamená len odovzdávanie obsahov, značí tiež ich prijímanie.

Komunikácia je tak definovaná ako *proces, ktorým sa uskutočňuje odovzdávanie, výmena informácií medzi dvomi účastníkmi sociálnej interakcie, t.j. tým, kto informáciu vysiela (emitent – odosielateľ) a tým, kto informáciu prijíma (percipient – prijímateľ)*.

J.Janoušek (in: Výrost, 1997, s.127) charakterizuje komunikáciu ako „*sdělování významů mezi lidmi*”. Pod pojmom „sdělování” rozumie odovzdávanie a prijímanie významov, nakoľko komunikácia ľudí spája. Významom rozumie všetko, o čom ľudia spolu komunikujú. Ide o informácie, emócie, hodnoty, normy, ideály, postoje atď. Podľa Janouška je adekvátnejšie hovoriť o odovzdávaní a prijímaní *významov* ako o prijímaní a odovzdávaní *obsahov*, nakoľko konkrétny obsah komunikácie môže nadobúdať iný význam tým, že je v komunikácii viazaný na individualitu komunikujúcich (ako sa cítia, čo prežívajú, ako hodnotia to, čo komunikujú, aký postoj k obsahu zaujímajú) ako aj na situačný kontext, v ktorom sa komunikácia realizuje (v rodine, škole, medzi rovesníkmi, v situácii bez napätia a náročnej, medzi priateľmi alebo ľuďmi, ktorí sa stretli náhodne a pod.).

M.Nakonečný (1999) zdôrazňuje, že komunikácia predpokladá spoločné zdieľanie významu znakov (*common sense*), ktoré sú prostriedkom komunikácie. Len vtedy, ak komunikujúci ovládajú a chápu rovnako (alebo približne rovnako) význam komunikovaných znakov, dochádza medzi nimi k zmysluplnej komunikácii. Každá kultúra má vlastný systém znakov, ktorý zahŕňa nielen jazyk (slová), ale tiež nejazykové znaky (mimika, gestá, prejavy tela a pod.) a spôsoby správania, ktoré slúžia ako prostriedky dorozumievania a v mnohých ohľadoch sú kultúrne odlišné, špecifické.

Komunikácia znamená predovšetkým odovzdávanie a prijímanie významov, ale v širšom ponímaní môžeme chápať komunikáciu nielen ako proces prenosu informácie (významu), ale aj ako *prostriedok ovplyvňovania iných, ako nástroj pre dosiahnutie zmeny správania* (Popelková, 2000).

Komunikácia má v živote človeka nesmierny význam, je prostriedkom jeho kontaktu s inými, prostriedkom získavania informácií, zdá sa, že jednotlivce

vzhľadom na svoju sociálnu podstatu nevydrží nekomunikovať. V.Farkašová (1999) uvádza, že ľudia komunikujú z týchto dôvodov:

- aby si vymieňali a získavali informácie a poznatky (najrôznejšieho druhu),
- aby presvedčili a získali na svoju stranu iných ľudí,
- aby našli pomoc pri plnení úloh, ktoré im boli dané, alebo ktoré si sami vytýčili,
- aby poznali samých seba, iných ľudí,
- aby nadviazali sociálny kontakt a tak uspokojili svoje sociálne potreby (blízkosti, spolupatričnosti, lásky, nehy, uznania, zvedavosti a mnohé ďalšie).

Je samozrejmé, že doteraz hovoríme o komunikácii sociálnej, komunikácii, ktorá prebieha ako súčasť sociálnej interakcie – kontaktu ľudí navzájom. Od sociálnej komunikácie odlišujeme komunikáciu technickú, t.j. komunikáciu dvoch alebo viacerých technických systémov (strojov). Ale aj sociálna komunikácia môže mať rôzne podoby. Predovšetkým rozlišujeme:

- komunikáciu *intrapersonálnu*, so sebou samým, v našom vnútri. M.Nakonečný (1999) k tejto komunikácii zaraďuje aj získavanie informácií jednotlivcom z počítača, archívu,
- komunikáciu *interpersonálnu*, medziľudskú, ktorá sa uskutočňuje medzi dvomi alebo viacerými jednotlivcami,
- komunikáciu *masovú*, t.j. sprostredkovanú masmédiami (rozhlas, televízia, tlač, literatúra, počítače a pod.)

V tejto publikácii venujeme pozornosť len jednej z podôb komunikácie, a to komunikácii interpersonálnej.

4.2.1 INTERPERSONÁLNA KOMUNIKÁCIA

Interpersonálna, medziľudská komunikácia značí odovzdávanie a prijímanie významov (prenos informácií), ktorý sa uskutočňuje medzi dvomi alebo viacerými jednotlivcami, resp. medzi príslušníkmi malých sociálnych skupín v sociálnej interakcii.

Interpersonálnu komunikáciu chápeme ako proces, ktorý má vlastnú štruktúru a pozostáva z týchto zložiek:

- **komunikátor** (emitent, odosielateľ, oznamovateľ, osoba, od ktorej vychádza informácia),
- **komuniké** (obsah informácie),
- **médium komunikácie**,
- **komunikant** (percipient, príjemca informácie),
- **komunikačný kanál** (spôsob prenosu informácie, druh komunikácie, napr. slovo, gesto, skutok)

V procese komunikácie *komunikátor*, od ktorého informácia vychádza, *kóduje* svoje oznámenie do určitého znaku (slova, gesta, symbolu, obrazu ...), vyjadruje tým určitý *obsah* (komuniké) a k odoslaniu používa určité *médium*:

- o komunikuje priamo, bezprostredne, v priamom fyzickom sociálnom kontakte s druhou osobou (tvárou v tvár),
- o komunikuje písomne (list, oznam, písomná inštrukcia, elektronická komunikácia),
- o komunikuje telefonicky.

Komunikant dekoduje prijaté oznámenie (informáciu), ktoré obaja účastníci komunikácie, komunikátor aj komunikant, interpretujú ako význam použitých znakov, pričom v rámci danej kultúry, používajú zhodný systém znakov.

Oznámenie je v komunikácii prenášané rôznym spôsobom, *komunikačný kanál*, predstavujúci komunikačné spojenie, môže byť jednokanálové (telefonické oznámenie bez odpovedi komunikanta), alebo viackanálové (pri vysielaní a prijímaní je oslovený sluch, zrak, súčasťou je dotykový kontakt a pod.).

Štruktúru komunikácie možno podľa H.D.Laswella opísať pomocou týchto prvkov:

- o kto hovorí (komunikátor),
- o čo hovorí (komuniké),
- o komu to hovorí (komunikant),
- o čím to hovorí (akým kanálom),
- o aké médium používa,
- o prečo to hovorí (s akým úmyslom, aká je jeho motivácia),
- o aký je účinok toho, čo hovorí (aký má oznámenie efekt)

Z uvedeného vyplýva, že interpersonálna komunikácia je proces veľmi zložitý, skladajúci sa z mnohých významných prvkov, proces, ktorý bude odlišný vzhľadom na individuality komunikujúcich, sociálny kontext komunikácie, jej cieľ, poslanie, ale tiež vzhľadom na médium v komunikácii používané. Pokúsime sa priblížiť problematiku interpersonálnej komunikácie vo všeobecnosti, vyberieme však len jedno médium, a to **priamu interpersonálnu komunikáciu**, ktorá prebieha v priamom kontakte ústnou formou.

Priama interpersonálna komunikácia je najčastejšou formou komunikácie, súčasne formou najzložitejšou. Je mimoriadne dôležitým nástrojom nielen získavania informácií, ale aj utvárania medzilidských vzťahov, pôsobenia na druhých ľudí, najmä v profesiách vyžadujúcich každodennú sociálnu interakciu. Aby interpersonálna komunikácia bola skutočne účinným nástrojom, vyžaduje uplatnenie špeciálnych zručností. K bazálnym komunikačným zručnostiam zaradujeme najmä zručnosť odovzdávať informáciu tak, aby príjemca počul a správne chápal to, čo chceme aby počul, zručnosť efektívneho počúvania, prípadne zručnosti asertívne. Osvojenie si týchto zručností vyžaduje zvyčajne tréning, nepochybne však tiež poznanie základných pravidiel interpersonálnej komunikácie.

4.2.1.1 Pravidlá interpersonálnej komunikácie

Interpersonálna komunikácia prebiehajúca medzi dvomi alebo viacerými jednotlivcami v procese priameho kontaktu je zložitý proces, ktorý sa riadi tromi základnými pravidlami (princípami):

- v interpersonálnej komunikácii *nie je možné nekomunikovať*,
- v interpersonálnej komunikácii *nekomunikujeme len slovami*,
- v interpersonálnej komunikácii *sú vždy aktívne obidve strany*, odosielateľ i prijímateľ informácie.

1. V interpersonálnej komunikácii nie je možné nekomunikovať

Môžete sedieť s kolegom oproti alebo vedľa seba a vôbec nič nehovoriť. Môžete ísť so známym alebo neznámym človekom vo výťahu a nepovedať ani slovo. Napriek tomu prebieha medzi vami výmena informácií – v tvári toho druhého vidíte nejaký výraz, registrujete pohyby jeho tela, vnímate jeho postoj

a pomocou týchto informácií si utvárate o danom človeku obraz, presne tak ako on si vytvára obraz o vás. Informácie medzi účastníkmi sociálnej interakcie prúdia aj inou cestou, ako je cesta slov, za každých okolností dochádza k interpersonálnej komunikácii, a to i v prípade, že sa jej účastníci silne snažia nekomunikovať.

2. NEKOMUNIKUJEME LEN POMOCOU SLOV

Informácia (komuniké) je v procese komunikácie prenášaná viacerými cestami, kanálmi. Bežne rozlišujeme štyri skupiny komunikačných kanálov, ktoré chápeme ako **zložky** medziľudskej komunikácie. Patrí k nim:

- **verbálna** komunikácia,
- **neverbálna** (nonverbálna) komunikácia,
- **paralingvistické aspekty** (parajazykové prejavy),
- **komunikácia činom**, konaním.

A/ Verbálna komunikácia

Je komunikácia *sprostredkovaná hovorenou rečou, slovom, teda jazykovým znakom a významom, ktorý je k nemu viazaný.*

Verbálna komunikácia je špecificky ľudský spôsob komunikácie, spočíva v používaní slov, ktoré sú symbolmi objektov, ich tried, vlastností a vzťahov medzi nimi. Slová ako jazykové znaky vytvárajú znakový systém, ktorý symbolizuje (opisuje, vyjadruje) reálny aj pomyselný svet ľudí. Slová umožňujú opis, vysvetľovanie konkrétnych aj abstraktných javov, umožňujú inštruovanie (dávanie príkazov), objasňovanie (dávanie otázok a odpovedí), ale nie sú všemocné. S nižšou mierou umožňujú napr. opisovanie prežívania človeka, emócií, preto musíme používať aj iné prostriedky, či už slovné (používanie opisného spôsobu, metafor), alebo mimoslovné. Aby bolo možné dorozumieť sa verbálne, je nutné, aby komunikujúci používali zhodný systém znakov, resp. aby rovnako rozumeli symbolom, chápali rovnako ich obsah. Je zrejmé, že práve toto nie je jednoduché a že vďaka rozličnému chápaniu významu znaku (slova), dochádza v medziľudskej komunikácii k nedorozumeniam.

Nedorozumenie môže byť dôsledkom aj toho, že pojmy (slová) majú dva významy (ako sme uviedli už v kapitole o metódach sociálnej psychologie). Jedným je význam **denotatívny** (lexikálny), t.j. význam všeobecný, ide o všeobecne platné pomenovanie objektu, javu jazykovou jednotkou.

Denotatívny význam vyjadruje vzťah medzi slovom a objektívnou realitou, vzťahuje sa k všeobecne chápanému zmyslu pojmu. Druhým je význam **konotatívny** (emocionálny), ktorý sa vzťahuje k subjektívnemu zmyslu pomenovania, zmyslu, ktorý vníma konkrétny jednotlivec. Konotatívny význam vlastne vyjadruje subjektívny význam pojmu, oznámenia, vyjadrenia, slova. Vyjadruje to, čo si jednotlivec predstavuje pod pojmom, aký zmysel mu pripisuje. Jednotlivé pojmy spadajú z hľadiska denotátu do rovnakej kategórie, napr. denotátom pojmov prší, leje, poprýchá, je dážď, resp. počasie. Ich konotatívny význam je však odlišný.

A.Gardiner (1979) uvádza takýto príklad: veta „Prší“ má svoj denotát (označuje padajúcu vodu, dážď). Konotatívny význam pojmu však môže byť z hľadiska subjektívneho významu odosielateľa alebo príjemcu oznámenia rôzny. Môže značiť „nie je dobré ísť v daždi von“, alebo „je dobré, že nemusíme ísť von“, ale môžeme pridať napr. „konečne, porastú paradajky“, alebo „ideme von, budeme mať krásnu pleť“. Sama denotácia pojmu neumožní príjemcovi informácie vystihnúť zmysel, ktorý mu prikladá odosielateľ. K postihnútiu zmyslu je nutná ďalšia komunikácia osôb, resp. dobrá analýza ich nonverbálnych prejavov, správania, prežívania. Rovnaký pojem, aj pojem odborný, môžu ľudia spájať s rôznymi význammi. Robia tak politici (prospech národa, demokracia), lekári (nespôsobilím bolesť, drobný zákrok), aj učitelia (písomka ako trest, ako priestor pre zlepšenie známky, ako spôsob kontroly čo som naučil a pod.).

Verbálna komunikácia teda prebieha najmenej v dvoch významových líniách. Jednak je to **línia tematická** – obsahová, to, o čom sa hovorí, jednak **línia interpretačná**, aký výklad, aký zmysel téme, hovorenému slovu komunikujúci prikladajú. Preto sú pre porozumenie obsahu (verbu) dôležité aj ďalšie zložky komunikácie. V prípade verbálnej komunikácie je vlastne nepredstaviteľné, že by táto zložka nebola sprevádzaná a dopĺňaná inými zložkami. Je takmer nemožné predstaviť si jednotlivca, ktorý „len hovorí“, používa len slová a nepoužíva žiadne nonverbálne prostriedky. To fakticky nie je možné, tak ako nie je možné nekomunikovať - aj utlmenie nonverbality dokresľuje verbalitu. Rozdiel je však v tom, aký význam jednotlivým zložkám z hľadiska prenosu informácie a jej porozumeniu prikladáme.

Porozumenie verbálnej komunikácii je výrazne ovplyvnené aj **situačným kontextom**. Napr. výrok „Dávaj pozor!“ vyslovený na ture v horách môže značiť niečo iné, ako keď je vyslovený v spálni alebo v škole. Vytrhnutie slov zo situačného kontextu vedie k neporozumeniu obsahu a významu. Aj preto niekedy nevieme, čo bolo tak smiešne na výroku, ktorý nám niekto sprostredkuje mimo pôvodnej situácie.

N.Hayesová (1998, s.30) poukazuje na existenciu rôznych štýlov použitia jazyka (rečových registrov), ktoré sú odlišne používané vzhľadom na konkrétnu

situáciu. Každému štýlu zodpovedá iná gramatika a iný slovník. Hayesová rozlišuje tieto rečové registre:

- **deklamačný**, ktorý sa používa pri formálnych prejavoch a v niektorých druhoch vecných písomných oznámení,
- **formálny**, používaný pri komunikácii s autoritami, vyžaduje starostlivé používanie gramatiky a výber slov,
- **informatívny**, používaný najmä v kontakte s cudzími ľuďmi, ak má rozhovor neformálny charakter, napr. podanie informácie o odchode vlaku,
- **familiárny**, ktorý sa užíva pri komunikácii s priateľmi, dobrými známymi. Môže obsahovať slangové výrazy, často používa gramatické formy, ktoré by v písanom prejave pôsobili nedokončene a odporovali pravidlám,
- **intímny**, používaný v komunikácii intímnych priateľov a členov rodiny. Často používa skratkovité vyjadrenia, špeciálne výrazy a odkazy. Počíta sa s množstvom spoločných zážitkov komunikujúcich – len tak si rozumejú.

Nemožno zabúdať ani na skutočnosť, že význam používaných pojmov sa líši nielen v dôsledku kontextu, v ktorom sú prednesené, ale aj v súvislosti so sociálnym prostredím – príslušníkmi akých skupín sú pojmy používané. Sociálne skupiny, či už profesionálne, alebo mládežnícke zvyknú vytvárať vlastné pojmy, ktorým rozumejú len oni sami (napr. v školskom prostredí pojmy učka, slonina, bioška, v mládežníckych skupinách pojmy sladák, lepák, vegetič, blicovať, šrotiť atď).

B/ Neverbálna komunikácia

Neverbálna komunikácia predstavuje *prenos informácií inými prostriedkami ako je slovo*. Neverbálna komunikácia sa niekedy označuje tiež ako reč tela. Neverbálna komunikácia má tieto **funkcie**:

- slúži predovšetkým na *vyjadrenie prežívania*, emocionálneho stavu komunikujúcich, vrátane emocionálnych kvalít vzájomného vzťahu k sebe. Ide o komunikovanie názorných, zmyslovo vnímateľných významov (nie abstraktných, pojmových). Svoj emocionálny stav vyjadrujú komunikujúci touto cestou zámerne, veľmi často však celkom nezámerné, neúmyselne,

- neverbálne prejavy slúžia na *ovplyvňovanie iných* (napr. na ich odpudenie, získanie, ovládanie ..) a vyvolávajú emocionálne prežívanie u príjemcu,
- neverbálna komunikácia plní svoje funkcie často vo väzbe na komunikáciu verbálnu, *dopĺňa a podporuje* ju, môže byť však aj samostatným komunikačným prostriedkom.

Neverbálne prejavy pri komunikácii sú prirodzené, veľmi často celkom spontánne, majú veľkú silu pôsobenia na iných ľudí aj vtedy, keď si ich vplyv neuvedomujeme. Pôsobenie prvkov neverbálnej komunikácie je osobitne silné vtedy, ak nie je súlad medzi verbálnymi a neverbálnymi prejavmi. V tomto prípade odčítuje význam komuniké väčšina ľudí od neverbálnych prejavov, ktoré tak môžu celkom zmeniť (modifikovať) predkladané významy slov. Na druhej strane, žiadny neverbálny prvok nie je z hľadiska svojho významu dokonale jednoznačný. Ak si aj odmyslíme kultúrne odlišnosti významu neverbálnych prejavov, aj v rámci jednej kultúry, jednej sociálnej skupiny môžu jednotlivci rovnaký neverbálny prejav čítať veľmi odlišne, pripisovať mu odlišný význam z hľadiska zmyslu komuniké.

Základné druhy neverbálnej komunikácie

Triediacim kritériom druhov neverbálnej komunikácie je prostriedok (časť tela, orgán), ktorý pre vyjadrenie používame. Iným kritériom môže byť druh komunikačného kanálu, ktorý používa príjemca k odberu informácie. Z tohto hľadiska možno rozlíšiť vizuálne neverbálne prejavy (mimika, gestikulácia, proxemika, posturika, kynezika) a taktilné neverbálne prejavy (haptika), prípadne akustické prejavy (paralingvistika). Najmenej pozornosti je venované čuchovým neverbálnym prejavom (vône, pachy, parfémy).

Mimika

Mimika patrí medzi najvýraznejšie prejavy neverbálnej komunikácie. Rozumieme ňou výrazy tváre, ktorými vyjadrujeme predovšetkým najrôznejšie emócie: zlosť, strach, radosť, prekvapenie, vzrušenie, napätie, rozpaky, odpor atď. Najinformatívnejšou časťou tváre je pritom oblasť obočia, očí a úst. Mimické prejavy sú sčasti vrodené (napr. výraz sexuálneho vzrušenia, náhleho zľaknutia), prevažne sú však naučené na základe pozorovania sociálneho okolia (jednotlivci od narodenia slepi majú oveľa chudobnejšiu mimiku). Napodobňovanie

mimických výrazov iného človeka napomáha empatickému vcítaniu sa do prežívania iného človeka, preberaním mimiky si dokážeme navodiť podobné prežívanie. Mimické výrazy tváre sú v mnohých prípadoch spontánne, ale môžu byť tiež zámerné, hrané. V ľudskej tvári sa podľa H. Leventhala, E. Sharpeovej ako aj P. Ekmana nachádzajú tri oblasti, zóny, v ktorých sa prednostne prejavujú určité emócie:

- *zóna čela a obočia* slúži na vyjadrenie (a čítanie) prekvapenia, údivu, náhleho úľaku,
- *zóna očí a viečok* (sčasti aj obočia) slúži na vyjadrenie strachu, zlosti, smútku,
- *zóna nosa, úst a brady* slúži na vyjadrenie pozitívnych emócií – radosti, spokojnosti, šťastia (in Škvareninová, 1994).

Negatívne emócie sa prejavujú najmä v hornej časti tváre, pričom jednotlivé črty tváre (obočie, viečka, kútiky očí, úst) klesajú smerom dole, tvár sa uzatvára, zužuje; v dolnej časti tváre sa zobrazujú pozitívne emócie a jednotlivé črty tváre sa dvíhajú, tvár sa rozširuje, otvára.

Výraz tváre má v sociálnej komunikácii rôzne **významy** (Argyle, 1969):

- ukazuje emocionálne prežívanie jednotlivca,
- dáva informácie v podobe spätnej väzby – či príjemca chápe informáciu, či ho prekvapuje, súhlasí s ňou, s pod.
- pomáha vyjadrovať postoj k druhému človeku (charakter vzťahu),
- podporuje, alebo naopak vyvracia obsah reči alebo správania hovoriaceho.

Dôležitou súčasťou mimiky je **pohľad očí**, zrakový kontakt, ktorý má viacero funkcií:

- zrakom sledujeme a udržiavame pozornosť partnera v komunikácii,
- overujeme si účinok, efekt komuniké,
- snažíme sa získať spätnú väzbu k tomu, čo sme vyslali,
- dávame ním najavo záujem alebo nezáujem o interakciu, partnera v komunikácii a to, čo vysielala,
- pohľadom očí vyzývame iných k interakcii (ččašníka, predavačku, osobu, o ktorú máme záujem a pod.),
- práve z očí partnera sa usilujeme čítať jeho záujem, jeho prežívanie v interakcii.

V našej kultúre je prejavom zdvorilosti pozerat' sa do očí ľuďom, s ktorými komunikujeme. Dĺžka pohľadu však musí byť primeraná. Vyhýbanie sa zrakovému kontaktu, alebo jeho prerušenie je výrazom nezájmu o komunikáciu. Z tohto pravidla však existujú výnimky. Veľmi uzatvorení, plachí ľudia mávajú ťažkosti s udržaním zrakového kontaktu, taktiež pri oznamovaní nepríjemnej, bolestnej správy máme tendenciu sa zrakovému kontaktu vyhýbať. Naopak príliš dlhý alebo upretý zrakový kontakt môže byť výrazom hrozby, resp. je tak interpretovaný.

Ukazuje sa, že v rôznych sociálnych situáciách uplatňujeme rôzne dlhý zrakový kontakt. Viac sa pozeráme na ľudí vtedy ak počúvame ako keď hovoríme. Dlhšie upierame zrak na osoby, ktorých si vážime (authority), vekovo staršie, ktoré milujeme, ktorých priazeň sa snažíme získať a tiež na osoby, nad ktorými my sami máme moc (vedúci na podriadených, a to viac vtedy, keď rozpráva ako keď počúva). Zrakový kontakt sa zintenzívňuje so zväčšovaním vzdialenosti komunikujúcich. Prílišná blízkosť vedie k vyhýbaniu sa zrakovému kontaktu (vzdialenosť cca 0,5 m), 3-metrová vzdialenosť už vedie k častejšiemu vyhľadávaniu zrakového kontaktu ako primeraná vzdialenosť komunikujúcich (cca 1,8 m).

Gestikulácia

Gestikuláciou rozumieme pohyby častí tela, predovšetkým rúk a hlavy. Sú sprievodným znakom hovorenej reči (v prirodzenej komunikácii takmer neexistuje verbálny prejav bez gestikulácie), ale môžu verbálny prejav nahrádzať, často vystupujú ako samostatný komunikačný prostriedok. Gesto môže aj predchádzať reč, najmä vtedy, ak hovoriaci nenachádza slovné pomenovanie, alebo sa jeho myšlienka dá jednoduchšie vyjadriť gestom. Najaktívnejšou časťou tela, ktorú používame pri gestikulácii sú ruky od lakt'ov ku končekom prstov.

Gestá sú sčasti vrodené (od narodenia slepé deti používajú gestá), väčšinou však osvojené pozorovaním iných osôb. V používaní gestikulácie sa jednotlivci líšia v počte používaných gest a predovšetkým v miere ich výrazovosti, dynamiky. V tomto smere existujú nielen interindividuálne, ale aj kultúrne rozdiely. Temperamentní ľudia (cholerici, sangvinici) a obyvatelia južnejších oblastí sveta gestikulujú živšie, prudšie, dynamickejšie. Na rozdielnosť výrazu gestikulácie medzi príslušníkmi rôznych kultúr poukazuje napr. M.Argyle (1988), ktorý zistil, že zatiaľ čo Angličan gestikuluje len rukou od zápastia k prstom, Talian celou rukou; kým Fin urobí rukou jedno gesto, Talian za ten istý čas 80 gest, Mexičan 180. Podobne sa gestikulácia zvyrazňuje pri silnom emocionálnom vzrušení (afekte, rozčúlení, veľkej radosti ...).

Gestá vyjadrujú veľa z prežívania človeka, odrážajú jeho emócie, záujem, ochotu komunikovať a tiež osobnostné vlastnosti (temperament). Gestá používame veľmi často mimovoľne. Zaujímavé je zistenie O.Škvareninovej (1994), že ľudia odlišne gestikulujú ak hovoria materinským a cudzím jazykom, hoci tento dobre ovládajú. Pokusné osoby (Slováci, Maďari, Fíni, Nemci, Japonci, Švédci, Američania) používali v každom z prípadov iné gestá, čím potvrdili tézu, že človek, ktorý hovorí dokonale viacerými jazykmi, stáva sa multilingvistom aj v reči tela. Pri nedostatočnom ovládaní cudzieho jazyka sa gestikulácia zintenzívňuje (dohovárame sa rukami, nohami).

Aj vyššie uvedené zistenia ukazujú, že hoci gestá sú do značnej miery internacionálne, mnoho gest má rovnaký význam v rôznych kultúrach, existuje vo význame gest značná kultúrna odlišnosť. Je nevyhnutné naučiť sa rozumieť významu gest v intenciách danej kultúry, ak sa nechceme dostať do nepríjemností, „trapsu“. Napr. zamávanie rukou u nás znamená priateľskú rozlúčku, v Grécku znamená „choď do čerta!"; spojenie palca a ukazováka do krúžku značí v Amerike aj u nás „všetko je OK“, v Japonsku „túto sumu som ochotný zaplatiť“. Nemusíme pripomínať odlišný výklad pohybu hlavy zhora nadol u nás (vyjadruje súhlas) a v Bulharsku či Grécku (nesúhlas).

V súčasnosti časté a populárne snahy o presnú interpretáciu gest nie sú celkom primerané. Význam gest je odlišný nielen medzikultúrne, ale tiež situačne, rozdiely existujú aj vo význame toho istého gesta v rôznych skupinách tej istej kultúry. Presná interpretácia gest je fakticky nemožná.

Haptika

Haptikou rozumieme komunikáciu bezprostredným fyzickým kontaktom, dotykom. V dotykovej komunikácii ide najmä o dotýkanie sa tela iného človeka pomocou rúk. Dotýkanie sa tela druhého človeka má na tohto veľký vplyv, v niektorých situáciách môže byť najefektívnejším komunikačným prostriedkom. Súčasne však ide o najproblémovejší druh neverbálnej komunikácie z hľadiska jej mnohovýznamovosti a tiež z hľadiska jej bezproblémového prijímania adresátom.

Z hľadiska vývinu človeka je dotyk zrejme primárnou formou neverbálnej komunikácie. Malé deti komunikujú najmä cez dotyk a doslova si tento druh komunikácie vyžadujú. Hovoríme, že deti sú oveľa viac fyzicky dotýkateľné ako dospelí. S pribúdajúcim vekom totiž klesá potreba dotykov, resp. jednotlivce robí selekciu osôb a situácií, v ktorých je mu dotyková komunikácia príjemná. Medzi ľuďmi v tomto smere existujú výrazné rozdiely. Niektorí jednotlivci až odmietajú dotyky (často preto, že haptika v ich detstve absentovala), niektorí naopak prejavujú až dotykový hlad, potrebujú sa dotýkať a byť dotýkaní (dôvod

býva rovnaký, len dôsledok je presne opačný). Tiež ženy častejšie komunikujú dotykom ako muži, južné národy častejšie ako národy severné, extraverti častejšie ako introverti. Celkove viac túžime po dotykoch vo chvíľach veľkej radosti, šťastia a vo chvíľach nešťastia, traumy, choroby a pod.

Najčastejšou formou dotyku je podanie ruky, ďalej sem zaradujeme pohladenie (po ruke, pleci, tvári), potľapkanie, poklopanie po pleci, objatie, bozk, dotyky ako súčasť sexuálneho aktu. Dotyk však môže byť tak priateľský, ako nepriateľský, haptikou je preto aj zaucho, kopnutie, uštipnutie, odstrčenie a pod.

Voľba prvkov haptiky musí byť poplatná sociálnej situácii, druh dotykovej komunikácie závisí najmä od toho, v akom vzťahu sme s osobou, s ktorou komunikujeme. Iné dotyky volíme v rodinnej, iné v pracovnej komunikácii, iné v komunikácii s osobou mladšou, podriadenou, staršou, nadriadenou, známou, neznámou a pod. V poslednom období sa osobitne problémovou stáva dotyková komunikácia v pracovnom prostredí (harrasment).

Dotyková komunikácia je v mnohých kultúrach vymedzená jasnými pravidlami, obmedzená konvenciami, resp. pre rôzne udalosti, situácie sú predpísané príslušné dotykové prejavy (pozdrav pri stretnutí, gratulácia, svadba, pohreb, prijímanie nového člena do partie ...). Dotyk je častou súčasťou pozdravu pri stretnutí, aj tu má však kultúrne odlišné prejavy. V Európe, Amerike a ďalších krajinách Západu je zvykom dotyk podaním ruky, resp. objatie a priateľský bozk. Papuánci, Somálčania, pôvodní obyvatelia Nového Zélandu sa zdravia trením nosov, Polynézania sa objímu a pošúchajú si chrby. Muži Latinskej Ameriky dajú hlavu nad pravé plece partnera a trikrát sa potľapkajú po chrbte, potom tento ceremoniál opakujú nad ľavým plecom a pod. (Škvareninová, 1994). Kultúrne odlišné sú aj dovoľenia vzťahujúce sa na povolený dotyk rôznych častí tela, či už na verejnosti alebo v intímnom prostredí.

Posturika

Posturikou rozumieme komunikáciu pomocou polohy a držania tela. Ide o komunikáciu spôsobom sedenia, státia, ležania a kľáčania, čo predstavuje štyri základné polohy tela. Z polohy tela možno odčítať momentálny fyzický a psychický stav, vzťah k adresátovi komunikácie (partnerstvo, podriadenosť, zhodu/nezhodu), snahu o priblíženie alebo vzdialenie sa, prípadne aj ochotu či neochotu prijať do komunikácie dvojice ďalšieho človeka.

Je zrejmé, že volíme inú polohu tela ak hovoríme s autoritou a ak hovoríme s priateľom, ak chceme nadviazať kontakt s eroticky prítiažlivým objektom, alebo sa naopak kontaktu chceme vyhnúť. Pri komunikácii posturikou máme však na mysli celé telo, teda súbor všetkých jeho častí, ide o konfiguráciu, teda

vzájomnú korešpondenciu všetkých častí tela (poloha rúk spolu s polohou nôh aj trupu). Napr. prekrížené ruky na hrudi spolu s prekríženými nohami v polohe státia signalizujú neistotu, napätie, nedôveru. Sedenie hlboko v stoličke spolu s prekríženými nohami a rukami vyjadruje zvyčajne nezáujem, nechť až odpor. Rozkročené nohy a ruky opreté vbok (poloha státia) bývajú vnímané ako výzva na súboj. Ak chceme čítať komunikačné signály z polohy tela, musíme brať do úvahy vždy všetky jeho časti, pričom nemožno zabúdať, že tieto veľké prejavy tela je možné sa ľahko naučiť a predvádzať ich zámerne, účelovo.

Kinezika

Kinezikou rozumieme komunikáciu pohybom. Ide jednak o pohyby častí alebo celého tela, ktorými jednotlivec doprevádza verbálny prejav (pohyby rúk, nôh, hlavy, prestupovanie na mieste, kývanie sa a pod.), jednak o pohyb ako je chôdza, tanec, balet, gymnastika.

Z počtu a frekvencie pohybov sa dá odvodiť informácia o momentálnom rozpoložení človeka (nervózny, neistý, napätý človek sa viac pohybuje) ako aj informácia o trvalejších vlastnostiach osobnosti (temperamente).

Informácie prináša aj spôsob chôdze človeka, napr. ľudia sebavedomí, sebaistí zvyknú kráčať rázne s vypätou hrudou a dvihnutou hlavou, ľudia ustráchaní, nie istí sebou naopak. V spôsobe chôdze sa objavujú nielen interindividuálne, ale aj kultúrne rozdiely. Američania napr. zvyknú pri chôdzi mávať do kroku zoširoka rukami, ktoré držia ďaleko od tela, panvu majú posunutú dozadu. Japonky a ženy v ázijských krajinách pri chôdzi drobčia a držia telo veľmi vzpriamene, ženy u nás sa pri chôdzi zvyčajne ponáhľajú, hornú časť tela majú nahnutú dopredu (Škvareninová, 1994).

Proxemika

Je komunikácia vzdialenosťou, ktorú od seba udržiavajú komunikujúci. Telesnou blízkosťou v priestore, tým ako sa k niekomu približujeme alebo sa od neho vzdľalujeme, vyjadrujeme svoje postoje k nemu, dôvernosť nášho vzťahu, sympatie a antipatie, prípadne naše momentálne prežívanie. Vzdialenosť v sociálnom kontakte ostáva niekedy rovnaká, častejšie sa v priebehu komunikácie mení, čo súvisí aj s obsahom rozhovoru.

Každý človek má svoju vlastnú mieru vzdialenosti od druhých, ktorá je pre neho prijemná, resp. aspoň prijateľná. Hovoríme, že každý človek má svoje teritórium, svoju **osobnú zónu bezpečnej vzdialenosti**, ktorá má tvar pomysleného oválu v smere pred a za telom človeka. Je to akási fiktívna bublina, ktorou sa obklopujeme, v ktorej, ak je prázdna, sa cítime v bezpečí. Naopak, ak

druhý človek prekročí túto pomyselnú čiaru, vstúpi do nášho priestoru bezpečia, prežívame pocit ohrozenia, nebezpečenstva a máme potrebu brániť sa, brániť svoje teritórium. Prekročeniu osobnej zóny sa nemôžeme pravdaže vždy vyhnúť, nemôžeme vždy tento svoj priestor uchrániť – napr. v prostriedkoch hromadnej dopravy, v rade čakajúcich na vstupenky a pod.

Osobná zóna človeka je štruktúrovaná a predstavuje rôzne bezpečnostné vzdialenosti pre rôzne kategórie ľudí. Poznáme štyri **proxemické zóny** vyjadrené v mierach vzdialeností:

- *zóna intímna*. Je to vzdialenosť cca 0-45 cm od nášho tela, zóna priameho telesného kontaktu. Táto intímna zóna je zónou komunikácie dvoch ľudí, nie je tu fakticky možná účasť tretej osoby. Intímna zóna je zónou vzťahu lásky a nenávisťi. Do tejto zóny dovoľíme vstúpiť len veľmi blízkym ľuďom (rodičom, deťom, partnerom) a cítime sa bezpečne, alebo sa do takejto vzdialenosti dostávame v prípade nepriateľskej, agresívnej dotykovej komunikácie (súboj, bitka ..). V tejto zóne zvyčajne komunikujeme skôr neverbálne, hmatom, čuchom, dotykmi, hladením, úderom a pod. Ak používame slová, čo sa deje málokedy, reč je útržkovitá, expresívna, vyjadrujeme sa šepkaním alebo krikom,
- *zóna osobná*. Je to vzdialenosť 45-120 cm. Tzv. zóna ľahkého dotyku – ešte možno natiahnuť ruku a partnera sa dotknúť. V tejto zóne komunikujeme s blízkymi ľuďmi, príbuznými, priateľmi, dobrými známymi, blízkymi susedmi, kolegami, prípadne ide o komunikáciu v situácii, kedy niečo dôležité pre seba vybavujeme – zákazník a predavač, učiteľ a žiak. V tejto vzdialenosti sa vedú dôverné, súkromné, dôležité rozhovory,
- *zóna sociálna*. Je to vzdialenosť 120-360 cm. Táto zóna, najmä jej dolná hranica, sa zvykne nazývať zónou služobného kontaktu, dodržiava sa pri obchodných rokovaniach, jednaní na úradoch, jednaní šéfa s podriadeným, opravára so zákazníkom, ľudí, ktorí si vykajú a pod. Vedú sa v nej osobné, ale nie dôverné rozhovory, vymieňajú sa bežné informácie. Hranicu sociálnej zóny niekedy vymedzuje aj určitá materiálna prekážka, ako je napr. pult v obchode, katedra v škole, stôl v pracovni, okienko na pošte a pod. Tieto prekážky zvyšujú pocit psychického bezpečia, v tejto vzdialenosti rokujú aj viaceré osoby súčasne,
- *zóna verejná*. Je to vzdialenosť 360-700 cm, prípadne viac (do 10 metrov). Dodržiava sa najmä pri interakcii jednej osoby s viacerými (so skupinou ľudí), napr. v situácii prednášky, konferencie, zhromaždenia, porady s mnohými ľuďmi.

Z uvedeného je zrejme, že s mierou znižovania intimity vzťahu narastá potreba väčšej vzdialenosti od druhého človeka. V bežnej komunikácii, ak je to možné, účastníci interakcie zvyknú regulovať vzdialenosť od druhého tým, že k dotyčnému pristupujú, resp. odstupujú, čím si udržiavajú pocit psychického bezpečia. Narušenie pre jednotlivca prijateľnej vzdialenosti vyvoláva v ňom nepríjemné prežívanie, ohrozenie, na ktoré reaguje často nevedomým obranným prejavom, či už v podobe úteku alebo slovného či fyzického útoku.

V miere vzdialenosti, ktorú potrebujú jednotlivci pre svoje bezpečie existujú jednak interindividuálne jednak kultúrne rozdiely. Niektorý človek je radšej k iným bližšie, pričom táto potreba je ovplyvnená aj momentálnym stavom. Napr. unavený, depresívny človek môže mať potrebu väčšej, ale aj naopak menšej vzdialenosti od iných ako v stave zdravia a pohody. Tiež pohlavie komunikujúcich tu má svoju úlohu. Ženy udržiavajú skôr menšiu vzdialenosť, muži sa blížia viac k ženám ako mužom. Príslušníci severských národov vyžadujú väčšiu vzdialenosť (osobitne Nemci a Angličania), príslušníci južných národov preferujú väčšiu blízkosť. Osobitne Japonci a Arabi vyžadujú oveľa väčšiu blízkosť ako je u nás zvykom.

C/ Paralingvistické aspekty reči

Paralingvistickými aspektmi komunikácie rozumieme v podstate *spôsob akým hovoríme*, inými slovami ide o *výrazové prostriedky reči*, ktoré používame na dokreslenie obsahu hovoreného slova, zdôraznenie niektorých častí, lepšie objasnenie zmyslu, hodnotenie a vyjadrenie vzťahu k tomu, čo hovoríme aj k adresátovi komuniké. Tieto aspekty sa významne podieľajú na porozumení a zrozumiteľnosti rečového prejavu.

Paralingvistické aspekty reči sú prirovnávané k hudbe reči, tvoria pozadie hovoreného slova, ktoré je pre príjemcu informácie často významnejšie ako samotný obsah – slová, ktoré používame. Paralingvistické aspekty reči bývajú niektorými autormi zaraďované k neverbálnej komunikácii, nakoľko spolu s prvkami neverbálnej komunikácie tvoria prostriedok, ktorým výraznejšie ako verbálnou komunikáciou ovplyvňujeme pochopenie obsahu a významu komunikovanej informácie. Predovšetkým z prvkov paralingvistiky čítame emocionálne prežívanie komunikátora, jeho postoj ku komuniké, postoj ku komunikantovi, tieto prvky nám pomáhajú vnímať aj viaceré osobnostné charakteristiky komunikátora.

K paralingvistickým aspektom reči zaradujeme:

- **intenzitu hlasového prejavu.** Je to hlasitosť prezentácie komuniké, pričom silou hlasu netlmočíme len obsah hovoreného, ale odráža sa v nej aj psychický a fyzický stav hovoriaceho, naliehavosť s akou žiada, aby bola informácia prijatá, je prejavom vzťahu komunikujúcich, aj niektorých osobnostných dimenzií, ako je sebavedomie, pribojnosť, agresivita a pod. Je známe, že jednotlivec prežívajúci smútok, depresiu, strach hovorí skôr potichu, naopak jednotlivec sebavedomý, pribojný až agresívny má tendenciu hovoriť nahlas. Svoju úlohu tu má samozrejme aj situácia komunikácie, napr. vedúci na podriadeného môže v situácii konfliktu kričať, priateľ žiadajúci priateľa o službu hovorí skôr potichu, ale naliehavo,
- **tónovú výšku hlasu.** Ide o intonáciu a jej zmeny v priebehu rozhovoru, ktoré svedčia najmä o emocionálnom prežívaní komunikátora. Zvýšenie tónu zaznamenáme v prípade prekvapenia, zľaknutia, radosti, zníženie tónu v prípade smútku, nezáujmu, únavy, spokojnosti. Extrémna výška hlasu (smerom hore) slúži na vyjadrenie hnevu, strachu, odporu, pribojní ľudia uplatňujú prevažne vyšší, ale nie extrémne vysoký hlas,
- **farbu hlasu.** Farba hlasu je daná aj geneticky – od prírody majú ľudia hlas piskľavý, flautový, zamatový, či huhňavý. Farba hlasu však vyjadruje predovšetkým emocionálny stav hovoriaceho (prežívanie radosti, smútku, nadšenia, zlosti ...), farba hlasu sa mení podľa cieľa (zámeru) hovoriaceho, toho, čo chce svojím prejavom dosiahnuť (pomocou identifikácie farby hlasu dokážeme rozlíšiť prosbu, kritiku, odmietanie, varovanie, príkaz a pod.),
- **dĺžku prejavu.** Dĺžka prejavu vyjadruje ako dlho hovorí ten, kto sa ujal slova. Dĺžka prejavu často odráža nielen osobnostné vlastnosti človeka (výreční ľudia, ktorí sú radi v centre pozornosti, hovoria veľmi dlho), ale tiež vzťah komunikujúcich – nadriadené osoby hovoria zvyčajne dlhšie ako im podriadené,
- **rýchlosť prejavu (tempo reči).** Prejavuje sa počtom slov povedaných v určitom časovom úseku. Tempo reči závisí od osobnostných charakteristík, mení sa však aj vo vzťahu k obsahu – téme a jej častiam. Rýchlosť reči vypovedá aj o momentálnom psychickom rozpolžení hovoriaceho (depresívni jednotlivci hovoria pomaly; vzrušenie a zlosť vedie k zvýšeniu tempa; strach môže viesť až k úplnej zástave reči). V rýchlosti reči sa prejavujú aj kultúrne rozdiely, napr. Francúzi vyslovia priemerne 350 slov za minútu, Japonci 310, Nemci 220, Polynéžania 50

slov za minútu. Rýchlosť sa líši aj vzhľadom na pohlavie, ženy hovoria rýchlejšie ako muži (Škvareninová, 1994),

- **plynulosť reči.** Plynulosťou reči rozumieme spôsob frázovania reči, členenie rečového prejavu, prestávky v prejave. Prestávky v prejave sú používané na zdôraznenie určitých častí prejavu, upútanie pozornosti a záujmu počúvajúcich. Príliš dlhé prestávky v reči (dlhšie ako 1 sekunda) sú znakom váhavosti, bezradnosti, rozpakov hovoriaceho. Pauzy v reči súvisia aj s temperamentom, emocionálnym stavom, kvalitou spätnej väzby hovoriacich,
- **presnosť prejavu.** Myslíme tým chyby, ktorých sa hovoriaci dopúšťa v reči, či už ide o chyby výslovnosti, opakovanie slov, chyby stavby reči, prieknutia, zakoktania, neprimerané používanie tzv. parazitických slovíčok (áno, všakže, pravdaže, hej), ktoré tvoria akúsi ničnehovoriacu vatu v reči. Tieto prejavy zvyčajne narušajú plynulosť prejavu a odrážajú komunikačnú zdatnosť hovoriaceho, ale aj jeho momentálny psychický stav,
- **mimoslovné zložky hlasového prejavu.** Ide o ťažko opísateľné zvukové prejavy typu: hm, ehm, vzdychy, hlasité dýchanie, ééé, v podstate o pazvuky, ktoré (najmä s ohľadom na ich frekvenciu v prejave) vypovedajú o psychickom stave hovoriaceho, jeho vzťahu k obsahu (znalosť/neznosť problému), naznačujú ťažkosti s vyjadrovaním (hľadanie slov). Môžu však byť tiež dôsledkom nežiadúceho návyku, ktorý si jednotlivec osvojil v detstve počas rozvoja reči.

Záverom tejto časti chceme zdôrazniť, že hoci prvky neverbálnej komunikácie a paralingvistické aspekty reči majú v komunikácii mimoriadne dôležitú úlohu, predovšetkým ovplyvňujú chápanie obsahu odovzdávanej a prijímanej informácie, je ich porozumenie veľmi zložitá a náročná. Vyššie sme uviedli niektoré bežne používané výklady jednotlivých prvkov, pričom v publikáciách venovaných neverbálnym aspektom komunikácie nájde čitateľ týchto výkladov oveľa viac. Isteže je možné čítať tieto prvky ako neverbálne „slova“ a vo väčšine prípadov môžeme ich význam odhaliť a tak získať cenné informácie. Zdôrazňujeme však, že ich správny výklad vyžaduje veľkú opatrnosť a môže sa zakladať len na dlhodobej skúsenosti pozorovateľa. Žiadny neverbálny prejav nemá iba jeden jediný význam, naopak, každý má významov niekoľko - významov, ktoré sú neverbálne pripísované vplyvom kultúrnych tradícií, ale i vplyvom konkrétnej výchovy a individuálnej skúsenosti. Musíme byť veľmi dobrými, skúsenými pozorovateľmi a vždy brať do úvahy celý kontext danej situácie, aby sme význam neverbality odhadli správne.

Múdrejšie je uvedomiť si, že neverbálna komunikácia je veľmi mnohoznačná a hoci je nesporne mimoriadne významná, môže nám slúžiť len ako návod, nápad, o pravdivosti ktorého sa ale musíme presvedčiť opýtaním sa. Je nebezpečné hodnotiť druhých ľudí len na základe ich neverbálnych prejavov, na druhej strane je však veľmi užitočné uvedomiť si, ktoré neverbálne prejavy sprevádzajú naše komunikačné prejavy a pomocou spätnej väzby tieto prejavy regulovať, meniť, prípadne eliminovať, ak sú zdrojom komunikačných porúch. Mnohé neverbálne prejavy sú mimo uvedomenia si človeka (súčasť slepej zóny) a práve vzhľadom na ich mnohoznačnú interpretáciu môžu byť vykladané poslucháčom celkom nesprávne. Ako príklad môžeme uviesť poklepkávanie ceruzkou poslucháča, ktoré môže byť prostriedkom vyjadrenia dobrej nálady, ale hovoriaci si tento prejav môže vyložiť ako prejav netrepezlivosti, nechuti počúvať. Potľapkávanie po pleci môže byť vyjadrením radosti zo stretnutia, prežívanej blízkosti, ale príjemcom môže byť naopak interpretované ako prejav nadradenosti, povyšovania sa, a pod.

Rozdiely medzi verbálnou a neverbálnou komunikáciou

Každá, verbálna aj neverbálna komunikácia má samozrejme svoj podiel významu v komunikácii, rozdiel medzi nimi môžeme zhrnúť nasledovne:

- o neverbálna komunikácia je fylogeneticky aj ontogeneticky staršia ako komunikácia verbálna, aj preto jej viac veríme, najmä v prípade nesúladu verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- o neverbálna komunikácia nikdy nekončí, verbálna vtedy, keď zavrieme ústa,
- o neverbálna komunikácia využíva množstvo ciest (kanálov), verbálna komunikácia iba jeden – slovo,
- o neverbálna komunikácia nie je vopred pripravovaná, vypovedá preto viac o skutočnom duševnom rozpoložení, zámeroch, cieľoch, záujmoch komunikátora,
- o väčšinu prvkov neverbálnej komunikácie si osvojujeme spontánne, bez úmyslu, zámeru, napodobňovaním iných, prípadne má inštinktívny pôvod, verbálnej komunikácii sa učíme zámerne v danej inštitúcii – rodine, škole,
- o prejavy neverbálnej komunikácie dokážeme kontrolovať len čiastočne. Ustrážime a cielene dokážeme používať tzv. veľké neverbálne prejavy (gestikuláciu, posturiku, kinetiku, proxemiku), drobné neverbálne

- prejavy regulované vegetatívnou nervovou sústavou (červenanie, blednutie, potenie, drobné tiky, rozširovanie zrenice a pod.), nedokážeme kontrolovať. Verbálnu komunikáciu väčšinou kontrolujeme vedome,
- o prejavy neverbálnej komunikácie sú silne kultúrne determinované, mnohé prejavy sa naučíme, používame a dekodujeme v závislosti od kultúrne zaužívaných vzorcov.

Z doteraz uvedeného je zrejmé, že komunikačný proces je veľmi zložitým procesom medziľudskej interakcie, procesom, v ktorom dochádza k výmene informácií, ale nielen informácií. Vďaka mimoslovným zložkám komunikácie dochádza nielen k výmene obsahu, ale komunikáciou komunikujeme tiež:

- *postoj k tomu, o čom hovoríme*, k danej veci, situácii, problému (je to vážne, je to žart, je to len pravdepodobné, páči sa mi to, nesúhlasím s tým),
- *postoj k prijímateľovi* – adresátovi informácie (vážim si ho, je mi sympatický, neznášam ho, považujem ho za nekompetentného, spoľahlivého),
- *postoj k sebe samému* (som kompetentný, múdry, nevyznám sa v tejto veci, som odborník),
- *pravidlá hry* (pravidlá verbálneho styku – môžeme viesť priateľský, formálny rozhovor, ja budem hovoriť a vy počúvať, chcem - nechcem vedieť váš názor)

Výmena týchto nevyslovených informácií prebieha medzi komunikujúcimi obojstranne. Vysielanie, ako aj príjem a dekodovanie týchto informácií, ktoré nie sú vyjadrené slovom, prebieha cestou neverbálnej komunikácie, ktorá, ako vieme je mnohoznačná. Z toho však vyplýva, že medzi odosielateľom a prijímateľom môže, ale nemusí existovať zhoda vo vnímaní a interpretácii týchto nevyslovených informácií. V prípade zhody prebieha komunikačný proces bez ťažkostí, komunikujúci si dobre rozumejú. V prípade nezhody však dochádza ku komunikačným problémom, k nesprávnemu porozumeniu odovzdávanej informácie a následne k nedorozumeniu komunikujúcich, ktoré môže mať ďalekosiahle nepriaznivé dôsledky pre ich ďalšiu interakciu. Problémy, ktoré súvisia s týmto javom v komunikácii, si objasníme pomocou vysvetlenia tzv. rovin komunikácie.

Roviny komunikácie

Rovinami komunikácie vyjadrujeme *aký obsah vkladá komunikátor* do vysielanej informácie, *aký úmysel* do informácie kóduje pomocou neverbálnych aspektov, resp. *aký úmysel pripisuje komunikant* komunikátorovi pri prijímaní informácie, t.j. aké ďalšie informácie z prijímanej zprávy komunikant číta (okrem informácie vyjadrenej doslova slovom). Rozlišujeme 4 roviny komunikácie, pričom v každej situácii komunikácie sa každý účastník (komunikátor aj komunikant) nachádza v niektorej z nich:

- *Rovina informačná* – správu vysielame skutočne len ako informáciu a očakávame, že takto (bez akýchkoľvek iných vysvetlení, zámerov) bude prijatá. Túto roviny je možné prirovnať ku komunikácii počítač – počítač. Komunikátor nezakódoval do komuniké žiadne iné informácie skryté v neverbálnych aspektoch, komunikant žiadne iné informácie ako tie, ktoré sú vyjadrené slovami, v komuniké neprijíma – informácia nemá žiadne skryté pozadie.
- *Rovina osobná* – spolu s informáciou vysielame inými kanálmi ako slovami nejaké informácie o sebe samom, svojom rozpoložení, vzťahu k obsahu (rozumiem tomu, páči sa mi to, nechápem to, nie je mi to príjemné). Práve tak prijímateľ môže vnímať informáciu v tejto rovine, v prijímanej informácii vníma ďalšie významy, týkajúce sa osoby komunikátora (je pokojný, má radosť, hnevá sa, rozumie tomu, je neistý ...). Ak komunikátor vysiela v rovine osobnej a komunikant tieto informácie z pozadia prijíma, dobre si rozumejú. Ak však komunikátor nič také nevysiela, prijímateľ rozširuje prijímanú správu o vlastné interpretácie, domnieva sa, je presvedčený, že odosielateľ podáva cez túto informáciu nejaké správy o sebe samom a dochádza k nedorozumeniu.
- *Rovina vzťahová* – spolu s informáciou vysielame alebo v roli poslucháča prijímame navyše správy o povahe nášho vzájomného vzťahu. Najčastejšie ide o informácie týkajúce sa hodnotenia: považuje ma za schopného, chce ma vyskúšať, nepáčim sa mu, teší sa ako zlyhám, plánuje si začať románik, chce byť so mnou sám a pod.
- *Rovina apelačná* – spolu s informáciou vysielame, alebo v pozícii poslucháča prijímame nejakú výzvu – apel. Vyzývam ku konaniu, počujem výzvu, ktorá však nie je vyjadrená priamo slovami – je obsiahnutá v neverbálnych zložkách komunikácie.

Pre adekvátny priebeh komunikácie, vzájomné porozumenie je mimoriadne dôležité, aby komunikujúci **vysielali a prijímali správu v rovnakej komunikačnej rovine**. V prípade, že každý z nich je naladený na inú rovinu, dochádza ku komunikačným problémom. Je samozrejmé, že málokedy je informácia vysielaná alebo prijímaná v jedinej – čistej rovine, zvyčajne sa niektoré roviny prelínajú. Zaujímavé však je, že odosielateľ vysiela veľmi často správu v rovine informačnej (usiluje sa len odovzdať informáciu, nič iné správou nemyslí), ale prijímateľ naopak málokedy dokáže správu v tejto rovine prijať. Výrazne častejšie je správa prijímaná v niektorej z ďalších rovín, teda vysvetľovaná – interpretovaná prijímateľom v závislosti od toho, aké iné informácie sa domnieva v správe počuť, hoci vysielateľ ich do správy nevložil.

Je veľmi dôležité uvedomiť si, v akej rovine zvykneme informácie vysielateľ (teda akou neverbálnou komunikáciou a paralingvistickými aspektami slova dokresľujeme), v akej rovine informácie prijímame sami a v akej rovine zvyknú prijímať informácie ľudia, s ktorými musíme často komunikovať. Pre každého z nás je typické prijímanie informácií v určitej rovine. Uvedomenie si tohto princípu a regulovanie vlastnej komunikácie je jedným z dôležitých prostriedkov odstraňovania chýb komunikácie. Komunikačný problém nevznikne, ak komunikuje odosielateľ i prijímateľ na rovnakej rovine, vtedy si rozumejú a nedochádza k problémom. Ak sú však tieto roviny odlišné, môžu sa objaviť značné problémy. Napr., ak prijímateľ funguje prevažne v rovine vzťahovej, každú prijímanú správu si dekoduje týmto spôsobom, je naladený na počutie hodnotenia seba a táto jeho interpretácia pochopiteľne ovplyvňuje jeho vzťah a správanie sa voči odosielateľovi. Prijímateľ fungujúci prevažne v rovine apelačnej chápe každú informáciu ako výzvu a neraz celkom neodôvodnene ponúka odosielateľovi rôzne služby, pomoc, čomu odosielateľ v podstate nerozumie. Odlišnosti rovín komunikácie môžu stáť v pozadí vzniku interpersonálnych konfliktov.

3. OBDVE STRANY KOMUNIKAČNÉHO PROCESU SÚ VŽDY AKTÍVNE

Existenciu tohto pravidla nám potvrdzuje už vyššie uvedené. Aktívny je ten, kto hovorí (komunikátor) i ten, kto informáciu prijíma (komunikant). Interpersonálna komunikácia je navyiac zvyčajne procesom neustálej výmeny, striedania rolí odosielateľa a prijímateľa informácie, pričom v každej tejto pozícii sa skrývajú nástrahy, ktoré môžu byť príčinou skreslenej, neefektívnej komunikácie. Efektívna komunikácia preto vyžaduje na oboch stranách užívanie komunikačných zručností, ktoré si opíšeme.

Komunikačné zručnosti komunikátora (odosielateľa informácie)

Komunikátor, skôr ako informáciu vyšle, musí túto sformulovať do podoby myšlienky, teda správy, príkazu, názoru, mienky a pod. Túto myšlienku prevedie (zakóduje) do formy vhodnej pre odoslanie, zväčša do podoby slova, sprevádzaného neverbálnou komunikáciou a paralingvistickými aspektmi (zvolí komunikačný kanál). Zdôrazníme, že spôsob akým je správa zakódovaná, má často väčší význam ako obsah správy. A tu je prvý možný problém. Nie vždy sa nám podarí presne sformulovať do slov to, čo „nosíme v hlave“. Vybrať správne, priliehavé slová, sformulovať si stručne a predsa výstižné vyjadrenie nie je jednoduché. Často vysielame akýsi odvar vlastných myšlienok a v mnohých prípadoch sa snažíme tento problém formulácie preklenúť mnohoslovným, zložitým vyjadrovaním a vysvetľovaním, ktoré skôr sťažuje ako uľahčuje príjem a pochopenie správy poslucháčom.

Rešpektovaním niektorých princípov a osvojením si príslušných zručností je možné do značnej miery redukovať komunikačné chyby a problémy, a to ako na strane odosielateľa, tak i na strane prijímateľa.

Zručný komunikátor si:

- ujasní cieľ komunikácie, skôr ako začne hovoriť,
- pred vyslovením informácie si zoradí v hlave myšlienky,
- vyjadruje sa stručne, jasne, používa krátke vety a oddeľuje ich krátkym odmlčaním sa, eliminuje nadbytočné informácie,
- dokáže prijímať a využívať *spätnú väzbu*. Efektívnosť komunikácie je možné zvýšiť nielen dávaním, ale i vyžadovaním spätnej väzby v zmysle získania informácie o tom, ako komunikant (prijímateľ) porozumel vyslanej informácii, resp., nakoľko je komunikátor vo svojom vyjadrení jasný a zrozumiteľný. Skúsený komunikátor nikdy nepredpokladá, že sa vyjadril tak jasne, aby každý musel pochopiť správne (tak, ako to chce on) to, čo povedal. Vo vyžadovaní spätnej väzby sa uplatňuje zručnosť, ktorú nazývame **overovanie porozumenia**. Overovanie je postup, ktorým zistíme ako poslucháč porozumel tomu, čo hovoríme. Pri overovaní sa odporúča použiť nepriamy spôsob opytovania sa, napr. formou „Neviem, či som bol dost' zrozumiteľný“, „Nemám istotu, či som vám inštrukciu dostatočne vysvetlil, prosím, ako som to povedal?“. Priama výzva komunikantovi typu „Zopakujte mi inštrukciu“ vyvolá totiž u prijímateľa nepríjemný pocit a potrebu brániť sa, otázka typu „Rozumeli ste?“ tendenciu povedať „Áno“, i keď nepochopil.

Pomocou spätnej väzby od ľudí, ktorým dôveruje, môžeme zistiť, akými

neverbálnymi prejavmi zvyčajne sprevádzame svoju slovnú komunikáciu, overiť si, či existuje súlad medzi tým čo a ako to hovoríme. Pri nesúlade verbálnej a neverbálnej komunikácie je pre prijímateľa významnejšou zložkou komunikácia neverbálna, ktorá môže dať slovám komunikátora celkom opačný význam. Spätná väzba pomáha vylúčiť zo slovnej komunikácie „slovný šalát“, slovká, ktoré nevedomky používa a ktoré rušia, kazia efektivitu komunikácie tým, že narušajú plynulosť slov, rušia počúvanie, pútajú zbytočnú pozornosť poslucháča, ktorý sa sústreďí na tieto a nie na informáciu, ktorá je dôležitá,

- vytvára priestor pre *obojstrannú (dvojsmernú) komunikáciu*, ktorá je pre efektívnu komunikáciu veľmi dôležitá. Informácie musia prechádzať od odosielateľa k prijímateľovi a naopak. Počúva, čo hovorí druhá strana a najmä v pozícii nadriadeného vytvára priestor pre otázky, komentáre, návrhy poslucháča,
- usiluje sa u prijímateľa vzbudiť záujem o informáciu, napr. tým, že hneď na začiatku uvedie, prečo je správa, informácia pre prijímateľa dôležitá alebo užitočná.

Komunikačné zručnosti komunikanta (prijímateľa)

Komunikant musí informáciu prijať, dekodovať a porozumieť jej. Dekódovanie a porozumenie obsahu informácie je ovplyvnené *rozdielmi vo vnímaní*. Tak ako existujú medzi ľuďmi rozdiely vo vnímaní predmetov, tak existujú rozdiely vo vnímaní ľudí a slov. Sú spôsobené vplyvom našich skúseností, vzdelania, zamerania vnímania, mierou schopnosti vidieť skôr celky alebo detaily a mnohým ďalším. To isté slovo vnímajú rôzni ľudia rôzne, čo súvisí s denotatívnym významom pojmov. Práve tak rôzne vnímame neverbálne prejavy – jedno a to isté gesto si dvaja ľudia vysvetľujú rôzne. Efektívna komunikácia preto vyžaduje komunikáciu slovníkom zrozumiteľným obom stranám. Porozumenie informácií je ovplyvnené, ako sme ukázali vyššie, prijímaním v rôznych komunikačných rovinách a predovšetkým rozličnou úrovňou zručnosti počúvania.

Umenie počúvať

Podľa zistení sme schopní prijať z prijímanej informácie približne 25% z toho, čo počujeme. Sčasti vďaka fyziologickému obmedzeniu, ale predovšetkým preto, že len zriedka počúvame skutočne pozorne. Často z nedostatku času,

záujmu, nedostatočnej schopnosti rýchlo sa zaktivizovať, sústrediť sa, ale občas tiež preto, že sme sa nikdy nenaučili dobrému počúvaníu.

Nedostatočné počúvanie je faktorom, ktorý sa výrazne podieľa na komunikačných problémoch. Zúčastňuje sa na *skresľovaní prijímanej informácie* v zmysle jej ďalšieho rozvíjania (ubúdania alebo pribúdania informácie) v dôsledku interpretácie prijímateľom. Neupodozrievame prijímateľa, že tieto zásahy do informácie robí zámerne, sú prirodzenou súčasťou medziľudskej komunikácie. Sami ich však môžeme výrazne násobiť svojou nezručnosťou v počúvaní.

Umenie počúvať je základnou zručnosťou komunikanta. Možno výraz „umenie“ považujete za prehnané, lenže efektívne počúvanie nám skutočne nie je vrodené. Je zaujímavé, že ak sme v roli komunikátora, vyžadujeme a často automaticky predpokladáme, že nás komunikant bude dobre a sústredene počúvať. Ak sme v roli komunikanta, nemáme ten istý názor a často počúvame povrchné alebo vôbec. Svoj postoj ospravedlňujeme nedostatkom času, množstvom úloh, neschopnosťou sa sústrediť. Nepočúvame tiež všetkých rovnako intenzívne. Väčšina ľudí počúva oveľa pozornejšie svojich nadriadených ako podriadených, tiež informácie, ktoré považujeme pre seba za životne dôležité, počúvame pozornejšie ako starosti iných. Je pravdou, že dobré počúvanie je náročné na čas, trpezlivosť, sústredenie, ale nesporne je veľmi dôležitým a účinným nástrojom pre vytváranie dobrého vzťahu s ľuďmi.

Všeobecne a trochu zjednodušene rozlišujeme **3 úrovne počúvania**, z hľadiska kvality počúvania:

1. *nepočúvanie*, ignorovanie prichádzajúcich slov. Komunikátor (odosielateľ) naše nepočúvanie ľahko odhalí, ak sa prejavuje tým, že sa na neho nepozeraťme, neodpovedáme a nekladíme otázky, vyzeráme doslova „duchom neprítomní“. Niekedy však môžeme udržiavať očný kontakt, neverbálne prikyvovať a pritom byť v myšlienkach veľmi ďaleko. Hoci odosielateľ nemusí vedome situáciu vnímať ako situáciu nepočúvania, cíti sa veľmi zle a ako je v interpersonálnej komunikácii zvykom, nejakým spôsobom si celú situáciu vysvetľuje. U niekoho táto situácia provokuje pocity hnevu a agresie, ktorých pôvod mu nemusí byť zrejmý, niekto obviní tému, že „je nezaujímavá“, niekto seba samého „ja som nezaujímavý“, „nepočúva ma, pretože ma nemá rád“, „ja som nemožný“. Nech si hovoriaci vysvetlí situáciu akokoľvek, nepočúvajúci nemôže dúfať, že si nepočúvaný vytvorí k nemu dobrý, otvorený vzťah. Nepočúvanie sa často, žiaľ, vyskytuje v situácii, keď nadriadený „počúva“ podriadeného (učiteľ žiaka, rodič dieťa). Môžeme povedať, že určitým spôsobom tu nadriadený zneužíva moc svojho postavenia,

2. *poivrchné počúvanie*. Počúvajúci čiastočne počúva, občas sa spýta, odpovie, zvyčajne na hovoriaceho i sem – tam pozerá, ale celkove pôsobí nesústredene, nezapája sa do hovoru aktívne, hovoriaci cíti nezáujem, cíti, že poslucháč tu je i nie je prítomný. Ani v tomto prípade nevznikajú u hovoriaceho príliš pozitívne pocity,
3. *aktívne počúvanie*, počúvanie so záujmom je predpokladom vytvorenia dobrého vzťahu. Zručnosti aktívneho počúvania charakterizuje podľa A.Leigha (1992) nasledovné:

a/ Účasť v rozhovore. Počúvajúci dáva najavo záujem o predmet hovoru a k tomu využíva tieto zručnosti:

- ◆ *udržiava očný kontakt*. Odporúča sa udržiavať kontakt očí počas 70-80% času. Dlhší kontakt vedie k tomu, že sa hovoriaci cíti nepohodlne. Keď preruší kontakt, neblúdi očami po miestnosti, nedovolí, aby jeho oči vysielali prípadné negatívne pocity,
- ◆ *používa reč tela*. Nakloní sa telom k hovoriacemu, prikyvuje vždy, keď je to namieste, pomocou mimiky reaguje primerane na obsah reči, vyjadruje záujem. Snaží sa zaujať uvoľnenú pozíciu, najmä nezatína päsťe, drží ruky uvoľnene,
- ◆ *minimalizuje rušivé vplyvy*. Vypne telefón, zruší prípadné iné dohodnuté stretnutia, nech nemusí pozeráť na hodinky, snaží sa vzdať vlastných automatických prejavov pri počúvaní – napr. kreslenia po papieri, škriabania sa, vrtenia na stoličke a iných.

b/ Používanie otázok. Vhodnými otázkami, súvisiacimi s obsahom rozhovoru, dáva počúvajúci najavo svoj záujem a pomáha hovoriacemu vyjadriť čo chce, pomáha mu viesť rozhovor. Zameriava sa skôr na používanie otvorených otázok (nie zatvorených), t.j. takých, ktoré nie je možné zodpovedať „áno“, „nie“, resp. jedným slovom. Otvorené otázky nútia hovoriaceho rozmýšľať a často ho privedú k nájdeniu riešenia problému.

c/ Prejavy porozumenia. Počúvajúci používa niektorý z týchto spôsobov:

- ◆ *zobrazuje – reflektuje pocity* hovoriaceho. Snaží sa rozpoznať, čo hovoriaci cíti aj keď o tom otvorene nehovorí a vysloví to napr. vetou „mám pocit, že vás to veľmi hnevá“, „muselo vás to“, „možno sa vám to vidí ...“
- ◆ *používa parafrázovanie*. Opakuje posledné slovo, alebo vetu hovoriaceho, čím dokazuje, že počúva a povzbudzuje ho k ďalšiemu hovoru. Nemusí použiť presné slová hovoriaceho, môže použiť

vlastné slová, čím umožní hovoriacemu opraviť ho, lepšie vysvetliť, čo chce povedať a zabráni tak komunikačným chybám,

- ◆ používa *zhrnutie*. Niekoľkými myšlienkami, vetami vyjadruje podstatu určitej časti rozhovoru, presne formuluje. Ukáže, že skutočne počúva.

K Leighovým zručnostiam môžeme pridať:

- ◆ *nepreerušuje hovoriaceho*, neskáče mu do reči, len preto že sa mu nepáči, čo teraz hovorí,
- ◆ *nereaguje emocionálne*, kým hovoriaci hovorí, zachováva kľud,
- ◆ ak niečomu nerozumie, *pýta si vysvetlenie*, nebojí sa, že by vyzeral hlúpo, alebo ako ignorant, naopak, prejaví tak záujem o obsah hovoreného,
- ◆ snaží sa rýchlo *zaktivizovať a sústrediť sa*.

Efektívne počúvanie s využitím uvedených postupov výrazne napomáha zlepšeniu komunikácie, zlepšeniu vzťahov medzi ľuďmi. Dobre počúvajúci ľudia zistia, že sa touto cestou naučia porozumieť iným, predvídať ich konanie a správanie, sami sa naučia zapamätať si ťažiskové informácie, čo je užitočné nielen pri počúvaní v akejkolvek sociálnej situácii. Byť počúvaný je okrem toho pre jednotlivca mimoriadne pozitívny zážitok, ktorý významným spôsobom pozitívne ovplyvňuje vzťah k poslucháčovi, nech je ním jednotlivec v akejkolvek sociálnej pozícii.

4.2.1.2 Bariéry komunikácie

Efektívnu komunikáciu naruša nielen nedostatok komunikačných zručností, ale tiež používanie často typicky ľudských zlovykov komunikácie, ktoré nazývame bariéry komunikácie. Nájdeme ich u jednotlivcov na oboch stranách komunikačného procesu – v pozícii keď hovoria, i keď počúvajú. Ako uvádza M.Szarková (1996), k základným chybám, ktorých by sme sa nemali dopúšťať v roli odosielateľa informácie patrí:

- *prikazovanie*, vysielenie informácie začínajúce slovom „musíte“,
- *vyhrážanie sa*, s použitím slovného spojenia „ak nie, tak ...!“, resp. „dajte si pozor!“,
- *poskytovanie nežiadúcich rád*, napr. „mali by ste to urobiť takto!“,
- *neurčitost' vyjadrovania*, napr. „potrebovali by sme asi niečo zmeniť“,
- *konfrontácia s ľuďmi*, t.j. nadávky, osočovanie, napr. „ste lenivý, bezočivý“

- *povýšenecké správanie*, napr. „som rád, že vám konečne zaplo!“,
- *hranie sa na psychológa*, napr. „váš problém spočíva nepochybne v tom, že ste...“,
- *vyhýbanie sa riešeniu problémov*, napr. „teraz nie je vhodný čas, mám iné starosti..“,
- *zatajovanie informácií*, napr. „to je vec vedenia, dozviete sa v pravý čas...“,

V roli počúvajúceho sa môžeme dopúšťať nasledovných chýb:

- skácame do reči, presvedčení, že už vieme, čo chce hovoriaci povedať,
- sami priveľa hovoríme, počúvame povrchno, predbiehame myšlienky hovoriaceho,
- počúvame len slová, nehľadáme súvislosti, reagujeme mimo témy hovoriaceho,
- namiesto počúvania si pripravujeme v mysli protiargumenty,
- na prípadnú kritiku reagujeme emocionálne, nekonštruktívne,

K uvedeným chybám môžeme doplniť:

- nesúlads medzi verbálnou a neverbálnou zložkou komunikácie, ktorý sa označuje pojmom *dvojitá väzba*,
- používanie reakcie typu *áno, ale* – jedným slovíčkom vyjadruje súhlas s počutým, druhým tento súhlas neguje, čo vnáša do rozhovoru nervozitu a budí agresivitu. „Ale“ je lepšie vynechať,
- vyjadrovanie sa s používaním *zovšeobecňovaní*, napr. „vy vždy ...“ „vy nikdy ...“ „vy všetko pokazíte!“. I tieto výrazy vyvolávajú agresiu u partnera v rozhovore.

Zhrnutie:

1. Komunikácia je procesom výmeny informácií (významov) medzi dvomi alebo viacerými účastníkmi sociálnej interakcie. Komunikácia je tiež prostriedkom ovplyvňovania iných, nástrojom na dosiahnutie zmeny správania.
2. Interpersonálna komunikácia je proces, ktorý má vlastnú štruktúru a pozostáva z viacerých zložiek (komunikátor, komuniké, médium, komunikant, komunikačný kanál).

3. V interpersonálnej komunikácii nie je možné nekomunikovať, komunikujeme nielen pomocou slov, pričom aktívne sú v komunikácii vždy obe strany komunikačného procesu – komunikátor aj komunikant.
4. Interpersonálnu komunikáciu tvoria tri zložky: verbálna komunikácia (dôležitú úlohu má konotatívny a denotatívny význam pojmov), neverbálna komunikácia (mimika, gestikulácia, haptika, posturika, kynezika, proxemika) a paralingvistické aspekty reči. Každá z nich svojou mierou ovplyvňuje porozumenie obsahu komuniké. Napriek tomu, že verbálna komunikácia má nezastupiteľnú úlohu, význam komuniké je často odčítaný z ostatných zložiek komunikácie.
5. V interpersonálnej komunikácii nedochádza len k výmene obsahu informácie, ale komunikovaný je aj postoj k hovorenému, postoj ku komunikantovi, postoj k sebe samému, pravidlá interakcie. Komunikácie prebieha jednou zo štyroch rovín komunikácie (informačná, osobná, vzťahová, apelačná). Pre bezproblémovú komunikáciu je dôležité, aby obe strany komunikovali v rovnakej rovine.
6. Efektívnosť komunikácie závisí od oboch účastníkov komunikačného procesu a ich komunikačných zručností. Zručnosti komunikátora spočívajú v schopnosti jasne formulovať, využívať spätnú väzbu, vytvárať priestor pre obojstrannú komunikáciu. Zručnosti komunikanta spočívajú najmä v ovládaní umenia aktívneho počúvania.
7. Zručnosti komunikujúcich sú jedným z dôležitých predpokladov odstraňovania komunikačných bariér.

4.3 ASERTÍVNA KOMUNIKÁCIA

4.3.1 DEFINÍCIA ASERTIVITY

Pojem asertivita za posledných desať rokov zdomácnel v našom slovníku. Je tomu tak i preto, že tento pojem, pochádzajúci z amerického prostredia, je veľmi obtiažne presne preložiť. Prvýkrát použil tento termín behaviorálne orientovaný psychológ A.Salter v roku 1947 v tréningoch správania, zameraných na nácvik vyjadrovania vlastných pocitov spôsobom, ktorý môže okolie akceptovať. V 70- tých rokoch sa americkým prostredím prevalila vlna obrovského záujmu o asertivitu najmä vďaka výcvikovým programom, trénujúcich účastníkov v schopnosti dať najavo svoje požiadavky, želania, povedať nie, vedieť oponovať, vedieť konverzovať a pod., ale i vďaka publikácii J.M.Smitha: „When I say No, I feel guilty“, vydanéj v roku 1980, ktorá je považovaná za základné dielo z oblasti asertivity.

Termín asertivita je zvyčajne prekladaný ako sebakresadzovanie, čo nie je veľmi adekvátne. Termín sebakresadzovanie má negatívny náboj vzbudzujúci predstavu tvrdého, až agresívneho vynucovania si plnenia príkazov, rešpektovania názorov a to asertivita rozhodne nie je. Preto sa objavujú termíny zdravé kresadzovanie, primerané sebakresadzovanie, priame jednanie, alebo tiež termín optimálna komunikácia. Vzhľadom na to, že ani jeden z týchto termínov nevystihuje plne podstatu asertivity i vzhľadom na to, že termín asertivita je dnes už bežne zaužívaným, budeme ho i my používať v pôvodnej podobe.

Asertivitu je možné definovať mnohými spôsobmi:

- o asertivita je *otvorená, čistá, priama komunikácia s druhými,*
- o asertivita je *schopnosť vyjadrovať otvorene a s primeranou sebadôverou svoje názory, želania, predstavy, pocity,*
- o asertivita je *štýl správania, ktorým dokážeme presadiť svoje oprávnené požiadavky voči druhým spôsobom, ktorým neznižujeme vlastnú dôstojnosť ani dôstojnosť druhých ľudí,*
- o asertivita je *štýl správania, ktorý nám umožňuje budovať dobré, otvorené vzťahy s druhými, založené na vzájomnej úcte, rešpekte, oslobodené od manipulácie, chytráctva, zneužívania iných pre vlastné ciele,*
- o asertivita je *životná filozofia, životný postoj charakterizovaný úctou k sebe i druhým, rešpektovaním vlastných práv i práv druhých ľudí, prijatím zodpovednosti za vlastné rozhodnutia a ich dôsledky i zodpovednosti voči druhým ľuďom,*

- o asertivita nás učí *zručnosti v jednaní s inými, pomáha vytvárať korektné vzťahy, ale nezaručí nám, že nás bude mať každý rád.*

Konať asertívne znamená konať v záujme svojich cieľov, svoje konanie kontrolovať a nie byť za neho a jeho dôsledky plnú zodpovednosť. Na druhej strane znamená rešpektovať záujmy druhých ľudí, počúvať ich, snažiť sa porozumieť ich pocitom, chápať ich potreby a želania a v rozličných situáciách sociálnej interakcie hľadať vzájomne prijateľné riešenia. Asertívne správanie je otvorené, priame a predovšetkým nemanipulatívne správanie. Usilujeme sa ním dosiahnuť to, čo chceme, otvoreným spôsobom, nesnažíme sa druhých prevalcovať ani prekabátiť. Asertívne správanie nám tiež umožňuje brániť sa manipulácii druhých, nepodľahnúť jej. Mnohí ľudia sa domnievajú, že dosiahnuť svoje ciele môžu len cestou manipulácie druhými a neuvedomujú si, že v mnohých situáciách života manipulujú sami so sebou, alebo podliehajú manipulácii iných. Zručnosť rozlíšenia manipulatívneho od nemanipulatívneho správania spočíva v schopnosti rozoznať, či to, čo chcem sám od seba, alebo čo odo mňa chce niekto iný

chcem, musím, mal by som.

Ak identifikujem svoj pocit ako „*chcem*“, som viac-menej pánom svojho rozhodovania a z môjho „*chcem*“ vyplývajú vždy určité „*musím*“, aby som svoj cieľ dosiahol. Ak svoje prežívanie zaradím do kategórie „*mal by som*“, nie som sebe pánom, podlieham manipulácii svojho vlastného vnútra, alebo manipulácii iných. V tom prípade nie som asertívny.

Asertívne správanie je možné uplatňovať vo všetkých bežných situáciách života a je jedným z niekoľkých štýlov (typov) správania. Niektorí ľudia sa dokážu správať prirodzene asertívne, hoci o asertivite ako takej nemajú žiadne vedomosti, väčšina z nás sa musí asertívnemu správaniu naučiť. Asertívne správanie je užitočné predovšetkým pre náročné životné situácie, ktoré nie je možné zvládnuť bežnými spôsobmi správania. Ide najmä o situácie medziľudských konfliktov, ale tiež situácie, kedy sme nútení jednať s neznámymi ľuďmi, riadiť iných ľudí, verejne vystúpiť, hodnotiť prácu iného, alebo počúvať vlastné hodnotenie, kritizovať, či prijímať kritiku. Tieto náročné situácie sú zvyčajne sprevádzané neprijemnými vnútornými pocitmi, ako je strach, obava, úzkosť, ktoré vyvolávajú vnútorný pocit ohrozenia, nebezpečia a automaticky evokujú potrebu brániť sa.

Vnútorný pocit ohrozenia, narušajúci vnútornú rovnováhu psychiky, aktivuje hlboko uložené mechanizmy obrany, ktoré spúšťajú inštinktívne formy reagovania na situáciu ohrozenia. Najčastejšie ide o reakcie typu útek – útok, ktoré v teórii asertivity predstavujú tzv. pasívne a agresívne správanie. Obidve tieto reakcie sú značne emočne podfarbené, sprevádzané obmedzením až stratou kontroly nad vlastným správaním a doprevádzané v konečnom dôsledku stratou

sebaúcty. Základom asertívneho správania je schopnosť zvládnuť a kontrolovať pocity úzkosti, tiesne a strachu, udržať kontrolu nad vlastným správaním, nebyť pasívnym, agresívnym, ani manipulatívnym, čo vedie k zachovaniu dobrých medziľudských vzťahov, pre obe strany dôstojnému zvládnutiu situácie a potvrdeniu, resp. zvýšeniu vlastnej sebaúcty.

4.3.2 ŠTÝLY SPRÁVANIA PODĽA TEÓRIE ASERTIVITY

Zakladateľ asertivity M.J.Smith, ako aj jeho nasledovníci, v našom prostredí napr. Š. Medzihorský (1991), V. Capponi, T. Novák (1991) a iní, rozlišujú tri základné štýly správania (komunikácie):

1. Agresívne správanie

- *Charakteristické prejavy:*

Agresívne správanie je výrazne dominantné, sebapresadzujúce za každú cenu, bez ohľadu na záujmy druhých. Agresívne konajúci jednotlivec koná s presvedčením, že on má vždy pravdu, jeho pocity sú dôležité, na pocitoch ostatných nezáleží. Aj keď presadzuje pozitívne ciele, koná z pozície moci a sily. Tomu zodpovedajú i neverbálne prejavy – hovorí nahlas, úsečne, kričí, je sarkastický, ironický, pozerá uprene, prenikavo, má strnulé držanie tela, často používa gestá typu napriamený ukazovák, ruky v bok, ruky preložené na prsiach, výraznú mimiku.

Snaží sa zvíťaziť za každú cenu, často sa mu to darí, ale na úkor ostatných.

- *Reakcie druhých ľudí:*

Ľudia, ktorí musia čeliť tomuto správaniu prechádzajú do defenzívy, alebo agresivity. Sú týmto konaním zranení, ponížení, prežívajú podráždenie, hnev, strach. Boja sa, čo bude nasledovať.

- *Výsledok:*

Pochybná sebaúcta, narušené vzťahy, krátkodobý pocit víťazstva na úkor druhých. Neochota ľudí rokovať o aktuálnych problémoch s agresívnym jednotlivcom z obavy, že sa stanú terčom ponižovania, manipulácie, vylievania hnevu.

2. Pasívne (neasertívne) správanie

- *Charakteristické prejavy:*

Neschopnosť presadiť vlastné požiadavky, neschopnosť ich vôbec vysloviť. Submisivita, podriadenosť, nízka sebaistota, ustupovanie záujmom druhých, snaha vyhnúť sa konfrontácii, neochota rozhodovať a preberať zodpovednosť. V neverbálnej oblasti – hovorí potichu, neisto, váhavo, časté

pomlčky, pozerá sa bokom, alebo smerom dole, ochabnuté držanie tela, nevýrazná mimika, časté prikyvovanie, časté neúčelné pohyby rúk (mädlenie, krútenie). Jednotlivec, ktorý sa takto správa sám nie je spokojný so sebou, prežíva úzkosť, pocit že je „obet“, hnev na seba samého alebo druhých.

- *Reakcie druhých ľudí:*

Ľudia, ktorí čelia tomuto správaniu cítia často hnev, podráždenie, rozčúlenie, namrzenosť, vinu alebo nadradenosť.

- *Výsledok:*

Znížená sebaúcta, pocit zranenia, neschopnosti, nenaplnené potreby, hnev alebo ľútosť od ostatných, ktorí postupne strácajú chuť s takým jednotlivcom spolupracovať.

3. Asertívne správanie

- *Charakteristické prejavy:*

Uvoľnené, kľudné, isté, primerane sebavedomé správanie. Jednotlivec, ktorý sa správa asertívne vie jasne definovať čo chce, vie požiadať druhých o láskavosť, o pomoc, je ochotný spolupracovať, ale dokáže povedať „nie“, ak to považuje za potrebné. Samostatne sa rozhoduje, prijíma za rozhodnutie zodpovednosť. Rešpektuje druhých, počúva, zvažuje informácie. V oblasti neverbálnej – hovorí jasne, pevne, kľudne s rovnomerným rytmom, zdôrazňuje podstatné, pozerá priamo, udržuje primeraný očný kontakt, vyvážené držanie tela, pevný postoj, uvoľnená gestikulácia, primeraná mimika. Asertívne správanie je sprevádzané pozitívnym prežívaním seba.

- *Reakcie druhých ľudí:*

Ľudia oceňujú tento spôsob správania. Prežívajú pocit vlastnej ceny, cítia dôveru, rešpekt, zodpovednosť. Pokiaľ je ich vlastná sebadôvera príliš nízka, môžu prežívať ohrozenie, závisť.

- *Výsledok:*

Sebarešpektovanie. Dosahovanie cieľov dôstojným spôsobom, budovanie efektívnych vzťahov.

P. O'Brienová (1998) dopĺňa tento prehľad typov správania ešte o správanie **manipulatívne**, ktoré charakterizuje ako vychytralé, prefikvané, nepriamo agresívne, rafinované v snahe ovládať druhých napr. pomocou sarkazmu, vzdoru, trucuovania. Správanie dvojtvarne, ktoré je navonok príjemné, ale škodí ľuďom za ich chrbtom, správanie nie veľmi čestné. Ľudia, ktorí sa stretnú s takým správaním sa cítia zmätení, nahnevaní, vinní, frustrovaní. Majú pocit, že nikdy nevedia čomu môžu veriť a čomu nie, hnevá ich, že sa musia stále snažiť zistiť, o čo v skutočnosti ide.

4.3.3 Asertívne ľudské práva

Základné princípy asertivity ako spôsobu jednania ľudí, sú zhrnuté v zozname asertívnych práv, ktoré vypracoval zakladateľ teórie asertivity M.J.Smith (1980). Predstavujú práva komunikácie, ktoré má každý z nás a ktorých uplatňovanie je prostriedkom ako zabrániť manipulatívne správaniu druhých voči nám samým. V súvislosti s týmito právami sú opísané i neasertívne mýty (povery), ktoré sme si osvojili väčšinou vďaka výchove a ktorých rešpektovanie naopak vytvára priestor pre manipuláciu. Asertívne práva uvádzame podľa Š. Medzihorského (1991).

1. **Máš právo sám posudzovať svoje vlastné správanie, myšlienky a city a byť za ne a ich dôsledky sám zodpovedný.**

Prvé právo je chápané ako základné právo, z ktorého sú odvodené všetky ďalšie práva. Hovorí, že každý človek je sám sudcom svojho správania, jeho právom je posudzovať svoje vlastné konanie, ale čo je nevyhnuté, preberá tým i zodpovednosť za jeho dôsledky. Sám rozhoduje čo je dobré a čo zlé, ak sa však rozhodne správať „zle“, nesie s plným vedomím zodpovednosť za následky tohto rozhodnutia.

Manipulačná povera hovorí: **Nemal by si nezávisle hodnotiť sám seba a svoje reakcie. Musíš byť posudzovaný vonkajšími pravidlami a autoritou, ktorá je múdrejšia ako ty sám.**

2. **Máš právo neponúkať žiadne výhovorky alebo ospravedlnenia za svoje správanie.**

Toto právo hovorí, že nikto nemusí používať sebaponižujúce ospravedlnenia, či vysvetľovania svojho konania, ak tak urobiť nechce. Napríklad, ak sa riaditeľ školy rozhodne nedať učiteľovi odmenu, stačí, ak mu podá jasné, stručné vysvetlenie iba raz. Nemusí svoje konanie zdôvodňovať mnohoslovným ospravedľovaním sa, hľadaním rozličných zdôvodnení, vyhováraním sa na finančnú situáciu a pod. Neznamená to, že ak v hneve buchne dverami sekretárke, nemusí povedať „prepáčte“.

Manipulačná povera hovorí: **Za svoje správanie si zodpovedný druhým ľuďom a mal by si teda to, čo robíš, zdôvodniť a ospravedlniť.**

3. **Máš právo posúdiť či a nakoľko si zodpovedný za riešenie problémov iných ľudí.**

Toto právo patrí snáď k najmenej uplatňovaným právam v našej kultúre. Najmä v dôsledku výchovy ctíme skôr manipulačnú poveru, ktorá hovorí:

Voči niektorým inštitúciám, ľuďom, veciam máš väčšie záväzky ako voči sebe samému. Mal by si obetovať svoje vlastné hodnoty v záujme hodnôt iných, ty sa musíš prispôbiť.

Príkladom môže byť správanie žiaka, ktorý hovorí: „Ak mi nedáš odpísať na písomke, prepadnem z matiky.“ Hovorí tým vlastne: „Nie ja, ale ty poneseš zodpovednosť za moje nešťastie“. Je nutné ubrániť sa takýmto manipuláciám (a ani ich neužívať voči druhým), dokázať povedať „nie, nedám ti odpísať“ (a zbytočne neospravedlňovať svoje rozhodnutie v zmysle 2. práva) a neprežívať pritom pocit viny.

4. Máš právo zmeniť svoj názor.

Toto právo nie je možné stotožňovať s „prezliekaním kabátov“. Hovorí, že človek má po zrelej úvahe právo zmeniť svoj pôvodný názor, ale opäť – ostáva mu zodpovednosť za dôsledky tohto rozhodnutia.

Manipulačná povera znie: **Názor, ku ktorému si sa priklonil, by si nikdy nemal zmeniť. Musel by si ospravedlniť svoj nový výber alebo priznať, že si sa mylil. Ak si sa mylil, znamená to, že si nezodpovedný, asi sa budeš myliť znova, že proste nie si schopný sa samostatne rozhodovať.**

5. Máš právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.

Toto právo hovorí, že nikto z nás nie je neomylný, že nie je hanbou robiť chyby a priznať sa k nim. Znamená tiež, že stačí jednoducho povedať „Urobil som chybu“ a dosť. Nie je nevyhnutné sa ospravedlňovať, zdôvodňovať, ponúkať odškodnenie, ak tak urobiť nechceme.

Manipulačná povera hovorí: **Nesmieš robiť chyby. Ak ich robíš, musíš mať pocit viny. Ostatní by mali v tom prípade tvoje správanie kontrolovať.**

6. Máš právo povedať „Ja neviem“.

Toto právo sa týka najmä našich reakcií na manipulatívne otázky typu: „Čo by sa stalo, keby všetci pracovali tak ako ty?“ alebo „K čomu by naša inštitúcia dospela, keby si každý robil to, čo chce?“, „Aký by to bol učiteľ, ktorý by ...“ Máte právo nevedieť odpoveď, netýka sa to však otázok na oblasť, v ktorej ste špecialistom.

Manipulačná povera hovorí: **Mal by si vedieť odpovedať na všetky otázky, ktoré sa týkajú následkov tvojho správania, pretože keď to nevieš, nie si si vedomý problémov, ktoré spôsobuješ, si nezodpovedný a mal by si byť kontrolovaný.**

7. Máš právo byť nezávislý od dobrej vôle ostatných.

Toto právo hovorí, že dospelý človek môže otvorene odmietnuť citové vydieranie iných. Hovorí, že nie je možné mať s každým človekom

stopercentne dobrý vzťah, s každým súhlasiť, nie je možné, aby nás každý mal rád. Väčšina ľudí je veľmi citlivá na poznámky typu „Toto si zapamätám, toto budeš ľutovať“, často i len na chladný, či nesúhlasný pohľad ostatných. Snaha o to, aby nás každý mal rád, vedie k tomu, že robíme a hovoríme nie to, čo chceme, ale to čo by sme mali, čo chcú ostatní. Strach z odmietnutia a straty lásky je prirodzený u malého dieťaťa, dospelý človek sa, ak chce konať tak ako sa sám rozhodne, musí vyrovnáť s faktom, že nebude všetkými milovaný a obľúbený.

Manipulačná povera hovorí: **Ľudia, s ktorými prichádzaš do styku, musia mať k tebe dobrý vzťah. potrebuješ spoluprácu iných, aby si prežil. Je veľmi dôležité, aby ťa ľudia mali radi.**

8. Máš právo robiť nelogické rozhodnutia.

Toto právo hovorí, že človek nie je stroj a má len obmedzené množstvo informácií. Môže sa rozhodnúť na základe pocitov a toto rozhodnutie môže byť správne, hoci zdanlivo odporuje všeobecne uznávaným zákonom logiky. Ľudia, s ktorými komunikujeme, nás môžu postaviť do svetla ignorantov logiky a manipulovať s nami poukazovaním na „logickú“ postupnosť vecí. Napríklad „Ak si mi požičal včera peniaze a ani dnes nemám, je logické, že mi požičiaš znova.“ Nemusím požičať.

Manipulačná povera hovorí: **Všetko, čo robíš, musí mať logiku alebo vysvetlenie podľa všeobecne platných pravidiel. Ináč nie si spolehľivý a zodpovedný.**

9. Máš právo povedať „Ja ti nerozumiem“.

Realizácia tohto práva nám dáva šancu brániť sa veľmi častej manipulácii, ktorá spočíva v tom, že ostatní nám hovoria: „Mal by si byť natoľko citlivý a empatický, aby si rozumel tomu čo chceme, hoci ti to nepovieme priamo“. Mnohí ľudia pozerajú na iných dotknuto, zlostne a očakávajú, že druhý človek musí vidieť prečo a musí sa podľa toho k nim správať. Človek ale nie je vybavený schopnosťou čítať myšlienky druhého a preto môže pokojne povedať „Nerozumiem ti, nechápem, o čo ti ide, povedz mi to.“ Ak napríklad riaditeľ hľadí krivo na učiteľa a hovorí „Keby vám záležalo na úspechu školy, vedeli by ste, čo máte robiť“, je na mieste odpoveď typu „Na škole mi skutočne záleží, nerozumiem tejto súvislosti, budem rád, ak mi poviete konkrétne, čo očakávate“. Manipulačné reakcie toho typu nás stavajú do pozície neschopných, nedostatočne múdrych, vyvolávajú vnútornú úzkosť, ktorej sa často neviem otvorene brániť.

Manipulačná povera znie: **Musíš byť citlivý a vedieť predpovedať potreby iných. Musíš chápať čo potrebujú, bez toho aby ti to jasne povedali. Ak to nechápeš, nie si schopný žiť s druhými v súlade a si necitlivý ignorant.**

10. Máš právo povedať „Je mi to jedno“.

V našej kultúre skôr: „Ja to vidím inak“, „Je to možné, ale ja mám inú predstavu“.

Toto právo hovorí, že nemusíme vyhovovať tlaku ostatných na vlastné sebazdokonaľovanie, ak sa naša predstava o sebe nekryje s predstavou iných o nás. Musíme rozpoznať, kedy nám ľudia vnucujú svoje názory, postoje, predstavy ako jediné správne. Ak vám napríklad nadriadený hovorí: „Na ten počítačový kurz by ste mali rozhodne ísť, je treba sa stále zdokonaľovať“, pričom vy ste presvedčený, že tento kurz nepotrebujete, bola by to strata času, môžete jednoducho odmietnuť vyhovieť tejto požiadavke, nemusíte sa snažiť byť perfektný podľa predstáv niekoho iného.

Manipulačná povera znie: **Musíš sa snažiť byť stále lepší, kým nebudeš vo všetkých smeroch perfektný. Asi sa ti to nepodarí, ale musíš sa snažiť. Ak ti niekto naznačí, ako by si sa mohol vylepšiť, si povinný tento pokyn nasledovať. Ak to neurobíš, si lenivý, bezcenný, degenerovaný a nezaslúžiš si rešpekt od nikoho ani od seba.**

11. Máš právo sa rozhodnúť, či budeš asertívny alebo nie.

Posledné právo nebolo zahrnuté v pôvodnom zozname Smithových práv. Je dodané nasledovníkmi a užívateľmi asertivity. Hovorí, že človek, ktorý si osvojil asertívne zručnosti sa môže slobodne rozhodnúť kedy a ako ich bude uplatňovať. Nie je otrokom asertivity, za určitých okolností sa môže rozhodnúť konať pasívne, prípadne i agresívne, ak sa jeho pokusy o asertívne riešenie problému ukážu neúčinnými.

4.3.4 ASERTÍVNE ZRUČNOSTI

Asertívne zručnosti predstavujú v podstate osvojené formy správania, naučené vzorce reagovania, ktoré sú uplatniteľné v rozličných situáciách medziľudského kontaktu. Tréningy asertívnych zručností sa zameriavajú na osvojenie postupov, techník, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť náročné situácie sociálnej interakcie. V profesiách vyžadujúcich prácu s ľuďmi sa podľa nášho názoru vyskytujú najmä dva druhy situácií, v ktorých je možné účinne použiť asertívne zručnosti:

- pre zabezpečenie plnenia úloh, dosiahnutie cieľov žiadame od iných ľudí, aby vykonávali čo je potrebné, chceme *presadiť oprávnené požiadavky, nároky*. Sami sme však vystavení tlaku požiadaviek z rozličných strán (od nadriadených, kolegov, žiakov) a musíme byť schopní *odmietnuť požiadavky, ktoré považujeme za neadekvátne a ktorým vyhovieť nechceme, vedieť povedať „nie“*,
- v mnohých situáciách sme nútení hodnotiť iných ľudí, resp. vyjadriť sa k správaniu iných, to znamená, sme nútení *vyslovovať kritiku* (mali by sme byť schopní kritizovať i svojich nadriadených). Na druhej strane sme veľmi často hodnotení inými (nadriadenými, kolegami, žiakmi), to znamená, musíme byť schopní *kritiku prijímať*.

Tieto situácie rozoberieme podrobnejšie a súčasne ukážeme, aké techniky asertivita ponúka pre ich zvládnutie.

4.3.4.1 Zručnosť uplatniť vlastné nároky a schopnosť povedať „nie“.

Zručnosť presadiť vlastné oprávnené požiadavky a na druhej strane asertívne, nie agresívne odmietnuť neoprávnené požiadavky druhých sa uplatňuje v každej situácii, kedy jeden z účastníkov interakcie niečo žiada, presadzuje a druhý z nich sa tomuto požiadavku bráni. Či už ide o presadenie alebo odmietnutie požiadavky, vždy je predovšetkým nutné zvážiť jej *oprávnenosť*. Asertívny človek nie je ten, ktorý asertívnou technikou presadzuje svoje nezmyselné, subjektívne, neoprávnené požiadavky. Taký človek nie je asertívny, ale agresívny, zneužívajúci asertívne techniky pre svoj vlastný prospech.

Rozpoznanie oprávnenosti požiadavku je základom etiky v užívaní asertivity. Znamená rozpoznať rozdiel medzi *nárokom a láskavosťou*. *Láskavosť* je niečo, čo druhý človek urobí pre nás (alebo my pre neho), pretože to chce urobiť, hoci na príslušnú vec nemáme žiadne zákonné právo. *Nárok* je niečo, čoho oprávnenosť je nejakým spôsobom kodifikovaná (zákonom, predpisom). Rozlíšenie láskavosti a nároku je pre mnohých ľudí veľmi ťažké, najmä ak žiadajú niečo od svojich podriadených. V nesymetrickom vzťahu (nadriadený x podriadený; učiteľ x žiak) sa často objavuje presadzovanie láskavosti ako nároku. V tom prípade je však možné použiť asertívnu zručnosť opačne – povedať nie.

Požiadat' o láskavosť je pre mnohých ľudí obtiažne. Snažia sa tejto situácii vyhnúť tým, že radšej nežiadajú o nič, alebo tým, že premenia láskavosť na nárok a tento presadzujú často veľmi agresívnym spôsobom. Najčastejšou bariérou, ktorá bráni v požiadaní o láskavosť je strach z odmietnutia, strach, že

nám ostatní nevyhovejú a povedia nie. Situácia odmietnutia je jednou z najobávanejších, hoci málokto si sám sebe otvorene prizná, že práve tento strach je príčinou jeho neochoty požiadať o niečo, čo v danej situácii veľmi potrebuje, ale čo mu nemusí byť splnené.

Príklad:

Učiteľ súrne potrebuje počas vyučovania pracovné voľno, aby si vybavil vyslovene súkromnú záležitosť, na ktorú mu neprislúcha oficiálne uvoľnenie z práce (odviezť matku zo stanice). Vie, že ak túto záležitosť nevybaví, bude doma zle, vie tiež, že práve teraz chýbajú viacerí kolegovia a jeho prítomnosť je nevyhnutná.

Ak mu strach z odmietnutia zabráni požiadať kolegu o láskavosť, jeho prežívanie nebude príliš pozitívne. Bude cítiť zlosť na seba samého („aký som nemožný, neviem sa presadiť“), alebo sa objavia pocity menejcennosti, zníženej sebaúcty, strach z toho, čo bude doma, keď príde z roboty. Prípadne sa paradoxne objaví zlosť na kolegu, hoci tento ani netuší o vnútorných pochodoch dotyčného. V každom prípade jeho sústredenosť v práci bude narušená a je možné, že nepodá taký pracovný výkon, aký je očakávaný, stane sa predmetom kritiky.

Ak sa rozhodne prekonať svoje obavy z odmietnutia a požiada o láskavosť, môže byť síce odmietnutý, ale v tom prípade bude mať skôr zlosť na kolegu (a to je oveľa lepšie z hľadiska psychohygieny) a sám sa bude cítiť ako človek, ktorý sa pokúsil o nemožné, mal odvalu. Môže sa však stať, že mu kolega vyhovie.

K základným predpokladom k požiadaniu o láskavosť je:

- odvaha, schopnosť prekonať strach z odmietnutia,
- ochota prekonať sociálnu nepohodu z toho, že ste nútený niekoho prosieť, byť závislý od dobrej vôle druhého,
- nájsť primeranú formuláciu svojej žiadosti

Požiadavky na formuláciu žiadosti:

- musí byť jasné, že žiadate o láskavosť, nenárokujete si,
- jasná, stručná, vecná formulácia žiadosti, ak uznáte za vhodné s uvedením skutočného dôvodu,
- je vhodné zakomponovať do žiadosti možnosť odmietnutia, veď nejde o nárok,
- opakovať žiadosť nanajvýš dvakrát, ďalšie prosenie pri odmietnutí je veľmi ponižujúce.

Veľmi dôležité je predstaviť si vopred, čo urobíte pri odmietnutí, dať ostatným slobodu v ich možnosti odmietnuť a uvedomiť si, že odmietnutie nie je dôkazom vašej neschopnosti, neoblúbenosti, toho, že vás nikto nemá rád, že nemáte cenu.

Ak o svojej požiadavke máte istotu, že ide o *oprávnený* nárok, môžete použiť asertívnu techniku, ktorá sa nazýva

Pokazená gramofónová platňa

Pokazená gramoplastňa je technika, ktorá je efektívna **pri presadzovaní požiadavky**, o ktorej je nám stopercentne jasné, že je **nároková**. Postup tejto techniky (zručnosti) je nasledovný:

- ujasnite si, či ide o nárok, alebo láskavosť,
- nárokovú požiadavku jasne a stručne sformulujte,
- sformulovanú požiadavku neustále opakujte v pôvodnej podobe, pokiaľ je to možné, nič nepridávajte, nedodávajte podrobnejšie vysvetlenia, pretože tým si sebe nastavujete pascu – manipulujúci odporca sa bude chytať a rozvádzať práve vaše dodatočné zdôvodnenia,
- správajte sa veľmi kľudne, vecne, trpezlivo (čomu zodpovedajú i neverbálne prejavy) a nereagujte na žiadne nahrávky z druhej strany – krik, hrozby, prosby, citové vydieranie, sľuby, sarkastické poznámky a pod.

Požiadavky na formuláciu:

- formulujte v prvej osobe - „ja chcem“, „neprajem si“,
- neformulujte požiadavku podmienene, napr. „vrátili by ste mi“, „urobili by ste“,
- neignorujte slušnosť, môžete použiť „Prosím, žiadam vás o...“, vysvetliť dôvod požiadavky, ak vás odmietajú, nasadiť „tvrdšiu“ gramoplastňu.

Techniku gramofónovej platne je možné veľmi efektívne použiť najmä, ak sa stretnete s manipulatívnym odmietaním vašej oprávnenej požiadavky. Jej použitie však vyžaduje veľmi prísne stráženie neverbality (aby nebola v rozpore s verbálnym prejavom pasívna alebo agresívna) a vyžaduje vytrvalosť najmä v odolávaní vlastnej tendencie pridávať ďalšie argumenty, ďalšie zdôvodnenia. Tieto sú ako voda na mlyn odporcovi, ktorý ich využije proti vám. Veľmi dôležité je tiež nijakým spôsobom nereagovať na často neadekvátne prejavy odporcu. Technika je veľmi účinná, ale tiež zneužiteľná v zmysle agresívneho

presadzovania nárokov, resp. láskavostí. Je účinná v obrane proti agresívnym a manipulujúcim jedincom. Nie je však prostriedkom k tomu, aby vás ľudia, u ktorých si takto presadíte svoje oprávnené požiadavky, mali radi.

V pracovnom prostredí je možné techniku použiť vždy, keď presadzujete to, na čo vám dáva nárok legislatíva, predpisy, kolektívna zmluva a pod. V bežnom živote taktiež tam, kde váš nárok oprávňuje nejaký kódex – vrátenie poškodeného tovaru, dotočenie piva v reštaurácii, vypytanie drobných od čašníka, alebo tam, kde vás oprávňuje dohoda, ktorú ste s príslušnými ľuďmi urobili – upratanie izby členmi rodiny, dodržiavanie časov príchodu domov a pod. Vo vzťahoch s najbližšími odporúčame uplatňovať gramoplatňu až po tom, ako ste uzatvorili vzájomne odsúhlasenú dohodu o pravidlách prevádzky domácnosti.

Techniku gramoplatne je možné použiť i v prípade **odmietnutia**, v situácii, kedy **chcete povedať nie**, nevyhoviem ti.

Základné predpoklady:

- uvedomiť si, že vy sami ste posudzovateľom svojho správania, máte právo nevyhovieť iným ľuďom, ak to nepovažujete za žiadúce, potrebné,
- odvahu prekonať obavu z toho, že ak odmietnete, nebudú vás mať radi,
- primerane sformulovať odmietnutie.

Požiadavky na formuláciu:

- negatívne stanovisko formulujte jasne, zrozumiteľne, stručne, nie slovami „Ja neviem“, „Uvidíme neskôr“ a pod,
- otvorene zdôvodnite odmietnutie, ale ďalej nevysvetľujte, nedajte sa zatiahnuť do manipulácií,
- trvajte na svojom stanovisku, kontrolujte neverbalitu, nedajte sa zmanipulovať do pocitov viny,
- nepoužívajte výroky ako napr. „To je moje posledné slovo“, „V žiadnom prípade“, nedehonestujte žiadateľa, neobviňujte ho z hlúposti a pod.,
- citlivo vnímajte situáciu, môžete požiadať o vysvetlenie žiadosti a rozhodnúť sa, či zmeníte názor, prípadne ponúknete kompromis.

Príklad:

Riaditeľ žiada učiteľa, aby urobil prednášku o bezpečnosti práce, hoci toto nie je v náplni jeho práce. Učiteľ chce odmietnuť.

Riaditeľ: Jano, prosím ťa, za týždeň je treba odprednášať niečo o bezpečnosti práce v škole. Chcem, aby si to urobil ty, ja tu vtedy nebudem.

Jano: Lutujem, neurobím to, nie som sa na takúto úlohu kompetentný.
Riaditeľ: Ako že by nie, kto iný by mal byť kompetentný, veď na teba sa vždy môžem spoľahnúť.
Jano: Vďaka za ocenenie, túto prednášku neurobím.
Riaditeľ: No počkaj, kedy som ťa naposledy o niečo žiadal? Myslím, že by si to mal urobiť v prospech nás všetkých.
Jano: Už som sa rozhodol, neurobím to.
Riaditeľ: Ale to predsa nemôžeš odmietnuť, je to úloha, skrátka to urobíš.
Jano: Rád by som, nie som kompetentný, nemám takéto úlohy v náplni práce.
Riaditeľ: Keby som ja mal v náplni napísané všetko, čo musím robiť, tak by to bolo na 50 strán!
Jano: Som rozhodnutý, neurobím to.
Riaditeľ: A nebojíš sa, že sa tvoja nechota niekde odrazí?
Jano: Neurobím to.
Riaditeľ: Ale ako ja budem vyzerat', keď to nikto neodprednáša?
Jano: To neviem, ja to neurobím.
atd.

Riaditeľ v našom príklade bol veľmi vytrvalý v opakovaní svojej žiadosti, ale používal manipulatívne spôsoby – vydieral, vyhrážal sa a pod. V realite nie je predpoklad, že niekto vydrží tak dlho odolávať technike pokazenej gramoplatne. Na druhej strane, v realite sa Jano môže spokojne rozhodnúť, že riaditeľovi vyhovie, ak toto rozhodnutie urobí slobodne, nie pod manipulatívnym nátlakom. Môže sa rozhodnúť, či bude alebo nebude asertívny. Ak jeho rozhodnutie nevyhoviet' je pevné, prekoná strach z možnej pomsty riaditeľa, je pravdepodobné, že v protiklade k všeobecnému očakávaniu, že sa mu riaditeľ odplatí, si ho skôr bude vážiť a nebude ho v budúcnosti zaťažovať podobnými úlohami.

V praktickom živote má použitie gramoplatne pri vyslovení „nie“ mnohostranné uplatnenia – odmietnutie alkoholu, požičania peňazí, auta, kúpy psa pre deti, vstupu do politickej strany apod.

4.3.4.2 Zručnosti vo vyjadrovaní a prijímaní kritiky

V bežnom živote sa sotva môžeme vynúť situácii, kedy sme hodnotení niekým iným a ak pracujeme s inými ľuďmi, sotva sa vyhneme situácii, kedy

musíme naopak hodnotiť iných ľudí. Hodnotenie žiakov ostatne patrí ku každodenným povinnostiam učiteľa. Dostávame sa do situácií, ktoré predstavujú dve strany mince – sme hodnotení a hodnotíme. Podstatou hodnotenia je jednak *oceňovanie* toho, čo je na správaní, výkone druhých pozitívne a *kritizovanie* toho, čo je naopak na ich správaní či výkone negatívne, nedostatočné, nežiadúce.

Vyjadrovanie a prijímanie ocenenia

Jedným z predpokladom efektívnej práce s ľuďmi je schopnosť oceňovať druhých ľudí (svojich podriadených, žiakov, klientov, ale prečo nie i nadriadených). Schopnosť oceňovať druhých sa viaže na schopnosť prijímať ocenenie a je do značnej miery ovplyvnená mierou vlastného sebavedomia, schopnosti mať k sebe samému pozitívny postoj a oceniť samého seba. Schopnosť pochváliť sa, oceniť svoje prednosti (osobnostné vlastnosti, výkonnosť, zručnosti, fyzické kvality) je v našej kultúre nie veľmi rozvíjaná a podporovaná výchovou. Skôr sme vedení k napĺňaniu príslovia „samochvála smrdí“, alebo „dobré sa samo chváli“. Je to skôr na škodu veci, pretože schopnosť pochváliť seba je jednak znakom psychického zdravia a vyrovnanosti, jednak prostriedkom, ktorý napomáha duševnej vyrovnanosti a osobnostnému rozvoju. Človek potrebuje byť oceňovaný, potreba uznania je jednou z najdôležitejších sociálnych potrieb a je smutné, že si sám upiera jeden z najdostupnejších zdrojov pochvaly – samého seba. Pôsobenie výchovy silne ovplyvňuje i skutočnosť, nakoľko sme schopní prijímať ocenenie od iných ľudí a nakoľko sme schopní a považujeme za dôležité oceňovať iných. Dieťa, ktoré bolo dôležitými osobami svojho detstva častejšie oceňované, má v dospelosti tendenciu oceňovať a prijímať ocenenie bez veľkých rozpakov. Dieťa, ktoré bolo skôr predmetom kritiky, máva v dospelosti problémy s oceňovaním a je sústredené viac na kritizovanie a vyzdvihovanie nedostatkov či už vlastných alebo druhých ľudí.

Vyjadrovanie ocenenia:

Asertivita učí, že aktívne oceňovanie je dôležitým nástrojom pre *aktivizáciu iných ľudí a pre vytváranie dobrých medziľudských vzťahov*. Oceňovaní jednotlivci sú oveľa ochotnejší vykonávať svoje úlohy, ako jednotlivci, ktorí sa ocenenia nedočkajú. Vyjadrovanie ocenenia, ak má byť efektívne, sa však musí riadiť niekoľkými *princípami*:

- ocenenie musí byť úprimné a reálne. Oceňovaný pozná, ak hovoríte niečo, čo si v skutočnosti nemyslíte a necítite alebo ak oceňujete niečo, čo nie je reálne, neverí vám,

- používajte primerané vyjadrenia, skôr vecné a jednoduché ako prehnané, nadnesené, patetické,
- efektivitu ocenenia zvyšuje formulácia ocenenia v 1. osobe, t.j. „Ja to hodnotím výborne“, „Mne sa páči“, „Ja ti ďakujem za“ a pod., nie v podobe „Bolo to výborne“, „Všetkým sa muselo páčiť“ a pod.

Prijímanie ocenenia:

Keď nás oceňujú iní, máme tendenciu byť veľmi skromní a tváriť sa, že nám ocenenie akosi ani neprináleží. Máme tendenciu ocenenie skôr odmietať („ale prosím ťa, veď to nestojí za reč“), alebo ocenenie meniť na kritiku („možno je to tak, ale určite som to mohol urobiť oveľa lepšie“). Mnohí ľudia sú v rozpakoch, ak sú oceňovaní, nie sú vo svojej koži, žiadajú kritiku, vtedy sa cítia dokonca lepšie. Asertivita učí, že prijímať ocenenie je prirodzené, žiaduce, že každý človek je schopný rozlíšiť medzi neadekvátnym lichotením, ktoré má právo odmietnuť, a adekvátnym ocenením seba, svojho výkonu, správania.

Princípy prijímania ocenenia:

- neodmietajte ocenenie, ak cítite, že je na mieste, oprávnené, nejde o účelové, manipulatívne lichotenie. Reagujte jednoduchým „Ďakujem“, prípadne vyjadrením „Som rád, že sa ti to páči“, „Teším sa, že sa mi to podarilo“ a pod.,
- neničte ocenenie sebaponižujúcimi komentármi typu „Iní by to urobili lepšie“, „To bola len náhoda“, „Nabudúce to určite nezvládnem“ a pod.
- ak neviete rozlíšiť, či ide o lichotenie alebo ocenenie, alebo si nie ste istí svojim úspechom, povedzte to otvorene, napr. „Nerozumiem ti, čo sa ti vlastne páčilo“, „Nie som si ešte sám istý, či sa mi to skutočne podarilo“, „Mám radosť s tvojej pochvaly, ja si skôr cením toto ..“.

Vyjadrovanie a prijímanie kritiky

Kritikou rozumieme poukázanie na chybné, nedostatočné alebo nevhodné správanie, nedostatočný výkon, nežiaduce konanie človeka. V živote sme vystavení rôznym druhom kritiky. Zvyčajne sa rozlišuje kritika *konštruktívna* a *deštruktívna*.

1 Konštruktívna kritika

je vyslovená so zámerom ovplyvniť konanie druhého človeka žiadúcim smerom, nemá v úmysle druhého človeka potrestať, ponižovať, ale naopak, pomôcť mu v jeho pozitívnej zmene, osobnostnom raste.

Vyjadrovanie konštruktívnej kritiky:

Pri vyjadrovaní konštruktívnej kritiky ide v podstate o vyjadrovanie negatívnej spätnej väzby. Aby kritika bola skutočne konštruktívna, teda podporila pozitívnu zmenu druhého človeka, musí byť tento ochotný kritiku prijať. Ochota prijímať kritiku závisí predovšetkým od spôsobu akým a v akom kontexte je kritika vyslovená. Na druhej strane závisí do určitej miery i od osobnostných vlastností kritizovaného. Efektívnosť kritiky podporuje rešpektovanie nasledovných *zásad*:

- skôr ako vysloviť kritiku, skúste vytvoriť podmienky pre to, aby hodnotený mohol prípadne *sám zhodnotiť svoje nedostatky*. Ľudia všeobecne ľahšie akceptujú chyby a nedostatky, ktoré sami odhalia, sú ochotnejší tieto zmeniť. Spýtajte sa napr.: „Máš s plnením svojej úlohy nejaké problémy, chcel by si, aby som ti pomohol?“,
- kritiku vhodne načasujte, a to ako z hľadiska *pripravenosti kritizovaného* (v čase, kedy nie je značne podráždený, rozčúlený, chorý a pod.), tak i z hľadiska *vašej pripravenosti* na kritiku (ak ste sami podráždení a rozčúlení, sotva budete kritizovať konštruktívne). Počkajte, až sa emócie na oboch stranách skludnia, ale na druhej strane nevyčkáвайте s kritikou príliš dlho. Kritizovať staré hriechy nie je vhodné ani účinné.

Zvážte tiež miesto, priestor a sociálny kontext, v ktorom sa kritika realizuje (priestor, v ktorom sú len dva páry očí a uší),

- zamerajte svoju kritiku vždy na *konkrétne správanie*, konkrétny čin kritizovaného. Nikdy sa neuchyľujte ku kritike, ktorá je zameraná na hodnotenie osobnostných vlastností, schopností kritizovaného vcelku. Kritizujte objektívne pozorovateľné správanie, ktoré je kritizovaný schopný ovládať a zmeniť. Vyvarujte sa výrokov ako „Si celkom neschopný človek“, „Ty sa vždy vyhneš zodpovednosti“, „Ty žiadnu úlohu neurobiš tak ako treba“ a pod. Nepoužívajte generalizujúce hodnotenia typu „vždy“, „všetko“, „nič“, ktoré nevhodne zovšeobecňujú, a ktoré menia kritiku z konštruktívnej na nekonštruktívnu. Takéto vyjadrenia provokujú obranné reakcie kritizovaného a vedú k jeho nechote prijať kritiku, konečne, v takom prípade ani nevie, čo by mal vlastne zmeniť. Buďte konkrétni a používajte menej krajné vyjadrenia, napr. „Túto úlohu si v bode A urobil nesprávne“, „Tvoje správanie na hodine matematiky bolo drzé“, „Nepáči sa mi, keď mi skáčeš do reči“,
- zamerajte kritiku na *jednu, aktuálnu, stránku činnosti* či správania kritizovaného. Ak zahrniete kritizovaného zbierkou výčítiek vzťahujúcim

sa k jeho rozličným prejavom v rozličnom čase, bude to vnímať skôr ako útok na svoju osobu, nie ako vašu snahu mu pomôcť,

- naučte sa *vyvažovať kritiku ocenením*. Kritika je oveľa prijateľnejšia, ak skôr ako kritizujeme, poukážeme na pozitívne stránky kritizovaného. Napr. „Oceňujem, ako si krásne vypracoval domácu úlohu, rád by som, aby si pomohol spolužiakovi P.“,
- prijatie kritiky výrazne uľahčuje, ak pripustíte *kritiku svojej vlastnej osoby*, napr. zmienkou o tom, že ani vám sa dobre nedarilo vyhnúť sa chybám a nie ste dokonali,
- kritiku *vyslovujte pokojne*, vecne, bez zvyšovania hlasu, hnevu, agresívnej mimiky a gestikulácie,
- konštruktívnosť kritiky podporíte, ak spolu s označením nevhodného správania, konania, *navrhnete adekvátne riešenie* problému,
- pred vyslovením kritiky *zvážte* dobre, *v akom vzťahu s kritizovaným sa nachádzate*. Ak ide o podriadeného (nesymetrický vzťah), zrejme si môžete dovoliť byť viac autoritatívnymi a primerane hodnotiacimi, ako v prípade, že ide o vášho kolegu, priateľa, partnera (symetrický vzťah). V rovnocenných vzťahoch je nutné kritizovať opatrnejšie, taktne, vyslovovať skôr jemné pochybnosti, podávať kritiku ako vlastný (nie jediný) osobný názor. V opačnom prípade bude váš rovnocenný partner vnímať kritiku ako tlak do podriadenej pozície a bude sa jej usilovne brániť,
- vytvorte vždy dostatok priestoru na to, aby *kritizovaný mohol vaše vyjadrenia prijať* a stráviť. Neočakávajte, že vaše vyjadrenia budú akceptované, hoci ste v pozícii nadriadeného. Kritizovaný niekedy môže zareagovať neprimerane, potrebuje čas, aby si to čo počul, mohol premyslieť.

Vyslovenie kritiky je často spojené s nepríjemnými pocitmi oboch účastníkov – kritizovaného ale i kritizujúceho. Akosi automaticky očakávame, že kritizovaný sa bude brániť, pretože máme skúsenosť, že akokoľvek konštruktívna je kritika, nie je nič príjemné kritizovanie počúvať a v prvom momente sa vo väčšine z nás ozvú skutočne skôr negatívne pocity a hlas volajúci „bráň sa“, „vráť mu to“. Týmto pocitom sa sotva dá celkom vyhnúť, ale čím je kritika konštruktívnejšia, čím viac sa drží uvedených zásad, tým väčšia šanca je na jej prijatie.

Prijímanie konštruktívnej (oprávnenej) kritiky

Prijatie konštruktívnej kritiky vám uľahčí rešpektovanie týchto *zásad*:

- pozorne si kritiku *vypočujte*, uvedomte si, že *chyba nerovná sa vina*, chyby sa dopúšťa každý a je vo vašom záujme sa o svojich chybách dozvedieť,
- *udržte na uzde svoje emócie*, kontrolujte svoje reakcie, nebráňte sa, snažte sa vidieť v kritike pozitívny úmysel druhého,
- ak vám nie je kritika jasná, *pýtajte si bližšie vysvetlenie*, ostaňte kľudný,
- máte právo kritiku prijať, ale tiež odmietnuť, ak jej obsah nie je pravdivý.

2 Deštruktívna kritika

je kritika neoprávnená, manipulatívna, zameraná na poníženie, potrestanie, vyvolanie pocitov viny druhého človeka. Jej skrytým motívom na strane kritizujúceho je často potreba posilniť vlastné sebavedomie („cítim sa nanič, ak ukážem druhému aký je nemožný, budem sa cítiť lepšie“), prekryť vnútornú neistotu a úzkosť („však ja mu ukážem, nesmie poznať, že sa bojím“), premietnuť vlastné chyby a nedostatky na druhého, iniciovať konflikt, alebo zmanipulovať kritizovaného žiadúcim smerom („keď ste taký nemožný, tak to napravte a splňte mi čo chcem“).

Deštruktívna kritika porušuje mnohé (alebo všetky) vyššie uvedené zásady kritiky konštruktívnej. Obsahuje útok na osobnosť kritizovaného, používa zovšeobecnenia, je nekonkrétna, spojená s agresívnymi neverbálnymi prejavmi – krikom, výraznou gestikuláciou a pod. Deštruktívny kritik sa predovšetkým správa agresívnym spôsobom, ale môže sa správať i skryte agresívne, byť navonok skôr pasívny, ale v podstate manipulatívny, vydierajúci.

Takto sa správajúci kritik podvedome očakáva a je pripravený na dva typy obranných reakcií kritizovaného:

- očakáva protiútok, t.j. protikritiku, odpor, agresivitu.
- očakáva pasívnu obranu, t.j. ospravedlňovanie sa, ľútosť, plač, zrútenie sa kritizovaného.

Neočakáva, že kritizovaný zachová kľud a dá mu (v niečom) za pravdu. Technika, ktorú asertivita ponúka na zvládanie deštruktívnej, neoprávnenej kritiky sa nazýva

Technika otvorených dverí.

Technika otvorených dverí je určená na **zvládanie neprimeranej, útočnej kritiky**.

Prijat' neoprávnenú kritiku je osobitne ťažké. Ak kritizovaný používa neprimerané vyjadrenia, slovíčka ako „vždy“, „nikdy“, „zakaždým“, „všetko“ a pod., a s obsahom jeho kritiky je obtiažne až nemožné súhlasiť, dvíha sa v nás veľmi silná potreba brániť sa, obhájiť sa, vysvetliť, dokázať, že nemá pravdu. Všetky tieto pokusy však vedú naopak k posilneniu pozície kritika, ktorý naše obhajujúce a vysvetľujúce argumenty používa proti nám ako bumerang.

Názov techniky otvorených dverí vychádza z obrazu situácie, kedy sa niekto rozhodne, že vyrazí zatvorené dvere silou. Rozbehne sa proti dverám a očakáva, že ich alebo prerazí (kritizovaný sa zloží, rozplače, vyhovie všetkému, čo útočník žiada), alebo mu dvere dajú rovnako silný protiúder (kritizovaný odpovie rovnako kritikou, agresiou, rozvíja sa konflikt). Neočakáva však, že niekto na druhej strane dvere otvorí a on preletí, skončí v polohe nie veľmi príjemnej.

Otvoriť dvere znamená *priznať kritizujúcemu pravdu*. V mnohých prípadoch však nie je možné priznať kritizujúcemu, že to čo hovorí je v úplnosti pravdivé. Takáto reakcia by tiež nebola asertívna, ale vyznela by agresívne, nakoľko kritizujúci v podstate vie, že to čo hovorí úplne pravda nie je. Kritizovaný môže preto dvere otvárať tak, ako to vyhovuje jemu z hľadiska miery rozsahu nožnej priznanej pravdy v predkladanej kritike, a to:

- *Súhlasiť s výrokom ako takým v jeho celosti*. Takto kritizovaný môže zareagovať len vtedy, ak vnútorne skutočne s kritikou súhlasí, nie vtedy, ak súhlas znamená stratu jeho sebaúcty.

„Vaša trieda je úplne nanič, ešte nič dobré nevymysleli“

„Máte pravdu, je to tak.“

- *Súhlasiť s časťou kritiky* (ktorú považujeme za oprávnenú), prepočítať generalizujúce slovíčka, vybrať si túto časť a práve na tú reagovať súhlasom.

„Ste úplne neschopný viesť triedu, pokazíte všetko na čo siahnete!“

„Školský výlet sme naozaj nezvládli dokonale. Chceme hľadať riešenie.“

- *Súhlasiť s tým, čo je v kritike pravdepodobné, mohlo by sa to stať*, niekedy sa stáva, je to na svete možné a tento postoj vyjadriť.

„Vy vždy chodíte do práce neskoro!“

„Niekedy sa mi to ozaj stane“ (ak skutočne občas zameškáte – kto nie?)

- *Priznať kritikovi právo na jeho videnie problému*, hoci s kritikou nesúhlasíme.

„Vy každú správu o služobnej ceste napíšete ako idiot!“

„Je možné, že to tak vidíte.“

Technika otvorených dverí dovoľuje vyrovnat' sa s doslovnými útokmi a krivdami. V práci J.M.Smitha (1980) nájdeme ilustratívny príklad reakcie, kedy sa účastník tréningového kurzu pýta Smitha, ako by reagoval na útok: „Kurz asertivity by podľa mňa mohol viesť každý blbec!“. Smithova odpoveď znie: „Už ma niekoľkokrát napadlo, či psychológ, ktorý mi nameral nadpriemerné IQ, neurobil chybu.“ Ale v takejto odpovedi nesmie byť v neverbálnom prejave alebo paralingvistike ani náznak irónie, či sarkazmu. Ak by tam bol, reakcia v zmysle otvorených dverí nie je asertívna, ale agresívna a bude, správne, takto čítaná, následne vyprovokuje špirálu konfliktu. Používajte preto otvorené dvere len tam, kde skutočne môžete súhlasiť s neoprávnenou kritikou, jej časťou, či pravdepodobnosťou. Ináč nezvládnete neverbálne prejavy a dosiahnete pravý opak. Pri zvládaní deštruktívnej kritiky a používaní otvorených dverí je bezpodmienečne nutné udržať svoje reakcie na kritiku v podobe jednoduchých, stručných konštatovaní a nedopĺňať ich vysvetlením typu „áno, máte pravdu, ale...“ Slovičko *ale* a za ním nasledujúce vyjadrenie absolútne ruší účinok techniky otvorených dverí.

Technika otvorených dverí slúži ako prostriedok na zvládnutie kritika, nie ako prostriedok, ktorým chceme dokázať kritikovi, že je nemožný. Cieľom je priviesť kritika čo najrýchlejšie do stavu, kedy sa prestane rozčuľovať a bude schopný správať sa konštruktívne. Nie vždy sa podarí týmto spôsobom zmeniť deštruktívny na konštruktívny dialóg. Často sa musíme uspokojiť s tým, že sme skončili čo najrýchlejšie neplodnú debatu s niekým, kto nie je ochotný spolupracovať a ušetrili tak jeho i svoj čas.

Pre prijímanie kritiky ponúka asertivita ešte jednu techniku nazývanú **negatívne opytovanie sa** (opytovanie na negatíva). Táto technika spočíva v tom, že po použití otvorených dverí, teda vyjadrení súhlasu s každou oprávnenou pripomienkou, pravdepodobnosťou alebo priznaním práva na názor, si kritizovaný aktívne pýta ďalšiu kritiku, resp. požaduje detailnejšie vysvetlenie toho, čo bolo obsahom kritiky. Zmyslom tohto postupu nie je ospravedlniť sa, ale získať ďalšie informácie, ktoré môžeme použiť k zlepšeniu svojej práce, svojho reagovania. Túto techniku je možné použiť najmä v situácii konštruktívnej kritiky. V situácii deštruktívnej kritiky je použiteľná skôr na rýchlejšie umlčanie kritika, ktorému pomôžeme takto sa vyčerpať skôr.

Zhrnutie:

1. Asertivita je otvorená, priama komunikácia. Je to schopnosť otvorene vyjadrovať vlastné názory, želania, pocity. Asertivitou rozumieme i štýl správania, ktorým dokážeme priamo a nie manipulatívne presadiť vlastné oprávnené požiadavky spôsobom, ktorým neponižujeme vlastnú dôstojnosť ani dôstojnosť druhých ľudí. Asertivita je životná filozofia charakterizovaná úctou k sebe a druhým, rešpektovaním práv vlastných i práv iných ľudí, prijatím zodpovednosti za vlastné konanie a jeho dôsledky.
2. Konať asertívne znamená nekonať manipulatívne a vedieť sa brániť manipulácii druhých. Znamená byť sudcom vlastného správania, konať s pocitom „ja chcem“ a nie „mal by som“. Asertívne správanie sa riadi rešpektovaním asertívnych práv.
3. Teória asertivity rozlišuje štyri základné štýly správania – agresívne, pasívne, manipulatívne, asertívne, ktoré sa od seba vzájomne líšia vonkajšími prejavmi, vnútorným prežívaním, zámerom a výsledkom.
4. Asertívne zručnosti sa uplatňujú najmä v situácii, kedy chceme presadiť svoje oprávnené požiadavky, odmietnuť neadekvátne požiadavky druhých, k čomu môžeme využiť techniku pokazenej gramofónovej platne. Druhou situáciou je situácia hodnotenia iných ľudí a prijímania hodnotenia. Je žiadúce disponovať zručnosťami v prijímaní a dávaní ocenenia, prijímaní a vyjadrovaní kritiky. Môžeme využiť techniku otvorených dverí a techniku negatívneho opytovania sa.

4.4 SOCIÁLNE SPRÁVANIE

Sociálne správanie je správaním sa ľudí k sebe navzájom. Prevalu ľudského správania tvorí práve správanie sociálne, vzťahujúce sa k iným ľuďom alebo prvkom sociálnej situácie. Sociálne správanie je utvárané najmä vplyvom socializácie.

Charakter, konkrétna podoba sociálneho správania je ovplyvnená celým radom činiteľov, ktoré, veľmi zjednodušene povedané, súvisia:

- **s osobnostnými charakteristikami** jednotlivcov – účastníkov sociálnej situácie. Značí to, že správanie jednotlivca ovplyvňujú vnútorné faktory ako sú faktory motivácie (potreby, záujmy, hodnoty, ideály), jeho postoje, osobnostné vlastnosti (napr. extravertzia, introverzia, dominancia, afiliancia, hostilita
- **so vzťahom jednotlivca k partnerom** v sociálnej situácii, resp. ku skupine ľudí, čo súvisí s postavením, statusom a naň sa viažoucou sociálnou rolou,
- **s charakterom samotnej sociálnej situácie**, jej prvkov, ako je povaha prítomných ľudí, povaha vzťahu s nimi, náročnosť, prehľadnosť, významnosť situácie a pod, ktoré jednotlivec posudzuje z hľadiska vlastného subjektívneho vnímania a významu situácie.

Sociálne správanie ľudí je mnohotvárne a je veľmi obtiažne vymedziť všetky jeho podoby. V nasledovnej časti sa pokúsime postupne opísať faktory ovplyvňujúce sociálne správanie človeka a vymedziť spôsoby správania v situácii kontaktu človeka s človekom a v situácii kontaktu v rámci malej sociálnej skupiny.

4.4.1 SOCIÁLNA MOTIVÁCIA

Motivácia je pojem, ktorý je v súčasnosti viazaný s pojmom **dynamika osobnosti**. Pojem dynamika osobnosti vyjadruje, že osobnosť človeka nie je statická, nemenná, naopak, v jej vnútri je neustály pohyb, vyvolávaný silami, ktoré hýbu osobnosťou, ovplyvňujú a určujú smer a silu jej správania aj prežívania.

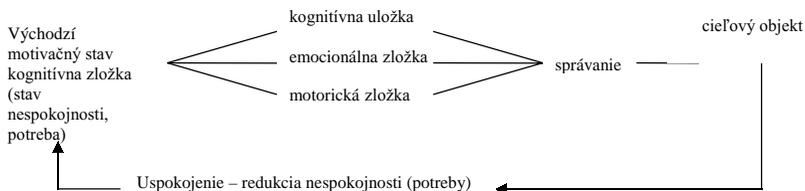
Pod dynamikou osobnosti máme na mysli najmä motivačné dispozície osobnosti, teda motívy jej činnosti, motívy ako faktory regulácie jej správania. Motívy pritom predstavujú jednak vlastnosti osobnosti, jednak pohnútky k správaniu. Práve tu dochádza k prelínaniu dvoch tematických okruhov – osobnosti a správania.

Každé ľudské správanie je, možno povedať, vedome alebo nevedome zamerané na dosiahnutie nejakého cieľa a vyznačuje sa určitou intenzitou (silou) a trvaním v čase. „*Pojem motivácia zahrňa v sebe vnútorné a vonkajšie činitele (javy), ktoré spúšťajú, zameriavajú (orientujú) a energizujú (dynamizujú) správanie človeka*“ (Řezáč, 1998, s.35). Vonkajšie činitele (podnety) nazývame incentive, vnútorné nazývame impulzy. V súvislosti s povedaným je potrebné rozlíšiť pojmy motivácia a motivovanie. Zatiaľ čo motivácia označuje vnútorný psychický proces, motivovaním rozumieme vonkajšie ovplyvňovanie s cieľom navodiť zmenu jednotlivca, či jeho správania. Motivovanie je však úspešné vtedy, ak osloví nejaký vnútorný motív jednotlivca.

Motívami zvyčajne rozumieme **psychologické príčiny ľudského konania**, motív je tzv. hypotetický konštrukt, pojem, ktorý používame na vysvetlenie toho, prečo ľudia konajú tak ako konajú. Pojem motív je v psychológii chápaný rôzne. Podľa niektorých autorov je motív opisom východzieho vnútorného psychofyziologicalkého stavu, stavu nerovnováhy (motivačného stavu – napr. stav hladu), podľa iných je motív opisom obsahu uspokojenia, cieľového stavu uspokojenia (nasýtenie).

Motív predstavuje faktor **aktivácie správania**, spúšťací prvok, ktorého zdrojom môže byť vnútro jednotlivca (snaha nasýtiť sa - impulz), alebo objekt vo vonkajšom svete (dobré jedlo na stole - incentive). Správanie jednotlivca však zvyčajne vyplýva z interakcie určitých vonkajších objektov a vnútorných stavov (jedlo na stole je pohnútkou ku konaniu vtedy, ak má človek hlad, či aspoň chuť). Motivujúcim ale nemusí byť len aktuálne neuspokojivý stav jednotlivca (stav nerovnováhy vyžadujúci nasýtenie), ale aj očakávanie určitého uspokojenia, ktoré vyplýva z naučených spôsobov získavania odmien a vyhýbania sa trestom (dieťa je, aby získalo pochvalu rodiča). V každom prípade, motívy budeme považovať za psychologické príčiny konania človeka, teda pohnútky k dosahovaniu cieľových psychických stavov. Správanie človeka je vlastne vždy motivované, t.j. smeruje k dosiahnutiu určitého psychického stavu spokojnosti (uspokojenia). Treba tiež poznamenať, že pohnútkou správania človeka sú tak vedomé, ako aj nevedomé motívy (jednotlivec si aj pri zámernom konaní nemusí uvedomovať jeho skutočný dôvod).

Motivované správanie predstavuje určitý, naučený inštrumentálny vzorec správania, jeho cieľom je dosiahnuť stav uspokojenia. Motivované správanie má túto štruktúru (voľne podľa Nakonečný, 1997):



Vzorec motivovaného správania je ale *determinovaný situáciou*, preto v rôznych situáciách sa rovnaký motív môže prejavovať rôznym správaním, podľa toho, ako je situácia kognitívne spracovaná. Motivované správanie je tiež vždy spojené s *emočným prežívaním*.

Vzorec motivovaného správania je naučený, je preto odlišný u jednotlivých ľudí a odlišný aj vzhľadom na situáciu. Okrem toho je vzorec motivovaného správania kultúrne determinovaný. Niektoré potreby (východzie motivačné stavy) sú totožné u všetkých kultúr (hlad, sex), niektoré sú modálne (typické) len pre určitú kultúru a v inej chýbajú – Slovák má potrebu byť bohatým, indický askéta nie (potrebuje nemať nič). Na uspokojenie hladu navštívi Slovák obchod s potravinami a uvarí si doma, Američan zájde do reštaurácie, Afričan si uloví antilopu. Všetci ľudia nepochybne pociťujú napríklad hlad, ale objekty, ktorými hlad uspokojujú sú rozličné – Slovák si dá halušky a s odporom odvrhne červíky.

Všeobecne je za základný princíp (cieľ) motivácie považované **udržiavanie a obnova psychickej rovnováhy**, čo súvisí so snahou človeka minimalizovať nepríjemné a maximalizovať príjemné. Motivované správanie teda vedie k zmene nepríjemného stavu straty psychickej rovnováhy, stavu určitého nedostatku na stav žiadúci, teda stav psychickej rovnováhy, homeostázy. Z homeostatického modelu motivácie vychádzajú viaceré teórie motivovaného správania, napr. psychoanalýza S.Freuda (obnovenie rovnováhy vysporiadaním sa so silou pudového pôsobenia), neopsychoanalýza E.Fromma a K.Horneyovej (obnovenie rovnováhy vysporiadaním sa s konfliktom vnútorných tendencií a síl society), teória pola K.Lewina (obnovenie narušenej rovnováhy síl pola), teória kognitívnej disonancie L.Festingera (obnovenie konsonancie zosúladením kognitívnych prvkov kognitívneho systému človeka) a pod.

Vo svojom živote je človek fakticky neustále v určitom ohľade v stave nejakého nedostatku, nerovnováhy – je unavený, má na niečo chuť, cíti sa ohrozený, nemá informácie, má málo pozornosti okolia, môžeme povedať, že stále funguje dynamika jeho osobnosti. Podľa M.Nakonečného (1997) nie je až

tak zložité vytvoriť stav rovnováhy organizmu z hľadiska nižších motívov (uspokojiť hlad, smäd, potrebu spánku, sexu ...), človek je však neuspokojiteľný v oblasti vyšších motívov (potreba lásky, nehy, uznania, úspechu ...), teda v tzv. **na ego sa vzťahujúcich motívoch**, ktorých uspokojenie vedie k potvrdeniu či zvýšeniu hodnoty Ega (evalvácii Ega) a neuspokojenie je zdrojom silnej vnútornej nespokojnosti, vyplývajúcej zo zníženej hodnoty Ega až jej straty (devalvácii Ega). Prostriedkom uspokojenia týchto motívov je predovšetkým sociálne prostredie jednotlivca. Pozitívne sebapoňatie, v zmysle vedomia vlastných schopností a kompetentnosti, je do značnej miery determinované pôsobením sociálneho prostredia (rodiny, školy), pričom bol výskumne overený aj jeho vplyv na výkonovú motiváciu a tvorivé tendencie osobnosti (Ďuricová, 2003). Od druhých ľudí sa žiada človeku uznania, ocenenia, obdivu, kladného hodnotenia. Je teda zrejmé, že motivácia človeka má silný sociálny náboj.

Z uvedeného vyplýva, že v psychológii neexistuje úplná jednota najmä pri definovaní obsahu pojmu motív. V tomto zmysle sa v psychológii rozlišujú **druhy** motívov, opisujúce obsah cieľového stavu uspokojenia (konkrétne uspokojenie, ktoré je potrebné dosiahnuť – potreba istoty, bezpečia, lásky ...) a **formy** motívov, opisujúce východzí stav neuspokojenia, nerovnováhy.

K **základným formám motívov** sú zaraďované pudy, inštinkty, potreby, záujmy, hodnoty, ideály, aspirácie. Zatiaľ čo pudy a inštinkty patria k vrozeným psychofyzickým dispozíciám organizmu, k biologickej výbave človeka, *potreby, záujmy, hodnoty, ideály a aspirácie* sú prvkami, ktoré sú silne ovplyvňované sociálnym prostredím. Aktivovanie, utváranie potrieb, záujmov či ideálov človeka je sociálne determinované, každý z týchto prvkov môže byť zdrojom sociálneho správania, uspokojovanie každého z týchto prvkov prebieha v širších sociálnych súvislostiach, spôsob uspokojovania je ovplyvnený sociálnym kontextom, kultúrou. Z tohto dôvodu budeme venovať pozornosť práve potrebám, záujmom, hodnotám a aspiráciám človeka.

4.4.1.1 Sociálne potreby

Potreba sa všeobecne charakterizuje ako *stav nedostatku, alebo nadbytku niečoho*. Je výrazom *nerovnováhy* v organizme alebo psychike, narušenia vnútornej homeostázy. Je silným motívom, ktorý núti jednotlivca, aby urobil niečo, čo obnoví stav rovnováhy a povedie k stavu uspokojenia.

Potreby sú rôzne členené. Jednu z najznámejších klasifikácií potrieb človeka predstavuje hierarchický systém potrieb amerického psychológa A.H.Maslowa (podľa Hyklík, 1973; Nakonečný, 1997; Drapela, 1997), ktorý hovorí, že potreby človeka sú hierarchicky usporiadané z hľadiska ich naliehavosti, s akou sú

prežívané ako vnútorné tlaky ku konaniu, a to od potrieb základných (najnižších) k potrebám vývinovo najvyšším. Maslowova hierarchia potrieb je nasledovná:

- *Potreby základné:*
 - fyziologické (potreba uspokojenia hladu, smädu, spánku, sexu, dýchania ...),
 - bezpečia (potreba istoty, ochrany ...).
- *Potreby psychologické:*
 - spolupatričnosti a lásky (potreba byť milovaný, akceptovaný, k niekomu patriť),
 - uznania (potreba výkonu, rešpektu, vlastnej kompetencie, dôvery, získania súhlasu).
- *Potreby sebaaktualizácie:* potreba realizovať vlastné schopnosti, potreba osobného rastu, potreby kognitívne a estetické (potreba tvoriť, objavovať, usporiadať).

Vyššie potreby sú prežívané ako pohnútky ku konaniu len vtedy, ak boli uspokojené aspoň čiastočne potreby stojace o stupienok nižšie. Ak nie je uspokojená potreba hladu, bezpečia alebo potreba lásky a uznania, nie sú aktualizované a teda nie je ani produkované konanie, ktoré by viedlo k uspokojeniu potrieb sebarealizácie. Mnohé z vyšších potrieb osobnosti nemusia byť počas vývinu dieťaťa vôbec aktualizované. Ak dieťa vyrastalo v prostredí, ktoré nebolo schopné aktualizovať napr. jeho potrebu dobrého, úspešného výkonu, je pravdepodobné, že ani v dospelosti tento človek nebude túto potrebu cítiť a nebude mať snahu dobrý výkon dosiahnuť. V tomto smere osobitnou kategóriou sú tzv. mravné, alebo morálne potreby, t.j. potreba myslieť, cítiť a konať morálne, ktoré sú výsledkom len sociálneho vývinu osobnosti, nie sú ani v malej miere dieťaťu vrodené (Gajdošová, 2000).

Pre výchovu dieťaťa, teda aj edukačnú prax môžeme z tohto pohľadu na potreby človeka a ich funkciu v jeho konaní vyvodiť dôležitý záver: ak nie sú uspokojené základné potreby žiakov (učiteľov), nemožno očakávať, že bude aktivovaná ich potreba realizovať svoje schopnosti, t.j. učiť sa (učiť), pracovať tvorivo, vyhľadávať príležitosti k osobnostnému rastu a pod.

Aktualizácia vyšších potrieb, ale tiež spôsob ich uspokojovania v dospelosti, súvisí značne i s tým, nakoľko (a ako) boli uspokojované nižšie stojace potreby človeka počas jeho vývinu. Ak v detstve z rôznych dôvodov nemohli byť uspokojené potreby lásky, nehy, uznania, v dospelom veku sa človek mimovoľne snaží o ich uspokojenie a to niekedy spôsobom, ktorý predstavuje akýsi náhradný spôsob uspokojenia tejto potreby. Napríklad snahou

ovládať, vlastniť iných, prejavmi egocentrizmu, tvrdého správania sa voči iným. S potrebou lásky, potrebou byť milovaný a pozitívne hodnotený inými sa často spája strach z odmietnutia, ktorý môže podvedome nútiť človeka k tomu, aby sa radšej správal tvrdo, neprejavoval svoje city, skrýval svoje emocionálne ja. Naše dospelé správanie, pre ktoré môžeme mať zdanlivo rozumné vysvetlenie, môže mať celkom inú, vnútorne skrytú príčinu, ktorú nepoznáme alebo si ju nechceme priznať. Ak napríklad pedagóg, ktorý je voči svojim žiakom alebo podriadeným (ak je napr. vo funkcii riaditeľa školy) veľmi tvrdý a nekompromisný, zdôvodňuje svoje správanie tvrdením, že žiaci a kolegovia potrebujú pevnú ruku, aby dobre pracovali a rástli, možno si neuvedomuje alebo nechce uvedomiť, že svojim konaním uspokojuje vnútornú potrebu mať moc nad inými, vládnuť či prípadne potrebu agresie voči iným. Najmä potreby, ktoré nie sú v súlade s našim vlastným obrazom seba, máme tendenciu skrývať a správanie, ktoré vedie k ich uspokojeniu, vysvetľovať spoločensky prijateľným a žiadúcim zdôvodnením, ktoré nenaruša náš pozitívny obraz o sebe. Vďaka tomuto vysvetľovaniu si zachovávame pozitívny sebaobraz, ale súčasne sa vystavujeme riziku, že sa bez uvedomenia si skutočnosti, správame k ľuďom pre nich neprijateľným spôsobom. Cestou k uvedomeniu si neadekvátnosti nášho správania je vyžiadanie si spätnej väzby.

Sociálne potreby zaraďujeme ku kategórii tzv. vyšších, alebo *psychických potrieb* človeka, predstavujú nedostatok v sociálnom bytí človeka. Sociálne potreby stoja v usporiadaní – hierarchii potrieb nad potrebami základnými – biologickými, ale sociálne aspekty, tak výrazné u sociálnych potrieb, sú prítomné aj u potrieb biologických. Uspokojenie potreby hladu môže byť zdrojom činnosti človeka v pracovnej skupine (sociálneho správania), spôsob uspokojenia je ovplyvnený sociálnym kontextom (normami): uspokojujeme hlad, ale spôsobom, ktorý sme sa naučili vplyvom sociálneho prostredia; uspokojujeme sex, ale nie ihneď, nie na každom mieste v ktorúkoľvek hodinu a akýmkoľvek spôsobom.

Sociálnych (psychologických) potrieb je mnoho **druhov**. Zvyčajne sa k nim zaraďujú potreby uznania, úspechu, združovania, dvorenia, hry, pomoci, agresie, a iné. Sociálne potreby sú motívom sociálneho správania jednotlivca, čo značí, že sociálne potreby uspokojuje človek v sociálnom kontakte s iným človekom či skupinou. Snaha uspokojiť tieto potreby výrazne ovplyvňuje sociálne správanie a ich poznanie u seba samého, ale aj identifikácia u ľudí, s ktorými pracujeme, môže byť významným zdrojom pochopenia seba a iných. Odpoveď na otázku prečo človek vyhľadáva iných ľudí, čo ho motivuje k sociálnemu (interpersonálnemu – medziľudskému) správaniu, hľadalo viacero autorov, ktorí vytvorili aj rôzne **klasifikácie sociálnych potrieb**.

M.Argyle (1967) považuje za zdroje motivácie sociálneho správania uspokojenie týchto sociálnych potrieb:

- o potreba *dominancie* – potreba viesť iných ľudí, byť inými ľuďmi prijatý ako vodca, požívať úctu,
- o potreba *afiliácie* – potreba priateľstva, pozitívnych vzťahov, potreba byť prijímaný inými,
- o potreba *závislosti* – potreba byť chránený, vedený, dostať pomoc od významných ľudí, autorít,
- o potreba *sexu* – potreba fyzickej blízkosti, telesného kontaktu, intímnych, vreľých vzťahov zväčša s atraktívnymi osobami druhého pohlavia,
- o potreba *agresie* – potreba ubližovať iným, či už fyzicky alebo verbálne,
- o potreba *sebaocenenia* – získať od iných ľudí potvrdenie pozitívneho obrazu o sebe, potvrdenie sebahodnotenia,
- o uspokojenie potrieb, ktoré *sekundárne vedú k sociálnej interakcii* (potreba peňazi, jedla, strechy nad hlavou, spolupráce, súperenia a pod.)

M.Argyle neskôr pridal k týmto motivačným prvkom podnecujúcim sociálne správanie (interakciu) aj vyššie, abstraktnejšie motívy, ako je napr. realizácia politických, ideologických, morálnych, náboženských cieľov, čo vedie ľudí k združovaniu sa v rôznych spolkoch, vedie k výberu ľudí, s ktorými je jednotlivec v kontakte a tiež ovplyvneniu jeho vzťahov a správania.

E.C.Tolman (podľa Nakonečný, 1999) označuje sociálne potreby ako sekundárne (za primárne pokladá vrodené popudy – jedlo, sex, spánok ..., za terciálne potreby dané kultúrou – bohatstvo, úspech ...), hovorí o ich vzťahu k sociálnemu správaniu, a rozlišuje:

- o potrebu družnosti,
- o potrebu príchylnosti,
- o potrebu uznania,
- o potrebu vplyvu,
- o potrebu podriaďť sa.

J.Řezáč (1998) podáva túto klasifikáciu základných sociálnych potrieb:

- o potreba *sociálnej aktivity* (interakcia organizmu s prostredím je jeho základnou potrebou, aktivita sa prejavuje ako reakcia na podnet, iniciatívna činnosť - manipulovanie s objektmi a intervenujúca činnosť – tvorivé zásahy do prostredia, ktoré menia svet jednotlivca),

- o potreba *štruktúrovať svoj životný priestor* (potreba usporiadať svoje materiálne, duchovné prostredie a časový priestor, čo je predpokladom pre porozumenie svetu, jeho prijatie a začlenenie sa do neho. Je to potreba štruktúrovať svet podľa vlastného pohľadu, na základe vlastných hodnôt a preferencií, štruktúra dáva jednotlivcovi pocit bezpečia a „vznaní sa“ v svete),
- o potreba *osobnej a sociálnej intimity* (potreba mať dostatok priestoru pre seba a súčasne mať dostatok intímnych vzťahov s inými),
- o potreba *začlenenia sa do society* a zaujatie takého miesta, takej pozície, ktorá by zodpovedala sebaoponímaniu jednotlivca,
- o potreba *akceptácie* (byť prijímaný inými), sebaakceptácie (prijímať seba v kontextu porovnávania s ostatnými) a akceptovať (prijímať iných),
- o potreba *sebauskutočňovania*, sebaoptvrdenia a sebarealizácie.

Rôzni autori teda prinášajú rôzne klasifikácie sociálnych potrieb. Faktom však je, že povaha, druhy sociálnych potrieb jednotlivca súvisia, odvíjajú sa od kultúry v ktorej existuje, od povahy sociálneho prostredia, od štýlu života spoločnosti, ako aj od jej morálneho kódexu. **Potreby sú kultúrne determinované** a fakticky nie je možné vytvoriť jednoznačnú všeobecnú klasifikáciu sociálnych potrieb ľudstva.

Záverom uvedieme klasifikáciu sociálnych potrieb tzv. západnej kultúry (Kariková, 1999), ktorá je nepochybne zjednodušeným, ale vcelku zaujímavým pohľadom na sociálne potreby kultúry, do ktorej sa zaradujeme aj my:

- **potreba spolčovania** (nazývaná tiež potreba afiliácie, družnosti, združovania, prilipnutia, pripútania) – v zásade ide o potrebu mať sociálne väzby, byť s niekým, mať s iným človekom kontakt, mať s inými priateľské až intímne vzťahy, byť spolu, patriť niekam, mať svojich ľudí, spoločne realizovať najrôznejšie aktivity ako je hra, práca, zábava.. Je to vlastne potreba sociálneho kontaktu, ktorá je uspokojovaná v sociálnych interakciách. „Afiliácia vyjadruje potrebu človeka nadväzovať pozitívne a tesné vzťahy s inými ľuďmi, ktoré môžu mať podobu spolupráce, priateľstva či lásky“ (Slaměnik, 1997, s.289). Táto potreba má svoje biologické korene vo vzťahu matka – dieťa, ktorý je východiskom pre vytváranie všetkých ďalších sociálnych vzťahov. Dôležitými prvkami týchto činností je fyzická blízkosť, vizuálny kontakt, vzájomne priateľské správanie.

Určítym výrazom potreby afiliácie je potreba intimity, v tomto prípade ale ide o tesnejší vzťah zväčša vo dvojici, ktorý má skôr charakter spoluzitia ako spoločnej aktivity.

Interakcia s inými ľuďmi je pre jednotlivca dôležitá z viacerých dôvodov. Prítomnosť iných často znižuje úzkosť, napomáha v hľadaní vhodných spôsobov reakcie na ohrozenie, umocňuje pocit šťastia, poskytuje možnosť pre sociálne porovnávanie (úspešnosti, výkonu, spôsobu vnímania a prežívania sveta), dáva možnosť na získanie odmeny za vynaložené úsilie, čo zvyšuje sebahodnotenie, dáva možnosť spolupráce, napomáha pocitu bezpečia.

Pri nadväzovaní kontaktu s inými ľuďmi hrá pritom dôležitú úlohu priestorová blízkosť a atraktivita. Väčšina dôverných vzťahov (priateľských, milostných) vzniká medzi ľuďmi, ktorí sú vo fyzickej blízkosti, ďalej medzi ľuďmi, ktorí sú si vzájomne sympatickí a príťažliví, teda atraktívni. Nejedná sa len o atraktivitu fyzickú, ktorá však tiež hrá svoju rolu, ale i o atraktivitu osobnostnú, danú osobnostnými vlastnosťami, názormi, postojmi, hodnotovými rebríčkami, pričom platí, že jednotlivci dávajú pri vytváraní vzťahov prednosť osobám sebe podobným, resp. osobám s podobným osudom. Uspokojenie potreby afiliácie je významným faktorom prispievajúcim k osobným pocitom úspešnosti, podporujúcim pracovnú výkonnosť. M.Argyle (1969) hovorí, že afiliantná motivácia ale obsahuje tak apetenčné (chcem sa priblížiť) ako aj averzívne (chcem sa vzdialiť) komponenty,

- **potreba získavania** (potreba nadobúdania určitých hodnôt) – potreba nadobúdania zdrojov, ktoré slúžia na uspokojenie mnohých (aj nižších) potrieb, je jednou z hlavných tendencií príslušníkov väčšiny kultúr. V procese nadobúdania vlastne sekundárne dochádza k sociálnej interakcii, uspokojenie potreby získavania sa deje najmä v kontakte s inými ľuďmi. Výrazom uspokojovania tejto potreby je predovšetkým získavanie peňazí. Uspokojenie tejto potreby zabezpečuje tiež uspokojenie potreby bezpečia,
- **potreba prestíže** – potreba vyniknúť, získať (aspoň symbolickú) výhodu voči iným. Získať prestíž v porovnaní s inými jednotlivcami je významným zdrojom sebahodnotenia, sebaocenenia, teda evalvácie ega. Prestíž je ale v rôznych kultúrach chápaná odlišne – v západnej kultúre je to mať viac, byť viac, resp. byť vzdelanejší, vo východnej kultúre napr. asketizmus, resp. mať čo najmenej,
- **potreba moci** (tiež potreba dominancie, potreba vplyvu) – potreba ovplyvňovať, ovládať, kontrolovať iných ľudí, riadiť ich osud, usmerňovať ich. Potreba moci je vlastná všetkým živočíchom vrátane človeka. Aj v živočíšnej ríši existuje hierarchické usporiadanie pozícií podľa miery moci a vplyvu (kohút a sliepky, skupiny opíc ...). Dominancia, vyššia moc, sa v

živočíšnej ríši zvyčajne spája s vyššou fyzickou silou a agresivitou. U ľudí tomu však môže byť inak. Ľudská túžba po moci je motívom evalvácie ega, zvýšenia vlastného sebavedomia, sebahodnoty. Existencia moci nad inými je zdrojom značného sebauspokojenia. Existuje samozrejme rôzna moc. Napr. formálna moc daná postavením jednotlivca, moc násilia (fyzickej, psychickej prevahy), moc experta (odbornej autority), moc závislosti (nad citovo závislými jednotlivcami).

Potreba moci je daná každému z nás v určitej miere, existuje tiež jav nazývaný komplex moci, ktorý sa objavuje u jednotlivcov, trpiacich pocitmi menejcennosti v určitej oblasti svojho života. Ich cieľom je skutočne evalvovať vlastné ego použitím moci, často veľmi tvrdej, neláskavej, nekompromisnej. M.Nakonečný (1999) rozlišuje moc donucovaciú, ktorá je daná formálnou aj neformálnou, najmä citovou závislosťou a moc vplyvu, ktorá sa realizuje bez toho, že by osoba, ktorá je jej predmetom, pociťovala nátlak (vplyv rodičov vo výchove),

- **potreba altruizmu** – potreba pomáhať iným, konať v ich prospech bez očakávania recipročných výhod. Výrazom tejto potreby je prosociálne konanie, ktorého objektom sú najčastejšie nám najbližší ľudia, ktorých ľúbime, resp. ľudia, ktorých ľutujeme (forma charity a pod.). Bližšie opisujeme prosociálne konanie nižšie v samostatnej podkapitole,
- **potreba zvedavosti** – potreba vedieť o iných viac, o ich živote, príbehoch, nazrieť im do života.

Podľa M.Nakonečného (1999) môžeme k 6 vymenovaným potrebám zaradiť ďalej potrebu poslušnosti (podriaďiť sa), potrebu agresie, a sociálne potreby vzťahujúce sa k egu:

- **potreba poslušnosti.** Je potrebou podrobiť sa, podriaďiť sa, je vlastne opakom k potrebe moci. Najčastejšie ide o podrobenie sa preto, aby jednotlivec získal odmenu alebo sa vyhol trestu. Existujú samozrejme rôzne druhy poslušnosti a rôzne motívy poslušnosti. Dieťa je napríklad poslušné, pretože rodiča ľúbi a identifikuje sa s ním, žiak je poslušný, pretože sa vyhýba trestu, podriadený môže byť poslušný pretože mu to umožňuje vyhnúť sa osobnej zodpovednosti. Práve poslušnosťou motivovanou snahou vyhnúť sa zodpovednosti a podriadením sa autorite, sa zaoberal S. Milgram (podľa Nakonečný, 1999), autor veľmi známych experimentov, ktoré sú dnes právom označované ako neetické. Milgram požiadal skupinu dobrovoľníkov o účasť v experimente, ktorý bol zameraný, ako im oznámil, na výskum vplyvu elektrických šokov na učenie sa ľudí. Jeho experimentátori mali dávať pokusným osobám elektrické rany v rozsahu od 15 do 415 voltov, pričom každý experimentátor mohol toto rozpätie sám regulovať. Vedel tiež, že 300 voltov je kritická hranica, za ktorou môže

nasledovať vážne ublíženie na zdraví až smrť. Pokusné osoby samozrejme šoky nedostávali, ale podľa ich sily produkovali príslušné správanie – protestovali, predstierali bolesť, kričali, prosili o prerušenie, predstierali mdloby, smrť. Zarážajúcim výsledkom experimentu bolo, že hoci „experimentátori“ používali v priemere šoky o sile 210 voltov, celá jedna štvrtina z nich prekročila hranicu 300 voltov a došla až k 375 voltom. Ukázalo sa tiež, že tieto osoby mali väčšiu tendenciu prekročiť hranicu, keď bol zadávateľ úlohy (odborník, autorita) prítomný počas experimentu,

- **potreba agresie.** Hovoriť o potrebe agresie, teda potrebe agresívne sa správať voči iným ľuďom je možno trúfalé. O tom, či je agresivita, ako vlastnosť jednotlivca, stabilnou súčasťou výbavy osobnosti každého človeka, sa dodnes v psychológii vedú spory. Podobne nie je doteraz jednoznačne jasné, či je agresivita, resp. tendencia k agresívnemu správaniu človeku, daná v genetickej výbave, teda vrodená, alebo či ide o naučený prejav správania. Je pravdepodobné, že existuje ako vrodená tak i naučená forma agresie. G. V. Caprara (podľa Čermák, 1998) napríklad tvrdí, že existuje latentný (skrytý) faktor osobnosti, ktorý je v pozadí rôznych prejavov agresivity a ktorý je spoločný všetkým jednotlivcom. Je možné uvažovať aj o tom, že agresívnym správaním dosahuje jednotlivec uspokojovanie iných sociálnych potrieb – potreby uznania, prestíže, moci, obdivu a pod.,
- **sociálne potreby vzťahujúce sa k egu** človeka. Ego („Ja“) chápeme ako ústrednú, najvyššiu a najvnútornejšiu časť osobnosti jednotlivca, ktorá znamená vedomie seba samého a zahŕňa sebachápanie, sebevedomovanie, sebahodnotenie. Sociálne potreby vzťahujúce sa k Egu predstavujú motiváciu, ktorá vedie jednotlivca k udržiavaniu, zvyšovaniu a obrane hodnoty jeho Ega, teda k jeho evalvácií (Nakonečný, 1999). Ak sú základné potreby človeka relatívne dobre uspokojené (má dostatok jedla, bezpečia, zamestnanie, priestor pre bývanie a pod.), vystupuje táto motivácia v jeho konaní výrazne do popredia. Znamená to, že túži po obdive, uznaní svojich schopností, je citlivý na všetko, čo by mohlo ohroziť jeho sociálnu hodnotu, citlivý na rôzne neúspechy a zlyhania. Motivácia vzťahujúca sa k Egu jednotlivca je vlastne vždy sociálne podmienená, pretože v tomto zmysle je jeho Ja evalvované alebo naopak devalvované reakciami a hodnotením, ktoré získava od iných ľudí. Úspechy, ktoré aj iní vnímajú ako úspechy prežíva ako dvojnásobné a neúspechy, o ktorých iní vedia, ako dvojnásobne silné neúspechy. Postoje iných a ich hodnotenie jeho činnosti sú tak významným motivačným činiteľom ovplyvňujúcim konanie človeka a posilňujúcim alebo oslabujúcim jeho sebahodnotenie, jeho Ego. Pretože úplná väčšina ľudí si želá, aby boli svojím okolím vnímaní ako inteligentní, zaujímaví, vážení, výkonní, aby boli oceňovaní a obdivovaní, vyvíjajú i správanie, ktoré napomáha vytvárať tento obraz,

resp. napomáha udržiavať pozitívny obraz seba samého. V školskom prostredí napr. pozitívne školské hodnotenie umožňuje žiakom udržať si primerane stály a objektívny obraz o sebe. Takého hodnotenie nenaruša rozvoj osobnosti, nevyvoláva u žiaka obavy o jeho osobu a ohrozenie Ega (Vašašová, 2004).

K tomuto účelu používajú preto mnohí rozličné mechanizmy, formy správania, ktoré môžu byť vonkajšiemu pozorovateľovi nezrozumiteľné a môžu sa mu javiť ako čudné, zvláštne, nevhodné. Ide o určitý druh obranného správania, ktorého cieľom je uchovať vysokú hodnotu vlastného Ega. P.E.Secord a C.W.Backman (podľa Nakonečný, 1999) k týmto mechanizmom zaraďujú napr. *deformované vnímanie* reakcií iných voči sebe alebo deformovanú interpretáciu (výklad) vlastného správania. Znamená to, že človek na neho adresovanú kritiku „prepočuje“, počuje ju naopak ako pozitívnu, interpretuje si ju ako nevinné poznámky a pod. Iným mechanizmom je *výberová (selektívna) interakcia*, to značí, že jednotlivec sa stýka len s tými ľuďmi, ktorých reakcie potvrdzujú jeho pozitívny sebaobraz a vyhýba sa kontaktu s tými, ktorí mu poskytujú inú spätnú väzbu, alebo *výberové hodnotenie iných*, prejavujúce sa často u vedúcich, ktorí nie sú dostatočne sebaistí. Takíto vedúci hodnotí jednotlivcov, ktorí mu pomáhajú udržať jeho pozitívny sebaobraz oveľa pozitívnejšie ako tých, ktorí k nemu vysielajú signály kritiky. Práve tak sa môže jednotlivec brániť *výberovým hodnotením seba samého*, čiže nadhodnocuje tie stránky svojej osobnosti, svojho správania, ktoré sú okolím vysoko oceňované a podhodnocuje, podceňuje tie stránky, ktoré iní ľudia neakceptujú, tie považuje za nedôležité a nevýznamné. Mnohé z týchto foriem správania, zamerané na obranu vlastného Ega, fungujú na základe významnej, ale jednotlivcom neuvedomovanej vnútornej motivácie. Ich uvedomenie si vyžaduje prácu na sebe samom, pričom účinnou pomocou je dobré načúvanie spätnej väzbe. Táto vnútorná motivácia nútiaca často nevedome jednotlivcov správať sa tak, aby vyvolávali určitý typ reakcií okolia, má svoj pôvod v ranom detstve človeka. Ak dieťa zažívalo pozitívne reakcie na seba samého (získalo pocit, že je milované a hodné toho byť milované), bude mať snahu i v dospelosti získať práve takéto reakcie od okolia. Ak dieťa zažilo často negatívne postoje k sebe, je možné, že sa u neho vyvinuli hlboké pocity menejcennosti a neistoty a je pravdepodobné, že v dospelosti bude priťahované ľuďmi, ktorí voči nemu prejavujú negatívne pocity a negatívne správanie.

4.4.1.2 Sociálne záujmy

Záujmy, záľuby sú považované za motívy intelektuálneho charakteru a bývajú tiež označované ako sekundárne motívy, resp. naučené motívy, teda získané, ovplyvnené sociálnym prostredím. Nemožno však celkom vylúčiť súvislosť záujmov s vrozenými dispozíciami osobnosti (hudobný talent sa prejaví záujmom o hudobnú produkciu). Záujem je motívom, ktorý smeruje správanie jednotlivca k určitým činnostiam na základe jeho kognitívnych či emocionálnych potrieb.

Za sociálne považujeme také druhy záujmov, ktoré nejako súvisia s inými ľuďmi, alebo fungovaním spoločnosti. Najčastejšie ide o záujem o kultúru a umenie, charitatívne činnosti, výchovu, politiku, spoločenskú zábavu, členstvo v rozličných spolkoch. Realizáciou záujmov sa uspokojujú tiež viaceré sociálne potreby.

4.4.1.3 Hodnoty a ideály

Hodnoty predstavujú vyššie motívy, pričom hodnotou možno rozumieť vlastnosti objektu alebo činnosti, ktorá uspokojuje potreby človeka. Inak – človek vyhľadáva, vykonáva, žiada si, snaží sa získať to, čo pre neho osobne má vysokú hodnotu. Hodnota teda pôsobí ako incentíva – hodnota objektu, činnosti subjektívne vnímaná ako hodnota významná, je faktorom motivujúcim konanie človeka. Všeobecne platí, že motivované konanie vzniká vtedy, keď motivácia dosiahne určitú silu, keď jednotlivec očakáva dosiahnutie cieľa a keď cieľ **má pre neho subjektívnu hodnotu**. V priebehu procesu socializácie si každý jednotlivec utvára svoj vlastný systém hodnôt, utvára sa jeho hodnotová orientácia, ktorá ovplyvňuje jeho konanie. Samozrejme, v priebehu socializácie dochádza k zmenám hodnotového systému v závislosti od veku dieťaťa a jeho potrieb. Na utváranie hierarchie hodnôt dieťaťa má nepochybne najsilnejší vplyv jeho rodina, ale ani vplyv ďalších častí sociálneho prostredia nie je zanedbateľný, najmä so stúpajúcim vekom dieťaťa (vplyv rovesníckych skupín, školy, pracovných skupín, ideológie, cirkvi atd.).

Z hľadiska motivačného pôsobenia hodnôt môžeme hovoriť o hodnotách všeobecných, ktorými je napr. zdravie, šťastie, sloboda, vzdelanie, ktoré vyjadrujú zmysel života jednotlivca a všeobecne jeho životné smerovanie. Druhou skupinou sú hodnoty inštrumentálne, ktoré sú v zásade konkrétnym vyjadrením hodnôt všeobecných, sú to, možno povedať, nástroje, ktorými dosahujeme hodnoty všeobecné. Napr. hodnota zdravej výživy, ktorou dosahujeme hodnotu zdravie, ovplyvňuje jednotlivcovo stravovacie správanie,

hodnotu šťastia naplňa hodnota manželstva, detí, ktorá ovplyvňuje už sociálne správanie.

Väčšina hodnôt človeka súvisí so sociálnom, hodnoty sú typickým sociálnym fenoménom, sú vyjadrením spoločenského oceňovania objektov, činností v danej kultúre. Existujú hodnoty všeobecne prijímané kultúrou (napr. hodnota zachovania života), ale napriek tomu, hodnoty odrážajú predovšetkým subjektívny význam daných objektov pre jednotlivca, odráža sa tu jeho individuálny hodnotiaci vzťah k svetu.

4.4.1.4 Ašpirácie

Ašpirácia predstavuje stupeň nárokov, ktoré na seba jednotlivec kladie v prítomnosti, alebo pre budúcnosť, je vyjadrením náročnosti cieľov, ktoré sa usiluje dosiahnuť. V ašpirácii je zahrnutý cieľ (čo chcem dosiahnuť, čím chcem byť, ako sa chcem uplatniť), ako aj spôsoby konania, ktorými chcem cieľ dosahovať.

Ašpiračnou úrovňou rozumieme úroveň zamýšľaného výkonu v určitej činnosti, ktorú jednotlivec (vychádzajúc z poznania úrovne výkonu z minulých činností) očakáva (Boroš, 2001). Dosiahnutie cieľa je subjektívne prežívané ako úspech, je sprevádzané príjemnými emóciami (radosťou, nadšením) a vedie k zvyšovaniu ašpiračnej úrovne (stanovovaniu si náročnejších cieľov), zvyšovaniu motivovanosti a vzrastu výkonu. Nedosiahnutie cieľa je naopak prežívané ako neúspech, sprevádzané negatívnymi emóciami a môže byť prežívané ako situácia frustrácie. Opakované nedosiahnutie vytýčeného cieľa vedie k znižovaniu ašpiračnej úrovne. Na stanovovanie ašpiračnej úrovne má vplyv nielen sebahodnotenie (vlastné hodnotenie výkonu), ale aj reakcia sociálneho okolia na dosiahnutie, resp. nedosiahnutie cieľa, prejavy dôvery a nedôvery, povzbudenie alebo dehonestovanie, zosmiešnenie apod.

V procese socializácie sa dieťa naučí stanovovať si ašpiračnú úroveň najmä v závislosti od hodnotenia seba inými. Ak iní ľudia (najmä rodičia, učitelia) dávajú dieťaťu najavo, že „nemá naviac“, neocenujú jeho výkon, nepovzbudzujú ho k vyššiemu výkonu, nerozvíja sa u dieťaťa tzv. výkonová motivácia a jeho ašpiračná úroveň bude veľmi nízka. Nebude teda motivované k činnosti, výkonu, bude si stavať veľmi nízke, či dokonca nijaké ciele, vytvorí sa u neho stav nazývaný „naučená bezmocnosť“, v dôsledku ktorého sa objaví nízke sebahodnotenie a veľmi nízke ašpirácie. Nemusíme zdôrazňovať, že na druhej strane je dôležité viesť dieťa k stanovovaniu si primeranej úrovne ašpirácie, teda úrovne, ktorú mu umožní dosahovať miera jeho schopností a možností. Stanovovanie si nereálnych, príliš vysokých cieľov (napr. preto aby dieťa

vyhovelo ašpiráciám rodičov či učiteľov) vedie zákonite k neúspechu a negatívnemu sebaobrazu so všetkými následkami.

4.4.1.5 Motivujúca prítomnosť iných

Doteraz sme hovorili viac o vnútorných motívoch konania človeka, ktoré súvisia s jeho sociálnym prostredím. Uvedli sme, že motivované správanie spúšťa impulzy (vnútorné prvky) alebo incentívy (vonkajšie prvky). Presné odlíšenie impulzov a incentív konkrétneho konania človeka je veľmi obtiažné, takmer nemožné. Napriek tomu, typicky sociálnou incentívou, ktorá ovplyvňuje smer, intenzitu a celkový charakter správania človeka je **prítomnosť iných ľudí**, ktorá na človeka pôsobí motivujúco – vedie k zmene jeho prežívania a správania.

Objavuje sa tendencia zmeny správania či už v pozitívnom (brať ohľad na druhého, ohľaduplnosť, tolerancia, redukcia vlastných prejavov) alebo negatívnom zmysle (vyvyšovanie sa, predvádzanie sa, prejavy agresie). Človek je v prítomnosti iných ľudí v stave zvýšenej pripravenosti reagovať, zvyšuje sa citlivosť jeho vnímania – je citlivejší na rozličné signály prichádzajúce od iných ľudí, na verbálne a neverbálne posolstvá, ktoré fungujú ako vonkajšie motivačné činitele. Osobitne citliví sme na prítomnosť:

- o osôb opačného pohlavia,
- o osôb, ktoré majú nad nami moc,
- o osôb, s ktorými súperime.

Najmä pred takými osobami máme sklon k autoštylizácii a autocenzúre, filtrujeme svoje myšlienky, dávame si pozor na správanie, maskujeme city, predstierame čo necítíme, skrátka – správame sa účelovo, aby sme dosiahli svoj cieľ (Kariková, 1999). Potrebné si je ale uvedomiť, že hoci prítomnosť iných ľudí spúšťa určité správanie a je teda vonkajším motívom, je naše správanie ovplyvnené predovšetkým za ním skrytými vnútornými motívmi – napr. potrebou uspieť, dvoriť, získať lásku, vlastníctvo, moc a pod.

Zhrnutie:

1. Sociálne správanie je vzájomné správanie sa ľudí k sebe. Jeho podoba je determinovaná osobnostnými vlastnosťami jednotlivcov, vzájomným vzťahom interagujúcich ako aj charakterom sociálnej situácie. V pozadí sociálneho správania stojí sociálna motivácia.

2. Motivované správanie predstavuje určitý, naučený inštrumentálny vzorec správania, jeho cieľom je dosiahnuť stav uspokojenia. Základným princípom (cieľom) motivácie je udržiavanie a obnova psychickej rovnováhy.
3. Jednotlivými prvkami motivácie sú motívy, psychologické príčiny ľudského správania. K formám motívov zaradujeme pudy a inštinkty (biologicky determinované motívy), potreby, záujmy, hodnoty, ideály, aspirácie (sociálne determinované motívy).
4. Potreba je znakom nerovnováhy organizmu, prebytku alebo nedostatku niečoho. Sociálne potreby predstavujú vyššie, psychické potreby. K základným sociálnym potrebám sú zaraďované potreba spoločovania, získavania, prestíže, moci, altruizmu, zvedavosti, poslušnosti, agresie, potreby vzťahujúce sa k Egu.
5. Sociálne záujmy motivujú jednotlivca k činnosti spojenej s inými ľuďmi. Prostredníctvom realizácie záujmov sú uspokojované viaceré sociálne potreby.
6. Hodnoty predstavujú vyššie motívy, hodnota je incentívou motivujúcou človeka k činnosti, ktorou dosahuje subjektívne hodnotné ciele. Hodnoty sú vyjadrením sociálneho ocenenia objektov, činností v danej kultúre.
7. Aspirácia je stupeň nárokov, ktoré na seba jednotlivec kladie v prítomnosti alebo pre budúcnosť, vyjadruje náročnosť jeho cieľov. Aspirračná úroveň je úroveň zamýšľaného výkonu, ktorý jednotlivec očakáva. Výkonová aspirácia je naučeným motívom správania.
8. Úlohu incentívy sociálneho správania má pre jednotlivca prítomnosť iných ľudí, ktorá spôsobuje zmenu jeho prežívania a správania.

4.4.2 SOCIÁLNE POSTOJE

Postoje sú v psychológii definované ako *relatívne trvalé sústavy pozitívnych alebo negatívnych hodnotení, emocionálneho cítenia a tendencií konať pre alebo proti spoločenských objektom* (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968).

Podľa M.Nakonečného (1999) sú postoje *hodnotiace vzťahy, zakladajúce určitú konatívnu pohotovosť, ktorej realizácia v príslušnom konaní však závisí od situačných podmienok*. Postoje, podľa J.Boroša (2001), sú pomerne trvalé charakteristiky jednotlivca, ktoré vyjadrujú jeho stanovisko (pozitívne či

negatívne) k určitej oblasti skutočnosti, vyjadrujú nielen základnú poznávaciu orientáciu, ale aj hodnotový systém človeka a jeho snahovú zameranosť. Znamená to, že k všetkým veciam, javom, osobám i sebe samému zaujímame určitý postoj – máme určitý názor (hodnotíme predmet postoja), máme určitý vzťah (páči sa nám to, nemáme to radi), a určitým spôsobom sa k nim správame (snažíme sa to získať, utekáme od toho). V tomto zmysle sú postoje faktorom, ktorý silne ovplyvňuje správanie sa jednotlivca.

4.4.2.1 Utváranie postojov

Prevažná väčšina bádateľov sa prikláňa k názoru, že postoje sú **naučenou dimenziou** osobnosti, získanou v priebehu života, predovšetkým procesom sociálneho učenia. Len ojedinele sa stretáme s názorom, že postoje sú z časti vrodené (napr. Eysenck a Wilson, ktorí vychádzajú z predpokladu, že niektoré osobnostné črty považované za vrodené, ako je neuroticizmus a stabilita, extroverzia a introverzia, tvoria základ postojov). Genetická teória postojov je ojedinelá a existuje pre ňu len veľmi málo dôkazov. Prevažuje teda názor, že postoje sú naučené.

Sociálne učenie, t.j. učenie cez iných ľudí, má pri utváraní postojov nesmierny význam. Rozhodujúci je pritom vplyv tých jednotlivcov a malých sociálnych skupín, s ktorých členmi má dieťa blízky citový vzťah, ktorí sú preň autoritou, modelom, vzorom, s ktorými je v každodennom kontakte. Okrem rodičov a iných členov rodiny je iste dôležitým, vplyvným človekom učiteľ. Podľa Šiškovéj (1998, s.128) sú zdrojom utvárania postojov:

1. špecifické osobné sociálne skúsenosti, získané najmä v procese uspokojovania vlastných potrieb, ktorý je zvyčajne viazaný na sociálnu interakciu, teda zdrojom postojov sú sociálne skúsenosti,
2. sociálna komunikácia,
3. pôsobenie modelov a vzorov (proces imitácie a identifikácie),
4. vplyv inštitucionálnych faktorov (vplyv spoločenských inštitúcií, cirkvi, školy, politických strán, médií atď.).

Sociálne učenie (podmieňovanie, imitácia, identifikácia, prispôbovanie) prebieha vždy v určitej konkrétnej kultúre pod určitými konkrétnymi sociálnymi tlakmi a vedie k utvoreniu určitých, kultúre a konkrétnemu prostrediu jednotlivca poplatných postojov.

4.4.2.2 Štruktúra postojov

Štruktúre postoja, tj. hľadaniu zložiek postoja, bola v psychológii venovaná značná pozornosť a bádanie v tomto smere nie je doteraz ukončené. Mnoho autorov rešpektuje klasické ponímanie štruktúry postoja M.B.Smitha z prvej poloviny 20. storočia, ktorý rozlišuje tri zložky postoja:

1. **kognitívna zložka** (poznávacía), je spojená s rozumovým hodnotením predmetu postoja, vyjadruje jeho hodnotu v zmysle správny - nesprávny, rozumný - hlúpy, zlý – dobrý, spravodlivý – nespravodlivý, hodnotný – bezcenný a pod. Táto zložka sa utvára najčastejšie preberaním názorov od iných ľudí,
2. **emocionálna zložka** (citová), vyjadruje citový vzťah k predmetu postoja, v zmysle ľúbim – neľúbim, páči sa mi – nepáči sa mi, vyvoláva radosť – smútok, je utváraná častejšie osobnou skúsenosťou s predmetom postoja,
3. **konatívna**, prejavuje sa v tendencii konať, reagovať určitým spôsobom na predmet postoja, v zmysle chcem to – nechcem to, priblížim sa - ujdem. Táto zložka vyplýva z dvoch predchádzajúcich.

Niektorí iní autori priniesli iný náhľad na štruktúru postoja. Napr. M.Fishbein a I.Ajzen vo svojej koncepcii zo 70-tych rokov 20. storočia označujú pojmom postoj len afektívnu (emocionálnu) zložku postoja, chápu ho ako unidimenzionálny. R.P.Bagozzi v tom istom období pokladá postoj za dvojdimenzionálnu štruktúru, pozostávajúcu z kognitívnej a emocionálnej zložky. Podľa J.Výrosta (1997) však výsledky empirických výskumov hovoria skôr v prospech postoja ako viacdimenzionálnej štruktúry.

4.4.2.3 Psychologická funkcia postojov

Postoje majú v psychike človeka vlastnú **psychologickú funkciu** – prispievajú k udržaniu psychickej rovnováhy tým, že eliminujú úzkosť, posilňujú hodnotu seba samého, slúžia na zdanlivo logické ospravedlnenie hostility, prijateľné odôvodnenie kultúrne neprijateľných želaní a správania, pomáhajú ospravedlniť a vysvetliť vlastné sebeckto, zachovať ohrozenú sebaúctu a pod. Napr. negatívny postoj starého mládenca k rodinnému životu mu umožňuje, aby netrpel samotou, negatívny postoj žiaka k inštitúcii školy mu umožňuje brať zlé známky na ľahkú váhu. Postoje sú teda často pomôckou ochrane vlastného ega a majú, v terminológii S.Freuda, charakter obranných racionalizácií (rozumového, hoci nelogického zdôvodnenia vlastného konania). Postoje ovplyvňujú i rozličné psychické procesy, napr. pamäť, vnímanie, pozornosť a iné.

Samozrejme, postoje pôsobia tiež ako významný motivačný činiteľ ovplyvňujúci smer správania jednotlivca. Postoje predstavujú určitú predispozíciu jednotlivca pozerat' na svet - podnik, organizáciu, prácu, ľudí i seba - určitým spôsobom, navonok sa prejavujú v štýle jeho správania sa k svetu. Ak je napr. učiteľ presvedčený, že tímová práca je nezmysel, bude mať tendenciu užívať autoritatívny štýl vedenia triedy a bude sám rozhodovať i vtedy, keď je spoločné rozhodovanie prospešnejšie. Ak žiak získal negatívny postoj k učeniu a škole, bude veľmi ťažké zmeniť jeho prístup. Osobitne nebezpečné sú postoje, ktoré majú charakter *predsudkov* - iracionálnych, silne emočne podfarbených postojov, ktoré môžu veľmi negatívne ovplyvňovať správanie voči príslušníkom určitých skupín.

4.4.2.4 Vzťah medzi postojmi a správaním

Otázka, či existuje priamy vzťah medzi postojom a správaním, ktorá je v mnohých smeroch kľúčová, nebola doteraz jednoznačne objasnená. Historicky slávna štúdia R.T.LaPiérehu z roku 1934 (podľa Hayesová, 1998, Výrost, 1997) podnietila veľkú diskusiu a mnoho ďalších skúmaní tejto otázky. LaPiere a jeho dvaja priatelia Číňania cestovali Amerikou, spali v hoteloch a jedli v reštauráciách. Viac ako 90% zariadení ich bez problémov obslúžilo, napriek tomu, že vtedy boli rasové predsudky Američanov voči Číňanom veľmi bežné. Keď ale po šiestich mesiacoch LaPiere znova oslovil dané zariadenia otázkou, či by obslúžili hostí Číňanov, dostal takmer od všetkých zápornú odpoveď.

Zdá sa, že postoje, ktoré jednotlivci vyjadrujú verbálne, nemusia byť v súlade s ich skutočným správaním v konkrétnej situácii. I.Ajzen (podľa Hayesová, 1998) upozornil na skutočnosť, že konkrétne správanie jednotlivca je výsledkom zvažovania medzi viacerými postojmi, ktorými tento disponuje a že konkrétna situácia je často faktorom, ktorý núti človeka vybrať správanie zodpovedajúce niektorému z možno protirečivých postojov. V konkrétnom prípade mohol nad hoteliérovým rasizmom zvíťaziť postoj, že prosperita podniku závisí od návštevnosti hotela. Ajzen zdôrazňuje, že mnohé výskumy postojov prinášajú skreslené výsledky práve vďaka tomu, že zisťujú postoje veľmi všeobecne, bez ohľadu na sociálne tlaky a bez zisťovania iných postojov jednotlivcov a ich sily. K podobným záverom svedčiacim o tom, že postoje v realite nemajú, alebo majú len slabý vzťah k aktuálnemu správaniu dospeli mnohí ďalší autori (B.Kutner, C.Wilkins a P.R.Yarrow, L.Festinger, A.W.Wicker). Napriek nejednoznačnosti v názoroch na túto otázku sme presvedčení, že postoje zakladajú pohotovosť k správaniu, sú pôdou, východiskom pre správanie jednotlivca, iste, rešpektujeme vplyv situačných podmienok.

4.4.2.5 Zmena postojov

Vytvorené postoje sú pokladané za pomerne odolné (rezistentné) voči zmene. Vyššie uvedené definície postojov však hovoria, že postoje sú **relatívne trvale** charakteristiky osobnosti človeka. Značí to, že napriek ich značnej stálosti, je zmena postojov predsa len možná. Každý postoj je charakterizovaný určitou kvalitou a intenzitou, prvkami, ktoré ovplyvňujú možnosť zmeny postojov. Kvalita hovorí o postoji kladnom, zápornom, neutrálnom, intenzita naznačuje silu postoja (od mierne pozitívneho až k extrémne pozitívnemu a pod.). Vo všeobecnosti rozlišujeme dva druhy zmien postojov:

- *súrodé zmeny* – ide o zmeny v intenzite postoja, bez zmeny kvality – napr. pozitívny postoj sa zmení na ešte viac pozitívny,
- *nesúrodé zmeny* – ide o zmeny v kvalite postoja – negatívny sa zmení na pozitívny a naopak.

Klasici sociálnej psychológie Krech, Crutchfield a Ballachey (1968) formulovali dve dôležité hypotézy týkajúce sa zmeny postoja:

- Za rovnakých podmienok je vždy ľahšie navodiť súrodú ako nesúrodú zmenu postoja, tj. je ľahšie zvýšiť intenzitu kladného či záporného postoja ako zmeniť jeho kvalitu.
- Čím je postoj extrémnejší, komplexnejší a konzistentnejší, čím viac slúži potrebám jednotlivca a je centrálné hodnotený, tým ľahšie sa dosiahne súrodá zmena (a tým ťažšie zmena nesúrodá – zmena kvality).

Z uvedeného vyplýva, že osobitne odolné voči zmenám sú postoje:

1. **Konzistentné.** Týmto termínom sa označujú postoje vnútorne silne súdržné vo všetkých zložkách (všetky zložky spolu ladia, dopĺňajú sa), a to najmä postoje **extrémne**,
2. Postoje k predmetom, ktoré silne **uspokojujú potreby** jednotlivca (drogy, nevhodný vzťah a sex), motivujú ho k činnosti, ktorá je jeho zdrojom uspokojenia.

Možnosť zmeny postojov závisí tiež od iných osobnostných charakteristík jednotlivca. Napr. ľudia úzkostní, submisívni (podriadiví) ľahšie podľahnú vplyvu autority, skupiny a zmenia postoj. Ľudia dominantní, ale tiež skrývajúci svoju úzkosť, môžu chápať tlak na zmenu postoja ako útok proti vlastnej osobe a bránia sa zmene „z princípu“, hoci sú schopní pochopiť, že zmena by vlastne bola užitočná. Človek mení svoje postoje (názory) častejšie pôsobením tlaku

skupiny, ktorá je preň významná, i vnútorne sa prispôsobuje, stotožňuje so skupinovým postojom (náboženské postoje, politické postoje). Tento jav sa nazýva konformita.

Zmena postojov je v živote jednotlivca a spoločnosti často mimoriadne dôležitá, najmä v prípade nevhodných, negatívnych, rasistických postojov, ktoré môžu viesť k negatívnemu, či ubližujúcemu správaniu. Bolo vytvorených viacero modelov zmien postojov ako určitých návodov ako pôsobiť na iných, ako formovať, resp. meniť nežiadúce postoje.

Modely zmien postojov

K najznámejším modelom zmeny postojov patrí:

1/ Zmena postojov založená na sile presvedčania

Model využíva silu presvedčania, argumentov, osobného pôsobenia, silu podávania nových, predsudkom odlišných informácií. Často, v realite, inú možnosť proste nemáme. Za výnimočných okolností, v podmienkach našťastie vzdialených bežnej realite, je možné dosiahnuť veľmi účinnú a často dlhotrvajúcu zmenu postojov drastickými metódami „vymývania mozgov“, založenými na metóde zámerného rozkladu identity jednotlivca a jej nahradení novou identitou (metódu používali napr. Číňania voči americkým vojakom v období kórejskej vojny, nacistickí dôstojníci v 2. sv. vojne, ale tiež niektoré náboženské sekty).

Pri používaní bežnej metódy presvedčania je účinnosť tejto metódy rozhodujúco ovplyvnená viacerými dôležitými faktormi. Patria k nim faktory týkajúce sa:

- *zdroja podávania informácií* (dôveryhodnosť, odborná kompetencia, atraktivnosť, možnosť sociálnej identifikácie s tým, kto presvedča). Pritom nepriame, nenátlakové prezentovanie informácií je účinnejšie, nevyvoláva potrebu jednotlivcov brániť sa bez racionálneho zvažovania podstaty informácií,
- *štruktúry a obsahu informácií, sily istoty argumentácie*. Silnejší účinok má presvedčanie vtedy, ak zasahuje racionalitu aj emocionalitu príjemcu. Je známe, že zmenu postoja nevyvolávajú informácie, ktoré sa podľa subjektívneho názoru príjemcov týchto netýkajú.
- *osobnosti príjemcu informácií* – vysoká vyhranenosť názorov vedie k odmietnutiu kontrastných názorov. Úlohu tu zohráva aj miera sugestibility (ovplyvniteľnosti), inteligencia, vysoká sebaúcta a so

sebaúctou spojená Rotterova „lokalizácia kontroly“, kedy sa ukazuje, že postoje sú ľahšie meniteľné u osôb s internou lokalizáciou kontroly, ktoré sú citlivejšie na dôsledky vlastného konania (Kollárik, 1993, s.74).

2/ Zmena postojov založená na koncepcii kontaktnej hypotézy

Tento model sa využíva najmä pri snahe zmeniť postoje vzájomne nepriateľských skupín i jednotlivcov. Vychádza z predpokladu, že priama interakcia, priamy interpersonálny kontakt členov rôznych (napr. etnických odlišných) skupín je cestou k pozitívnej zmene postojov a zlepšeniu vzťahov. Táto myšlienka je prínosná, jej realizácia v praxi nesmierne zložitá. Aby vzájomná interakcia mala skutočne efektívny účinok v zmysle odstraňovania negatívnych postojov a zlepšovania vzťahov, vyžaduje dodržanie viacerých podmienok pri utváraní tejto situácie, ku ktorým G.W.Stephan (podľa Zel'ová, 1996, s.141) zaradil: zdôrazňovanie kooperácie a potláčanie súťaženia medzi skupinami, zabezpečenie rovnakého statusu a rovnakých kompetencií daných skupín a to v rámci kontaktnej situácie aj mimo nej. Členovia skupín by sa mali podobat' vo svojich hodnotách, mal by byť zachovaný ich rovnaký počet, ich kontakt má byť dobrovoľný, silne normatívne a inštitucionálne podporovaný, mal by sa odohrávať v rôznych kontextoch s obmeneným členstvom a mal by mať primeranú, skôr vysokú dĺžku trvania.

Hypotéza interpersonálneho kontaktu je založená na presvedčení, že v priamom kontakte členov rôznych skupín dôjde k dekategoriácii, čiže že jednotlivci nebudú vnímaní ako reprezentanti určitej skupiny (prestanú pôsobiť etnické stereotypy), ale budú vnímaní ako jedinečné osobnosti. Napriek obtiažnosti vytvárania týchto situácií, je osobný kontakt jednou z dôležitých ciest ako dosiahnuť zmenu postojov.

Na hypotézu kontaktu ako cesty zmeny vzťahov a tým aj postojov nadväzuje snaha kontaktovať príslušníkov postojmi odlišných skupín (napr. etnických) aj v simulovaných, výcvikových situáciách. Realizácia takýchto tréningov, ktoré sú nesporne užitočné, je však bez nádeje na úspech tam, kde je legislatívne zakotvené nerovnoprávne postavenie etnických skupín (apartheid a pod.). V podstate sú vždy potrebné zmeny na úrovni spoločnosti, vytvorenie priaznivého legislatívneho rámca k tomu, aby sa neskôr na báze psychológie, pedagogiky mohli aplikovať cieľové programy zamerané na zlepšenie medzietských vzťahov.

V pozadí modelov zameraných na zmeny postoja môžeme vnímať princípy teórie kognitívnej disonancie L.Festingera, podľa ktorej je východiskom k zmene postoja narušenie konsonancie postojových zložiek, „rozkývanie“

jednej z nich, ktoré výrazne motivuje jednotlivca k obnoveniu stavu rovnováhy, čo sa udeje, resp. môže udiat' zmenou ostatných zložiek a tým dôjde k zmene postoja. Model presvedčania destabilizuje kognitívnu, model aktívneho kontaktu emocionálnu alebo konatívnu zložku postoja. Táto teória má svoje opodstatnenie, nakoniec túto teóriu v praxi celkom úspešne aplikujú náboroví pracovníci náboženských kultov pri získavaní nových členov. Problém možno vidieť v tom, že v prípade silných, extrémnych a vnútorne pevne súdržných postojov sa jednotlivci bránia ich zmene tým, že nové informácie, zážitky prasto ignorujú (vytesnia), skreslene vyložia (racionalizujú, intelektualizujú), účelovo si vyberú len určitú časť, či použijú (často nevedome) iný z obranných mechanizmov pre udržanie stavu vnútornej rovnováhy.

Napriek tomu, domnievame sa, že navodenie stavu „znepokojenej mysle“ je cestou ako otvoriť proces zmeny postoja. Nemáme však na mysli uplatnenie spomínanej metódy vymývania mozgov.

Postoje, ako sme uviedli, zaujíma človek k všetkému čo ho obklopuje, teda aj k sebe samému. Mohli by sme vymedziť mnohé kategórie postojov vzhľadom na predmet postoja: postoje náboženské, politické, medziľudské, sebavzťahné atď. V poslednom období si mimoriadnu pozornosť získavajú v našom prostredí postoje k iným etnikám, a to v spojení s predsudkami, ktorým budeme preto venovať viac pozornosti.

4.4.2.6 Etnické postoje a predsudky

V súvislosti s témou postojov k etnicky odlišným skupinám sa objavuje rad pojmov, ktoré zdefinujeme:

Etnický postoj je v súčasnosti rozlične definovaná kategória, čo vyplýva z rôzneho prístupu k obsahovej štruktúre etnických postojov a postojov všeobecne. A.Zeľová (1997) ho napr. chápe ako postoj k etnickým a rasovo identifikovaným jednotlivcom či skupinám, a to postoj, v ktorom prevláda skôr vzťahový, afektívno-hodnotiaci aspekt postoja. G.Kleinpenning a L.Hagendoorn (1993) chápu etnický postoj v podstate ako postoj rasistický, ktorý je základom pre diskrimináciu etnických skupín v oblasti občianskych práv, v oblasti ekonomickej, politickej, medziľudskej.

Etnický stereotyp je mienka o triedach indivíduí, skupinách alebo objektoch v podobe šablónovitého vnímania a posudzovania toho, k čomu sa vzťahuje; nie je produktom priamej skúsenosti indivídua, je preberaná a udržiavaná

tradíciou (Nakonečný, 1997). Etnický stereotyp je vnímanie jednotlivca ako príslušníka etnickej skupiny a tým ako jednotlivca, ktorý automaticky disponuje tými črtami, vlastnosťami, osobnostnými charakteristikami, ktoré má daná skupina ako celok (Zel'ová, 1997). Etnický stereotyp je skôr kognitívnu kategóriou, je to súhrn predstáv, presvedčení, názorov, informácií vzťahujúcich sa k etnickej skupine. Je to kognitívna schéma, opiera sa najmä o kognitívnu stránku – zložku postoja.

Predsudok je fixovaný vopred sformovaný postoj k nejakému objektu, prejavujúci sa bez ohľadu na jeho individualitu, charakter (Hayesová, 1998). Predsudok je odvrátený alebo hostilný postoj voči osobe, ktorá patrí ku skupine, pričom sa automaticky predpokladá, že osoba má negatívne kvality pripisované skupine. Podstatným znakom predsudkov je ich silná emocionálna akcentovanosť a vysoká odolnosť voči zmene (Nakonečný, 1999). Predsudky predstavujú predispozíciu vnímať, cítiť a konať „proti“ a „preč“ od osôb, ktoré sú vnímané ako členovia určitých skupín (Zel'ová, 1997). Predsudok je viazaný najmä na emocionálnu zložku postoja.

Etnocentrizmus je tendencia poznávať, hodnotiť a interpretovať okolitý svet len z perspektívy kultúry vlastného spoločenstva (Průcha, 2001). Etnocentrizmus súvisí s nacionalizmom, t.j. individuálnymi postojmi, z ktorých vyplýva nekritická preferencia vlastného etnika a zatracovanie iných etník (Plichtová, Berecká, 1998).

Diskrimináciu chápeme odsudzovanie niekoho a zásah voči nemu na základe zjavne bezvýznamných charakteristík, ako je farba kože, pohlavie, národnosť, etnická príslušnosť, vierovyznanie, sexuálna orientácia. Diskriminácia je mäkkou formou rasizmu.

Rasizmus je viera, presvedčenie, že niektorí ľudia sú nadradení iným z dôvodu príslušnosti k určitej rase, ktorá sa premieta do hanlivého až agresívneho správania voči príslušníkom „nižšej“ rasy (tvrdý rasizmus: priame verbálne a fyzické útoky; mäkký rasizmus: odmietaný, ignorujúci prístup, neakceptácia, vylúčovanie = diskriminácia).

Etnické postoje, predsudky, etnocentrizmus sú pojmy označujúce prevažne negatívne vnímanie a prežívanie voči príslušníkom iných etnických skupín. Ale samotné vnímanie a uvedomovanie si špecifických vlastností vlastnej skupiny a odlišností vo vlastnostiach iných rasových a etnických skupín je prirodzený a nie negatívny jav. Negatívnym sa stáva až konanie, ktoré prekračuje hranicu vnímania odlišností a mení sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavujú v diskriminácii, až agresívnom správaní (Průcha, 2001). Rasizmus nie je možné stotožňovať s pocitmi sociálneho dištancu alebo s nízkou obľubou príslušníkov určitej rasy. A.Giddens (podľa Průcha, 2001)

hovorí, že odmietavý postojov alebo aj predsudok voči inej rase alebo kultúre ešte nie je rasizmus – ten sa prejavuje až diskrimináciou, keď jednej skupine ľudí sú upierané práva a príležitosti, ktorými disponujú druhí, alebo priamym ohrozovaním jednej rasovej skupiny druhou. Výsledky skúmania ukazujú, že negatívne postoje sa premietnu do rasistického správania predovšetkým vtedy, ak sa vyskytne pre toto správanie priaznivá sociálna klíma. Ak teda vo väčšine spoločnosti prevláda rasistický postoj, je vysoký predpoklad, že rasistické správanie určitých jednotlivcov alebo skupín sa stretne skôr s pochopením, podporou, hoci podporou mlčiacej väčšiny a nebude odsúdené či eliminované.

Zdroje utvárania etnických postojov - predsudkov

S vysokou pravdepodobnosťou môžeme povedať, že nenájdeme jednotlivca bez predsudkov, a to aj voči etnickým skupinám, hoci jednotlivci sami si svoje vlastné predsudky priznávajú len veľmi neradi. S troškou nadsádzky sa hovorí, že predsudky iných rozpoznáme veľmi ľahko, ale svoje vlastné považujeme za oprávnené, objektívne názory, hodnotenie ľudí.

Za najvšeobecnejší rámec vysvetlenia pôsobenia etnických postojov, stereotypov sa považuje zistenie, že stretnutie s niečím alebo niekým iným, neznámym, odlišným, vyvoláva neistotu, úzkosť, pocit ohrozenia. Toto negatívne prežívanie má jednotlivec tendenciu redukovat' použitím osvojeného obrazu o etnickej skupine či jej príslušníkovi, z ktorého jednotlivec použije aj hotové schémy, vzorce hodnotenia a vlastného správania.

Formovanie etnických postojov, resp. predsudkov sa usiluje vysvetliť viacero teórií. Podľa individualistického prístupu (T.W.Adorno, podľa Hayesová, 1998) sú predsudky podmienené vlastnosťami osobnosti, ako je autoritárstvo, dogmatizmus, psychotizmus a pod. Známa Tajfelova (1978) teória vysvetľuje vznik predsudkov internalizovanými vplyvmi sociálneho prostredia v procese utvárania sociálnej identity v skupine, ktorej je jednotlivec členom. Sociokultúrna teória chápe predsudky ako výsledok osvojenia si spoločenských noriem v procese socializácie. Zaujímavou je teória obetného barančeka, podľa ktorej sa etnické predsudky vytvárajú v sociálne a ekonomicky zložitých situáciách, kedy majú jednotlivci tendenciu hľadať vinníka tejto situácie (Rómovia u nás). Výskumy však naznačujú, že procesom výberu obetného barančeka sa skôr zvyrazňujú už existujúce predsudky, teória neplatí pre formovanie predsudkov vtedy, ak žiadne nejestvujú.

Všeobecne platí pre etnické postoje to, čo pre postoje všeobecne. Utvárajú sa v procese socializácie jednotlivca, pôsobením individuálnej skúsenosti, sociálneho učenia a inštitúcií.

Doteraz v podstate nezodpovedanou je otázka, v ktorom veku sa u jednotlivca objavujú etnické postoje, resp. predsudky. J.Průcha (2001) na základe analýzy doterajších výskumov svetovej literatúry konštatuje, že výskumov zameraných k tejto problematike je žalostne málo, osobitne v európskom priestore. Odborníci nie sú jednotní v náhľadoch, či sa etnické postoje utvárajú už v predškolskom veku, výskumy skôr naznačujú, že v tomto veku sa utvára vedomie etnickej odlišnosti, čo má však ďaleko k potvrdeniu existencie etnických predsudkov. Väčšina výskumných výsledkov zdôrazňuje význam vplyvu typu konkrétneho sociokultúrneho prostredia, v ktorom dieťa žije a tiež vplyv socioekonomického statusu na to, či sa vôbec a kedy sa etnické postoje (predsudky) utvárajú. V zahraničných výskumoch, napr. v USA je konštatovaný výskyt predsudkov medzi bielymi a čiernymi deťmi už vo veku 5 rokov, podobne u euroaustralských detí voči domorodým obyvateľom Austrálie (Gutmanová, Hikson; podľa Průcha, 2001), v Holandsku takmer žiadny výskyt predsudkov. Podľa viacerých autorov je pri formovaní etnických postojov dôležitou podmienkou dosiahnutie určitej úrovne vývinu etnického sebauvedomenia, odlišenia vlastného etnického spoločenstva od iného. Podľa Zelovej (1996, s.135) sa utváranie etnických postojov ako „postupný komplexný proces diferenciacie a integrácie poznatkov, prežívaní a zámerov týkajúcich sa medzietnických vzťahov“, začína vo veku 3-4 rokov vývinom vedomia vlastnej etnickej príslušnosti a odlišnosti iných skupín a završuje sa v neskoréj adolescencii.

Ojedinelé výskumy realizované v našej kultúre u rôznych vekových skupín detí priniesli konštatovanie odmietavého postoja najmä k príslušníkom rómskeho etnika, a to tak v prostredí základných (Koteková 1988; Svobodová 1998), stredných (Šišková, 2001) aj vysokých škôl (Cichá 2002; Oravcová a Kariková 2002). Príčiny odmietania rómskej menšiny tkvejú v širších historických, ekonomických súvislostiach, ale vyplývajú tiež zo súčasných sociálnych ťažkostí života spoločnosti a z, žiaľ, negatívnych skúseností z osobného kontaktu s Rómami.

Súčasnosť ukazuje, že otázke formovania etnických postojov, resp. zmeny etnických postojov je potrebné venovať pozornosť a zintenzívniť vplyv činiteľov, ktoré formovanie postojov ovplyvňujú. Jedným z nich je, samozrejme, aj škola, prostredie s vysoko významným vplyvom na utváranie osobnosti žiakov a študentov, teda aj postojov, a to aj preto, že učitelia svojimi vlastnými postojmi predstavujú významný zdroj vplyvu na utváranie postojov im zverených detí. Postupné zavádzanie multikultúrnej výchovy do procesu edukácie, v zmysle princípov tvorivo-humánnej výchovy a vzdelania (Národný program výchovy a vzdelávania SR) a príprava učiteľov na jej realizáciu je cestou, ako dosiahnuť postupne pozitívne zmeny v oblasti etnických postojov.

Zhrnutie:

1. Správanie jednotlivca, teda aj sociálne správanie, ovplyvňujú jeho postoje. Postoje chápeme ako hodnotiace vzťahy, zakladajúce určitú konatívnu pohotovosť, ktorej realizácia v príslušnom konaní však závisí od situačných podmienok.
2. Sociálne postoje predstavujú naučenú dimenziu osobnosti. Utvárajú sa až počas života jednotlivca pôsobením inštitúcií, modelov a vzorov, vlastnej osobnej skúsenosti.
3. V doteraz zaužívanom ponímaní majú postoje tri zložky: kognitívnu, emocionálnu a konatívnu. Psychologická funkcia postojov spočíva v ich motivačnom charaktere, slúžia na zachovanie vnútornej rovnováhy, ovplyvňujú viaceré psychické procesy (vnímanie, myslenie, pamäť, pozornosť).
4. Vzťah medzi postojmi a reálnym správaním jednotlivca nie je priamočiary. Postoje predstavujú skôr dispozíciu k správaniu, ktorého konkrétna podoba závisí od iných postojov jednotlivca, jeho cieľov, ale aj od konkrétnej sociálnej situácie.
5. Zmena postojov je obtiažna, ale nie nemožná. Osobitne odolné voči zmene sú postoje konzistentné a postoje k predmetom, ktoré silne uspokojujú potreby jednotlivca. Modely zmeny postojov sú založené na sile presvedčania a koncepcii kontaktnej hypotézy.
6. Etnický postoj je postoj k etnickým a rasovo identifikovaným jednotlivcom či skupinám, a to postoj, v ktorom prevláda skôr vzťahový, afektívno-hodnotiaci aspekt postoja. Predsudok (aj etnický) je prevažne negatívny postoj, v ktorom prevláda emocionálna zložka nad zložkou kognitívnu.
7. V našej kultúre sa vyskytujú etnické predsudky najmä k rómskej menšine, a to aj v edukačnom prostredí. Škola, ako inštitúcia s veľmi silným vplyvom na utváranie postojov, sa zavádzaním multikultúrnej výchovy do edukačnej praxe musí usilovať o utváranie pozitívnych etnických postojov žiakov.

4.4.3 SOCIÁLNE SPRÁVANIE V ŠTANDARDNÝCH SOCIÁLNYCH SITUÁCIÁCH

Konkrétna podoba sociálneho správania je, ako sme uvieli vyššie, ovplyvnená nielen vnútornými charakteristikami jednotlivca (jeho potrebami, záujmami, hodnotami ..), ale aj charakteristikami daného sociálneho prostredia, situačnými okolnosťami a kontextom. V každej spoločnosti existujú isté pravidlá, ktoré konkrétne správanie v konkrétnej situácii regulujú. Tieto pravidlá súvisia so sociálnymi normami, sociálnymi rolami a sociálnym statusom.

4.4.3.1 Sociálne normy

Sociálne normy sú *pravidlá správania fungujúce v danej spoločnosti, kultúre*. Určujú, ktoré správanie je v danej situácii žiaduce a ktoré nie.

Normy regulujú život spoločnosti, sú to zákony spoločnosti, ktorými spoločnosť usmerňuje správanie svojich členov k sebe navzájom. Samozrejme, v každej (civilizovanej) spoločnosti existuje celý rad písaných noriem, ktoré majú podobu legislatívy, právnych noriem, ale tiež celý rad nepísaných, teda sociálnych noriem, ktoré sú jej príslušníkom vštepované počas procesu socializácie (výchovy). Tieto normy sa vzťahujú ku všetkým štandardným situáciám sociálneho kontaktu a v situáciách neštandardných používame často ich rôzne obmeny.

Norma predstavuje sociálne očakávanie, predpisuje správanie vyžadované spoločnosťou, je pravidlom správania.

V priebehu socializácie si dieťa osvojí obrovské množstvo noriem, ktoré spočiatku rešpektuje najmä preto, že pri ich dodržaní môže získať odmenu a vie, že nedodržanie normy značí trest. Dodržovanie noriem je spojené so sociálnym súhlasom, ocenením, pozitívnou reakciou okolia, nedodržiavanie je spojené so sociálnym nesúhlasom až trestom. Neskôr dochádza k postupnému zvnútorneniu (interiorizácii) mnohých, hoci iste nie všetkých noriem. Interiorizovaná norma sa stáva súčasťou osobnosti človeka, jeho presvedčením, zásadou, morálnym princípom, súčasťou motivačnej štruktúry a jednotlivec ju uplatňuje (často dokonca nevedome) pri rozhodovaní o spôsobe správania. V prípade hlboko zvnútornenej normy cíti človek, ak sa správa v súlade s touto, vnútorné uspokojenie, sebaúctu, pozitívne emócie, ak sa správa v rozpore s danou normou, prežíva pocity viny, negatívne emócie. Isteže, človek sa môže správať aj účelovo, navonok svojím správaním rešpektuje normy, vnútorne sa však s nimi nestotožňuje, môže sa tak správať pod nátlakom, resp. preto, že chce dosiahnuť cieľ a nepozná iný spôsob.

K normám patria veľmi jednoduché pravidlá sociálneho kontaktu, napr. pozdrav známym, používanie slov ďakujem, prosím, vykanie dospelým, klopanie na dvere a ďalšie pravidlá slušného správania až po zložitejšie normy, napr. neublížuj slabším, rozdeľ sa s druhými a pod. Samozrejme, konkrétna podoba sociálnych noriem je silne poplatná konkrétnej societe, v ktorej dieťa vyrastá. Môže sa preto stať, že si interiorizuje normy považované širšou kultúrou za negatívne (ukradni, čo nie je príbité, použi agresiu keď niečo chceš a pod.).

4.4.3.2 Sociálna pozícia a sociálne roly

Pozíciou rozumieme miesto jednotlivca v určitej štruktúre sociálneho systému. Je to jeho postavenie v hierarchii sociálnych vzťahov (napr. v rodine vo vzťahu k iným členom rodiny, v školskej triede, v pracovnej skupine atď.). V každej pozícii očakávame od jednotlivca určité správanie, ktoré označujeme pojmom sociálna rola.

Sociálna rola vyjadruje *očakávané prejavy správania jednotlivca v danej sociálnej situácii* s ohľadom na jeho sociálnu pozíciu, ktorú zaujíma, ako aj vzhľadom na jeho základné charakteristiky (vek, pohlavie).

Rola v sebe obsahuje samozrejme také správanie, ktoré je z hľadiska iných ľudí žiadúce, teda je v súlade s platnými normami. Inými slovami, v role je zahrnuté typické, žiadúce, modelové správanie jednotlivca. Rola zahŕňa záväzky, práva a povinnosti spojené s pozíciou. Napr. od lekára sa očakáva, že sa bude venovať chorému, bude ho odborne vyšetrovať, stanoví diagnózu, nebude klebetiť o svojich pacientoch, nebude verejne kritizovať kolegov, vo vzťahu k sestram bude slušný. Od učiteľa sa očakáva, že bude vedieť učiť, bude mať poznatky, bude voči žiakom spravodlivý, prísny ale ústretový, ochotný vypočuť ich problémy, schopný sebareflexie atď.

Roly majú komplementárny charakter (Řezáč, 1998), dopĺňajú sa, fungujú vo vzťahu k niekomu inému, k niekomu v inej pozícii a teda aj roli. Rola nie je len úlohou, ktorú má jednotlivec naplniť, rola je vyjadrením toho, ako je v danej spoločnosti definovaný vzťah medzi ľuďmi v **určitej situácii** (rola žiak – učiteľ vo vyučovaní, trochu iná možno bude rola žiak učiteľ na školskom výlete). Obsah rolí je súčasťou historickej skúsenosti spoločnosti a predstava o role (žiadúcom, očakávanom správaní) sa odovzdáva z generácie na generáciu. Neznačí to ale, že obsah roly je navždy, definitívne daný a nemenný. Každý jednotlivec do rolového správania prináša niečo vlastného, čo môže viesť k postupnej zmene roly, teda predstavy o typickom rolovom správaní (napr. učiteľ v stredoveku a súčasnosti). Rola sa mení aj zmenou spoločenských podmienok, zmenou ideológie, nárastom vedomostí spoločnosti a pod.

System rolí reguluje vzťahy medzi ľuďmi a vedie k znižovaniu možnosti konfliktov medzi nimi. Vďaka nemu ľudia **vedia ako sa majú správať** a tiež aké správanie môžu očakávať a vyžadovať od iných ľudí. Pre roly je typické, že:

1. sa vzťahujú na *štandardné situácie* – rola predpisuje správanie v typických situáciách. Problémom potom býva, ak stretne niekoho v neštandardnej, netypickej situácii, napr. učiteľa na plavárni, alebo v saune,
2. v každom spoločenskom systéme je *iná náplň roly* – iné očakávania. Napr. očakávania od žiaka v klasickej a alternatívnej škole, ženy v našej spoločnosti a u prírodných národov sa líšia,
3. každý človek do rolového správania *vnáša niečo vlastné* (svoje osobnostné vlastnosti, svoju predstavu o žiadúcom správaní v role), tým sa rola mení, modifikuje v čase,
4. v živote každý z nás *zaujíma viaceré roly*, ktoré musí vhodne spájať, čo nie je vždy jednoduché. Môže dôjsť k tzv. konfliktu rolí, ktorý nepriaznivo ovplyvňuje život a výkonnosť človeka:
 - *konflikt medzi rôznymi rolami*, ktoré jednotlivec zastáva vo svojom živote. Najčastejším je konflikt roly matky, manželky, manažérky (pracovníčky, od ktorej sa vyžaduje vysoký výkon v náročnej profesii). Zladenie týchto rolí je veľmi zložitá a ľahko sa môžu vyskytnúť situácie, kedy dochádza k nezlučiteľnosti rolí v danom čase, čo vedie k vnútornej nespokojnosti, pocitom viny, negatívne ovplyvňujúcim výkon,
 - *konflikt vnútri, v rámci jednej roly*, ktorý je častým konfliktom vedúcich pracovníkov, ale tiež učiteľa. Vyplýva z protichodných požiadaviek, ktoré sú kladené samotným jednotlivcom, alebo rozličnými skupinami na jednu rolu a jej nositeľa. Napríklad učiteľ, ktorý, obrazne povedané „sedí na dvoch stoličkách“. Je advokátom žiakov a súčasne musí byť často ich sudcom. Prežíva vnútorné napätie, vnútorný konflikt, ktorý môže mať nepríjemné vonkajšie dôsledky v jeho činnosti.

V živote človek zastáva mnoho rolí viazaných na určité sociálne situácie, z ktorých niektoré sú krátkodobé (rola cestujúceho v MHD, rola nakupujúceho), iné dlhodobé (rola muža, ženy, syna, žiaka, profesionála, priateľa, manžela a pod.). Roly si osvojujeme od útleho veku v procese socializácie, prostredníctvom sociálneho učenia (podmieňovaním, nápodobou, identifikáciou s modelmi). Rolové správanie má v živote človeka veľký význam, zdôrazňovanie rolí viedlo aj k vzniku teórie rolí (viď teóriu G.H.Meada). Roly, ktoré sú súčasťou života človeka, sa opakovaním stávajú postupne súčasťou jeho sebaopímania,

interiorizujú sa, zvnútorňujú. Človek potom svoju rolu hrá automaticky a vždy, keď to vyžaduje sociálny kontext, si nasadí príslušnú masku. Správanie zodpovedajúce určitej role nie je len dôsledkom vlastného výberu jej nositeľa. V tomto správaní sa odráža to, čo sa človek naučí o príslušnej roli vplyvom výchovy, vzdelávania, odovzdaných skúseností iných, to čo odpozoruje, získa v procese sociálneho učenia napodobovaním a preberaním vzorcov správania.

Zaujímavé výsledky priniesol experiment C. Haneyho, W. C. Banksa a P. G. Zimbarda (podľa Hayesová, 1998). Účastníkom experimentu, študentom, prideliť roly väzňov a dozorcov a požiadali ich, aby v priebehu dvoch týždňov tieto roly realisticky zastávali v prostredí, ktoré bolo pre tento experiment vytvorené (model väznice). Hoci študentom nebolo povedané, ako sa majú správať v danej role, študenti, ktorí hrali väzňov veľmi rýchlo podľahli apatii, rezignácii, naopak „dozorcovia“ prejavovali značne agresívne správanie, vyhľadávali konflikty, nachádzali a realizovali mnoho spôsobov ako svojich spoluhráčov – väzňov ponižovať. Po šiestich dňoch musel byť experiment predčasne ukončený, pretože psychický teror dozorcov nadobudol až nebezpečné formy. Príčinou neboli osobnostné črty študentov (hoci toto konštatovanie autorov berieme s rezervou), ale prevzatie roly s realizáciou predstáv o vzorcoch správania s touto rolou spojených. Študenti boli sami prekvapení svojim správaním, vzorce prebrali predovšetkým z masovokomunikačných prostriedkov.

Tento experiment nám pomôže ujasniť si i príčiny možnej zmeny správania ľudí, ktorí zmenia pozíciu – napr. z pozície podriadeného postúpia na pozíciu vedúceho a proti očakávaniu sa správa oveľa autoritatívnejšie, tvrdšie, kritickejšie, ako očakávali tí, ktorí ho poznali v roli radového člena tímu. Príčinou môže byť realizácia ich predstavy správania v role vedúceho, ale nie je vylúčená i možnosť realizácie skrytých, hoci i samotným aktérom neuvedomených osobnostných tendencií, ktorých prejavenie mu daná rola umožňuje. Samozrejme, prijatie roly a správanie sa podľa očakávania nemusí byť len výrazom zvnútorňovania, autentického stotožnenia sa s rolou, ale aj len účelovým správaním, používaným k dosiahnutiu cieľa.

S rolou súvisí sociálny status jednotlivca, ktorý rola aktívne vyjadruje.

4.4.3.3 Sociálny status

Sociálny status je *trvalejšia pozícia a funkcia jednotlivca vnútri spoločenského systému*. Vyjadruje pozíciu v hierarchii spoločenskej prestíže na základe vrodenných, získaných a pripísaných vlastností jednotlivcovi, pričom je táto trvalejšia pozícia samozrejme spojená a vyjadrovaná aj rolovým správaním. Rozlíšujeme tri druhy statusu:

- vrodenný (pohlavie, vek),
- získaný (získaná spoločenská prestíž),
- pripísaný (podmienenný vekom, spoločensko-ekonomickou pozíciou, autoritou).

Status sa zvyčajne spája so symbolmi – lekárka sa odlišuje odevom od sestier, vojaci majú označenie hodností. Symboly statusu sú jeho vonkajšími znakmi a umožňujú členom skupiny presne vnímať status iných a primerane sa k nim správať.

Všetky vyššie opísané faktory, t.j. vnútorné dimenzie osobnosti, platné sociálne normy, osvojené sociálne roly a s nimi spojený status, ovplyvňujú charakter sociálneho správania. Podoba sociálneho správania je individuálne odlišná a tiež sociálne situácie vyžadujú uplatnenie odlišného správania. Nakoľko však viaceré sociálne situácie majú charakter štandardných situácií, boli vymezované kategórie sociálneho správania, nazývané štýly sociálneho správania.

4.4.4 ŠTÝLY SOCIÁLNEHO SPRÁVANIA

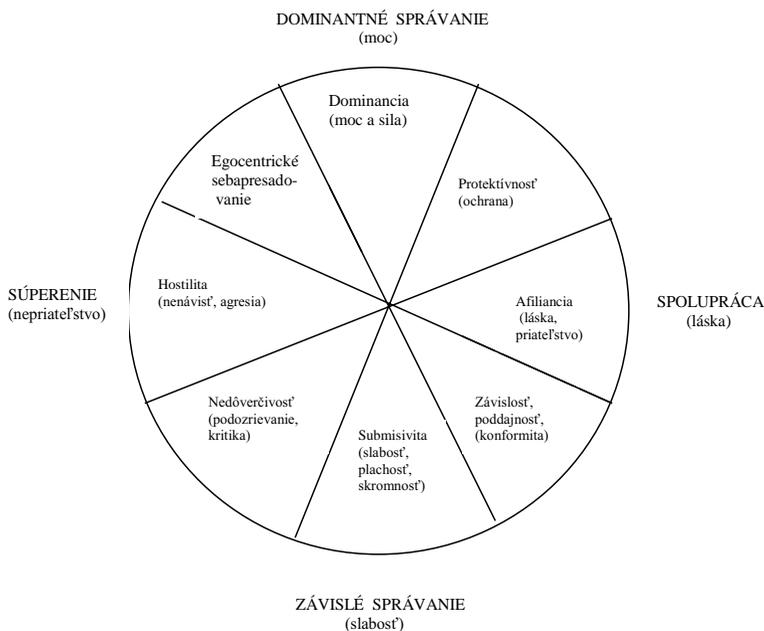
Každý človek uplatňuje k iným ľuďom určitý, pre seba typický, štýl sociálneho správania. V tomto štýle sociálneho správania sa premietajú mnohé prvky osobnosti jednotlivca, ako aj prvky konkrétnej situácie. Štýl správania je ovplyvnený vlastnosťami osobnosti, prvkami motivácie (čo chceme dosiahnuť), pozíciou, statusom a s nimi spojenou sociálnou rolou, tiež ale napr. tým, s akým mocným jednotlivcom sme v kontakte, v akej konkrétnej situácii sa nachádzame. Jednotlivec nemusí uplatňovať jediný štýl správania v každej situácii, stáva sa často, že sa správame určitým typickým štýlom v určitej typickej situácii (napr. muž je autoritatívnym vedúcim v práci ale priateľským otcom rodiny). Podľa M.Argyleho (1967) môžeme rozpoznať 4 základné štýly sociálneho správania jednotlivcov, pričom tento autor hovorí skôr o sociálnych technikách:

- *dominantný štýl*. Jednotlivec uplatňujúci tento štýl sa snaží ostatných viesť, riadiť, sám sa rád presadzuje, rozhoduje, čo môže robiť veľmi razantne so značnou dávkou tvrdosti, alebo naopak skôr priateľsky,
- *agresívny štýl*. Charakterizuje ho tvrdé, až nepriateľské správanie, jednoznačné presadzovanie vlastných názorov spojené s útočením,
- *submisívny (dependenčný – závislý) štýl*. Je charakterizovaný podriaďovaním sa, poslušnosťou, prikyvovaním autorite, skromnosťou až poníženosťou,

- *afiliatívny štýl*. Je charakterizovaný priateľským, srdečným, ústretovým správaním, ochotou k spolupráci, dohode, záujmom o osobné témy, záujmom o druhých ľudí.

T. Leary, R. L. LaForge, R. F. Sutzek (1976), ktorí vytvorili model osobnosti ako organizácie osobnostných črt, rozpracovali tiež podrobnejšie štýly sociálneho správania ovplyvnené nimi opísanými sociálnymi vlastnosťami osobnosti (pozri kapitola 3.3.2). Vlastnosti osobnosti zoradili kruhovo okolo dvoch ortogonálnych polárnych dimenzií: dominancia – submisivita, hostilita – afiliancia, alebo, inými slovami, okolo dimenzií moc – slabosť, nenávisť – láska. Na základe vlastných rozsiahlych výskumov dospeli k záveru, že všetky vlastnosti osobnosti prejavujúce sa v sociálnom správaní majú určitý vzťah k faktorom moci a lásky. Postavili dominanciu – submisivitu ako vertikálnu a hostilitu - afilianciu ako horizontálnu os svojho modelu interpersonálneho správania a hovoria, že všetky typy správania človeka k človeku sú vytvárané interakciou týchto štyroch tendencií.

Model interpersonálneho správania podľa koncepcie T.Learyho.



Takto sa moc a sila (dominancia) môže spájať alebo s láskou (afiliáciou) alebo naopak s hostilitou, práve tak ako submisivita sa spája s afiliáciou alebo s hostilitou. Na základe kombinácií týchto faktorov vzniká podľa autorov až 16 rôznych typov sociálneho správania, ktoré, pre väčší prehľad, zlúčili do základných 8 typov sociálneho správania, sýtených príslušnými vlastnosťami osobnosti. Každý z týchto typov správania má rôzne úrovne intenzity, ktoré toto správanie diferencujú ako správanie v rámci normy až po správanie, ktoré prekračuje hranice normy a stáva sa patologickým. Každé správanie tiež vyvoláva určitú reakciu, odozvu u iných ľudí a provokuje príslušný, často komplementárny typ správania sa druhých ľudí:

1. *Dominantné správanie.* Charakteristické je energické, kompetentné správanie, autorita postavená na schopnostiach. Jednotlivec, ktorého správanie je sýtené predovšetkým týmto faktorom rád organizuje, riadi, nariaďuje, prikazuje, tiež učí, vedie iných. U druhých ľudí vyvoláva úctu, poslušnosť. Veľmi vhodnou profesiou je didaktická činnosť. Extrémnou formou tohto správania je však autokracia, diktátorstvo, pedantéria, neprimerané organizovanie života iným.
2. *Kompetitívne (súperivé) a egocentrické správanie* (spojenie dominancie a hostility). V primeranej miere sa správanie prejavuje nezávislosťou, sebadôverou, súťaživosťou a sebaapresadzovaním a môže byť sociálne veľmi úspešné. U druhých ľudí vyvoláva obdiv, ale tiež nedôveru a závisť. Extrémnou formou je studené, sebecké správanie, využívanie ostatných pre vlastné ciele, bezohľadné presadzovanie seba a svojich potrieb.
3. *Hostilné správanie.* Jednotlivci, ktorých správanie je sýtené touto dimenziou, používajú v interpersonálnom správaní tvrdé, rázne, striktné prejavy, otvorenú kritiku, zaujímajú trestajúci postoj, ktorý len za určitých okolností môže byť prijateľný, zväčša však vyvoláva pocity viny, nedôveru, úzkosť, strach, nepriateľské pocity alebo pasívnu rezistenciu (pasívny odpor). Extrémna forma tohto správania má podobu agresívneho, útočného správania.
4. *Podozrievavé správanie* (spojenie slabosti a hostility). Primerané prejavy tohto typu správania sú zdravá kritičnosť, ostražitosť, vzburá proti nespravodlivosti, nekonvenčnosť. Typické je vytváranie si psychologickéj vzdialenosti medzi sebou a ostatnými. Extrémna forma správania značí podozrievavé, zatrpknuté, hyperkritické správanie, ktoré vyvoláva odmietavé, nadradené až agresívne reakcie u ostatných.
5. *Submisívne správanie.* Tento typ správania sa prejavuje skromnosťou (často až manifestovanou), plachosťou, citovou rezervovanosťou a ochotou podriaďiť sa vedeniu silnejších jedincov. U ostatných vyvoláva potrebu viesť, riadiť, niekedy tiež agresivitu. Extrémna forma má podobu

pasívnej poníženosti, úzkostného prehliadania seba, sebaodsudzovania a sebaponížovania, resp. slabošského, bezcharakterného konania.

6. *Konformné správanie* (spojenie slabosti a afiliácie). V primeranej forme je pre toto správanie typické podriaďovanie sa (konformita), obdiv k mocnejším, vyžadovanie rady a pomoci, správanie naznačuje slabosť a priateľstvo a zvyčajne vyvoláva priateľstvo, pomoc a vedenie od druhých. Extrémne forma je charakterizovaná prejavmi bezmedznej závislosti, podriadenosti, súhlasu, úslužnosti, úctivosti, prítakávaním, ktoré môže značne dráždiť najmä agresívnych jednotlivcov.
7. *Afiliatívne správanie*. Prejavuje sa v primeranej miere extravertovaným, priateľským správaním a ochotou ku spolupráci. Jednotlivci, ktorých správanie sa vyznačuje práve týmto štýlom nachádzajú uspokojenie predovšetkým v dobrých vzťahoch s ostatnými, o ktoré sa tiež vedome usilujú. Snažia sa spolupracovať, dobre vychádzať s ostatnými. Ich správanie vyvoláva prejavy priateľstva a súhlasu. Extrémna forma sa vyznačuje rigidne príjemným, láskavým správaním a vyhýbaním sa akejkolvek, i oprávnenej kritickosti, takéto správanie je pre iných nedôveryhodné.
8. *Protektívne správanie* (ochraniteľské, spojenie moci a priateľstva). Typické je zodpovedné, sebavedomé a voči iným priateľské, ohľaduplné správanie. Vedenie iných silnou, ale podporujúcou a ochraniteľskou rukou. Toto správanie zahŕňa ochotu kooperovať i preberať zodpovednosť, ak je to potrebné. Vyvoláva pozitívnu odozvu u druhých, jeho extrémna forma vyznačujúca sa neadekvátnym preberaním zodpovednosti a pomocou iným takmer proti ich vôli, však vyvoláva pocity frustrácie, odpor.

V realite dochádza k rôznym kombináciám prvkov ovplyvňujúcich štýl sociálneho správania a preto aj môže dôjsť aj k výraznejším zmenám štýlu interpersonálneho správania jednotlivca. Napriek tomu, každý jednotlivec viacmenej preferuje niektorú z uvedených foriem správania a nevyhnutne tak ovplyvňuje aj štýl správania iných ľudí voči nemu. Poznanie vlastného preferovaného štýlu správania a uvedomenie si toho, aké reakcie ním vyvolávame u iných ľudí, je veľmi dôležité u všetkých profesionálov, pre ktorých je podstatou ich činnosti kontakt s inými ľuďmi.

V učiteľskej profesii sa pravdepodobne najlepšie uplatní tzv. protektívne správanie, ktoré je adekvátnym spojením moci a priateľstva a prejavuje sa ako zodpovedné, sebavedomé, ale voči iným podporujúce a ohľaduplné správanie. Úspešné je i dominantné správanie, samozrejme v rámci normy, nie v extrémnej podobe. To znamená správanie, v ktorom sa spája adekvátna miera moci a sebaapresadzovania s mierou priateľstva. Rozhodne by k správaniu učiteľa

nemala patriť otvorená, ani maskovaná hostilita, hyperpodozrievavosť, tvrdé sebecké presadzovanie vlastných záujmov, submisivita, závislá konformita (trvalé podliehanie tlaku skupiny) ani hyperafiliácia.

Ak by sme chceli vydefinovať veľmi všeobecné (a samozrejme zjednodušené) charakteristiky, ktoré sú obsiahnuté v štýloch sociálneho správania, mohli by sme povedať, že každý z nich môže:

- mať skôr priateľskú alebo skôr nepriateľskú podobu. Na základe tohto kritéria možno vymedziť dve zaujímavé kategórie sociálneho správania – správanie prosociálne a hostilné,
- viesť k vlastnému prospechu, zisku, alebo prospechu viacerých ľudí. Toto kritérium nám umožní rozlíšiť správanie spolupracujúce, súperivé a manipulatívne.

4.4.4.1 Prosociálne správanie

Prosociálne správanie je *správanie pomáhajúce, zamerané na pomoc iným ľuďom bez očakávania okamžitej odmeny (materiálnej či sociálnej)*. Prosocialita tu vystupuje ako prvok motivácie sociálneho správania, usmerňuje správanie jednotlivca k pomoci iným, či už všeobecne, alebo v konkrétnych situáciách núdze. Môžeme rozlíšiť rôzne druhy prosociálneho správania (voľne podľa E.A. Witte, 1989):

1. *plánovaná formálna pomoc* (napr. návštevy chorého spolupracovníka, starého príbuzného), ktorú determinujú princípy morálky,
2. *spontánna neformálna pomoc* (napr. upozorniť niekoho, že má nesprávnu informáciu), ktorá je ovplyvňovaná spoluúčasťou, súcitom, empatiou,
3. *priama pomoc v krízových, náročných situáciách*, či priamo situáciách núdze (napr. vloženie sa do ukončenia sporu medzi dvomi stranami, pomoc človeku postihnutému srdcovým záchvatom). Toto správanie je motivované „sociálnym humanizmom“, vyžaduje rozpoznanie situácie núdze a rozpoznanie vlastnej schopnosti pomôcť,
4. *priama osobná pomoc* najmä blízkym ľuďom (priateľovi, rodine) vyžaduje súcit a empatiu,
5. *nepriama anonymná pomoc* všeobecne (dar charite, darovanie krvi) alebo v každodennej situácii (napr. hodenie nájdeného listu do poštovej schránky), v ktorej sa uplatňuje určitý stupeň osobnej morálky, sociálnej

zodpovednosti, rozpoznanie situácie núdze, zmysel pre zodpovednosť a empatia.

Witte, ako vidno, podmieňuje uvedené druhy prosociálneho správania viacerými prvkami – činiteľmi, ktoré majú funkciu motívov správania smerujúceho k poskytnutiu pomoci. Objavenie pozadia - zdrojov prosociality - je iste veľmi dôležité. Ak by sme vedeli presne ktoré faktory také správanie ovplyvňujú, mohli by sme výchovu členov spoločnosti zamerať na ich posilnenie. Minulosť ponúkala teóriu, že prosociálnosť je podmienená geneticky. Tento názor opierajúci sa o filozofické náhľady (napr. J.J.Rouesseau – človek je od prírody dobrý a altruistický) je dnes prekonaný. Súčasná sociálna psychológia sa prikláňa k názoru, že zdroje prosociálneho správania spočívajú vo výchove a vplyvoch prostredia. Nájst' však odpoveď na otázku prečo a kedy sa ľudia správajú prosociálne je veľmi obtiažne. Viaceré štúdie sa preto pokúsili nájsť faktory, ktoré ovplyvňujú prosociálne správanie sa ľudí, rozhodujú o tom, či sa jednotlivec bude alebo nebude správať prosociálne (pomáhať iným ľuďom). Podnetom pre výskum prosociálneho správania sa stal prípad vraždy Kitty Genoveseovej, ktorý sa stal v roku 1964 v New Yorku, a ktorý otriasol Amerikou. Kitty sa vracala okolo tretej hodiny ráno domov z nočnej služby. Pred jej domom ju napadol muž a začal ju bodat' nožom. Žena volala o pomoc, vrah sa naľakal, ušiel, ale vrátil sa a Kitty usmrtil. Pri vyšetrovaní sa ukázalo, že najmenej 38 susedov, ktorých zobudil krik, pozeralo cca 35 minút z okien svojich bytov na útok a stali sa svedkami. Nikto ale neprišiel na pomoc ani nezavolať políciu. Políciu zavolať až po smrti Kitty muž, ktorý ale najskôr volal priateľovi a pýtal sa, či má volať políciu.

Tento prípad podnietil celý rad výskumov, ktoré sa usilovali odhaliť príčiny pomáhajúceho a nepomáhajúceho sociálneho správania a vydefinovať faktory, ktoré stoja v pozadí tohto správania. Išlo najmä o štúdium správania v umelo vytvorených situáciách núdze. Výsledky týchto štúdií ukazujú, že faktorov je vždy viac, zo zhrnutia výsledkov môžeme vytvoriť nasledovný prehľad kategórií faktorov prosociálneho správania:

I. Faktory osobnostné

Táto skupina faktorov nám pomôže nájsť odpoveď na otázku „**kto pomáha**” a „**komu pomáha**”. Ide tu najmä o faktory, ktoré súvisia s prvkami dynamizujúcimi správanie jednotlivca, osobnostnými vlastnosťami a vzťahmi k inými jednotlivcom.

1. Faktory dynamiky osobnosti

Tieto faktory odpovedajú na otázku „prečo“ sa ľudia správajú pomáhajúco, aké motívy ich k tomu vedú. Odpoveďou je, že:

A/ ľudia rešpektujú sociálne normy

– t.j. normy prosociálneho správania, ktoré im boli vštípené v detstve. Naplnenie noriem, ktoré predpisujú určité správanie, sa stáva v danej situácii silnou hnacou silou prosociálneho správania. Ide najmä o interiorizované normy, ktoré sú súčasťou osobnosti, jej morálnym princípom. Samozrejme, jednotlivec sa môže správať aj účelovo – navonok rešpektovať normu, potom však v pozadí jeho motivácie stojí iný cieľ (dosiahnuť výhodu). Poslušnosť sociálnym normám vedie k vnútornej spokojnosti. K sociálnym normám, ktoré nám vštíepila výchova patrí napr. „pomáhaj starším“, „neubližuj mladším a slabším“, „vráť pomoc“, „rozdeľ sa s inými“ a pod. Tieto normy boli vštípené väčšine z nás a o ich prítomnosti sa presvedčíme napr. v situácii, kedy do MHD nastúpi starší človek, keď pomôžeme niekomu, koho ohrozuje skupinka silnejších jednotlivcov a pod.

L.Berkowitz (podľa Slaměník, 1997) uvádza, že prosociálne správanie výrazne motivujú najmä dve normy, a to:

- *norma sociálnej zodpovednosti*, ktorá sa v podstate prejavuje rešpektovaním *princípu sociálnej spravodlivosti*. Prosociálne správanie tu vyplýva z vedomia, že niektorí jednotlivci majú menej prostriedkov, menej zdrojov pre svoj spokojný život, preto nás sociálna zodpovednosť vedie k tomu, aby sme sa podelili s ostatnými o to, čoho máme viac ako oni. Prejavuje sa napr. v charitatívnej činnosti, pomoci ľuďom postihnutým prírodnou katastrofou a pod. Pri rozhodovaní o poskytnutí sociálnej pomoci väčšina jednotlivcov posudzuje príčinu núdze iných. Ak príčinu vidí v ich lenivosti, nedbanlivosti, neprimeranom riskovaní, nie je zväčša ochotná pomôcť. Ak je príčinou katastrofa, choroba, nešťastie nezavinené danými osobami, je ochota pomôcť vysoká,
- *norma sociálnej reciprocity*, ktorá sa prejavuje ako potreba vrátiť láskavosť. Prejavuje sa v situácii, kedy nám niekto pomôže, preukáže dobro, urobí nezištnú službu. Vyjadruje očakávanie, že dobro sa vráti. Potreba vrátiť láskavosť súvisí tiež s mierou nezávislosti od sociálneho prostredia a mierou sebavedomia. Ľudia závislí a málo sebavedomí sa skôr obávajú, že by prijatím pomoci boli niekomu zaviazaní, boli dlžníkmi, majú skôr tendenciu sa pomoci vyhýbať.

Hoci väčšina z nás má interiorizované sociálne normy prosociálneho správania a takmer vždy sú v situácii, ktorá vyžaduje pomoc, tieto normy zobudené (aktivizované), nie vždy sa skutočne správame prosociálne. Ak sedíme v autobuse a nad nami stojí starý človek, v našom vnútri sa s vysokou pravdepodobnosťou ozve norma, ale nie vždy vstaneme a uvoľníme miesto. S.H.Schwartz (1975) uvádza, že v takej situácii prebehne rozhodovací proces, v ktorom však rozhodovanie závisí nielen od vnútorných, ale už aj od situačných faktorov konkrétnej situácie. Rozhodovací proces má štyri štádiá:

1. človek musí rozpoznať, či niekto pomoc potrebuje, či on sám je schopný pomoc poskytnúť a musí si uvedomovať svoju zodpovednosť (posudzuje, či je pomoc nevyhnutná a možná, či človek v núdzi vysielá signály, že pomoc potrebuje, či si núdzu nezavinil sám, či sme schopní pomoci),
2. aktivácia normy spojená s pocitom morálnej povinnosti (aktiváciu normy posilujú príklady pomoci zobrazované tlačou, televíziou, ale najmä tu hrá rolu úroveň morálneho vývinu jednotlivca a jeho obraz seba samého – ak sa považuje za prosociálneho, pomáha),
3. človek vyhodnocuje náklady a odmeny za poskytnutie pomoci, vrátane vyhodnocovania prísnosu konania pre osobu v núdzi,
4. vykonanie (nevykonanie) prosociálneho správania.

B/ ľudia usilujú o dosiahnutie zisku z prosociálneho správania

- tento faktor sa opiera o teóriu sociálnej výmeny, resp. sociálnej odmeny. Hoci definícia prosociálneho správania hovorí, že je to pomáhajúce správanie bez očakávania (okamžitej) odmeny, mnoho autorov s týmto vymedzením úplne nesúhlasí. Prosociálne správanie nemusí skutočne prinášať hmatateľný osobný prospech, ale v zásade je to správanie, ktoré prináša odmenu, a to najmä v zmysle sebauspokojenia, dobrého pocitu za vykonaný čin. Je to správanie, ktoré navodzuje pocit spokojnosti, pozitívne citové ladenie a pod.

Realita ale ukazuje, že nie každé prosociálne správanie je doslova odmenené, jednotlivec má s prosociálnym správaním svoje skúsenosti a vie, že niekedy sa mu dostane skôr trest ako odmena. Pomôže napr. ubrániť sa napadnutej osobe a tá ho vyhreší (žena, ktorú bije manžel), zvezie stopára a ten ho okradne, vráti nájdenú peňaženku a obvinia ho, že si vzal časť peňazí a pod. Skúsenosť vedie k zvažovaniu „nákladov a ziskov“ pri rozhodovaní, či jednotlivec v danej situácii pomôže alebo nie. Faktorom, ktorý tu hrá dôležitú úlohu je teda *skúsenosť* jednotlivca.

Ak sa náklady javia vyššie ako zisk, situáciu vyhodnocuje ako nevýhodnú a nereaguje. I.M.Piliavin, J.Rodín a J.A.Piliavin (1975) opísali rozhodovanie jednotlivca v situácii vyžadujúcej pomoc týmito krokmi:

1. človek zvažuje náklady spojené s pomocou (čas, energia, prekážky, nepríjemnosti, možnosť úrazu, ublíženia sebe ...),
2. človek zvažuje náklady pri neposkytnutí pomoci (pocity viny, kritika od iných, iné straty),
3. človek zvažuje zisk - odmenu pri poskytnutí pomoci (ocenenie seba, dobrý pocit, ocenenie od iných),
4. človek zvažuje zisk z neposkytnutia pomoci (ušetrí čas, môže vykonať to, čo sám má v pláne ..)

V mnohých prípadoch nutnej pomoci v zvažovaní prevládajú náklady nad ziskami, týka sa to najmä zasahovania v prípade kriminálnej činnosti, kedy k nákladom odrádzajúcim od pomoci zvyčajne patrí možnosť ublíženia pomáhajúcemu, poškodenie jeho majetku (zakrvavenie šiat, auta) a naviac nutnosť svedčiť, obavy z pomsty páchatel'a. Naviac v prípadoch núdze rozhodovanie ovplyvňuje aj atribúcia príčin stavu núdze u človeka, ktorý potrebuje pomoc – ak si núdzu zavinil sám (samozrejme z nášho pohľadu), pomáhame menej ochotne (dobro oblečenému, čistému, triezvemu človeku, ktorý sa zraní pádom pomôžeme oveľa ochotnejšie ako opitému – v tomto prípade sú náklady spojené s výčitkami svedomia sú pri neposkytnutí pomoci oveľa nižšie, ako zisky z pomoci).

Nemožno však pochybovať o tom, že zisk v podobe uznania a ocenenia od iných je pre väčšinu jednotlivcov veľmi dôležitý. Najmä túto skutočnosť využívajú organizácie žiadajúce pomoc (peniaze) na charitatívne účely. Prítomnosť iných ľudí a ich predpokladaný súhlas a ocenenie nás vedú k tomu, že v takej situácii ochotnejšie urobíme gesto – dáme oveľa viac peňazí ako v situácii bez svedkov.

2. Osobnostné vlastnosti

V tejto kategórii faktorov prosociality hľadáme odpoveď na otázku „*ktoré osobnostné vlastnosti, črty sú v priamej súvislosti s prosociálnym správaním, jeho zdrojom*“?

Skúsenosť ukazuje, že ľudia sa od seba v miere ochoty pomáhať líšia. Koniec koncov vzhľadom k tomu si často aj volia svoje povolanie. Prosociálne orientovaní jednotlivci si častejšie vyberajú prácu, ktorej obsahom je pomoc ľuďom (sociálni pracovníci, zdravotníci, psychológovia, učitelia). Ale, žiaľ, aj medzi príslušníkmi týchto pomáhajúcich profesií nájdeme značné rozdiely, vyplývajúce z odlišných vlastností. Sociálna psychológia sa snažila odhaliť osobnostné vlastnosti, ktoré ovplyvňujú prosocialitu. Táto úloha je veľmi

ťažká vzhľadom na množstvo rôznorodých situácií, v ktorých ide o situácie pomoci. Možno aj preto, napriek usilovnému výskumu, sa nepodarilo presne vydefinovať, ktoré osobnostné vlastnosti priamo vyvolávajú prosociálne správanie. Zatiaľ sa len uvažuje, že ide o vlastnosti ako je vysoká citovosť, schopnosť súcitu, empatie, materskosť, starostlivosť a potreba sebauplatnenia.

Z týchto predbežne definovaných vlastností bola najväčšia pozornosť venovaná výskumu empatie.

Empatia je schopnosť vcítenia sa do prežívania, myslenia, cítenia, skrátka do situácie iného človeka, schopnosť vidieť svet jeho očami. Ľudia s vysokou schopnosťou empatie sú prosociálnejší, nakoniec, schopnosť empatie a ochotu k pomoci povzbudzujeme bežne tým, že žiadame potenciálneho pomáhajúceho, aby si predstavil seba v situácii človeka, ktorý potrebuje pomoc. Empatický jednotlivec často prežíva podobné emócie ako človek v núdzi, súčasne kognitívne hodnotí danú situáciu a toto všetko ho vedie k pomáhajúcemu konaniu. Aby bol človek schopný pomáhať, musí si ale uchovať určitý odstup od situácie, úplné citové splynutie s človekom v núdzi marí akcieschopnosť pomáhajúceho. Napriek tomu, prežívanie empatického jednotlivca je veľmi blízke prežívaniu človeka, ktorý potrebuje pomoc. Preto empatia súvisí s vplyvom emocionálneho stavu pomáhajúceho na prosociálne správanie.

Emocionálny stav ovplyvňuje ochotu k pomoci. Pozitívny vplyv má dobrá nálada, prežívanie šťastia, spokojnosti, dostatku, vydareného dňa, dosiahnutia cieľov a pod. Príjemné zážitky vyvolávajú náladu láskavosti, zhovievavosti, veľkorysosti. Negatívna, zlá nálada vedie skôr k uzatváraniu sa do seba a nevšímavosti k ostatnému svetu, toho, že iní potrebujú pomoc. Je tomu tak najmä v prípade ak máme pocit že svet nám ublížil, on je príčinou nepríjemného prežívania. Ale ak si je človek vedomý, že si sám spôsobil nepríjemnosti, je ochotnejší k pomoci – pomoc totiž môže byť pre neho zdrojom pozitívnych emócií, vyššieho sebahodnotenia a teda zmeny nálady. Podobne účinkuje prežívanie pocitov viny za nešťastie iných ľudí. Snaha odčiniť vinu vedie k pomoci tak tým, ktorým sme ublížili, ale aj celkom iným ľuďom v núdzi.

Ak sme vyššie uviedli, že schopnosť empatie značí často prežívanie totožné s prežívaním človeka v núdzi, značí to, že u empatického človeka dochádza k vzniku negatívneho prežívania. Nemusí ísť doslova o prevzatie negatívneho prežívania človeka v núdzi. Všeobecne totiž platí, že pohľad, vedomie o nešťastí iných v nás vyvoláva nepríjemné prežívanie. Podľa C.D. Batsona (in Slaměnik, 1997) vyvoláva nepríjemné prežívanie situácie núdze iného človeka dvojakú reakciu:

- zameranú na odstránenie vlastného nepríjemného stavu, pričom táto reakcia je označovaná ako egoistická,

- zameranú na pomoc druhému – reakcia altruistická.

Spojením týchto reakcií môže vzniknúť pomáhajúce správanie. Z týchto zistení vyplýva názor, že prosociálne správanie nie je nikdy celkom nezištné, ale že obsahuje v sebe viac či menej výrazné egoistické prvky. Zmierniť vlastné utrpenie je málo egoistickou reakciou, sú však prípady, kedy pomáhajúce správanie je skutočne egoistické (je účelové, jeho cieľom je získať odmenu alebo sa vyhnúť trestu – žiak pomôže nenávidenému spolužiakovi, aby nebol potrestaný a po škole ho zbije), dokonca môže mať charakter prosociálnej agresie (konanie revolucionárov s cieľom oslobodiť ľud od teroru spojené so zabíjaním a mučením odporcov revolúcie).

3. Vzťahy k iným ľuďom

V tejto kategórii faktorov prosociality hľadáme odpoveď na otázku „*komu pomáhame*“?

Zdá sa, že prosociálne správanie je do určitej miery výberové. Prinajmenšom v tom, že určitým osobám poskytneme pomoc ochotnejšie ako iným. Pri rozhodovaní voči komu budeme prosociálni hrajú úlohu viaceré činitele, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť prosociálneho správania, ale v žiadnom prípade nepôsobia absolútne. Môžeme k nim zaradiť:

- *blízkosť vzťahu* – známym, priateľom, príbuzným pomáhame ochotnejšie (isteže nie všetci a nie vždy, automaticky). Pomoc v rámci tejto skupiny ľudí môže samozrejme naraziť na odpor (z obavy, že nebude možné ju oplatiť), môže byť prostriedkom manipulácie (snaha zaviazať si druhých, získať ich oddanosť, podporu, vernosť),
- *predchádzajúci záväzok* – osobám, ktoré nám pomáhali, pomáhame ochotnejšie,
- *podobnosť osôb v núdzi s nami*. Podobnosť v názoroch, postojoch, hodnotách (ale dokonca vonkajšieho výzoru – odevu v prípade neznámych osôb v núdzi) vedie k nadviazaniu priateľskejšieho vzťahu a ochote pomôcť,
- *pohlavie* – ukazuje sa, že muži ochotnejšie pomáhajú ženám (najmä bezmocným v danej situácii, pričom často sledujú hoci možno podvedome iné zisky – nadviazanie známosti, získanie ocenenia) ako mužom, miera altruizmu žien je rovnaká voči ženám aj mužom,
- *atribúcia altruizmu* – zhodnocovanie príčin, ktoré viedli danú osobu do ťažkostí (v prípade jej nezavinenia je ochota vyššia, nech ide o osobu, s ktorou sme v blízkom vzťahu, či o neznámu osobu v situácii tiesne).

II. Faktory situačné

Tieto faktory odpovedajú na otázku „**v akej situácii, za akých okolností pomáhame iným**“. Ukázalo sa, že základným, rozhodujúcim činiteľom je prítomnosť, alebo neprítomnosť iných ľudí.

V prípade, že je **človek sám** v situácii, ktorá vyžaduje jeho pomoc inému človeku, zhodnocuje najmä:

- *príčiny*, ktoré mohli viesť k situácii núdze,
- *jednoznačnosť*, resp. *nejednoznačnosť situácie* – pre laika je napr. obtiažne vyhodnotiť situáciu, kedy odpadne človek ako vyžadujúcu pomoc, nevie rozpoznať, či má človek infarkt, alebo je pod vplyvom drogy. Ak nie je schopný situáciu posúdiť, skôr nereaguje. K nejednoznačnosti situácie a zníženiu ochoty pomoci vedie aj to, ak postihnutý nedáva jasne najavo, že pomoc potrebuje a tiež strach zo sociálneho omylu (strach, že niekto žartuje a ja sa zosmiešnim),
- *zvažovanie vlastnej kompetencie zasiahnuť*, s čím sa spája aj obava z nevhodného zásahu.

V prípade, že je v situácii vyžadujúcej pomoc **prítomných viaceru ľudí**, pôsobia tieto faktory:

- *počet prítomných ľudí*.

Tento faktor je nazývaný efektom prihliadajúceho. Ukazuje sa, že čím viac je ľudí prítomných, tých menšia je pravdepodobnosť, že niekto zasiahne, pomôže inému človeku. Vzrastajúci počet prítomných ľudí (členov skupiny) vedie k tomu, že jednotlivci s menšou pravdepodobnosťou vôbec vnímajú situáciu tiesne, prípadne situáciu vyhodnocujú ako vyžadujúcu pomoc a tiež sa znižuje miera prežívanej zodpovednosti za zásah - pomoc. B.Latané a S.Nida (1981) konštatujú na základe vlastných experimentov, že v 90% prípadov poskytli pomoc skôr jednotlivci (bez prítomnosti iných) ako ľudia tvoriaci skupinu,

- *akí ľudia sú okolo*.

V tomto prípade ide o vyhodnocovanie kompetencie prítomných ľudí k zásahu a porovnávanie s kompetenciou jednotlivca. Až keď sa presvedčíme, že sami sme najkompetentnejší, zasahujeme. Pri zhodnocovaní kompetencie pôsobí negatívne na pravdepodobnosť pomoci aj obava zo zosmiešnenia sa pred ostatnými nevhodným zásahom. S týmto javom súvisí aj rozdeľovanie *zodpovednosti*. Ak je jednotlivec sám, nesie sám celú zodpovednosť. V skupine ľudí sa

zodpovednosť rozptyľuje, u jednotlivcov sa znižuje pocit morálnej povinnosti a osobnej zodpovednosti,

- *ako sa títo ľudia správajú.*

Ak ostávajú ľudia okolo nás kľudní a nečinní, pomáha nám to vyhodnotiť situáciu ako nevyžadujúcu zásah. Akonáhle niekto z prítomných začne pomáhať, má jeho správanie nákazlivý charakter – i ostatní sa pridávajú k pomoci, či zásahu. V jednom z experimentov B.Lataného púšťali do miestnosti, kde pracovali študenti dym, ktorý simuloval požiar v budove. Ak v skupine každý nečinne sedel a pracoval, jeden zo študentov začal konať až po 20 sekundách a ostatní sa pridali (ak sedel v miestnosti študent sám, dym bol ohásený do 5 sekúnd).

Z uvedeného vyplýva, že prítomnosť iných ľudí má negatívny vplyv na pravdepodobnosť pomáhajúceho správania. Platí to ale len pre prítomnosť neznámych, náhodne zoskupených cudzích ľudí. Naopak, v skupine, kde sa ľudia poznajú, alebo dokonca v skupine ľudí, ktorí očakávajú, že by sa mohli v budúcnosti znova stretnúť, sa objavuje skôr opačný efekt – zvyšuje sa ochota a rýchlosť pomoci. T.Moriday (1975) napr. zistil, že ak on sám nadviazal nezáväzný kontakt s inými ľuďmi (požiadal ľudí na pláži o zápalky a potom o postráženie vecí), viedlo to k prosociálnemu správaniu (ľudia, ktorých požiadal o stráženie v 95% prípadov zasiahli pri simulovanej krádeži rádia, zatiaľ čo ľudia, ktorých nepožiadali zasiahli len v 20% prípadov). Zdá sa, že aj v prípade krátkej, obmedzenej interakcie vzniká situácia záväzku a ľudia sa obávajú, že by, ak by nepomohli, mohli byť videní pri ďalšom kontakte v negatívnom svetle.

Vyššie uvedené poznatky o prosociálnom správaní ukazujú na značnú zložitosť tohto druhu správania. Vrcholom prosociálneho správania je *altruizmus*, správanie bez odmeny, navyiac spojené s obetovaním určitých hodnôt (až vlastného života). Leeds (podľa Nakonečný, 1999) charakterizuje altruistické správanie ako také, ktoré:

- o má účel samé v sebe a nie je zamerané na vlastný zisk,
- o je vykonávané dobrovoľne,
- o spôsobuje dobro.

Vo svetle doterajších zistení sú však zrejme pochybnosti o totálnej neziskovosti pomáhajúceho konania, úplnej neprítomnosti egoistických

motívov. Je zrejme, že názory sú rôzne, táto oblasť správania si vyžaduje ďalšie skúmanie. Na druhej strane si môžeme položiť otázku: je to dôležité, či správanie, ktoré vedie k dobru, ktorým pomáhame iným v núdzi, obsahuje alebo neobsahuje určitú dávku egoizmu?

4.4.4.2. Hostilné správanie

Termínom *hostilné správanie* sa označuje *nepriateľské správanie voči iným ľuďom* (Kollárik, 1993). Toto správanie môže mať mnohoraké podoby, od neprajných, neústretných prejavov až k správaniu agresívnemu. V ďalšej časti sa budeme venovať predovšetkým agresívnemu správaniu sa človeka, považujeme však najskôr za potrebné odlišiť od seba pojmy, ktoré súvisia s nepriateľskými prejavmi a ktoré sa často nesprávne používajú ako synonymá.

Hostilita – je všeobecne nepriateľský (negatívny) postoj k ľuďom, ktorý sa môže ale nemusí prejavovať ubližovaním iným. Hostilita sa prejavuje napríklad aj tým, že niekto nemá rád druhú osobu, želá jej neúspech, chorobu, ale svoje pocity a želania nezverejní, neprejaví, necháva si ich pre seba. Hostilita môže byť pozadím (zložkou) agresivity, ale nemusí nadobudnúť charakter agresívneho prejavu, správania.

Agresivita – je relatívne stála (perzistentná) pohotovosť, alebo predispozícia konať agresívne v rôznych situáciách. Je to len tendencia, osobnostná dimenzia, ktorá sa môže, ale nemusí demonštrovať navonok v správani.

Agresia – je konanie, čin, ktorým ubližujeme iným ľuďom (Lovaš, 1997), je to neadekvátna sociálna technika, ktorou sa jednotlivec usiluje dosahovať svoje ciele.

Niektorí autori od vyššie uvedených pojmov odlišujú pojem ďalší, a to **násilie**. Pojmy násilie a agresia sa často používajú ako paralelné, ak ich rozlišujeme, rozdiel medzi agresiou a násilím je definovaný úmyslom, cieľom, účelom. Zatiaľ čo účelom agresie je spôsobiť niekomu bolesť, škodu, účelom násillia je vyvíjať na druhého človeka, skupinu ľudí **nátlak**. Účelom násillia je napr. vynútiť si žiaduce správanie, násilie má intencionálny charakter. A.Stankowski (2001, s.50) uvádza, že násilie je „...sila, ktorá má prevahu nad silou iného, fyzická prevaha využívaná k bezprávnemu premáhaniu niekoho, bezprávne nanútená moc, bezprávne konanie s použitím fyzického donútenia, násillné konanie“. Násilie predstavuje teda fyzický, ale nesporne aj psychický nátlak na iného človeka s cieľom ovládať ho, donútiť k určitému správaniu, konaniu. Násilie tu vystupuje jednak ako prejav jednotlivca, ale tiež ako sociálny jav, ktorý sa netýka osobných sklonov konkrétneho jednotlivca, ale štandardov,

noriem a procesov, ktoré regulujú správanie skupiny voči jednotlivcom či skupinám (vynucovanie poslušnosti, určitého správania rodičov smerom k deťom, učiteľov smerom k žiakom, vynucovanie služieb staršími žiakmi od mladších, vojny gangov, medzinárodné vojny).

Rozlišovanie obsahu uvedených pojmov je, vzhľadom na komplikovanosť problému násilného a agresívneho správania, nepochybne veľmi zložitá. Ako uvidíme nižšie, vymedzenie pojmu násilie sa do určitej miery prekrýva s vymedzením jedného z druhov agresie – agresie inštrumentálnej.

4.4.4.2.1 Agresia – agresívne správanie

S termínom agresia sa spája správanie, ktoré prináša ubližovanie, ničenie, poškodzovanie. Tradične je agresia spojená najmä s fyzickým napadnutím druhej osoby. Agresia ale môže mať viaceré podoby:

1. fyzické poškodenie druhej osoby (bolesť, zranenie),
2. poškodenie majetku druhej osoby,
3. psychologické zranenie druhej osoby (ponížovanie, zosmiešňovanie, urážanie, zastrasovanie, vydieranie a pod.).

Agresiou vo všeobecnosti, resp. v chápaní v našom odbornom prostredí, je teda správanie, ktoré **spôsobuje** nielen fyzické **ublíženie**, materiálnu škodu, ale akékoľvek správanie, ktoré vyvoláva i psychickú nepohodu a má tendenciu vyvolávať zodpovedajúcu odpoveď, najčastejšie opäť agresívne reakcie.

Takéto vymedzenie agresie ale nie je presné. Človek predsa môže inému ublížiť, či poškodiť jeho majetok neúmyselne, bez zámeru (svojou neopatrnosťou spôsobí, že mu vypadne vzácny pohár z ruky a poškodí majetok suseda) – je to vtedy agresia? Odpovieme, že nie. Značí to, že agresiou rozumieme správanie, ktoré okrem ublíženia druhému charakterizuje i **zámer ublížiť**. Ale ani toto vymedzenie nie je presné. Za istých okolností totiž zámerné ublíženie – zámerné spôsobenie bolesti nemusí byť agresiou. Napríklad, ak lekár svojim konaním spôsobuje bolesť druhému (vytrhne mu zub), je to konanie zámerné, spôsobuje bolesť, ublíženie, ale nie je to agresia. Čiže ďalšou charakteristikou agresie je skutočnosť, že je to správanie, ktoré **narúša situačne relevantné normy**. Závislosť určenia agresie od sociálnych noriem vysvetľuje, prečo sa určité správanie v určitej kultúre, určitom spoločenstve považuje za agresiu a v iných nie. Agresívnym preto rozumieme správanie, ktoré je nevhodné, neprímerané, neoprávnené, ktoré prekračuje uznávaný rámec pravidiel správania sa ľudí voči sebe platných v danej kultúre. Tieto súvislosti

vedú k presnejšiemu definovaniu agresívneho správania, ktoré, ak chceme označiť za agresívne, musí mať tri znaky (Mummendeyová, 1984):

- *poškodzuje inú osobu,*
- *je zámerné,*
- *porušuje normy platné v danej situácii v danej spoločnosti.*

Typy agresie

Sociálna psychológia rozlišuje mnoho typov, alebo druhov agresie z rôznych hľadísk. Stretneme sa s rozlíšením agresie na:

- fyzickú a verbálnu,
- ofenzívnu (útočnú) a defenzívnu (obrannú),
- priamu a nepriamu,
- adresovanú smerom von (pôvodcovi nepríjemností - alloagresia) a smerom dnu (sebe samému - autoagresia).

Za najdôležitejšie sa považuje rozdelenie agresie na afektívnu, inštrumentálnu a agresiu ako tyranizovanie.

1. *afektívna agresia.* Túto agresiu charakterizuje prítomnosť silných emócií, zlosti, je to vlastne impulzívna reakcia – odpoveď na nejaký averzívny (poškodzujúci) podnet. Reakcia na niečo, čo v človeku navodí silný pocit zlosti a vyvolá impulzívnu reakciu v podobe verbálneho alebo fyzického prejavu. Afektívna agresia nie je zvyčajne plánovaná, je motivovaná túžbou zraniť toho, alebo to, čo ju vyvolalo, jej cieľom je odplata, poškodenie útočníka. Svojej zlosti a vlastnej nepohody sa človek zbaví tým, že spôsobí nepohodu a bolesť druhému (v tomto prípade pravda útočníkovi),
2. *inštrumentálna agresia.* Je správanie, ktorého účelom je dosiahnuť nejaký iný cieľ. Je vlastne vedľajším produktom správania, ktorým chce jednotlivec dosiahnuť iných, neagresívnych cieľov. Príkladom je agresia športovca, ktorý v záujme zvíťaziť zraní protihráča. Inštrumentálna agresia nie je vyprovokovaná nevhodným správaním iného, človek nekoná pod tlakom zlosti, ale je chladne uplatňovaná pre dosiahnutie finálneho cieľa. Agresia tu slúži ako prostriedok, nástroj. Ide o agresiu s chladnou hlavou, ale treba povedať, že v realite je niekedy veľmi ťažké odlíšiť afektívnu a inštrumentálnu agresiu, môžu

sa prelínať (Lovaš, 1996). Inštrumentalizácia agresie viedla v histórii ľudstva k výrobe zbraní, uplatňuje sa vo vedení vojen a výcviku vojakov v zabíjaní iných,

3. *tyranizovanie (šikanovanie)*. Je správanie charakterizované opakovaným ubližovaním počas istého časového obdobia, pričom jeho typickým znakom je nerovnosť v moci (sile) tyranizátora a obeť. Obeť sa preto nemôže účinne brániť. Tyranizovanie nemá reaktívny, afektívny charakter, nie je vyprovokované iným a ani vlastnou zlosťou. Je to správanie, ktorého cieľom je ubližovanie, nie je teda ani inštrumentálnou agresiou, nesleduje iný cieľ. Môžeme o ňom uvažovať i ako o prostriedku demonštrácie moci, nadradenosti, kontroly a pod. Podobne sa však samozrejme môže prelínať tyranizovanie s afektívnou alebo inštrumentálnou agresiou (učiteľ s cieľom dosiahnuť dobré výsledky svojej triedy doslova tyranizuje žiakov).

K vyššie uvedenému vymedzeniu typov agresie musíme doplniť, že *obeťou agresie* môže byť osoba, zviera, vec, ako jav, ktorý bol priamo zdrojom ublíženia, poškodenia, od ktorého vyšiel averzívny – poškodzujúci podnet (prinajmenšom je tak vnímaný). Môže však dôjsť k **prenosu agresie**, čo je jav pomerne častý. Ide o situáciu, kedy je priama agresia zameraná na jej pôvodcu blokováná, napr. obavou zo sily pôvodcu agresie, nerovnosťou vzťahu, situačnými okolnosťami. V prípade prenosu agresie si poškodený hľadá náhradný (jemu dostupný) terč a útokom na neho odreaguje agresiu. Príkladov nájdeme celé množstvo: dieťa, ktoré nahneval rodič kope zúrivo do hračiek; rodič, ktorého nahneval šéf, zbije dieťa; učiteľ, ktorý sa cíti ublížený riaditeľom, kolegom, štátom, dáva neohlásenú písomku, potrestá dieťa neadekvátne previneniu; žiak, ktorého spolužiak zbil, roztrhá zošity inému spolužiakovi.

Za zmienku tiež stojí **autoagresia**, kedy terčom agresie je jednotlivec sám. Často ide o prenos agresie, a to v prípade, že jednotlivec z neúspechu, nezdaru, ktorý v ňom vyvolal zlosť, obviňuje seba samého, nedokáže z rôznych dôvodov nasmerovať agresívny prejav na skutočného pôvodcu. Ak napr. učiteľ evidentne nepravodlivo hodnotí žiak, žiak viní z tejto situácie seba (nenaučil som sa, som neschopný a pod.). K takémuto prenosu agresie dochádza aj v prípadoch veľmi tvrdého poškodzovania inými, napr. v prípade šikanovania – obeť šikanovania vidí príčinu v sebe, svojej nepríťažlivosti, neschopnosti začleniť sa, fyzickej nedostatočnosti a pod. Prejavy autoagresie sú rôzne, od sebaobviňovania, sebatýrania až po suicidálne konanie.

Príčiny agresie

Hľadanie príčin agresie priťahovalo záujem mnohých bádateľov. Agresívne správanie je v zásade nežiadúce správanie a odhalenie jeho príčin, zdrojov by malo d'alekosiahle praktické dôsledky. V histórii skúmania príčin agresie nájdeme rozličné **teórie agresie**:

1. Dlho sa predpokladalo, že agresia je človeku daná, vrodená, že jej príčinou sú *inštinky*, *pudy agresivity*, ktoré sú dané do vienka každému človeku. Takto vysvetľoval agresiu napr. etológ K.Lorenz, ktorý predpokladal, že agresia je odvodená od inštinktu. Samotnú existenciu agresívneho inštinktu vysvetľoval biologickými dôvodmi, teda potrebou človeka brániť teritórium, zachovať rod, získať potravu – uspokojiť základné biologické potreby. Agresívny inštinkt chápal (podobne ako sexuálny) ako zdroj energie, ktorá sa dopĺňa a hľadá príležitosť na uvoľnenie. Keď sa táto energia nahromadí, potrebuje ventil – podľa Lorenza je to napr. boj, súperenie. Podobne sa agresia chápala i v psychodynamických teóriách (psychoanalýza), agresívny pud je tu ponímaný ako súčasť výbavy človeka, uložený v nevedomí, predstavuje energetický zdroj a hľadá cestu k uvoľneniu, uspokojeniu – či už priamo, útokom, ale nepriamo – sublimáciou, symptómom.
2. Na tieto teórie nadviazala veľmi známa *frustráčna teória agresie*, ktorej autorom je J.Dollard. Podľa tejto teórie je univerzálnym faktorom, ktorý spúšťa agresívne správanie frustrácia – situácia, v ktorej sa do cesty k cieľu postaví viac-menej neprekonateľná prekážka. Vnútorou hnacou silou, ktorú frustrácia uvoľňuje, je podľa tejto teórie opäť pud.
3. Protipólom týchto teórií o vnútorných zdrojoch agresie sú teórie, ktoré chápu agresiu ako *sociálne naučené správanie*, ktoré si jednotlivec osvojí v procese socializácie, sociálnym učením (predovšetkým preberaním modelového správania). Ich základom je Bandurova teória observačného učenia. A.Bandura hovorí, že agresívne správanie je naučené, je to spôsob správania, ktorý ako inštrumentálna reakcia vedie k uspokojeniu potrieb a preto sa upevňuje, posilňuje ako účinný a žiadúci spôsob správania. K naučeniu agresie dochádza teda na základe učenia podmieňovaním, a to v prípade, ak agresívne prejavy pomáhajú dieťaťu dosiahnuť cieľ, t.j. je za agresívny prejav odmenené (v určitých prípadoch aj odmenou v podobe trestu). Za prvotné prejavy tohto javu môžeme považovať krik, kopanie, hádzanie predmetov dieťaťom, ktoré si takým spôsobom vynucuje a získava pozornosť rodičov (jeho

správanie je tak odmenené). Agresívne správanie sa takto môže stať trvalou súčasťou správania dieťaťa, zautomatizuje sa, stáva sa súčasťou jeho osobnosti, vzorcom, ktorý používa už aj nevedome v situáciách podobných situácii pôvodnej. Značí to, že ak sa dieťa naučilo vynútiť si pozornosť (hračku, čokoládu ..) rodičov zúrivým krikom, nadávaním, vyhrázaním sa, telesným napádaním, bude s vysokou pravdepodobnosťou toto správanie používať aj neskôr, ak bude potrebovať získať pozornosť (desiatu, mobil spolužiaka, vyhnúť sa úlohe) iných ľudí v len relatívne iných situáciách. Nezabúdajme, že odmenou, posilnením efektívnej agresie (účinnnej vzhľadom na cieľ) je tiež odstránenie vnútorného napätia, zníženie zlosti, eliminácia vonkajších nepríjemných podnetov a v neposlednom rade aj sociálne povzbudenie, odmena v podobe uznania rovesníkov, ktorá je častá najmä vo veku dospievania.

4. V súčasnosti sa hľadá zlatá stredná cesta a väčšina autorov sa prikláňa k názoru, že agresia je *multikauzálne podmienený jav*, teda správanie, ktoré má viacero príčin. Tento integratívny pohľad, ktorý reprezentuje napr. C.A.Anderson, R.G.Geen, hovorí, že k agresii dochádza vtedy, ak je podnetom, ktoré vyvolávajú agresiu, vystavená osoba, ktorá má predispozície konať agresívne, či už predispozície vrodené alebo naučené.

Rešpektujúc posledne uvedenú teóriu o multikauzalite agresívneho správania môžeme usúdiť, že príčiny tohto správania nájdeme tak v psychike jednotlivca, ako aj v prvkoch situácie. Je pravdepodobné, že musí dôjsť k prepojeniu týchto vnútorných a vonkajších prvkov – faktorov v konkrétnej situácii. Vieme, že v jednej a tej istej situácii niektorí ľudia reagujú pokojne, iní agresívne, že jeden človek reaguje agresívne častejšie ako iný. Môžeme preto vymedziť apoň niektoré najznámejšie vnútorné a vonkajšie faktory, ktoré stoja v pozadí agresívneho správania.

Faktory agresie

1. Vnútorné faktory podporujúce agresívne správanie

K vnútorným faktorom, spočívajúcim v psychike jednotlivca, ktoré môžu podporovať, či spúšťať agresívne správanie zaradíme dve skupiny faktorov: faktory súvisiace s osobnostnými dispozíciami jednotlivca a tzv. sprostredkujúce procesy prebiehajúce v jeho osobnosti.

A/ Dispozičné pozadie agresie

Osobnosť každého človeka sa skladá z veľkého množstva vlastností, ktoré sú jej relatívne stálou súčasťou. Len niektoré z týchto vlastností dostane jednotlivec do vienka pri narodení – sú to vlastnosti, ktoré súvisia s jeho **konštitúciou**, zdedenou a vrodenuou výbavou. Ide o vrodené inštinkty, vlastnosti zdedené po predkoch, ako je napr. intelektová kapacita, temperament, prípadne psychické poruchy a s nimi spojené vlastností (napr. citová labilita, sklon k depresii). Ďalej sú to vlastností, ktoré súvisia s vrodenným typom nervovej sústavy, ktoré ovplyvňujú napr. intenzitu a dynamiku prežívania a správania, vyrovnanosť alebo nevyrovnanosť osobnosti. Väčšina osobnostných vlastností sa však utvára a rozvíja až počas života jednotlivca na základe pôsobenia vonkajšieho, sociálneho prostredia a jeho vlastnej aktivity, vlastného rozhodovania.

Vlastnosti osobnosti sú **relatívne trvalé dispoziecie jednotlivca k správaniu**. Značí to, že aj prípadné agresívne správanie je ovplyvnené osobnostným pozadím jednotlivca, ktoré je interindividuálne odlišné. Preto môžu dvaja a viacerí ľudia v rovnakej situácii reagovať rôzne v závislosti od svojich osobnostných vlastností.

V priebehu života sa ale každý jednotlivec dostáva do rozličných situácií, je vystavený rôznym vplyvom, ktoré môžu situačne meniť jeho reagovanie, jeho momentálne psychické rozpoloženie, zvýrazňovať alebo tlmiť prejav jeho osobnostných vlastností.

Dispozičným pozadím agresie preto rozumieme:

- **Premenlivé charakteristiky osobnosti jednotlivca, súvisiace s jeho momentálnym stavom**, t.j. *aktuálnym psychickým stavom*, ktorý je však výsledkom dlhodobjšieho pôsobenia predchádzajúcich udalostí, vplyvov, činiteľov. Ak je človek chorý, veľmi unavený, vyčerpaný, dlhodobo vystavený záťažovým situáciám, zvyšuje sa pravdepodobnosť agresívnych reakcií.
- **Relatívne stabilné osobnostné charakteristiky jednotlivca**, ktoré vyplývajú z jeho konštitúcie a ktoré sa sfomovali počas jeho vývinu. Nazývame ich *stabilné osobnostné predispoziecie*. Do tejto skupiny faktorov sú zaraďované:
 - o niektoré prvky **biologickej determinácie**, teda vrodenej výbavy, ktorú si človek prináša na svet, a to najmä:
 - niektoré charakteristiky fungovania nervového systému, ako je prevládanie vzruchu nad útlmom, rýchla aktivácia niektorých častí

mozgu, ktoré sú dnes identifikované ako časti riadiace agresívne správanie,

- dedičnosť. Výskumné porovnávanie agresívneho správania dvojčiat prinieslo zistenie, že agresivita je čiastočne zdedená,
 - odlišné charakteristiky biochemických procesov organizmu jednotlivcov, napr. odlišné chemické zloženie krvi (prítomnosť niektorých látok v krvi zvyšuje citlivosť človeka na agresívnu stimuláciu, napr. nízka hladina cukru, vysoký obsah mužského hormónu testosterónu, znížený metabolizmus serotonínu, látka v mozgomiešnom moku),
 - niektoré osobnostné vlastnosti, napr. temperament, impulzivita a tiež samozrejme vlastnosti súvisiace s psychickými poruchami osobnosti (psychózou, poruchou osobnosti – psychopatiou),
 - vplyv pohlavia a veku. Mužský hormón testosteron vedie k väčšej miere agresivity chlapcov oproti dievčatám. Hladina testosteronu sa významne zvyšuje v období dospievania, kedy sa tiež objavuje viacej agresívnych prejavov. Agresívne prejavy chlapcov sú však častejšie aj v období pred zvýšením hladiny hormónov, čo súvisí s naprogramovanou možnosťou agresie v mozgu mužov. Prejavy agresie vzhľadom na pohlavia sa taktiež líšia. Chlapci preferujú skôr fyzickú agresiu, dievčatá skôr verbálnu a nepriamu agresiu,
- o **naučené vzorce správania.** Agresívne správanie môže byť naučeným prejavom, vzorcom, ktorý sa postupne v procese vývinu jednotlivca stáva trvalou súčasťou jeho reaktivity. Dieťa si osvojí vzorce agresívneho správania najmä ak vyrastá v prostredí, kde je *agresívne správanie odmeňované*, kde sa stalo bežnou *normou správania*, kde je bežným správaním modelu, ktorý dieťa imituje, s ktorým sa stotožňuje, hoci aj nevedomky. Výskumy ukazujú, že napr. agresívne správanie otca je modelovým správaním pre jeho syna napriek tomu, že v detstve syn toto správanie odmieta. Pôsobenie modelového správania je veľmi silné, v dospelosti sa často automaticky stáva súčasťou správania človeka.

Naučenie agresie prebieha aj vtedy, ak dieťa zistí, že *používanie inštrumentálnej agresie sa vypláca*, je výhodné, vedie k dosiahnutiu cieľov. Agresia sa stáva používaným vzorcom správania, sociálnou technikou, ktorú používa dieťa napr. voči určitej skupine osôb (slabším, mladším, ale tiež autoritám), pričom tento vzorec má tendenciu sa generalizovať (rozširovať aj na iné sociálne situácie ako tie, v ktorých bol pôvodne uplatňovaný). I v tomto

ohľade sa prejavuje vplyv kultúry na osvojovanie si agresie u chlapcov a dievčat. „Správny“ chlapec je podľa bežných kultúrnych vzorcov schopný fyzickej obrany, fyzického útoku, vie sa biť, najmä keď ho napadnú, pre dievčatá toto neplatí, sociálne prostredie preto ovplyvňuje zvýšenú mieru agresívnych prejavov chlapcov.

B/ Sprostredkujúce procesy v osobnosti jednotlivca

Agresívne správanie nemožno vnímať ako správanie, ktoré vzniká automaticky na základe osobnostných predispozícií alebo pôsobenia vonkajších averzívnych podnetov. Vieme, že niektorí ľudia v tej istej situácii a s približne rovnakými psychickými charakteristikami (temperamentovými vlastnosťami, vlastnosťami NS) reagujú rôzne. Zdá sa, že fungujú ešte navyiac akési vmedzerené články, sprostredkujúce procesy, ktoré ale boli doteraz opísané skôr ako teoretické konštrukty založené na teoretických predpokladoch (Lovaš, 1997). Tieto sprostredkujúce procesy v osobnosti sú vyvolávané vonkajšími podnetmi, ktoré opisujeme nižšie. K sprostredkujúcim procesom radíme zvýšenú aktivačnú úroveň a kognitívne mediátory:

- **Zvýšená aktivačná úroveň (arousal).**

Každý človek sa nachádza v každej situácii v určitej úrovni aktivácie – určitého vybudenia, pohotovosti a chuti či potreby niečo robiť a pod. Úroveň aktivácie súvisí širšie s osobnostnými vlastnosťami jednotlivca (napr. extrovert je všeobecne viac nabusený ako introvert), ale u konkrétneho jednotlivca sa mení situačne. Vo všeobecnosti platí, že pravdepodobnosť agresívneho správania sa zvyšuje so zvyšovaním stavu aktivácie. Stav aktivácie zvyšuje spôsob prežívania situácií (ich subjektívna dôležitosť, význam, náročnosť), ale i vonkajšie okolnosti – napr. pôsobenie hluku, práca vo vysokých teplotách, telesné cvičenie.

V súvislosti s týmto javom vytvoril D.Zillmann *teóriu transferu excitácie*. Podľa nej sa aktivačná úroveň vyprovokovaná jednou situáciou môže preniesť a zvýšiť iným emocionálnym stavom. Takže ak napr. človeka excitovaného hlukom niečo nahnevá, emócia zlosti spolu s vysokou úrovňou aktivácie spustí agresívne správanie. Kľúčovým pojmom tejto teórie je zlosť, ktorá je bezprostredným pozadím afektívnej agresie.

Zlosť však môže byť vyvolaná alebo priamo averzívnym podnetom, ktorý vyprovokuje agresiu, ale tiež inými podnetmi, ktoré s priamym podnetom

vyvolávajúcej agresívnu reakciu nesúvisia. Človek sa napr. dostane do stavu zvýšenej aktívacie sledovaním filmu plného násilia, v dôsledku čoho začne inak vnímať okolie. Jeho kognitívny aparát sa naladí na vnímanie a interpretáciu javov ako nepriateľských, ohrozujúcich. V tom prípade môže celkom neutrálny, nie averzívny podnet (otázka manželky na neho smerovaná) byť vnímaný ako nepriateľský (averzívny) a vyvolať agresívnu reakciu. Takto vidí utváranie a pôsobenie zvýšenej aktivačnej úrovne L.Berkowitz, s jeho náhľadom súvisí aj pôsobenie druhého sprostredkovaného procesu – kognitívnych mediátorov.

● **Kognitívne mediátory.**

V každej situácii robí každý človek to, čo nazývame kognitívnym spracovaním situácie. Tj. interpretuje, posudzuje situáciu z hľadiska rôznych kritérií – je príjemná, nepríjemná, je pre neho bežná, záťažová, má prostriedky na jej zvládnutie, nemá atď.

V prípade podnetov provokujúcich možnú agresiu interpretuje najmä **zámer iniciátora**. Významný z hľadiska tohto hodnotenia nie je pritom skutočný zámer iniciátora, ale to, ako daný človek jeho zámer vníma, ako si ho vykladá. Rozhodujúce nie je, či osoba má skutočne nepriateľské úmysly, ale či my to tak vnímame. Znamená to, že v danej situácii človek spracúva *sociálne kľúče (podnety)* a dôležité je to, ako ich spracúva a či to robí adekvátne.

Na základe výskumných zistení boli vytvorené viaceré teórie kognitívnych aspektov agresie, napr. sociálno-kognitívna teória agresie, teória atribúcie, rozhodovania a spracúvania informácií, ktorej autormi sú K.A.Dodge a N.R.Crick (podľa Lovaš, 1997). Podľa **teórie rozhodovania a spracúvania informácií** je kompetentné správanie v konkrétnej sociálnej situácii závislé od *adekvátneho spracovania sociálnych podnetov*. Pre sociálne podnety používajú autori teórie termín *sociálne kľúče*. Vypracovali model sociálnej kompetencie a spracovania sociálnych informácií, ktorý predstavuje postupnosť spracovania sociálnych podnetov. Postup tohto spracovania je nasledovný:

- o dekódovanie relevantných kľúčov (tých, ktoré sa vzťahujú k provokácii),
- o interpretácia týchto kľúčov (vrátane interpretácie zámeru provokátéra),
- o výber jednej alebo viacerých možností odpovede – správania ako reakcie na kľúče,
- o rozhodnutie o odpovedi (reakcii) na situáciu,
- o uskutočnenie odpovede.

Správne spracovanie sociálnych kľúčov (prichádzajúcich podnetov) je znakom sociálnej kompetencie jednotlivca, pričom adekvátna reakcia je založená

na jeho kompetentnosti vo všetkých krokoch spracovania sociálnych informácií. Nesprávne spracovanie v ktoromkoľvek kroku zvyšuje pravdepodobnosť neprimeraného, deviantného správania, agresie (je znakom nekompetentnosti jednotlivca).

Najdôležitejšou časťou je určite dekodovanie sociálnych kľúčov, v ktorom hrá dôležitú úlohu skúsenosť jednotlivca (kedy bol skutočne napadnutý, kedy boli rodičia agresívni, čo ich agresivite predchádzalo ...).

Významnú úlohu pri dekodovaní a interpretácii informácie majú **atribučné procesy**, teda rozhodovanie jednotlivca o tom, komu alebo čomu pripíše príčinu provokujúceho podnetu a aký mu prisúdi zámer. Jednotlivec robí úsudok, založený na kauzálnych atribúciách, jeho reakcia závisí od toho, či poškodenie, ktorú sa mu stalo, posúdi ako:

- o náhodné (nezámerné, nedalo sa predvídať),
- o predvídateľné (nezámerné, ale dalo sa predvídať),
- o zámerné ale odôvodnené (zámerné poškodenie motivované pozitívne),
- o zámerné a neospravedliteľné (motivované neprijateľnými motívmi).

2. Vonkajšie - situačné podnety, ktoré vyvolávajú agresiu

Druhou skupinou faktorov, ktoré sa podieľajú na vzniku agresívneho správania sú prvky konkrétnej situácie, v ktorej sa jednotlivec nachádza. K situačným podnetom zaraďujeme predovšetkým tieto javy:

- **priamy fyzický a verbálny útok.** Priamy útok, či už má podobu fyzického napadnutia alebo verbálneho ubližovania (urážky, osočovanie, krik, nadávky, ponižovanie ...) je faktorom, ktorý vcelku spoľahlivo vyvoláva protiútok, t.j. rovnakú, agresívnu reakciu. V mnohých prípadoch, najmä ak stupeň agresie odpovede na agresiu je v zásade rovnaký (neodpovedáme neprimeranou agresiou, za zaucho nepichneme dýkou) často nebyva tento protiútok považovaný za agresiu, ale za primeranú odpoveď na agresiu. Je chápaný ako správanie, ktoré je v súlade s danými normami, ako primeraná odplata (zub za zub), resp. primeraná sebaobrana, ktorou toto správanie v mnohých prípadoch skutočne je,
- **situácie frustrácie**, t.j. situácia objavenia sa prekážky na ceste k cieľu človeka. Oproti pôvodnej Dollardovej frustračnej teórii, podľa ktorej frustrácia vždy vyvoláva agresiu, sa dnes usudzuje, že agresia je častou, ale len jednou možnou reakciou na frustráciu. Človek reaguje agresívne v situácii frustrácie najmä vtedy, ak dôjde k neočakávanému zmareniu

dosiahnutia cieľa. T.j. vtedy, keď je sám prekvapený, vykoľajený, keď sa mu zdalo, že cieľ mu nemôže uniknúť. Ak je človek frustrovaný tým, že nemôže dosiahnuť cieľ, ale očakával tento vývoj situácie, očakával svoje zlyhanie, nezvykne reagovať agresiou (skôr depresiou),

- **fyzikálne charakteristiky situácie**, prostredia. Viaceré experimenty dokazujú, že vyššia pravdepodobnosť agresívneho správania nastáva v prostredí, kde je vysoká teplota, silný hluk, nedostatočná ventilácia, zrejme preto, že v tom prípade je celá situácia vnímaná s vyššou hostilitou, ako nepriateľská, neprajná, zvýšene záťažová a nevládnuteľná iným spôsobom ako agresiou.

Osobitne skúmané boli dva, možno povedať, špecifické prípady agresívneho správania, ktoré prebieha pod vplyvom, resp. v prítomnosti iných ľudí. Ide o agresiu pod vplyvom autority a agresiu pod vplyvom skupiny.

Agresia pod vplyvom autority

Špecifickou situáciou vzniku agresie pod priamym vplyvom inej osoby – autority sa zaoberal S.Milgram (1964). Milgram skúmal vplyv autority, resp. poslušnosti autorite na agresívne správanie jednotlivcov. Jeho experimenty s dávaním elektrošokov sme opísali v kapitole 4.4.1.1 (potreba poslušnosti). Osoby v roli experimentátorov sa nezdráhali dávať pokusným osobám veľmi silné šoky, ak k tomu boli vedení autoritou. V druhom variante týchto experimentov skúmal vplyv dvoch „autorít - vedcov“, z ktorých jeden bol predstavený ako významný, seriózný vedec z váženej univerzity, druhý ako vedec, prevádzajúci nie celkom vedecký výskum bez význačnej univerzitetnej podpory. Prvému vedcovi podľahlo 65%, druhému „len“ 48% pokusných osôb. Ukázalo sa tiež, že podliehanie autorite vedca bolo výraznejšie, ak bol priamo osobne prítomný, v prípade, že dával príkazy telefonicky, podľahlo vplyvu len 25% osôb, ktoré poslušne zvyšovali dávku elektriny, resp. súviselo so správaním vedcov (ak vedec váhal s inštrukciou, podľahlo len 10% osôb).

S. Milgram tento jav vysvetlil podliehaním jednotlivcov vplyvu autority, poslušnosťou, v pozadí ktorej stojí:

- o snaha dosiahnuť odmenu alebo sa vyhnúť trestu,
- o tendencia napodobňovať autoritu,
- o stotožnenie sa s autoritou,
- o prenášanie zodpovednosti, strata zodpovednosti za vlastné konanie.

Tento jav súvisí i s prejavovaním agresie v skupinách.

Agresia v skupine

Mnohé príklady ukazujú, že človek sa rozdielne správa ak je sám, alebo členom skupiny. Aj skupina však môže produkovať agresívne správanie, ako na to poukázal už koncom minulého storočia G.LeBon vo svojom pojednaní o správaní sa davu.

V skupine sa objavuje jav, ktorý nazývame *deindividuácia*, čo značí doslova, že jednotlivec sa v skupine odosobňuje, je jedným z mnohých a najmä niektoré zložky jeho osobnosti, jeho individuality prestávajú byť funkčné, iné sa naopak objavia. Deindividuácia súvisí s prežívaním relatívnej anonymity (ako člen skupiny som neidentifikovateľný ako jednotlivec), pocitom oslobodenia spod sociálnej kontroly (nutnosti dodržiavať normy). Dôsledkom deindividuácie je odbrzdzenie (dishinhibícia) sociálne nežiadúceho správania, teda objavenie agresie, a to spolu so zvýšením aktivačnej úrovne. Odbrzdzenie takého správania, ktoré je za iných okolností tlmené, prípadne trestané. Človek ako člen skupiny je presvedčený, že jeho agresívne správanie nebude identifikované (je nás veľa) a preto nebude potrestané. V skupine dochádza k rozloženiu (resp. prenosu) zodpovednosti, jednotlivec je napokon presvedčený, že on osobne nenesie zodpovednosť za agresívne prejavy skupiny a nebude preto ani znášať dôsledky za ublíženie druhému. Súčasťou deindividuácie je splynutie so skupinou a zníženie kognitívnej regulácie vlastného správania.

Skúmaním javu deindividuácie sa zaoberali najmä L.Festinger, A.Pepitone, T.H.Newcomb a predovšetkým P.G.Zimbardo (1983). Posledne menovaný autor experimentálne overoval agresívne prejavy v štvorčlenných skupinách študentiek, ktoré si vzájomne dávali elektrické šoky, ktorých výšku mohli regulovať. Časť študentiek bola zahalená vrecovitým odevom vrátane tváre, časť mala normálny odev s naviac pripnutou menovkou. Deindividuované účastníčky (zahalené) prejavili významne vyššiu mieru agresie ako ostatné.

Možnosť anonymity daná zahalením, maskovaním osoby (Ku-Klux-Klan, karnevalové masky, ale tiež uniformy, jednotné odevy príslušníkov bandy - skinheadi) samozrejme vyhovuje jednotlivcom, ktorých agresivita je vysoká, vítajú možnosť odreagovania, ale v zásade anonymita zvyšuje pravdepodobnosť agresie vo všeobecnosti. Deindividuácia môže viesť k rôznym prejavom agresie, ku ktorým patrí priamy fyzický útok na osoby, ničenie majetku osôb, verejného majetku (vandalizmus), a tiež nabádanie k samovražde. L.Mann (1981) analyzoval novinové správy o samovražedných pokusoch, pri ktorých boli prítomní iní ľudia. Išlo o 21 prípadov pokusov o skok

z mosta, budovy alebo veže. V 10 prípadoch dav nabádal dotyčného k skoku. Častejšie nabádal, ak to bolo večer a ak dotyčný nebol vyššie ako 12 poschodí. Tieto faktory dali do súvisu s anonymitou a horšou viditeľnosťou diváka a s odhadom, či ich dotyčný môže počuť.

V súčasnosti dochádza k eskalácii násilia a agresie v celej spoločnosti, osobitne medzi deťmi a dospelými tak v rodine ako aj v škole, v rovesníckych vzťahoch aj vo vzťahoch k dospelým a spoločnosti ako takej. Vzniká do istej miery uzatvorený kruh: zvýšenie prejavov agresie vedie k častejšiemu kontaktu dieťaťa s verejným prejavom agresie v najrozličnejších situáciách a prostredí. Tak v prostredí prirodzenom, t.j. v rodine, v škole, medzi kamarátmi, ako aj v prostredí fiktívnom, t.j. vo filmoch, počítačových hrách, literatúre a pod. Tým sa pravdepodobnosť osvojenia si agresívnych prejavov násobí. **K základným činiteľom, ktoré zvyšuje pravdepodobnosť osvojenia si a upevnenia agresívnych prejavov detí,** zaraďuje A. Stankowski (2001):

- *neadekvátne, nežiadúce zaobchádzanie s deťmi zo strany dospelých*, ako je nedostatok lásky a úcty, nadmerná prítomnosť, časté tresty, prísne a nespravodlivé hodnotenie, neakceptovanie potrieb a možností dieťaťa. Tieto prejavy vyvolávajú v deťoch pocit krivdy, zlosti, nenávisť, nespravodlivého obmedzovania, nátlaku. Odpoveďou dieťaťa je odpor, nesúhlas, vzbura, agresia, násilie,
- *nedostatok citových vzťahov v rodine*, nedostatočná pozornosť deťom, čo vedie k citovej deprivácii, spojenej s pocitom odmietania, nezaujmu zo strany rodičov,
- *príliš veľa školských úloh a povinností*, možno povedať určité násilie zo strany školy a spoločnosti, nedostatok času pre spontánnu zábavu, hru, oddych.

Tieto činitele vytvárajú, podľa nášho názoru, akýsi základ, podhubie pre pôsobenie činiteľov ďalších, ako je pôsobenie médií, rovesníckych skupín, spoločenskej atmosféry a pod.

4.4.4.3 Spolupracujúce (kooperatívne) správanie

Spolupracujúcim označujeme správanie, ktoré vedie k dosiahnutiu spoločného cieľa účastníkov interakcie, činnosti (dvoch či viacerých). Spoločný cieľ zjednocuje jednotlivcov, prípadne skupiny, najmä vtedy, ak jeho dosiahnutím sa získa spoločné dobro – niečo užitočné pre všetkých. Pravdou však je, že spoločný cieľ takto zjednocujúco funguje vtedy, ak súčasne napĺňa aj individuálne ciele jednotlivcov.

Podľa J.Křivohlavého (2002) o *spoluprácu ide tam, kde sa osoba A snaží správať tak, aby získavala výhody práve tak ako aj osoba B*. Pre spolupracujúce správanie je podľa tohto autora charakteristické, že v konečnom dôsledku vedie zvýšeniu celkového objemu hodnôt. Teda že zisk na konci je vyšší ako pôvodný vklad, či už ide o peniaze, slávu, dobrý pocit, zvýšenie vedomostí, dosiahnutie pokoja alebo o iné hodnoty. Spolupracujúce správanie prináša zisk všetkým účastníkom interakcie, každý je na konci o niečo bohatší. Za podstatnú charakteristiku spolupráce je považované tiež spravodlivé (fair) rozdelenie dosiahnutých hodnôt.

Aby ľudia mohli spolupracovať, nemusia sa milovať, ale musia si vzájomne **dôverovať**, veriť, že i druhé osoby budú pracovať na dosiahnutí spoločného cieľa. Okrem dôvery, spolupracovať vyžaduje:

- vzdať sa časti svojich zdrojov v prospech ostatných (svojich materiálnych zdrojov, svojich vedomostí, skúseností ...),
- vzdať sa časti svojich individuálnych cieľov (a možnosti maximálneho zisku typu výhry),
- zvažovať, prijímať názory aj ostatných účastníkov činnosti (práce).

4.4.4.4 Súperivé (kompetitívne) správanie

Kompetitívny vzťah je v zásade vzťah konfliktný, súperenie je boj, konkurenčné správanie, ktorého výsledkom je výhra pre jednu a prehra pre druhú stranu. Pri súperení je spoločný zisk rovný nule – čo jeden získa, druhý stratí. Pre toho, kto prehrá, to dokonca môže byť výsledok = mínusu, pretože nielen že nezíska to, o čo sa súperí, ale môže navyiac stratiť (telesné zdravie, sebavedomie ...). V súperivej interakcii sa používajú k dosiahnutiu výhry rôzne stratégie: okrem otvoreného boja o víťazstvo tu fungujú stratégie skrytého (unfair) boja, ako je ohováranie, rany pod pás, znevažovanie, zosmiešňovanie, oklamanie druhého a pod.

Cieľom je maximalizácia zisku pre jedného, ako hovorí J.Křivohlavý (2002) o *súperenie ide tam, kde sa osoba A snaží, aby ona získavala výhody a osoba B naopak nevýhody*. Podľa tohto autora sa súperenie objavuje ako boj o niečo, čoho je málo, na čo si robia nárok obaja súperia, ale môže to získať len jeden z nich. Je to boj „kto z koho“.

Oba tieto spôsoby správania sú vlastné každému človeku a nie je možné jednoznačne povedať, že jeden alebo druhý je lepší. Každý z nich je efektívny v určitej situácii, mali by sme však vedieť rozlíšiť, kedy je efektívnejšie ten-

ktorý použiť. Okrem toho nezabúdajme, že existujú aj nepriaznivé formy spolupráce, ako je napr. asociálna kooperácia v prípade spolupráce členov gangu, kooperácia žiakov na pokorení učiteľa, kooperácia učiteľov na znevážení žiaka s cieľom vylúčiť ho zo školy, kooperácia žiakov šikanujúcich spolužiaka a pod.

Skôr spolupracujúce alebo súperiace vzorce správania si dieťa osvojuje počas socializácie ako vzorce, ktoré mu umožnia dosahovať ciele (uspokojovať potreby), prípadne sa vyhnúť trestu či získať odmenu. V určitých vývinových obdobiach je tiež, vzhľadom na ich charakteristiky, viac frekventovaná jedna či druhá forma správania. Zatiaľ čo dieťa okolo 3. roku veku skôr súperí (obdobie vzdoru, negativizmu), medzi 4.- 11. rokom skôr spolupracuje. Obdobie pubescencie je obdobím konfliktu s ostatnými a obdobím súperenia najmä s dospelými, v rovesníckych vzťahoch nachádzame viac spolupráce (najmä medzi „svojimi“ ľuďmi), vek adolescencie prináša viac kooperácie všeobecne. Dieťa sa spolupracovať alebo súperiť viac menej naučí, škola je miestom, kde k tomu učeníu tiež dochádza. Ideálom je naučiť sa správne percipovať, rozlíšiť situácie, v ktorých je primeraná spolupráca alebo súperenie, diagnostikovať priateľský či nepriateľský prístup iných, vedieť ich zavčas rozpoznať a zvládať primerané reakcie. Používané metódy vyučovania pri práci v triede sú nástrojom, ktorý učiteľ môže úspešne používať pri učení sa spolupráci aj súpereniu.

4.4.4.5 Manipulácia

K výpočtu možných spôsobov správania sa človeka k človeku patrí zrejme aj spôsob nazývaný manipuláciou. Manipulácia je *asymetrická interakcia, kedy jedna strana zneužíva druhú stranu na dosiahnutie svojich cieľov*.

Manipulácia je správanie, ktoré je často vedené v dvoch rovinách s odlišným prejavom, obsahom, cieľom. Vonkajší prejav správania manifestujúci určitý cieľ často len zakrýva skutočný, osobný cieľ manipulátora. Manipulácia je spôsob ovplyvňovania iných ľudí, pričom oni sami (ich konanie) sa stávajú prostriedkom k získaniu vlastného prospechu, zisku manipulátora.

Správanie manipulátora má často charakter hry na mačku a myš, ktorá nevie o tom, že je myšou. Manipulátor sa zvyčajne správa navonok príjemne, spolupracujúco, ústretovo, navodzuje príjemnú atmosféru interakcie. Môže však tiež ako prostriedok manipulácie používať menej príťažlivé formy, ako je strach, zastrašovanie manipulovaného, v tom prípade ide skôr o šikanovanie. Manipulátor vyvoláva v manipulovanom pocit, že on sám (manipulovaný) chce poskytnúť to, čo manipulátor potrebuje, že jeho cieľ je totožný s cieľom manipulátora. Často manipulátor zámerne a cielene hrá (veľmi autenticky,

prirodzene) rolu nezištného priateľa, poradcu, vodcu, altruistického vychovávateľa, nestranného sprostredkovateľa dôležitých informácií, vyvoláva v manipulovanom dojem, že tým, čo robí, sleduje predovšetkým prospech obete manipulácie, resp. všeobecný prospech, všeobecné dobro.

Manipulujúci veľmi dobre kontroluje svoj prejav, robí výber (selekcii) informácií, informácie šikovne prispôsobuje svojim cieľom, najčastejšie používa manipuláciu citmi druhého. Vyvoláva súcit, pocity viny, zlosti na iného a pod.

Manipulatívne správanie charakterizujú teda tieto znaky:

- manipulatívne konanie je motivované osobných prospechom manipulátora,
- manipulatívne ciele sú skryté a vlastné manipulatívne správanie je maskované,
- manipulácia značí zneužívanie druhého ako prostriedku dosahovania prospechu manipulátora (nech už navonok manipulátor argumentuje dobrom pre kohokoľvek).

Nie je výnimkou manipulujúci učiteľ, ktorý namiesto otvoreného, korektného správania voči žiakom volí manipuláciu k tomu, aby dosiahol svoje ciele. Hoci často ide o ciele v zmysle prospechu žiakov – aby vedeli, aby sa správali v súlade s normami, aby boli slušní k iným, aby, nie je toto správanie žiaduce aj s ohľadom na modelový účinok správania sa učiteľa na správanie sa žiakov v medziľudských vzťahoch. Stáva sa, že oveľa neskôr, v dospievaní alebo dospelosti „prekukne” žiak manipulatívne správanie učiteľa v minulosti, v tom čase sa však už toto správanie stalo možno jeho používaným vzorcom. Ak sa dieťa naučí manipulatívnymi spôsobmi dosahovať svoje ciele, postupne vníma toto správanie ako normálne, prirodzené, nie je schopné vidieť negatíva svojho správania a odovzdáva toto posolstvo ďalej. Manipulácia je pre iných pokorujúca, dehonestujúca, je to nečestné správanie, ktoré poškodzuje druhého tým, že naruša, brzdí alebo znemožňuje utváranie jeho osobnej autonómie. Tak, ako sme uviedli vyššie, manipulatívne správanie je nežiadúcim opakom správania asertívneho.

4.4.4.6 Sociálne správanie jednotlivca ako člena sociálnej skupiny

V tejto časti sa zmienime viac o sociálnom správaní sa človeka v sociálnej skupine. Hoci, samozrejme, aj tu sa objavujú všetky vyššie opísané štýly a kategórie sociálneho správania, nájdeme tu aj isté špecifiká vyplývajúce práve zo skupinového členstva.

Správanie jednotlivca v skupine je silne ovplyvnené normami, ktoré v danej skupine platia a fungujú ako pravidlá sociálneho správania. Skupina vyvíja na svojich členov silný tlak, nútiac ich, aby dodržiavali dané skupinové normy, aby sa správali **konformne**. Vyžaduje teda správanie zhodné s normami, prispôbené normám. V mnohých prípadoch je konformita so skupinou pre jednotlivca celkom prirodzená, nepocíťuje ju ako nátlak, ktorému sa musí podriadiť. Sú však situácie, kedy skupina vyvíja silný tlak na prijatie noriem, pričom za ich porušovanie má zvyčajne vypracovaný systém trestov, sankcií. Členovia skupiny sa usilujú dodržiavať dané normy tým viac (podľa D.Cartwrighta a A.Zandera, 1960), čím:

- viac je skupina pre nich atraktívnejšia (významnejšia a dôležitejšia, čím viac chcú ostať jej členmi, čím viac uspokojuje ich potreby),
- závažnejšie sú možnosti a výška skupinových sankcií voči jednotlivcom, ktorí normy nedodržiavajú,
- vyššiu autoritu má skupina v očiach jednotlivca,
- vyšší je kredit skupiny daný v očiach jednotlivca tým ako primerane a správne skupina koná.

V rôznych skupinách sú jednotlivci, ktorí nerešpektujú normy, tolerovaní v rôznej miere, čím je však skupina jednotnejšia, tým je v tomto smere menej tolerantná. Konformné správanie je v podstate účelové správanie, umožňuje jednotlivcovi zostať členom skupiny a byť odmeňovaný.

V situácii, kedy skupina doslova vyvíja tlak na svojich členov, aby prevzali ich normy (pravidlá správania, ale tiež hodnoty, názory, postoje ...), hovoríme o konformizme ako o **podliehaní tlaku skupiny**, pod ktorým mení jednotlivec svoje pôvodné stanovisko, stotožňuje sa (často vnútorne, nielen navonok) s pravidlami, názormi, postojmi, ktoré skupina vyznáva.

Jav konformity skúmali viacerí autori, predovšetkým M.Sherif (30-te roky 20.st.), S.Asch (50-te roky), S.Milgram (60-te roky), E.Aronson (70-te roky). Na základe týchto výskumov bol konformizmus opísaný nielen ako správanie v skupine, ale aj ako osobnostná charakteristika, ktorá zahŕňa poslušnosť, zdvorilosť a sebadisciplínu. S.Asch na základe svojich experimentov so skupinami osôb rozlíšil tri kategórie ľudí:

- jednotlivci *konformní* (podliehajú tlaku skupiny a stotožňujú sa vnútorne s jej názorom, hoci pôvodne mali názor iný),
- jednotlivci *nezávislí* (odolávajú a nepodliehajú tlaku skupiny),
- jednotlivci *nonkonformní* (podliehajú tlaku skupiny, ale opačne – idú proti názoru skupiny, hoci pôvodne mohli mať názor rovnaký).

Zistil tiež, že miera konformizmu klesá s pribúdaním podpory názoru jednotlivca. Pokiaľ bol jednotlivec v skupine so svojím názorom sám, podľahol rýchlejšie a častejšie, ako keď sa na jeho stranu pridala jediný ďalší člen skupiny.

Výskum súvislostí medzi konformizmom a inými vlastnosťami osobnosti ukázal, že konformisti sú menej inteligentní, rigidnejší, sugestibilnejší, menej sebavedomí, konvenčnejší, závislejší, nedôverčivejší ako osoby nezávislé (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968). Podliehanie tlaku však súvisí aj s charakterom skupiny, ktorá tlak vyvíja. Napr. osoby mladšie podliehajú skôr osobám starším, osoby všeobecne podliehajú skôr vplyvu špecialistov, odborníkov, pre nich významným autoritám a podobným členom skupiny ako sú oni sami.

Zhrnutie:

1. Sociálne správanie v štandardných situáciách je ovplyvnené nielen osobnostnými charakteristikami jednotlivca, ale tiež charakteristikami situácie, pravidlami, ktoré tu platia. Pravidlá sa prejavujú a súvisia so sociálnou pozíciou, rolou a statusom.
2. Jednotlivci uplatňujú rôzne spôsoby, štýly sociálneho správania v rôznych situáciách. Ku klasickým patrí štýl dominantný, submisívny, hostilný, afiliatívny, egocentrický (kompetitívny), kooperatívny, podozrievavý a protektívny.
3. V rámci opísaných štýlov sociálneho správania môžeme na základe prítomnosti priateľstva a nepriateľstva vymedziť štýl prosociálny a hostilný, na základe miery zisku pre jednotlivca a skupinu štýl kooperatívny a kompetitívny.
4. Prosociálne správanie je pomáhajúce správanie. Jeho výskyt v konkrétnej situácii je ovplyvnený množstvom faktorov, ktoré spočívajú v osobnosti jednotlivca (rešpektovanie sociálnych noriem, osobnostné vlastnosti, vzťah k ľuďom potrebujúcim pomoc), v situácii (prítomní ľudia, ich počet a miera kompetencie). Vrcholom prosociálneho správania je autruizmus.
5. Hostilita je všeobecne nepriateľský postoj k ľuďom, ktorý sa môže ale nemusí prejavovať v správaní. Hostilita môže byť v pozadí agresívneho správania.
6. Agresívne je správanie, ktoré ubližuje iným, je charakterizované zámerom ublížiť a odporuje situačne relevantným normám. Rozlišujeme viaceré druhy agresie, najčastejšie agresiu afektívnu, inštrumentálnu a tyranizovanie.

7. V súčasnosti sa predpokladá, že príčiny agresívneho správania sú multikauzálne. Súvisia s osobnostnými aj situačnými determinantmi. Vnútorne, osobnostné faktory predstavuje dispozičné pozadie agresie (vlastností jednotlivca, vplyv sociálneho učenia) a sprostredkujúce procesy (zvýšená aktivačná úroveň, kognitívne mediátory). K situačným faktorom zaraďujeme priamy útok, faktory fyzikálneho prostredia, situácie frustrácie.
8. K osobitným prípadom agresívneho správania patrí agresia pod vplyvom autority a agresia pod vplyvom skupiny.
9. Kooperatívne správanie vedie k spoločnému zisku – zisku oboch strán. Vyžaduje predovšetkým dôveru, presvedčenie, že aj ostatní účastníci situácie majú snahu dosiahnuť spoločný cieľ.
10. Kompetitívne správanie vedie k výhre jednej a prehre druhej strany. Je to správanie rivalitné, má charakter boja o víťazstvo.
11. Manipulatívne správanie je zneužívaním druhej strany (často bez jej vedomia) na dosahovanie vlastných cieľov.
12. Sociálne správanie jednotlivca ako člena sociálnej skupiny je silne ovplyvnené tlakom skupiny na dodržiavanie skupinových noriem. Tento jav sa nazýva konformita. Opisuje nielen správanie v skupine, ale aj osobnostnú vlastnosť.

5 SOCIÁLNE SKUPINY

V tejto kapitole sa budeme zaoberať problematikou malých sociálnych skupín. Uvedieme ich charakteristiku, znaky, opíšeme ich klasifikáciu. Venujeme pozornosť procesu utvárania skupiny, javu nazývanému skupinová dynamika a rozoberieme problematiku vedenia – riadenia malých skupín. Podrobnejšie sa budeme zaoberať školskou triedou ako sociálnou skupinou a upozorníme na niektoré nežiadúce sociálne skupiny súčasnosti.

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, nemôžu 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:
 - o jednotný názor na isté základné alebo situačne významné otázky a lojalnosť jednotlivca so skupinou,
 - o tvorba systému hodnôt, postojov, názorov, predpisov správania, ktoré reprezentujú danú skupinu,

- o 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 roli sú od seba vzájomne závislí (správanie jedného člena ovplyvňuje správanie každého iného člena)*.

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

S.Tyson (1997) definuje skupinu ako *určitý počet ľudí, medzi ktorými dochádza k vzájomnej interakcii*. Malú sociálnu skupinu tvoria jednotlivci, ktorí spolu komunikujú, vytvárajú vzájomné vzťahy (často emocionálne sýtené), ktoré sú štruktúrované (tvoria štruktúru vzájomne poprepájaných a hierarchicky usporiadaných pozícií a rolí) a ktorí sú od seba vzájomne závislí, ovplyvňujú sa.

M.C.Sherif (podľa Tyson, 1997, s.51) hovorí, že: „Skupina je sociálnou jednotkou, ktorá sa skladá z určitého počtu jednotlivcov, ktorí sú navzájom vo viac či menej určenom postavení a rolách a ktorá má svoju vlastnú sústavu noriem a hodnôt, ktorá riadi správanie jednotlivých členov prinajmenšom v záležitostiach týkajúcich sa skupiny”.

Aby sme mohli skupinu ľudí nazvať sociálnou skupinou, zväzky 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 poľovníckeho 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 je to 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, popularity 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 chceľ by ním byť, skupina je pre neho prítiažlivá. 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 prítiažlivosť – 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 útľom 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, sebarealizácie ...),
- 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

Byť členom sociálnej skupiny je vyjadrením jednej z najdôležitejších potrieb človeka. Od svojho narodenia je človek členom nejakej sociálnej skupiny a jeho členstvo v nej 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 MALEJ SOCIÁLNEJ 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 vývinu, učí sa na základe svojich úspechov či omylov. H.Belz a M.Siegrist (2001) opísali vývoj tréningovej skupiny v štyroch 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 vhodné zaraďovať do činnosti aktivity, ktoré vedú k prílišnému odhaleniu členov, ktoré vyžadujú verejné vystupovanie, verejné prezentovanie názorov. Žiaduce sú skôr menej osobné, neohrožujúce 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 sa 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 obhajuje 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 naplňať dané ciele.

S.Tyson (1997) analogicky opisuje vývoj pracovnej skupiny, a to pomocou 3 štádií:

1. **Chaotické štádium.** Skupina má na začiatku svojej existencie tendenciu vrhnúť sa priamo na riešenie úlohy. Nevenuje dost' pozornosti plánovaniu riešenia, v podstate ani vymedzeniu cieľa. Hovorí všetci a nikto nepočúva, nápady a myšlienky ostávajú často nepovšimnuté, nerozvíjajú sa, medzi členmi vzniká dost' napätia, nezhôd, nejasností, nedorozumení. Ak aj má skupina vedúceho, koordinátora, zvyčajne nie všetci členovia ho ihneď prijímajú, len postupne sa vyvíja vzťah a dôvera – preto nepočúvajú, rebelujú, ohovárajú a pod.
2. **Formálne štádium.** Skupina sa snaží spontánne zmeniť chaos, pociťuje ho ako nežiadúci, usiluje sa usporiadať – zomkne sa, začína plánovať kroky, presne stanovuje pravidlá, vyžaduje poslušnosť vodcovi, prijíma také pravidlá ako: všetci sa môžu vyjadriť, žiadne hádky, objavujú sa skupinové roly.
3. **Neformálne štádium.** Skupina sa oslobodzuje od pevnej štruktúry predošlého obdobia, opúšťa časť formalizovaných postupov a pravidiel, koordinácia je menej direktívna, členovia participujú na plnení úloh, prevláda atmosféra dôvery, otvorenosti, spolupráce – vyvíja sa tím.

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, roly, 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 malej 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 vytvoria skupinu – dyádu, založia 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 vytvárajanej 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 naplňala. Vo formálnych skupinách je často veľmi obtiažne 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, znepriemniť 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. stanovy 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 odporujúcemu správaniu.

V pracovnej skupine to môžu byť napr. normy:

Neprekračuj normu, kto to robí je šplhúň!

Nepracuj málo, kto to robí, je hnusný ulievak!

Nesťážuj sa nadriadenému, kto to robí, je práskač!

V školskej triede ľahko nájdeme normy:

Kto vie, našepkáva spolužiakovi pred tabuľou!

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

Typicky nežiaduce sú normy problémových sociálnych skupin – partii, 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).

Vzťah k norme vyjadrajú okrem konformizmu tiež pojmy uniformita a konvencia. *Konformitu* sme definovali ako podrobenie sa nátlaku skupiny, *uniformita* značí skôr prevzatie určitých prejavov, *konvencia* prevzatie určitých zavedených vzorcov správania. Konformita je dôsledkom nedobrovoľného podľahnutia tlaku, uniformita a konvencia odráža skôr dobrovoľné prijatie noriem. Norma môže byť prijímaná aj ako náhrada vlastnej neistoty, nerozhodnosti. Identifikácia s danou normou odstraňuje napätie z vlastného rozhodovania, v určitej situácii alebo v určitom vývinovom období (najmä dospievaní) môže byť prijatie noriem (aj keď nie celkom vyhovujúcich) úľavou, cestou ako sa vyhnúť vnútornej neistote ale tiež ako sa vyhnúť sankcii, odmietaniu zo strany ostatných, či cestou k dosiahnutiu odmeny.

5.1.5.3 Štruktúra malej 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 určená najmä:

- mierou jeho sociálnej prítlačivosti,
- mierou prestíže (osobnej moci),
- spôsobom jeho sebaapresadzovania pri začleňovaní sa do skupiny (a sebarealizácii),
- 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. V bežnej situácii v triede možno bude najdôležitejšou pozíciou z hľadiska príťažlivosti, v situácii ohrozenia (hroziaceho trestu za nesplnenie úlohy) sa stane najvýznamnejšou pozíciou z hľadiska podielu na dosahovaní skupinových cieľov, či hľadiska prestíže. Ako príklad možno uviesť pozície:

Pozície v skupine z hľadiska akceptácie – odmietania:

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 uznania – dešpektu:

1. podporovaný člen (jeho sebakpresadzovanie je akceptované),
2. odmietaný člen (rád by sa presadil, ale skupina mu bráni),
3. prehliadaný člen (chcel by sa presadiť, ale nevie to, skupina ho prehliada, nevidí),
4. izolovaný člen (nechce sa presadiť a skupina ho tiež neakceptuje).

Pozície v skupine z hľadiska osobnej prestíže (moci):

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

Pozície v skupine môžeme opísať aj z hľadiska *sociometrického statusu*. Je to pozícia nazývaná:

1. hviezda: najvýznamnejší člen skupiny, získal najviac volieb (pozitívnych aj negatívnych), najviac viditeľný,

2. outsider: osoba, ktorá volí mnohých, ale sama je málo volená, resp. s veľkým počtom negatívnych volieb,
3. antihviezda: zavrhovaný člen, získava maximálny počet negatívnych volieb,
4. izolát: člen, ktorý nevolí, ani nie je volený, žije izolovane na okraji skupiny,
5. sivá eminencia: osoba v pozadí, je pozitívne volená vodcom skupiny a sama ho volí, ale inak je izolovaná.

Vyjadrenie skupinovej pozície sa premieta nielen do správania (role) ale aj celého radu 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 (perfektné oblečené, sebavedomo sa tváriace) križovatku 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 roly

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 roly*, 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 *roly 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 roly

dôležité, ale významné sú aj špecificky skupinové roly, ktoré sa diferencujú v priebehu činnosti skupiny a ktorých výkon môže byť kľúčový pre dosahovanie cieľov skupiny. Ide o *neformálne roly* (nie vopred stanovené), a to:

- **roly viazané na sociometrický status** (toto delenie pochádza z analýzy rolí v terapeutickej 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 prítlačivosti 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 zvaňované neúspechy a problémy skupiny,
 - šašo – odvádza napätie,
 - opozičník – vytvára protipól najmä formálnemu vodcovi skupiny.

- **roly výkonové, resp. tímové**, napr.:
 - novátor - kreatívny člen tímu, má fantáziu, rieši zložité problémy originálne, s nadhľadom, vidí netradičné stránky problémov,
 - priekopník - nadšený, zhovorčivý člen, skúma možnosti, nadväzuje kontakty, hľadá nové nápady,
 - koordinátor - dôveryhodný, zrelý člen, koordinuje, stmeluje činnosť, podporuje rozhodovanie, podporuje smerovanie k cieľu a spoluprácu členov tímu,
 - pozorovateľ - pokojný, stojí skôr bokom, má schopnosť strategického úsudku, je presný v usudzovaní, ale zapája sa len občas,

- o spoluhráč - príjemný, priateľský, kooperujúci, pomáhajúci, chápvavý, ústretový, počúva, pomáha odbúravať napätie,
- o realizátor - disciplinovaný, spoľahlivý, efektívny, praktický, premieňa nápady na skutky,
- o perfekcionista - starostlivý, svedomitý, objavuje chyby a nedostatky, dodržiava termíny, stráži čas,
- o špecialista - angažovaný, poskytuje informácie alebo know-how, ktoré je iným neznáme, prináša nové informácie v určitej oblasti,
- o dobyvateľ - dynamický, otvorený, vnáša napätie, hľadá príležitostí vyniknúť, provokuje, zdoláva prekážky, mierne agresívny (Blašková, 1998).

5.1.5.4 Kohézia a tenzia v malej 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 otvorenější, 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. Charakter skupinovej atmosféry ovplyvňuje najmä miera týchto prvkov (voľne podľa Řezáč, 1998):

- sloboda prejavu – tlak na konformizmus,
- podpora sebakresadzovania členov – tlmenie sebakresadzovania,
- možnosť slobodného utvárania vzťahov – obmedzovanie vzťahov,
- akceptácia prejavu – odmietanie (kritika) individuálneho prejavu členov,
- akceptovanie citového prežívania a prejavu - sociálny chlad,
- prejavy priateľstva – prejavy nepriateľstva.

Podľa R.H.Moosa (1981) sa skupinová atmosféra odvíja od troch dimenzií skupiny:

1. *Dimenzia vzťahová*, ktorá vyjadruje charakter medziľudských vzťahov v skupine, kvalitu týchto vzťahov, mieru spolupráce, poskytovania vzájomnej pomoci, možnosť prejavov názorov a citov, prítlačivosť skupiny pre členov.
2. *Dimenzia osobného rastu*, ktorá vyjadruje podmienky v skupine pre autonómiu a rast jej členov, možnosť samostatnej činnosti a rozhodovania, podmienok pre diskusiu, mieru vzájomnej informovanosti a tolerancie k negatívnym prejavom členov.
3. *Dimenzia udržiavania a zmeny systému*, ktorá sa vzťahuje najmä na štýl riadenia skupiny, systém kontroly práce, zavádzanie a vykonávanie nových úloh, možnosť zmeny štruktúry skupiny, funkcií a pod.

Pozitívna skupinová atmosféra je dôležitou podmienkou efektívneho fungovania skupiny, jej udržania, dosahovania cieľov. T.Kollárik (1993) chápe skupinovú atmosféru ako významnú integrálnu a relatívne stabilnú

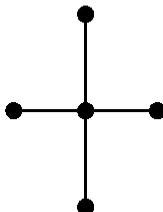
charakteristiku skupiny, ktorá sa formuje v priebehu činnosti skupiny a ktorá vyjadruje aktuálny sociálny stav v skupine. Je to sociálne ovzdušie v skupine, ktoré vyjadruje kvalitu a úroveň vnútroskupinového života. Nežiaduce ladenie skupinovej atmosféry vyplýva väčšinou z neprimeraného štýlu riadenia skupiny. Je vážnou prekážkou úspešného fungovania skupiny, dokonca prekážkou jej udržania, existencie. Práve pozitívna skupinová atmosféra je často poháňkou 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 Komunikácia v malej skupine

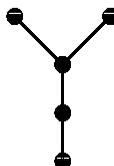
Efektívnu činnosť skupiny, resp. jej činnosť vôbec, je ťažké predstaviť si bez komunikácie v skupine. Komunikácia v skupine je zameraná na *oznamovanie, vyjadrovanie a prijímanie informácií* najrôznejšieho druhu – od príkazov, vecných oznamov až po intímne, emocionálne sýtené výmeny informácií, prebieha verbálne aj neverbálne. Pre prenos informácií v skupine platia všetky pravidlá, odmezenia a úskalia ako pre komunikáciu všeobecne (pozri kapitola 4.2). Efektívna komunikácia v skupine je dôležitým prostriedkom pre činnosť skupiny, pre rozhodovanie, dosahovanie cieľov, veď nakoniec, interakcia (obsahujúca komunikáciu) je základným znakom sociálnej skupiny.

V skupinách sa vytvárajú rôzne komunikačné siete, ktorých podoba je ovplyvnená celým radom prvkov, najmä však charakterom činnosti skupiny (cieľmi a normami) a štýlom riadenia. Tieto siete majú rôzny účinok na výkon skupiny, ale aj na psychiku členov skupiny. W.H.Staehle (podľa Nakonečný, 1999) opísal tieto druhy komunikačných sietí v skupine:

1. Hviezda



2. Sieť typu Y



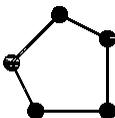
Tieto siete charakterizuje nerovnaký prístup členov ku komunikačnému zdroju (kanálom), nízky počet komunikačných kanálov, jeden z členov je vysoko potencionálne vedúcim skupiny, nízka miera skupinovej spokojnosti a vysoký rozdiel v spokojnosti medzi jednotlivými členmi skupiny.

3. Reťaz



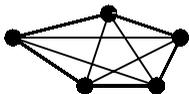
Sieť charakterizuje stredná miera všetkých prvkov – prístupu členov ku zdroju, počet komunikačných kanálov, pravdepodobnosť prevzatia vedenia členmi, uspokojenie v skupine. V tejto sieti je najvýraznejšia rola vedúceho, chýba tu však spätná väzba a preto dochádza k najvyššiemu skresľovaniu a strate prenášaných informácií.

4. Kruh



Ide o pomerne efektívnu komunikačnú sieť, kde rozdiel v prístupe členov k zdroju je nízky, kde je stredne veľký počet komunikačných kanálov, každý z členov sa môže potencionálne rovnako stať vedúcim, priemerná skupinová spokojnosť a nízky rozdiel v spokojnosti členov.

5. Plná štruktúra



Ide o najefektívnejšiu komunikačnú sieť s vysoko pozitívnymi parametrami – prístup k zdrojom, množstvo kanálov, vysoká spokojnosť v skupine a veľmi nízky rozdiel v spokojnosti členov. Každý z členov môže byť potencionálne vedúcim. Táto sieť umožňuje komunikáciu každého s každým, z čoho pramenia jej výhody a spokojnosť členov skupiny.

5.1.5.6 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.

Posledný prvok 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 jednotlivca celý život. Najvýznamnejšie pre formovanie jeho osobnosti a uspokojovanie mnohých potrieb sú malé sociálne skupiny. Tieto majú významný formatívny vplyv, sú miestom emocionálnej skúsenosti, formovania a utvárania vzorcov vzťahov k iným aj sebe, majú normatívnu a porovnávaciu funkciu, poskytujú jednotlivcovi sociálne zrkadlo.
2. Malé skupiny sú charakterizované nižším počtom členov (2-40), ďalej ich však charakterizuje intenzívna interakcia členov, emocionálne sýtené väzby, spoločné ciele, normy, vedomie spolupatričnosti, vnútorná štruktúra, relatívna autonómia.
3. Malé skupiny členíme podľa významnosti pre jednotlivca (primárne, sekundárne), spôsobu vzniku a pevnosti pravidiel (formálne, neformálne), skupinovej príležitosti (členské, referenčné).
4. Sociálna skupina je dynamický, meniaci sa 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, fáza diferenciacie a účinného konania).

5. Všetko dianie v skupine označuje pojem skupinová dynamika. Je opisovaná pomocou prvkov skupinovej dynamiky, ku ktorým radíme skupinové ciele, normy, skupinovú štruktúru (pozícia, status, rola členov), kohéziu a tenziu, komunikáciu v skupine, 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 neobstojí. Skôr môžeme povedať, že niektorí ľudia majú viac vrodenej *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 vrodenuou 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 extravergia, 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 črt, 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 medziludské 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.

Okrem žiadúcich osobnostných vlastností vodcu boli skúmané i *zručnosti vodcu*. V tomto smere sú zaujímavé výsledky štúdie W. G. Bennis a B. Nanusa (podľa Tyson, 1997) z roku 1985, ktorí vymedzili päť kľúčových zručností vodcu, ktoré sú v mnohom odlišné od bežných medziľudských zručností:

- prijímať ľudí takých, akí sú,
- pristupovať k problémom a vzt'ahom skôr z hľadiska súčasnosti ako minulosti,
- správať sa k vedeným členom (podriadeným) s rovnakou mierou zdvorilosti, akú preukazuje automaticky cudzím ľudom a náhodným známym,
- veriť druhým,
- pracovať bez stáleho súhlasu a uznania iných.

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 črt 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:

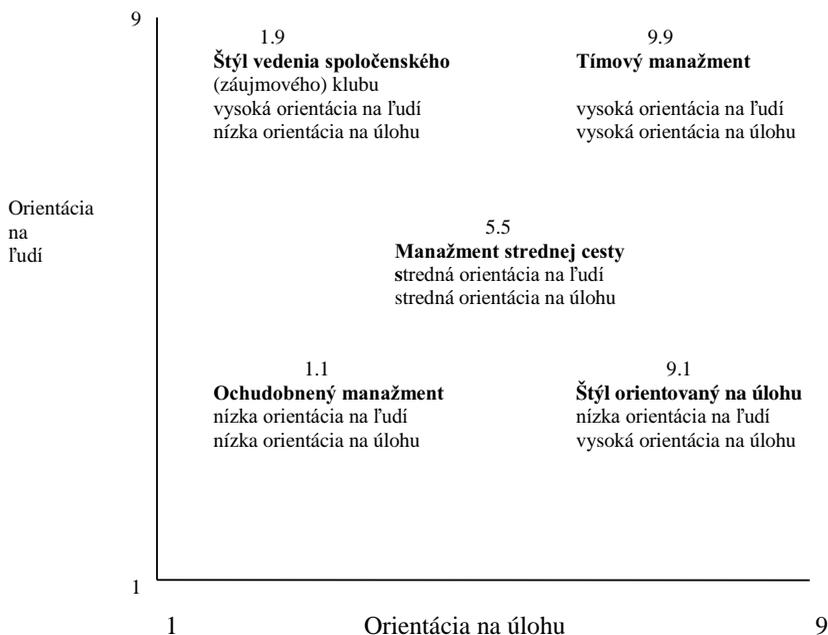
- *vedenie zamerané na ľudí* (vzájomné vzťahy ľudí). Vodca preferujúci tento štýl vedenia produkuje správanie, ktorým sa snaží predovšetkým o prospech členov svojej skupiny. Dobré vzťahy považuje za najdôležitejší predpoklad úspešnej činnosti. Je schopný vrelo, priateľsky reagovať na podnety, ktoré prichádzajú 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 zrejmé, 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 poukazujúce 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.

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: „Nerozčulujme 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 efektívnosť 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 prakticistický, 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 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 uvedomenie 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.

Pred tridsiatimi rokmi napísal R. Likert: „*Riadenie je vždy relatívny proces. Aby konanie vedúceho bolo efektívne a aby komunikácia s podriadenými bola na požadovanej úrovni, musí svoje správanie prispôbiť tomu, čo od neho očakávajú, aké hodnoty uznávajú a aké komunikačné schopnosti majú ľudia, s ktorými prichádza do styku. Neexistujú presne stanovené pravidlá*

vedenia, ktoré by fungovali vo všetkých situáciách. Obecné princípy poskytujú cenný návod, ale vždy je potrebné brať do úvahy odlišnosti a zvláštnosti danej situácie a zainteresovaných ľudí“. (podľa Milkovich, Boudreau, 1993, s.112)

Zhrnutie

1. Vodcovstvo je proces ovplyvňovania iných za existencie stálej 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 zákonným predpokladom úspešného vodcovstva. Predpokladá sa, že efektívnemu vodcovstvu napomáhajú také vlastnosti osobnosti ako je sebadôvera, psychická a fyzická odolnosť, elán, nadšenie, zmysel pre zodpovednosť, empatia a schopnosť vytvárať a udržiavať dobré medzilidské vzťahy.
3. Pri vedení skupín sa uplatňujú rôzne štýly (modely) vedenia.
4. Klasické rozdelenie hovorí o štýle autoritatívnom, demokratickom a liberálnom. Výskumy Ohiojskej univerzity priniesli poznanie, že existuje štýl vedenia zameraný na úlohu a zameraný na ľudí. Teória X Y tvrdí, že výber štýlu vedenia silne ovplyvňuje individuálny postoj vodcu k vedeným, ako predstaviteľom ľudstva s určitými typmi vlastností a postojmi k pracovnej činnosti.
5. Niektorí odborníci zdôrazňujú situačný prístup k vedeniu, ktorý vychádza z poznatku, že neexistuje univerzálne efektívny štýl vedenia. Úspešný vedúci musí byť pružný vo výbere štýlu a zohľadniť charakteristiky na strane seba samého, vedených jako 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 prispôbuje, 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 podmieňovaním:** 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 odmien, práve tak ako trestov, tvoria skôr odmeny/tresty sociálne, zriedka materiálne (v nižších stupňoch dostane dieťa niekedy darček - ceruzku, cukrík, vo vyšších ročníkoch za výnimočné výkony knihu alebo inú materiálnu odmenu, telesné tresty nie sú povolené, odoberanie vecí sa deje). 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.

V školskom prostredí je dôležité uplatňovať diferencovaný prístup v odmeňovaní a trestaní žiakov, s ohľadom na možnosti, potenciality žiaka. Žiadúce je tiež sústrediť sa na odmeňovanie a trestanie konkrétnych prejavov žiaka, alebo konkrétnych výsledkov jeho činnosti, nie jeho vlastností, schopností, črt osobnosti. Je určite efektívnejšie ak učiteľ povie: „Túto písomku z matematiky si nezvládol dobre, dopustil

si sa týchto chýb“, čím dáva žiakovi šancu nepovažovať chybu za zlyhanie, ale cestu k zmene, ako keď povie: „Si naozaj neschopný žiak“, čím prispieva k pocitom menejcennosti a pocitu, že sa aj tak nedá nič napraviť, preto sa ani netreba usilovať. 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 odovzďávaním, prijímaním a kontrolou poznatkov a vedomostí, ide o 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, regulujú 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. Stretne 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 ašpirácií, 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 svojim 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 socialnej 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, svojim správaním sa k žiakom silne ovplyvňuje ich ďalší vývin.

Nepochybné, 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, resp. plnú štruktúru komunikácie) 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, spýtavý; 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 narušajú 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 žiadúcu 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 poklopkat' učiteľa po pleci?, pohladit' 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 rozhodne 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 žiakom, ale aj opačne: učiteľ dáva priestor žiakom 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 neprímeranému zovšeobecňovaniu (ty vždy, zakaždým, nikdy ...),
 - umenie porozumenia neverbálnym prejavom žiaka, jeho emóciám a umenie s nimi zaobchádzať,
 - umenie tolerancie v interakcii (neprerušuje 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, zlostiť 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 kľudu 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 prispôsobiť, podriadiť, ak chce byť členom a navyiac 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 role 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 jesť 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.

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 nedodržanie v podobe (najčastejšie) vylúčenia zo skupiny, vzťahov je najsilnejším trestom.

Žiaci sami teda tvoria viaceré normy, ktoré nebývajú výsledkom diskusie s učiteľom, o ktorých 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.

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 žiakovi 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 žiadúci. 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 odohralo, práve odohráva alebo sa má odohrať v budúcnosti. M. A. Wardová (1994) chápe klímu jednoducho ako zmes toho, ako žiaci medzi sebou navzájom a učiteľom interagujú, triedna klíma je spojená s kvalitou vyučovania a so študijným a sociálnym rozvojom žiaka.

Každú triedu vytvára špecifická skupina žiakov, každá trieda má preto svoje špecifiká, 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, nenávisťi.

Žiadúcou je priaznivá klíma v školskej triede, ale vymedziť presne obsah pojmu priaznivá nie je jednoduché. Vnímanie pozitívnosti klímy môže byť veľmi rozdielne z pohľadu zúčastnených jednotlivcov – žiakov, učiteľov, dokonca ich rodičov, vedenia školy, verejnosti. H.Grecmanová (1998) uvádza zaujímavé výsledky nemeckých prieskumov klímy, ktoré autorka síce pokladá za nie vyčerpávajúce, ale podľa ktorých žiaci odvodzujú priaznivú klímu skôr od charakteristík triedy, učiteľa skôr od charakteristík školy. Pozitívna klíma z pohľadu žiakov je klíma, ktorá:

- o umožňuje samostatné učenie objavovaním, z ktorého má žiak radosť,
- o kladie požiadavky zodpovedajúce individuálnym schopnostiam žiaka,
- o podporuje rozvoj osobnosti žiakov,
- o dáva žiakovi istotu, že bude akceptovaný,
- o umožňuje žiakovi zažiť úspech,
- o žiak vníma prístup k sebe ako spravodlivý,
- o dáva žiakovi možnosť tvoriť školu ako vlastný životný priestor.

Pozitívna klíma z pohľadu učiteľov je klíma, kde:

- o učiteľ vníma školu ako pracovisko, na ktorom rád pracuje, dobre a adresne učí, rád spolupracuje so žiakmi, rodičmi a kolegami,
- o učiteľ môže prežívať citový súlad a pocit spolupatričnosti s ostatnými učiteľmi, úspech v odbore svojej pôsobnosti a pocit seberealizácie v práci, pocit slobody a samostatnosti v práci, radosť z pochvaly, uznania a spravodlivého hodnotenia, spokojnosť s daným stavom vecí a s bezkonfliktnou atmosférou.

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 spolaľhnutia, vzájomná podpora, pomoc, otvorenosť a autenticita správania, potešenie a radosť zo spoločenstva, humánnosť v konaní.

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

- o charakter komunikačných a vyučovacích postupov, ktoré učiteľ používa, a ktoré vytvárajú buď supportívnu alebo defenzívnu klímu,
- o štruktúra participácie žiakov na vyučovaní,
- o preferencie a očakávania učiteľov k žiakom,
- o 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.

Jedným z dôležitých faktorov, ktoré ovplyvňujú klímu triedy je voľba metód vyučovania adekvátne učebným štýlom žiakov. V zásade možno povedať, že klíma triedy v tomto zmysle je ovplyvňovaná charakterom komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, ako aj žiakmi medzi sebou. Metódy výučby charakter komunikácie ovplyvňujú v značnej miere. Zatiaľ čo klasické metódy vyučovania predstavujú väčšinou formu jednosmernej komunikácie od učiteľa k žiakovi, metódy aktívneho učenia vyžadujú obojstrannú komunikáciu. Ak je táto komunikácia plnohodnotná, optimálna, zabezpečuje priaznivú emocionálnu klímu vyučovania, optimalizuje vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, žiakmi vzájomne, umožňuje prirodzene riadiť a využívať sociálne psychologické procesy v triede v prospech efektívneho učenia. Výsledky výskumov klímy v triede ukazujú, že žiaci pozitívne vnímanie klímy odvodzujú najmä od toho, či môžu byť dostatočne aktívni, či je učenie spojené s hrou, či je zábavné a či v triede panuje uvoľnenie, dobrá nálada, súdržnosť a vzájomná kooperácia (Lašek, 1992; Klusák-Škaloudová, 1992; Grecmanová-Urbanovská-Novotný, 2000).

J.Mareš (2001) navrhuje pre zlepšenie klímy v triede zamerať pozornosť na tri oblasti vyučovania. Sú nimi:

1. *Zlepšiť vzťahy medzi žiakmi* – snažiť sa o nárast súdržnosti triedy, organizovať akcie v škole a mimo nej, zaradiť do vyučovania situácie, v ktorých by žiaci viac spolupracovali ako súperili, využívať viac ako hromadné vyučovanie prácu dvojíc a skupiniek, pripravovať úlohy, ktoré je možné riešiť v skupinkách, viesť žiakov k vhodnému riešeniu medziľudských konfliktov, cielene eliminovať šikanovanie, agresiu
2. *Zvýšiť záujem žiakov o priebeh vyučovania* – urobiť vyučovanie zaujímavejším, zaradiť úlohy, ktoré ukazujú praktické využitie učiva, zadávať žiakom témy, ktoré ich vedú k prekračovaniu školského kontextu, k nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi (špecialistami, rodičmi spolužiakov, sociálnymi pracovníkmi a i.), saturovať u žiakov potrebu kompetencie, potrebu sebaurčenia, sebauplatnenia.
3. *Zabezpečiť klud a poriadok v triede* – v priebehu vyučovania môže byť veselo, ale je nutné odstrániť cieleňé rušenie vyučovania.

5.2.7 ŠTRUKTÚRA ŠKOLSKEJ TRIEDY

Štruktúra školskej triedy 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 má 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 skúsenosti ukazujú, že 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 osobnostne 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 zaujíma v triede pozíciu okrajového, resp. odmietaného člena skupiny, čo je pozícia s veľmi negatívnym dopadom na jeho osobnosť a rozvoj.

Je zrejme, 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 navyším.

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 atď.

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 nijak 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:

- o formálnym statusom, formálnym postavením v hierarchii (riaditeľ, zástupca, triedny učiteľ, učiteľ),
- o 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 bitkami, neférovými postupmi, manipuláciou a pod. (podobne 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, 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.:

- o prerušuje žiakov skôr ako dokončili reč,
- o odmieta odôvodnené vysvetlenie a ospravedlnenie,
- o hrubo komentuje výsledky práce žiakov,
- o používa ponižujúce výrazy a oslovenia,
- o 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 prehnaným *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 party.

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, udržovateľom 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 osobnosti. Žiaci zvyčajne premietajú do roly učiteľa svoje očakávania v zmysle odbornosti, schopnosti odovzdať 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 ŠKOLSKEJ 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:

- o žiakom presne hovorí čo a ako majú robiť,
- o vyžaduje od žiakov, aby poprosili o dovoľenie, ak chcú hovoriť,
- o pevne drží komunikáciu – učiteľ sa pýta, žiak odpovedá,
- o posudzuje žiakov podľa ich výkonu,
- o klasifikuje skôr horšie,
- o zdôrazňuje skutočné vedomosti žiakov,
- o stabilne kontroluje výkon žiakov a plnenie povinností,
- o 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 pozyva 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 prideluje 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 (žiakov). Vplyv dosahuje učiteľ kombináciou autority, vzťahu, osobného vplyvu. Konkrétne to značí:

- 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. Z.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, ktorá 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 vyrovnat' sa ostatným v bežne porovnateľných osobnostných parametroch),
- o potreba sebaopotvrdenia (ide najmä o nepravé pseudopotvrdenie vlastnej prestíže – o akési získavanie vlastnej vážnosti ovládaním iných ľudí),
- o potreba exhibície (predvádzania sa, má zväčša infantilné motívy),
- o 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, ktorá svojim vplyvom na formovanie osobnosti jednotlivca patrí k mimoriadne významným skupinám, prebiehajú všetky formy sociálneho učenia: adaptácia, podmieňovanie, imitácia aj identifikácia.
3. V školskej triede ako v každej inej sociálnej skupine prebieha od okamžiku jej sformovania skupinová dynamika, prejavujúca sa vo všetkých jej prvkoch. Môžeme opísať ciele školskej triedy, normy, štruktúru, kohéziu, tenziu, atmosféru (klímu), komunikáciu, vytváranie podskupín, ako aj vodcovstvo v školskej triede.
4. Základným znakom aj školskej triedy je interakcia, ktorá je nástrojom edukácie aj nástrojom formovania osobnosti jej účastníkov, predovšetkým žiakov, ktorí sú v asymetrickom vzťahu s učiteľom.

5.3 NEŽIADUCE SOCIÁLNE SKUPINY

K nežiaducim sociálnym skupinám zaradujeme tie sociálne skupiny, ktorých činnosť nie je v súlade s právnymi alebo sociálnymi normami platnými v spoločnosti, alebo členstvo v ktorých 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 priam životne dôležité. Členstvo v rovesníckej skupine umožňuje uspokojiť dospievajúceho 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 na 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 jeho rodinného zázemia, vzťahov v rodine, ale aj miery úspešnosti v živote (škole). Väčšina dospievajúcich svojou prechodnou preferenciou rovesníckej skupiny pred rodinou nepreruší dobré vzťahy s rodinou, nenastáva rozchod s rodinou. Pre rizikóvu 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 nežiaduce.

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

K nežiaducim sociálnym skupinám zaradíme 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 KRIMINOGENNE 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:

- o *stabilné a integrované skupiny*, ktoré vznikajú v prostredí, kde sú delikventné formy správania akceptované aj dospelými (napr. gangy rómskych vreckárov),
- o *nestabilné a neintegrované skupiny*, ktoré vznikajú z potreby mladistvých ukázať svoju silu, nebojácnosť, 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 (sídlisko, 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 zaradíme 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 nežiadúcu 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 štyri typy kultov:

1. Náboženské kulty

- Sú najznámejšie a najrozšírenejšie. Sú orientované na náboženskú vieru (dogmu) vychádzajúcu z biblie (často ale silne prekrútenú), resp. z orientálnych náuk alebo z dogiem, ktoré sú výmyslom zakladateľa či zhľukom povytrhovaných zásad z rôznych náboženstiev. Pre tieto spoločenstvá sa predovšetkým používa označenie sekta.
- Patrí k nim napr.: Haré Krišna, Radžníšova sekta, Baháízmus, Svätýňa ľudu, Moonova sekta-Cirkev zjednotenia, Svedkovia Jehovovi, Mormóni, Božie deti-Rodina lásky, Scientologická cirkev, Cesta a podobne

2. Politické kulty

- Sú organizované okolo určitej politickej dogmy, ktorá je podľa nich jedinou správnou cestou ako dosiahnuť vyriešenie celosvetových problémov ľudstva, záchranu pred biedou, AIDS, hladom a pod.
- Patrí k nim napr.: Árijský národ, Robotnícka demokratická strana Kalifornie, Európska robotnícka strana

3. 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.

- Patrí k napr.: Scientologická cirkev-Univerzálny život, Hnutie New Age, Erhardtove výcvikové semináre (Fórum)

4. Komerčné kulty

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

Toto členenie kultov je zrozumiteľné, ale niektoré spoločnosti je možné zaradiť do viacerých kategórií. Napr. Scientologická cirkev, hoci je primárne náboženská, spĺňa kritéria aj iných kategórií (Vágnerová, 1999).

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, vybraného z kontextu, ktorá je absolutizovaná a interpretovaná ako samostatná vierouka, často v zmeň, 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 nehlásajú 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“).

5.3.2.1 Vstup do sekty

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.

Motívov k vstupu do sekty je viacero. Podľa M. Vágnerovej (1999) môže ísť o:

- **potrebu transcendentného zakotvenia života.** Je to ochota prijať učenie, ktoré nie je obmedzené na súčasnosť a materiálne hodnoty. Je to potreba presahu prítomnosti, získania niečoho trvalého, životnej opory, istoty,

- **potrebu istoty a poriadku.** Je to reakcia na nezvládnutie vlastnej slobody, ktorá sa javí ako ohrozujúca (adolescent hľadajúci svoju identitu, dospelý človek neschopný vyrovnáť sa so zmenou životného či spoločenského poriadku). Poriadok poskytuje istotu, rozlišuje za nás čo je žiadúce a čo nie,
- **potreba authority.** Potreba, aby niekto iný za nás rozhodoval, preberal zodpovednosť za naše konanie a jeho dôsledky. Je to strach z vlastnej zodpovednosti, alebo neschopnosť prebrať zodpovednosť. S týmto faktorom súvisí jav skupinovej identity, ktorá je pre dospelievajúceho záchranou v jeho neistote,
- **potrebu emocionálneho prijatia a potvrdenia vlastnej dôležitosti.** Citové, vreľé prijatie členmi sekty je hojivou náplasťou na psychiku zraneného alebo citovo nenaplneného človeka. Skupina ponúka zdanlivo nepodmienujúcu lásku, bezpečie, oddanosť, potvrdzuje hodnotu člena. Prijatie učenia sekty ako jediného pravého dáva aj členom pocit vyššieho osobného významu,
- **protest, únik zo sveta.** Členstvo v sekte môže byť výrazom opozície voči majorite, vyjadrením nonkonformity. Vtedy nepríťahuje učenie sekty, ale fakt, že sekta je spoločensky odmietaná.

K úspechu siekt prispieva aj pôsobenie mýtov, všeobecne vyznávaných právd, ktoré náborári siekt využívajú. S.Hassan (1994) k nim zaradil:

- **človek je tvor racionálny.** Väčšina ľudí verí, že človek používa najmä rozum a je teda schopný rozpoznať manipulatívne pôsobenie. Podľa tohto mýtu si teda vyberá členstvo v sekte vedome a rozumovo. Je to omyl, racionalitu človeka možno ľahko rozložiť obyčajným cieľným zasahovaním do jeho fyziológie (nedostatok spánku), či psychiky (viacdenná sociálna izolácia),
- **ja som nezraniteľný, mne sa to nemôže stať.** Presvedčenie o vlastnej nezraniteľnosti je omyl, nikto nie je absolútne odolný voči psychickej manipulácii. Zvyčajne veríme, že sme silnejší ako ostatní a človeka, ktorý uviazol v sekte vnímame ako slabého, obviňujeme ho zo zlyhania. Popierame hrozbu nebezpečenstva, čím paradoxne popierame racionalitu – ak sme racionálni, musíme pripustiť, že isté percento rizika podľaňnutia existuje pre každého z nás,
- **klasická, tradičná náboženská viera je ochranou pred vplyvom siekt.** Toto tvrdenie snáď platí len pre hlboké zvnútorňovanie viery. Výsledky výskumu z 90-tych rokov z USA ukázali, že až 72,1% bývalých členov sekty Church Universal and Triumphant pochádzalo pôvodne z kresťanského spoločenstva,

- **manipulovať je „normálne“**. Vo verejnosti prevláda názor, že psychická manipulácia je trvalou súčasťou života človeka. Naozaj sme ovplyvňovaní spoločnosťou od narodenia, či už rodičmi, inštitúciami, reklamou a pod. V podstate každá manipulácia je nemorálna, deštruktívny charakter však nadobúda vtedy, ak sa permanentne, zámerne opakuje a vedie k poškodzovaniu človeka. Sekty pomocou manipulácie zneužívajú svojich členov na svoje ciele a môžu ich doviest' až ku krajnému správaniu – suicídiu. Samovražda tu nie je výsledkom individuálneho rozhodnutia, ale manipulácie.

5.3.2.2 Psychická manipulácia

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.

Ovplyvňovanie správania značí absolútnu **kontrolu správania jednotlivca**. Sekta riadi správanie svojich členov, pričom k tomu využíva zavedenie prísnych pravidiel týkajúcich sa všetkých stránok života člena. Sekta predpisuje odievanie, stravu, režim spánku a oddychu, spôsob komunikácie s ľuďmi, prácu ktorú členovia vykonávajú. Určuje aké správanie je a nie je vhodné, žiadny spôsob správania nie je neutrálny – alebo je žiadúci a potom je odmeňovaný alebo je nežiadúci a podlieha trestom. Každá sekta má navyše svoje špecifické rituály a školiace akcie. Predpísané aktivity zaberajú členom sekty všetok čas, neexistuje osobný voľný čas člena. Členovia sú poverovaní rôznymi úlohami a množstvom práce pre sektu, najmä získavaním nových členov, finančných prostriedkov, organizovaním verejných podujatí zameraných na šírenie „pravdy“. Zahľtenie činnosťou vedie k chronickej únave členov, vyčerpanosti a tým aj ľahšej ovplyvniteľnosti.

Ovplyvňovanie myslenia prebieha neustálym oboznamovaním členov sekty s jej ideológiou, osvojovaním si nového jazyka, dogmy. Sústavne prebiehajú prednášky, školenia, modlenie – rituály, člen si osvojuje sekte vlastný spôsob vyjadrovania, mení sa jeho slovná zásoba. Cieľom je vštepiti' náuku sekty, pričom všetky odlišné vlastné názory sú považované za prejav

nedostatočnej viery, trestané, akákoľvek názorová polemika je neprípustná. Neustále rituálne opakovanie doktríny sekty spojené s informačnou izoláciou (iné zdroje informácií neexistujú) oslabuje pozornosť člena, eliminuje racionálnu kontrolu, člen stráca schopnosť samostatne uvažovať a kriticky prehodnocovať dané informácie. Začínajú fungovať obranné mechanizmy, ktoré pomáhajú uchovať psychickú rovnováhu člena tým, že všetko čo je v nesúlade s učením sekty, potláča. K ovplyvňovaniu myslenia využívajú sekty sústredené modlitby, hlasné a tiché recitácie, spev, rozjímanie, meditácie, každodenné opakovanie pravidiel skupiny, odriekavanie mantry (zvuková formuľka vyjadrujúca božstvo). Sprievodné rytmické pohyby, tieskanie, dupanie, bubnovanie, blikanie svetla a pod. môžu viesť až k zmenám vedomia (transu), ktoré majú charakter disociačnej poruchy osobnosti.

Ovplyvňovanie cítenia je motivované snahou ovládnuť a zúžiť škálu citového prežívania členov. Staré city sú postupne nahrádzané novými citmi voči členom sekty a vodcovi. Sekty využívajú najčastejšie bombardovanie láskou (najmä na začiatku členstva), člen je zahrnutý pozitívnymi emóciami, bezvýhradne akceptovaný a obdivovaný. Na druhej strane je členom sústavne zdôrazňované ohrozenie vonkajším svetom, do ktorého bude člen vyhostený, ak nebude dodržiavať pravidlá, bude mať kacírské myšlienky. Naočkovanie strachu a pocitov viny sú významným prostriedkom manipulácie. Predstavitelia siekt zvyknú verejne vyhlasovať, že ktokoľvek môže sektu opustiť. Nie je to pravda, členovia skupiny vplyvom manipulácie vidia okolitý svet ako hrozbu, nechcú sa do neho vrátiť a radšej ostávajú v skupine. Aby v nej mohli vôbec prežiť, prijímajú jej doktrínu.

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 kritičnosti – človek je nútený od základov zmeniť pôvodný režim jedenia, spánku, súkromia. Nemá 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 účasť rituálov, nezriedka 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, presvedčaný o povolnosti, 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 atd.. Je to obdobie, kedy člen interiorizuje názory sekty, jej učenie vníma ako jedinou 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 vyslovene 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 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 (sekta zvykne vyhodit' 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, pretvárajúce pocity viny, nesamostatnosť, neschopnosť postarať sa o seba, zmenené stavy vedomia, poruchy osobnosti apod.).

Zhrnutie:

1. Členstvo v skupine je osobitne významnou potrebou dospievajúcich. Predovšetkým mladí ľudia, ktorým rodina neposkytuje dostatočné zázemie, hľadajú uspokojenie potrieb v rovesníckych skupinách, žiaľ, často sociálne nežiadúcich.
2. K nežiadúcim skupinám zaraďujeme tie, ktorých činnosť nie je v súlade s právnymi alebo sociálnymi normami spoločnosti, alebo členstvo v ktorých ohrozuje zdravý vývin osobnosti. Ide o skupiny kriminogénne, rasistické a zhubné kultúry a sekty.
3. Kriminogénne skupiny prevádzajú činnosť, ktorá je sama o sebe delikventná, alebo pre svoju činnosť získávajú prostriedky kriminálnym konaním.
4. Zhubný, deštruktívny kult charakterizuje deštruktívne pôsobenie na psychickú a fyzickú integritu jej 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. Vďaka psychickej manipulácii dochádza postupne k zmene osobnosti manipulovaného jednotlivca, teda k zmene jeho prežívania, myslenia, citenia aj správania. Dochádza k rozpadu identity jednotlivca a jej nahradeniu identitou novou
6. Proti vplyvu náborových pracovníkov sekty nie je nikto celkom imúnny. K vstupu do sekty môžu viesť rôzne dôvody, ako je potreba transcencie, istoty a poriadku, autority, emocionálneho prijatia, dôvodom môže byť aj protest proti majorite.
7. Sekta k zmene identity jednotlivca používa kontrolu správania, ovplyvňovanie myslenia a citenia. Proces psychickej manipulácie, ktorej cieľom je zmena identity prebieha fázou rozmrazenia, zmenou identity a opätovného zmrazenia.
8. Zmena identity je dočasná, výstupové poradenstvo predstavuje systém pomoci bývalým členom sekty v hľadaní pôvodnej identity a znova začleňovaní sa do spoločnosti.

6 ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE

V tejto kapitole sa budeme zaoberať mimoriadnymi situáciami v živote človeka, na ktoré nie je jeho sociálne prostredie a vzťahy s inými ľuďmi chudobné. Každý z nás zažije vo svojom živote stres, situáciu frustrácie či konfliktu. Budeme charakterizovať záťažové situácie všeobecne, opíšeme možnosti ich zvládania (proces copingu) a vymedzíme faktory, ktoré zvládanie záťaže ovplyvňujú. Opíšeme základné copingové stratégie a zmienime sa o negatívnych reakciách na záťaž. Stručne opíšeme situáciu stresu, deprivácie, frustrácie a podrobnejšie sa budeme venovať medziľudským konfliktom.

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. V psychologickej literatúre neexistuje terminologická jednotnosť v pojmovom označení týchto situácií a taktiež ich klasifikácia je stále veľkým problémom.

Napriek nejednoznačnému chápaniu záťaže a záťažových situácií, všeobecne je možné povedať, že **záťažovou je taká situácia, ktorú charakterizuje disproporcía 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).

Problémové situácie sú často charakterizované ako nové situácie s vysokou mierou neurčitosti, s ktorými sa jednotlivec doteraz nestretol. Český klasik v problematike záťaže, O. Mikšík (podľa Ruiselová, 1997) považuje za najzávažnejšie také situácie:

- v ktorých človek stojí pred problémom vyrovnávať sa dlhodobo s novým systémom života a činnosti, s novými povinnosťami a požiadavkami,
- pre ktorých riešenie nie je vyzbrojený dostatočnými skúsenosťami.

Podľa mnohých autorov situáciu robí záťažovou najmä jej neprehľadnosť, nekontrolovateľnosť a nepredvídateľnosť vývoja (Schraggeová, 1996, Kusá, 1995). 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. 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).

Podľa O. Mikšíka (1991) môžu konkrétne životné podmienky a situácie alebo stimulovať psychický rozvoj osobnosti, teda utvárať a rozvíjať vedomú reguláciu aktivity a integrovanosti osobnosti, a to v prípade, že predstavujú optimálnu psychickú záťaž, alebo sa stať zdrojom psychickej dezintegrácie. Táto nastáva v prípade, že jednotlivec nie je schopný vedome regulovať správanie, nie je schopný uplatniť „účinnú kapacitu rozumu“, podlieha situačným tlakom, ktoré pre neho predstavujú extrémnu psychickú záťaž. „Vplyv situácie na psychiku je teda funkciou reálneho rozporu medzi predpokladmi, motiváciou, schopnosťami a temperamentovými charakteristikami osobnosti na jednej strane a situačnými nárokmi na psychiku daného jednotlivca na druhej strane“ (Mikšík, 1991, s. 10). 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, vtesnať 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 možnosťami, 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, útočnosti, 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 úteku, teda ústupčivým, plačlivým, podrobným sa 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 *cop-*

ing: „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: Křivohlavý, 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.***

K. R. Parkes a D. J. Terry (podľa: Medved'ová, 1999, s. 4) ponúkajú definíciu copingu ako „organizovaného systému, prostredníctvom ktorého ľudia regulujú svoje vlastné správanie, emócie a usmerňujú motiváciu v podmienkach psychologického distresu“. Podľa ich prístupu je záťažová situácia situáciou, ktorá ohrozuje základné psychologické potreby jednotlivca, predovšetkým potreby väzby na niekoho, autonómie a kompetencie. Coping je potom procesom, ktorý bezprostredne usmerňuje afektívne vzrušenie a/alebo správanie individua v záťažovej situácii a v dlhodobom kontexte ovplyvňuje jeho sociálny, kognitívny a osobnostný vývin.

K. I. Pargament (1990, s. 198), vychádzajúc z myšlienok R.Lazarusa a S.Folkmanovej hovorí, že coping je „stále sa meniaci proces, v ktorom sa jednotlivci snažia pochopiť a vysporiadať sa s významnými osobnými i situačnými nárokmi svojho života“. Pri procese copingu vymedzuje tri zákonitosti:

- Coping je relevantný pri problémoch, situáciách a udalostiach, ktoré sú pre človeka významné, netýka sa situácií, ktoré rieši automaticky.
- Coping zahŕňa tak kognitívne, rozumové ako aj konatívne úsilie a mobilizáciu – jednotlivci sa snažia pochopiť a následne svojím správaním čo najoptimálnejšie spracovať udalosti.
- Coping je neoddeliteľne spojený s procesmi zmeny a interakcie jednotlivcov, snažiacich sa popasovať sa s konkrétnymi požiadavkami, ktoré na nich kladie život.

Termín coping pritom označuje spôsob zvládania odlišný od adaptácie. Coping sa používa vo význame „zvládať nadlimitnú záťaž“ a to v zmysle mimoriadne intenzívnej, silnej alebo dlhotrvajúcej záťaže. Pri copingu ide o riešenie kríz, ktoré sa nevyskytujú bežne, sú neobvyklé a človek nedisponuje potrebnými vedomosťami a zručnosťami pre ich zvládnutie. Coping sa od

adaptácie líši tým, že to nie je len vysporiadanie sa s problémom, ale aj *boj o zvládnutie problému* (Křivohlavý, 1994). Coping je zvládanie spojené s určitým psychickým úsilím a napätím. Nedá sa o ňom hovoriť, ak ide o riešenie rutinných problémov.

6.2.1 FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE PROCES COPINGU

V snahe nájsť faktory, ktoré ovplyvňujú copingový proces, boli popísané tri rôzne prístupy: zdôrazňujúce situačné faktory, osobnostné faktory a interakčné prístupy, ktoré považujú coping za ovplyvnený oboma skupinami faktorov. Jednostranné zdôrazňovanie situačných faktorov sa objavilo najmä v dielach behavioristov a je dnes prekonané. Oveľa viac zástancov má prístup, zdôrazňujúci význam osobnostných faktorov a prístup interakčný.

6.2.1.1 Osobnostné faktory

Rozdiely v reakcii ľudí na záťažové situácie je možné do určitej miery vysvetľovať práve pomocou rozličnosti ich osobnostných vlastností a tiež pomocou niektorých sociálne determinovaných faktorov, ktoré vychádzajú z charakteristiky sociálnych interakcií každého jednotlivca. Pre tieto faktory sa v literatúre zaužíval pojem moderátory, resp. moderujúce faktory.

Pri hľadaní osobnostných zdrojov, ktoré slúžia na zvládanie záťaže, bolo vytvorených viacero koncepcií. K najvýznamnejším možno zaradiť:

Koncept lokalizácie kontroly (locus of control)

J. B. Rottera (podľa: Křivohlavý, 1990, Šolcová a Kebza, 1996). J. B. Rotter poukázal na význam dominantného miesta v osobnosti, odkiaľ je riadená činnosť daného človeka. Rozlíšil jednotlivcov, ktorí vnímajú výsledok svojej činnosti ako nezávislý od vlastného konania (externá kontrola) a jednotlivcov, ktorí výsledok svojej činnosti vnímajú ako závislý od vlastného konania alebo relatívne stálych charakteristík svojej osobnosti (interná kontrola). Ukázalo sa, že tento koncept má vzťah k problematike zvládania ťažkostí v tom zmysle, že tzv. internalisti zvládajú záťažové situácie ľahšie a konštruktívnejším spôsobom, ako externalisti.

Koncepcia osobnostného typu A a B

M. Friedmana a R. H. Rosenmanna (podľa: Bratská 2001). Osobnostný typ A (resp. správanie typu A) charakterizujú tieto prejavy: vyššia miera súperivosti, snaha o dosiahnutie mimoriadnych cieľov, netrpelivosť s menej pružne mysliacimi jednotlivcami, vyššia miera hostility a agresivity, zameranie na časovo terminované úlohy. Tento typ osobnosti sa častejšie dostáva a

horšie zvláda záťažové situácie a tiež jeho zdravie je viac ohrozené (infarktom myokardu). Osobnosť typu B charakterizuje vysoký výkon, široký okruh záujmov, schopnosť primerane oddychovať, teda aj zvládať záťaž.

Koncepcia zmyslu pre koherenciu (sense of coherence)

A. Antonovského. Táto koncepcia zdôrazňuje význam koherencie, t.j. celistvosti v chápaní sveta ako zmysluplného celku. Zmysel pre koherenciu charakterizuje kohezivita (súdržnosť) celkovej životnej orientácie a vyjadruje „do akej miery daná osoba vníma a má pocit dôvery v to, že dianie v jej vnútornom i vonkajšom svete je predvídateľné, zákonité a riadené podľa určitého poriadku, že existuje vysoká miera pravdepodobnosti, že sa veci budú vyvíjať tak ako sa dá rozumne očakávať“ (Antonovsky, podľa: Křivohlavý, 1990, s. 513). V tomto ponímaní sa Antonovského koncepcia blíži konceptu J. B. Rottera. Obe zdôrazňujú význam osobnej predstavy jednotlivca o tom, že je schopný riadiť dianie. Základnými pozitívnymi znakmi zmyslu pre koherenciu sú potom zrozumiteľnosť okolitého sveta, vnímanie zvládnuteľnosti tohto sveta a vlastnej pozície v ňom a príťažlivosť sveta, daná jeho zmysluplnosťou, súňáležitosťou s ním a jeho súčasťami.

Koncepcia osobnostnej odolnosti (hardiness)

S. C. Kobasovej a jej spolupracovníkov W. D. Gentryho, S. Maddiho a ďalších (podľa: Šolcová a Kebza, 1996, Křivohlavý, 1991). S. C. Kobasová, ktorá zaviedla tento pojem koncom 70-tych rokov, považuje odolnosť (hardiness) za faktor, ktorý reguluje vzťah medzi stresovými udalosťami a zdravím jednotlivca. Jej koncept odolnosti sa opiera o princípy existenciálnej psychológie, ktorá chápe človeka ako biologicky, sociálne a psychicky založenú bytosť, ktorej základným cieľom je hľadanie a ustanovenie zmyslu. Má styčné body i s myšlienkami humanistickej psychológie A. Maslowa, ktorý zdravú osobnosť opisuje ako tú, ktorá má tendenciu spoliehať sa na vlastné sily a využívať všetky svoje vnútorné kapacity a rezervy, plne sa oddávať novým činnostiam, chápať životné zmeny nie ako problémy, ale ako vzrušujúce, inšpirujúce a zmysluplné udalosti a je si vedomá vlastnej kompetencie v zmysle riadenia alebo ovplyvňovania udalostí svojho života.

Hardiness je potom definovaná ako sústava osobnostných postojov, ktorú charakterizujú tri komponenty:

- *Zodpovednosť* (commitment) – človek je v tom, čo robí, osobne angažovaný, verí, že to čo robí, má zmysel a cenu. Vie prečo robí to, čo robí, má jasné ciele a priority, je schopný aktívne čeliť udalostiam na rozdiel od pasivity a vyhýbania sa, prevziať zodpovednosť za úlohu, vzťah.
- *Kontrola* (control) zvládania - pocit, že jednotlivec má kontrolu nad svojím prežívaním a konaním, viera vo vlastnú schopnosť konať,

zasiahnuť, zvládnuť situáciu, presvedčenie, že pri zvládaní vonkajších udalostí môže uplatniť svoju predstavivosť, svoje vedomosti, zručnosti a vôľbu. Základom je presvedčenie, že môžem ovplyvniť udalosti vo svojom živote, vedomie, že medzi vlastnými aktivitami a vonkajšími udalosťami je súvislosť.

- *Výzva* (challenge) – zmenu, záťaž chápe ako výzvu (podnet), ako príležitosť, nie ako ohrozenie. Jednotlivec vie, že život je prirodzene dynamický, premenlivý, nie stabilný. Zmena je normálna, človek, ktorý je otvorený zaujímavým, stimulujúcim skúsenostiam a zážitkom, si vytvorí pružné spôsoby zvládania. Využíva zodpovednosť a kontrolu nad situáciou na to, aby bol schopný vidieť udalosti, vzťahy, problémy a situácie ako výzvy, nie ako problémy. Takto je schopný rozpoznať, kedy je potrebné situáciu vôbec riešiť, alebo či je treba od riešenia, ktoré je neúspešné, odstúpiť.

6.2.1.2 Interakčné prístupy ku copingu

predpokladajú, že spôsob zvládania záťaže je ovplyvnený tak osobnostnými ako aj situačnými faktormi, chápu coping ako výsledok vzájomného pôsobenia individuálnych dispozícií a osobností aktuálnej situácie. Napr. D. Magnuson a N. S. Endler (podľa: Ruiselová, 1994) zdôrazňujú, že správanie, teda i copingové správanie, je funkciou nepretržitého mnohosmerného procesu interakcií jednotlivca a situácie. Na strane jednotlivca považujú za faktory determinujúce správanie faktory kognitívne, emocionálne a motivačné, na strane situácie je týmto faktorom psychologický význam situácie. Interakčný prístup zdôrazňuje, že správanie zo strany situácie nie je určované „objektívnymi“ faktormi situácie, ale skutočnosťou, ako je situácia vnímaná a prežívaná jednotlivcom, teda „subjektívnymi“ faktormi situácie, interpretáciou významu situácie jednotlivcom.

Zdôraznenie *subjektívneho vnímania a prežívania záťažovej situácie* môže byť jedným z faktorov, ktorý pomáha objasniť interindividuálne rozdiely v reakciách na záťaž a tiež voľbách copingových stratégií. Ľudia sa líšia tým, aký význam situácii pripisujú, ako rozdielne vnímajú vlastné schopnosti situáciu zvládnuť a kontrolovať ju, či už ide o situáciu, ktorú aktuálne prežívajú, alebo len očakávajú.

Podľa B. Torestata človek situáciu hodnotí v dvoch fázach:

- *primárna fáza hodnotenia* – človek hodnotí, či je situácia normálna, nenáročná, alebo naopak náročná, ohrozujúca, významná alebo nevýznamná,
- *sekundárna fáza hodnotenia* - človek hodnotí, odhaduje vlastné možnosti, reakcie a očakávané dôsledky konania.

Podstatou procesu hodnotenia situácie nie je situácia sama o sebe, ale interpretácia podmienok situácie, pričom táto interpretácia je ovplyvňovaná rôznymi faktormi, napr. kognitívnymi schopnosťami, vlastnými skúsenosťami, osobnosťami vlastnosťami, životnou históriou a mnohými ďalšími.

6.2.2 COPINGOVÉ STRATÉGIE

Copingové stratégie možno chápať ako zvládacie vzorce, *vzorce správania, ktoré jednotlivec použije na zvládnutie záťažovej situácie*. Ako uvádza J. Křivohlavý (1994), termín „stratégia“ má svoj pôvod v gréčtine, kde stratos znamená armádu a agein viesť. Pôvodne teda tento pojem vyjadroval umenie vedenia armády v boji proti nepriateľom. V širšom význame chápe Křivohlavý stratégiu ako „starostlivo vypracovaný plán, postup, program na dosiahnutie určitého vytýčeného cieľa“ (s. 44).

M. Bratská (1992) stratégiou chápe všeobecný súhrn rozhodujúcich zámerov a činností, ktoré človek používa na dosiahnutie konečného cieľa. Voľba stratégie vychádza z hodnotenia situácie (primárneho, sekundárneho), preto je ovplyvnená vnútornými –dispozičnými i situačnými faktormi.

Prvé, najvšeobecnejšie klasifikácie uvádzali rozdelenie stratégií na *stratégie priblíženia a vyhnutia sa stresoru*, resp. delili stratégie z hľadiska ich výsledku na *adaptívne a maladaptívne* (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. S takým delením sa stretáme napr. u J.Křivohlavého (1989), ktorý navyše uvádza, že rozhodnutie – voľba stratégie závisí najmä od zhodnotenia situácie vzhľadom na možnosť alebo nemožnosť jej zmeny. Podľa tohto autora existujú dve správne rozhodnutia: prijať čo je nezmeniteľné a nájsť v tejto situácii zmysel (v chápaní V. E. Frankla) a bojovať s tým, čo sa zmeniť dá, a dve neprávne rozhodnutia: bojovať, keď je situácia beznádejná a prijať, pokorne akceptovať situáciu, kde napriek zdaniu existuje nádej na pozitívnu zmenu. Pri voľbe stratégie berie jednotlivec do úvahy tri oblasti, funkcie stratégií zvládania, a to oblasť kognitívnu (myšlienkové riešenie či vyrovnávanie sa so situáciou, zvažovanie následkov stratégie), oblasť emocionálnu (snaha modifikovať afektívny stav, zvažovanie hodnoty odstránenie či redukcie negatívnych emócií) a oblasť vôľovú (nastupuje po rozhodnutí, premieta sa v správaní, ovládaní toho, s čím bojujeme, i sebaovládaní).

Náhlady súčasných autorov sa usilujú vydefinovať copingové stratégie nižšieho a vyššieho rádu, stratégie primárne a sekundárne, pričom napriek nejednotnosti klasifikácie môžeme 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**, ale aj R. H. Moosa a A. G. Billingsa, i F. B. Tylera (podľa: Pargament 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 zmení 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.

Iní autori definovali špecifickejšie stratégie copingu, chápujú ich ako rôzne formy osobnej a situačnej kontroly, rôzne činnosti, ktoré pomáhajú riešiť daný problém, racionálne uvažovanie, hľadanie pomoci, pozitívne myslenie, únik, sebaobviňovanie alebo porovnávanie seba s ostatnými z hľadiska úspechu riešenia a pod. Ako príklad môžeme uviesť tieto klasifikácie:

J. H. Amirkham (1990) pomocou faktorovej analýzy vydefinoval tri faktory, ktoré zodpovedajú trom bazálnym copingovým stratégiám, ktoré ľudia najčastejšie používajú v záťažových situáciách:

- Inštrumentálna stratégia zameraná na aktívne riešenie problému.
- Stratégia vyhľadávania sociálnej opory, ľudského kontaktu.
- Stratégia vyhýbania, fyzického či psychologického.

R.H.Moos a A.G.Billings (1981) rozlíšili tieto tri stratégie:

- Zvládanie zamerané na hodnotenie (logická analýza, kognitívna redefinícia, kognitívne zhrnutie).
- Zvládanie zamerané na problém (hľadanie informácií alebo rady, akcia smerujúca k riešeniu problému, vyvinutie alteratívnych odmien).
- Zvládanie zamerané na emócie (regulácia citov, akceptácia rezignácie, emocionálny výbuch).

K. I. Pargament et al. (1990) vymedzili tri religiózne stratégie copingu. Tieto stratégie sa líšia v dvoch dimenziách, v ktorých sa odráža vzťah jednotlivca k Bohu: v odlišnom chápaní zodpovednosti za riešenie problému a v odlišnej miere aktivity v procese riešenia problému:

- *Sebariadiaci štýl*. Zodpovednosť za riešenie problému (zvládnutie situácie) má jednotlivec sám, riešenie problému je záležitosťou jeho zodpovednosti. Človek konfrontovaný s touto zodpovednosťou zaujíma aktívny postoj k riešeniu problému. Boh nie je priamo zahrnutý do procesu riešenia, ale je chápaný ako ten, kto dáva človeku slobodu a prostriedky na riadenie vlastného života. „Boh ma postavil na túto zem a dal mi schopnosti a silu, aby som si svoje problémy vyriešil sám“ (Pargament, 1988, s. 91). Pri uplatňovaní tohto štýlu jednotlivec viac spolieha na osobné ako na náboženské zdroje.
- *Podriaďujúci sa štýl*. Tento štýl je priamym opakom sebariadiaceho štýlu. Zodpovednosť za riešenie problému je ponechaná výlučne na Boha. Boh je zdrojom riešenia, jednotlivec sa nezapája aktívne do procesu riešenia, ale naopak, pasívne čaká na riešenie, ktoré mu zjaví Boh. „Nechám Boha, aby rozhodol a počkám na Jeho znamenie, ktoré mi ukáže čo mám robiť“ (Pargament, 1988, s. 92). Tento štýl uplatňujú viac veriaci, ktorí sú viazaní na tradičné štruktúry a dogmy a vieru, že Boh odpovie na osobné potreby človeka.
- *Spolupracujúci štýl*. Zodpovednosť za proces riešenia problémov nesie jednotlivec i Boh, ani jeden z nich nie je pasívnym účastníkom procesu riešenia, naopak, obaja sú v role aktívnych spolupracovníkov pri riešení problémovej situácie. „Boh je môj partner, pracuje so mnou a dáva mi silu“. Spolupracujúci štýl sa podľa Pargamenta objavuje v židovskej a kresťanskej náboženskej tradícii. Je spojený s komplikovanejšou religiozitou, pri ktorej sa jednotlivec pri napĺňaní osobných potrieb menej spolieha na Boha a viac na praktiky, ktoré mu umožňujú a udržiavajú osobný vzťah s Bohom.

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 voľiť v záťaži, ktoré ale skôr neprispievajú ku skutočnému riešeniu záťažovej situácie. Tieto riešenia majú viac 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, zdôrazňovanie 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 jednotlivец 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 prirorít, úprava medziľudských vzťahov a tiež prípade účasť v tréningových programoch orientovaných na zvládanie záťaže, vrátane osvojenia 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 zmari 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 zmarenie zacielenej 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 jednotlivca, 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 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) stratégií, 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).

Konkrétne reakcie 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, náhlej 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. Matejček (1987) opísal tiež stav, ktorý nazval subdeprivácia. Tento psychický stav vzniká ako následok nie veľmi výrazných deprivačných situácií, prejavuje sa množstvom málo špecifických príznakov, ako je napr. mierna nadváha, vyššia chorobnosť, slabší prospech, zvýšená dráždivosť či poruchy v sociálnom prispôbení (deti sú príliš agresívne alebo naopak príliš utiahnuté v kontakte s rovesníkmi). Príčinou vzniku stavu subdeprivácie je najmä nevyhovujúce rodinné prostredie, ktoré deťom neposkytuje primerané podmienky v oblasti citového a sociálneho vývinu, pričom ale veľmi často ide o rodiny, ktoré sú zdanlivo (pri pohľade zvonka) funkčné.

6.3.3 STRES

Termín stres vznikol z latinského slova „stringo, stringere, strinzi, strictum“, 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 pôsobiacou 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 jednania, 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 pojmu frustrácia (Petrová, 1995). Považujeme za potrebné tieto pojmy odlišiť – stres je jedným 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 únave 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 vyrovnáť 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.:

- o časový stres (plnenie terminovaných úloh),
- o stres z nadmerného množstva úloh (neistota, či ich zvládnem),
- o stres z nadmernej rozmanitosti úloh,
- o stres z chaotickej organizácie práce,
- o stres v dôsledku nezmyselnej, nudnej činnosti,
- o 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 voľiť najrôznejšie spôsoby reakcie na stres. Zvládanie stresu (a ostatných záťažových situácií) je osobitne dôležité v náročných profesiách, ku ktorým zaraďujeme nielen prácu lekára, pilota, manažéra, ale tiež učiteľa. Niektorí autori, napr. Ch.Kyriacou (1996), používajú priamo pojem „učiteľský stres“. Zdroje záťaže vidia v prežívaní bezmocnosti, strate zmysluplnosti vlastnej práce, prežívaní tlaku na podávanie stabilne vysokých výkonov, neprimeraných pracovných podmienkach, nedostatku času na kvalitnú prácu, vysokom počte problémových žiakov v triedach, narušenej kooperácii v kolegiálnych vzťahoch apod. J.Průcha (1997) zistil, že zdrojom stresu u českých učiteľov je najmä nedostatok času na zvládnutie množstva predpísaného učiva, množstvo mimoškolských povinností a stále agresívnejšie správanie sa žiakov. S. Kariková (2000) považuje odolnosť voči stresu za tak významný predpoklad úspešnej práce učiteľa, že navrhuje zisťovanie odolnosti voči záťaži, resp. preferovaných stratégií jej 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“* (1990, 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 *intrapsychickým*, 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 intrapsychických 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 prítlačlivý 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 prítlačlivé 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 roly, alebo konflikt medzi rolami, o ktorých sme hovorili v kapitole 4.4.3.2. Konflikty vedú k prežívaniu vnútorného napätia, nepohody, nespokojnosti, ktorá trvá až do ich vyriešenia. Pretože narúšajú 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. Intrapsychické 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*“ (1997, 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, cítime 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 negatívne 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 automatiky 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 jednotlivec emočne zapojený v konflikte, čím dôležitejší je pre neho výsledok, čím významnejšou pre neho je súperiacia strana, tým väčšia je šanca, že jeho správanie nebude racionálne, ale silne emočne podfarbené a prejaví sa alebo typom útoku, teda agresívnym správaním všetkým typov, 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 (1990, 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 medziľudských vzťahoch. Za každým z týchto konfliktov stoja odlišné zdroje. V zásade môžeme vymedziť tri základné druhy príčin, zdrojov medziľudských konfliktov:

príčiny osobnostné, príčiny štrukturálne a príčiny komunikačné.

1. Osobnostné zdroje konfliktov

Do prvej skupiny konfliktov, vzhľadom na ich zdroje, zaradíme 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 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 dotyčnou 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 znamená, 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 nedobrym 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 – slovné

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 pozícií, 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.

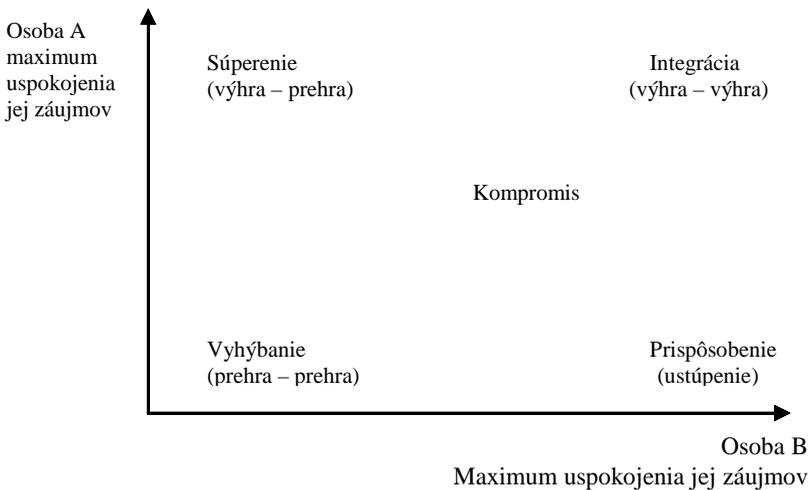
Ak uveríme, že príčinou konfliktu bývajú osobnostné vlastnosti len v minimálnom počte prípadov a že ich príčinou sú iné zdroje, urobíme druhý krok k tomu, aby sme mohli pristupovať ku konfliktu konštruktívnejšie a našli i iné, vzájomne výhodnejšie riešenie.

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.

Základné stratégie riešenia konfliktov podľa K. Thomasa



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

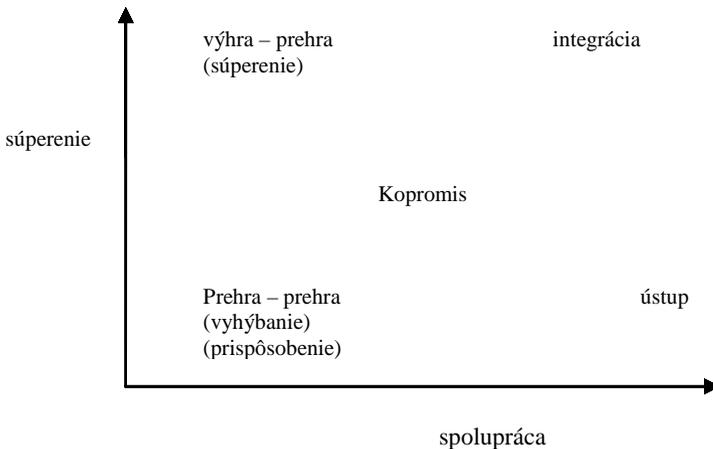
1. **Vyhýbanie.** Toto riešenie sa označuje výrazom prehra – prehra, ktoré príliehavo vystihuje pozíciu oboch strán po „skončení“ konfliktnej situácie. Konflikt sa končí len zdanlivo tým, že sa obe strany rozchádzajú, v skutočnosti znamená nevyriešenie konfliktu, nikto nezískal nič, strany

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 neprímeraným, 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 siaha 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 niečo 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 konfliktnej situácie, 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:

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 nesúperí, má tendenciu ustupovať v konfliktoch. Toto správanie v ňom postupne vyvolá pocity vlastnej menejcennosti, nekompetentnosti, nízkej hodnoty seba. Jednotlivec, ktorý ani nespolupracuje ani nesúperí 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 súperí 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 povzbudí jeho účastníkov k otvorenému vyjadreniu svojich názorov a pocitov a skráti tak túto fázu na minimum. Včasne 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 nezúčastnený, vytvorí priestor pre kludnú, 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 vzdiaľujú, 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' síl pokračovať v spore, ani obnoviť komunikáciu a hľadať riešenie. Niekedy nazbierajú znova sily a začína odveta, ktorá rozkrúti špirálu konfliktu odznova. *Vo fáze sklamania / deeskalácie/*, kedy silné emócie sporiacich sa strán sa už ukludnili, 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).

S.Tyson (1997) prináša optimistickejší pohľad na vývoj vnútroskupinového konfliktu. Konflikt vnútri skupiny (medzi členmi skupiny) vzniká vždy, keď sa názory členov skupiny javia ako nezlučiteľné, protichodné, keď členovia skupiny, často vytvárajúce záujmové podskupiny, sledujú odlišné, protichodné ciele. Takýto konflikt prebieha v piatich fázach:

1. *nesúhlas.* V tejto fáze sú identifikované odlišné názory členov skupiny spolu s konštatovaním, že tieto odlišnosti sú natoľko dôležité, že vyžadujú riešenie,
2. *konfrontácia.* Názory sú konfrontované pri stretnutí sa predstaviteľov odlišných názorov, a navyše v skupinovej diskusii. Počas tohto zverejňovania názorov sa odlišnosti zvyčajne vyhrávajú, členovia skupiny vytvárajú podskupiny, názorové koalície. V tejto fáze dochádza väčšinou k zosilneniu postoja súperiacich strán proste preto, že názory boli vyslovené nahlas a verejne. Ľudia sa často cítia byť viazaní tým, čo povedali pred ostatnými, niekedy i proti svojmu vnútornému hlasu, trvajú na pôvodne vyslovenom názore (nestratiť tvár),
3. *eskalácia.* Znamená špirálovité vystupňovanie konfliktu, výmena názorov sa stáva emotívnejšia, viac nepriateľská, nesie so sebou nedôveru k druhým, obviňovanie, jedna strana sa snaží, skôr ako presvedčaním a argumentovaním, donucovacími prostriedkami (hrozbami, vyhrázaním sa, agresívnymi prejavmi) donútiť druhú stranu k ustúpeniu. Nezabúdajme, že sociálne správanie je značne nákazlivé, že agresia provokuje agresívne odpovede druhých, a to v špirále zintenzívňovania,
4. *deeskalácia.* Je fázou ukludňovania. Nastane vtedy, keď (a ak vôbec) si účastníci konfliktu uvedomia, že strácajú čas a energiu neplodnými

diskusiami. Úroveň napätia a emočná frustrácia sa totiž nemôže stupňovať do nekonečna. Po jej vrchole príde vyčerpanie, emócie sa ukludňujú a účastníci začnú znova používať rozum, objavuje sa ochota k vyjednávaniu,

5. *riešenie*. Na základe vyjednávania dochádza k hľadaniu a nájdeniu riešenia.

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 alternatívny proces 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 nadriadeného, 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: vyjednanie pozičné a vyjednanie principiálne (postavené na záujmoch):

- **Pozičné vyjednanie**

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 vyjednaní znamená obhájiť svoju pozíciu za cenu toho, že druhá strana svoju pozíciu stratí, alebo sa jej vzdá. Pozičné vyjednanie 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 riešenie je výhra – ústup a predstavuje situáciu, kedy tvrdý vyjednávač natrafi na menej dôraznú osobu, ktorá sa rozhodne ustúpiť, opustiť svoju pozíciu.

Pozičné vyjednanie nevedie ku kooperatívnejmu spôsobu riešenia konfliktu uspokojujúcim obe strany. V každom prípade niekto svoju pozíciu obháji, druhý stratí, alebo strácajú obidvaja. Pozičné vyjednanie 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 stratíť prestíž, stratíť autoritu pred podriadenými, hoci opak je v skutočnosti pravdou.

- **Principiálne vyjednanie – vyjednanie 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 k 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 zvýhodňujúce 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 uplatníte zásady asertívnej komunikácie:
 - o jasne, stručne formulujte vlastný názor,
 - o vytvorte priestor pre vyjadrenie názoru druhej strany,
 - o aktívne počúvajte. Keď hovorí druhá strana, nezamestnávajte sa prípravou vlastných nových argumentov, pripravujete sa o možnosť počuť svoje záujmy z úst druhej strany,
 - o zabezpečte obojstrannú komunikáciu,
 - o venujte pozornosť prejavom vlastnej neverbálnej komunikácie a paralingvistiky, pamätajte, že je dôležitý súlad medzi všetkými zložkami komunikácie,
 - o 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,
- rozmyšľame, aké je maximum a minimum druhej strany, hľadáme možné body spoločného záujmu,
- si ujasníme svoju vyjednávaciu silu v porovnaní so súperiacou stranou. Ak sa cítíme 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 nenariaduje ako majú zúčastnené strany spor vyriešiť, dokonca ani nenavrhuje 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, ukričtený), 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. Zátťažovou je taká situácia, ktorú charakterizuje disproporcja medzi požiadavkami, nárokmi danej situácie a kapacitnými možnosťami, schopnosťami, zručnosťami človeka potrebnými na jej zvládnutie.
2. Rozhodujúcou je z hľadiska zátáže 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 možnosťami, je možno hovoriť o situácii zátážovej.
3. Coping je úsilie jedinca zvládnuť problémovú situáciu bez ohľadu na úspešnosť alebo neúspešnosť tohto procesu. Priebeh tohoto procesu ovplyvňujú faktory osobnostné aj faktory situačné.
4. Na zvládnutie zátáže používajú jednotlivci rôzne copingové stratégie, ktoré v zásade delíme na stratégie zamerané na problém (riešenie situácie) a stratégie zamerané na zvládnutie emócií, ktoré sprevádzajú zátážovú situáciu.
5. Reakcia na zátáž môže byť aj nežiadúca, negatívna. Takou reakciou je reakcia agresívna, regresívna, depresívna, úniková.
6. K základným druhom zátážových situácií zaraďujeme frustráciu, depriváciu, stres a konflikt.
7. Konflikt je stretnutie dvoch protichodných názorov, postojov, želaní, motívov. Rozlíšujeme 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 nežiaduce osobnostné vlastnosti, štrukturálne a komunikačné príčiny. Napriek všeobecnému názoru, nie sú najčastejšou príčinou nežiaduce 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 sporiaci sa sám napomáhať hľadaniu riešenia, v ostatných etapách je výhodnejšie využiť pomoc tretej, nestranej osoby, ktorá pomôže vyjednať, facilitovať, alebo mediovat' riešenie.
13. Podstatou vyjednávania je hľadanie riešenia prijateľného pre obe sporiace sa strany. Rozlišujeme vyjednanie pozičné a principiálne (postavené na hľadaní 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 odporúčaná literatúra

- ADAIR, J. (1993). *Jak efektivně vést druhé*. Praha: Management Press, 1993
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. London, 1969
- ARGYLE, M. (1967). *Psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth, 1967
- ARGYLE, M. (1988). *Body communication*. London: Methuen, 1988
- ARONSON, E. (1972). *Social Animal*. San Francisko – London, 1972
- BELZ, H.- SIEGRIST, M. (2001). *Klíčové kompetencie 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
- BERECKÁ, O. - PLICHTOVÁ, J. (1998). Reflexia národnej identity v meniaci sa spoločnosti. *Československá psychologie*, XLII, 1988, č.2, s.126-143
- BLAŠKOVÁ, M. (1998). *Manažment ľudských zdrojov*. Žilina: Žil.univerzita, 1998. ISBN 80-71000-459-5
- BOROŠ, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-89018-20-3
- BRATSKÁ, M. (1992). *Vieme zvládať záťažové situácie?* Bratislava: SPN, 1992
- BRATSKÁ, M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách*. Bratislava: Práca, 2001. ISBN 80-7094-292-4
- CANGELOSI, J.S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9
- CAPPONI, V. – NOVÁK, T. (1991). *Výcvik komunikace s prvky asertivity*. Zlín: Úřad práce, 1991.
- CARTWRIGHT, D. – ZANDER, A. (1960). *Group dynamics*. London, 1960
- CICHÁ, M. (2002). Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasizmu. *Pedagogika*, LII, 2002, č.1, s.76-89
- ČERMÁK, L. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár n/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, 1972, p. 207-213
- DRAPELA, V. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7

- ĎURICOVÁ, L. (2003). *Sebaobraz v motivačnej štruktúre vysokoškolského študenta*. Banská Bystrica: Dizertačná práca, PF UMB, 2003
- EMÖKE, 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
- FREUD, S. (1989). *Psychológia masy a analýza Ja*. In: O kultúre a človeku. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0109-5
- FREUD, S. (1991). *Totem a tabu*. Praha: Práh, 1991
- FREUD, S. (1995). *Muž Mojžiš a monoteizmus*. Bratislava: Danubiapress, 1995
- 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, 071-052-88
- GEIST, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992
- GILLERNOVÁ, I. (1998). Sociální psychologie školy. In: Výrost, J. – Slaměňík, I.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s.259-302. ISBN 80-7178-269-6
- GRECMANOVÁ, H. – HOLOUŠKOVÁ, D. – URBANOVSKÁ, E. (1998). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2
- HASSAN, S. (1994). Jak čelit manipulaci zhoubných kultů. Brno: Nakladatelství T.Janečka, 1994, ISBN 80-85880-03-2
- HAYESOVÁ, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3
- HELUS, Z. (1988). Interakce učitel-žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, XXXVIII, 1988, č.6, s.642-660
- 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 sociální psychologie pre ekonómov*. Banská Bystrica: EF UMB, 1999. ISBN 80-8055-244-4
- KARIKOVÁ, S. (2000). *Osobnostné charakteristiky uchádzačov učiteľstva*. Bratislava: Dizertačná práca, FFUK, 2000
- KARIKOVÁ, S. – ORAVCOVÁ, J. (2003). Postoje vysokoškolákov k niektorým menšinovým skupinám v súčasnej slovenskej spoločnosti. In: Zborník z konferencie "Psychologické dny 2002". Olomouc: PÚ AV ČR, 2003, s.413-423. ISBN 80-86174-05-0
- KELLEY, H.H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of person. *Journal of Personality and Social Psychology*. N 18, 1950, p. 431-439
- KELLEY, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, N28, 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
- KLUSÁK, M. – ŠKALOUDOVÁ, A. (1992). Školní klíma z perspektívy žáků. In: Kučera, M. et.al.: *Co se v mládí naučíš*. Praha: PF UK, 1992, s.197-226
- KOLLÁRIK, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, 1993. ISBN 80-08-01828-3
- KOTEKOVÁ, R. (1998). Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 1998, č.2, s.119-134
- KRECH, D. – CRUTCHFIELD, R.S. – BALLACHEY, E.L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV, 1968
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1989). Obranné mechanizmy a strategie zvládání. *Československá psychologie*, XXXIII, 1989, č.4, s.361-368
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1990). Nezdolnost v pojetí SOC. *Československá psychologie*, XXXIV, 1990, č.6, s.511-517
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1991). Nezdolnost typu hardines. *Československá psychologie*, XXXV, 1991, č.1, s.59-65
- 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 učitel'ov – 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
- LAŠEK, J. (1995). Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a v učiteľskom zbere. *Pedagogická revue*, XLVII, 1995, č.1-2, s.43-50
- 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
- MAREŠ, J. - OUHRABKA, M. (2001). Žákovo pojetí učiva. In.: Čáp, J. – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s.417-492, ISBN 80-71-78-463-X, 655s.
- MATĚJČEK, Z. (1987). Pojem psychické subdeprivace. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1987, č.5, s.419-428
- 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
- MEDZIHORSKÝ, Š. (1991). *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991, 80-9000197-1-4
- MIKŠÍK, O. (1991). *Zjišťování struktury a dynamiky psychické odolnosti a integrovanosti osobnosti* (manuál). Bratislava: Psychodiagnostika, 1991
- MILKOVICH, T.G. – BOUDREAU, J.W. (1993). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1993
- MLČÁK, Z. (1996). Preferované interpersonální chování učitele. *Pedagogika*, XKVI, 1996, č.2, s.152-155
- MOOS, R.H. (1981). *The Social Climate Scales: An Overview*. California, Consulting Psychologists Press, Inc. 1981
- MORIARTY, T. (1975). Crime commitment and the responsive bystander: Two field experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, s.370-376
- 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
- O'BRIENOVÁ, P. (1998). *Asertivita*. Praha: Management Press, 1998
- ONDREJKOVIČ, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: Veda, 1995
- ORAVCOVÁ, J. (2000). *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000, ISBN 80-8055-421-8
- PÁLENÍK, Ľ. A KOL. (1995). *Výbrané kapitoly zo psychológie*. Bratislava: Metodické centrum, 1995
- PARDEL, T. (1970). *Úvod do psychológie*. Bratislava: SPN, 1970
- PARGAMENT, K.I. et. al. (1988). Religion and the problem – solving process: Three Styles of coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27, 1988, 1, s.90-104
- 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 I, Olomouc PF UP, s.37- 40
- PILIAVIN, I.M. – RODIN, J. – PILIAVIN, J.A. (1975). Costs, diffusion and the stigmatized victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1975, s.429-438
- PLEVOVÁ, I. (1995). K problematice atribučních teorií. *Psychologica IV*, 1995, Studia psychologica I, Olomouc PF UP, s.41-44
- PLEVOVÁ, I. – PUGNEROVÁ, M. – URBANOVSKÁ, E. (2000). *Výbrané kapitoly zo psychologie*. Olomouc: Andragogé, 2000
- POPELKOVÁ, M. (2000). Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia. In: *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF, 2000, s.164-212. ISBN 80-8050-385-0
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. (2001). *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2, 211 s.

- RUE, L.W. – BYARS, L.L. (1990). *Supervision: Key Link to Productivity*. Boston: R.D.Irving, INC, 1990
- RUISELOVÁ, Z. (1997). Maladjustácia z interakčného pohľadu a jej prejavy u 15-ročných adolescentov na Slovensku. In: Ruiselová, Z. (ed): *Bariéry kognitívnej a sociálnej adjustácie u adolescentov*. Bratislava: ÚEPsSAV, 1997, s.3-21
- ŘEZÁČ, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-48-6
- SCHRAGGEOVÁ, M. (1996). Životné udalosti a depresia. *Československá psychologie*, XL, 1996, č.5 a 6, s.379-391, 488-501
- SCHWARTZ, S.H. (1975). The justice of need and the activation of humanitarian norms. *Journal of Social Issues*, 31, 1975, s.111-136
- SMITH, M.J. (1980). *When I say No, I feel guilty*. New York: Bantam Books, 1980
- STANKOWSKI, A. (2001). *Sociální patologie*. Ostrava: PF OU, 2001. ISBN 80-7042-185-1
- SVOBODOVÁ, A. (1998). Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In: Šišková, T. /ed./: *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-285-8, s.131-147
- SZARKOVÁ, M. A KOL. (1996). *Manažérska psychológia*. Bratislava: Kartprint, 1996
- ŠIŠKOVÁ, 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
- ŠOLCOVÁ, I. – KEBZA, V. (1996). Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti (hardiness) u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*, XL, 1996, č.6, s.480-487
- ŠVEC, Š. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9
- ŠULEK, M. (1998). *Mentální zdraví manažéra*. Banská Bystrica: EF UMB, 1998
- TAJFEL, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: MRG? Report, 1978, No.38
- 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. – HOLROYD, K.A. – REYNOLDS, R.V. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive therapy ad research*, vol.13, 1989, no.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
- 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. – ZEĽOVÁ, A. – LOVAŠ, L. (1996). *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III*. Bratislava: SAV. 1996. ISBN 80-224-0478-0
- WARDOVÁ, M.A. (1996). Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede. In: *Pedagogická revue*, XLVI, 1996, č.9-10, s.460-468
- WITTE, E.H. (1989). *Sozialpsychologie*. München, 1989
- VANDER ZANDEN, J., W. (1987). *Social psychology*. New York – St. Louis – San Francisco, 1987
- WITTE, E.H. (1989). *Sozialpsychologie*. Munchen, 1989
- WRAGG, E.C. – WOOD, E.K. (1984). Teacher's first encounters with their classes. In: *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm, 1984

Názov: **Sociálna psychológia** (vysokoškolská učebnica)
Autor: doc. PhDr. Jitka Oravcová, PhD.
Recenzenti: doc. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
doc. PhDr. Marta Popelková, PhD.
Formát: A5
Rozsah: 314 strán
Vydanie: prvé
Rok vydania: 2004
Náklad: 250 ks
Vydavateľ: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied,
Banská Bystrica
Tlač: Bratia Sabovci, s.r.o Zvolen
ISBN 80-8055-980-5