

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování v ekonomickém vzdělávání



Sociální percepce ve vztahu učitele a žáka

Autor bakalářské práce: Michaela Hodžová

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zuzana Hadj Moussová

Rok obhajoby: 2013

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „Sociální percepce ve vztahu učitele a žáka“ jsem vypracovala samostatně a veškerou použitou literaturu i další prameny jsem řádně označila a uvedla v přiloženém seznamu.

V Praze dne

.....

Michaela Hodžová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Zuzaně Hady Moussové za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné rady, které mi pomohly při tvorbě této práce.

Název bakalářské práce:

Sociální percepce ve vztahu učitele a žáka

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá sociální percepcí, především mezi učiteli a žáky. Teoretická část se věnuje sociálním souvislostem života. Vysvětluje, jaké faktory na člověka působí a ovlivňují ho. Dále se zabývá sociálním poznáváním, především meziosobní percepcí, vnímáním a chybami, kterých se při utváření prvního dojmu můžeme dopustit. Následně jsou rozebírány atribuční teorie a různé druhy schémat. Práce popisuje, podle jakých činitelů učitel hodnotí žáka jako úspěšného.

V rámci praktické části je rozebráno dotazníkové šetření, které zkoumá hodnocení předmětů jednotlivými žáky a jejich učiteli. Předměty jsou hodnoceny dle stanovených kritérií. Ze zjištěných výsledků je odvozen jejich vzájemný vztah.

Klíčová slova

Sociální psychologie, meziosobní percepce, atribuční procesy, učitel, žák.

Thesis name:

Social perception in the relationship of teacher and student

Abstract:

The thesis deals with a social perception between teachers and their students. The theoretical part describes the social environment of life and explains the factors that influence people. The first part then deals with social cognition, interpersonal perception and possible mistakes, that we can make during the process. After that, the attribution theories and various kinds of schemes are analyzed. Factors, that are crucial in the teacher's judgement of the student, are described in the last chapter of the theoretical part.

The thesis continues with a practical part. The questionnaire is created, used and its results are analyzed. It is aimed at the rating of the school subject from both sides, the teacher and student, according to given criteria. The conclusion is the mutual relation of the criteria

Key words

Social psychology, interpersonal perception, attribution theories, teacher, student.

Obsah

Úvod	1
Teoretická část	2
1 Sociální psychologie	2
2 Skladba sociálních souvislostí života člověka	3
2.1 Pobývání mezi lidmi	3
2.1.1 Konkrétní jednotlivec	3
2.1.2 Lidé jako součást sociální skupiny	4
2.1.3 Lidé jako součást masového davu	6
2.2 Hospodářské, společenské a ekonomické poměry	6
2.3 Sociální kultura	7
2.4 Působení médií	7
3 Historie sociální psychologie	9
4 Sociální poznávání	10
4.1 Specifičnost sociálního poznávání	10
4.2 Mezosobní percepce	11
4.2.1 Faktory, které ovlivňují proces formování dojmu	12
4.2.2 Chyby v sociální percepci	13
4.3 Atribuční procesy	15
4.3.1 Teorie odpovídajících závěrů	17
4.3.2 Kovariační teorie	17
4.3.3 Atribuční chyby	18
4.4 Sociální schémata	19
4.4.1 Druhy schémat	19
4.4.2 Schémata – fungování paměti	21
5 Představa učitele o úspěšném žákovi - implicitní teorie úspěšného žáka	23
5.1 Faktory ovlivňující individuální rozdíly žáků při vzdělávání	23
5.2 Činitelé, kteří ovlivňují pojetí učitele o úspěšném žákovi	24
Praktická část	26
6 Vliv sociální percepce mezi učitelem a žákem v praxi	26
6.1 Vliv vyučovacích předmětů	27
6.2 Vztah mezi oblibou, obtížností a významem předmětů	28
6.3 Cíl a metoda výzkumu	30
Závěr	38
Seznam tabulek, grafů, příloh	40
Literatura	41
Příloha	42

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je Sociální percepce ve vztahu učitele a žáka. Téma jsem si vybrala proto, že mě tato problematika zajímá, vzhledem k tomu, že studuji obor Učitelství praktického vyučování v ekonomickém vzdělávání. Zajímalo mě zkoumat, podle jakých faktorů vnímáme a hodnotíme druhé jedince a čím jsme při posuzování druhých ovlivňováni.

V praktické části se zabývám konkrétně učiteli, jak vnímají své žáky z hlediska významu, obtížnosti, motivace, podávaného výkonu a oblíbenosti vyučovacího předmětu. Tato problematika mě zajímala právě i z toho důvodu, že bych jednou mohla na střední škole učit.

Zpočátku se zabývám teoretickou částí, seznámení s vědou sociální psychologie. Pouze na okraj se zmiňuji o historii sociální psychologie. V následující kapitole se konkrétně zabývám sociálním poznáváním. Mým cílem je se seznámit se specifiky sociálního poznání, jak se liší poznávání sociálních a jiných objektů. Zmíním se o mezosobní percepci a o tom, jak konkrétně vnímáme druhé jedince. S touto problematikou do velké míry souvisí právě chyby v sociální percepci, především chyby při utváření prvního dojmu.

Nedílnou součástí sociální percepce jsou i kauzální atribuce. Další oblastí, která ovlivňuje sociální percepci, jsou sociální schémata. Rozebírám, jaké druhy sociálních schémat máme. Jelikož sociální schémata máme uložena v paměti, píš, jak naše paměť ve vztahu ke schématům funguje, jak ovlivňuje naše vnímání. Závěr mé teoretické části je o tom, jak si učitel představuje úspěšného žáka. Poukazuji na to, že každý člověk má jinou představu o úspěšném žákovi. Zmiňuji také faktory, které učitele mohou ovlivňovat při úsudku, zda je žák úspěšný, či nikoli.

Praktická část obsahuje dotazníky, které vyplnili nejen žáci, ale i učitelé. Porovnám a zhodnotím dotazníky v rámci jednotlivých předmětů, dále mě bude zajímat vztah mezi významem, obtížností a oblíbeností předmětu. V neposlední řadě mě bude zajímat i to, jak se jednotliví učitelé mohou lišit v úsudku jednoho žáka.

Teoretická část

1 Sociální psychologie

Vědní obor sociální psychologie je hraniční obor mezi sociologií a psychologií. Je to jedna ze základních psychologických věd. Za dobu svého téměř stoletého trvání prošla obrovským vývojem. Jelikož je tato disciplína hraničním oborem, tak kromě psychologie měly na její vývoj vliv i ostatní vědní obory, především sociologie. Tyto vlivy hrály roli zejména v tom, že během svého působení se měnil nejen předmět sociální psychologie, ale i její metody. Na počátku existence sociální psychologie bylo vcelku jasné a přesné její definování, co sociální psychologie zkoumá a jaké je její pojetí. V sociální psychologii se měnil jak předmět, tak i metoda.

Je potřeba uvést, čím se sociální psychologie zabývá, co zkoumá, jaké problémy řeší a na jaké otázky odpovídá. Jednou stručnou a obecnou odpovědí je:

„Sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech jeho života, zejména pak zkoumáním, jak tyto sociální souvislosti života působí na jeho osobnost (vlastnosti, charakteristiky, individuální svéráz, životní postoje, nárazové orientace), vývoj a rozvoj, chování a jednání, výkony, kondici, zdravotní stav, začleňování, sounáležitost s druhými.“ (Helus, 2007).

Sociální psychologie navazuje zejména na obecnou psychologii. Sociální psychologie se zabývá zákony vnímání, cítěním, myšlením, motivací a to vede k pochopení sociální percepce, řešení problémů ve skupině, sociální emoci, společenským potřebám atd. Lze ji vnímat jako empirickou vědu, která studuje psychologickou stránku mezilidských vztahů. Sociální psychologie je tak více specifická. Vztah mezi obecnou psychologíí a sociální psychologíí lze charakterizovat tak, že obecná psychologie se zabývá především jednotlivcem, jeho individuálním chováním a fyzickými částmi. Sociální psychologie se spíše zaměřuje na interakční a skupinové procesy, které naopak obecná psychologie opomíjí. Sociální psychologie studuje toto pojetí v mnohem konkrétnějších podmínkách, jako je kulturní, interpersonální, skupinové, ale i osobní prostředí.

2 Skladba sociálních souvislostí života člověka

Z definice, která byla uvedena, vyplývá, že sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech života. Jsou-li brány v úvahu čtyři základní stavební části, které jsou typické pro sociální život, můžeme nalézt odpověď na to, z čeho vyplývají sociální souvislosti života, v nichž člověk žije, prožívá a jedná. Stejně tak i sociální souvislosti mohou ovlivňovat člověka, působit na něj a přetvářet ho. Mezi čtyři základní stavební částice (Helus, 2007) se řadí:

- pobývání mezi lidmi,
- společensko-politické a ekonomické poměry,
- sdílení kultury spolu s jinými lidmi,
- působení medií.

2.1 Pobývání mezi lidmi

Druzí lidé tvoří podstatnou část souvislosti našeho života. Druhé lidi můžeme podrobněji členit na tři případy (Helus, 2007).:

- konkrétní jednotlivec,
- lidé jako součást sociální skupiny,
- lidé jako součást masového davu.

2.1.1 Konkrétní jednotlivec

Druzí lidé jsou ti, kteří nás obklopují, s kterými na sebe navzájem reagujeme a zároveň vnímáme jejich přítomnost. Jsou to především lidé, kteří jsou součástí našeho života a bez kterých si naši existenci nedovedeme představit. Do této skupiny patří zejména naši rodiče, prarodiče, sourozenci, děti, partneři, vnoučata a přátelé. Dále sem patří osoby, které nepatří do naší rodiny, ale přesto se s nimi denně vídáme. Máme s nimi něco společného, pro nás důležitého a jsme s nimi v kontaktu. Může se jednat o spolupracovníky ze zaměstnání, učitele, spolužáky, lékaře, který nás delší dobu léčí, trenéry atd. A pak také lidé, které vídáme na ulici, známe je pouze od „vidění“, mohou to být například známí a naši sousedé, prodavačka v obchodě, kde nakupujeme, lidé, které pravidelně vídáme, když každé ráno cestujeme do práce a míváme se pohledem.

Druhé lidi můžeme vnímat dvěma způsoby. Mohou být pro nás oporou, nebo naopak hrozbou. Lidé nám můžou být sympatičtí, nebo k nim cítíme jisté nesympatie.

Pokud člověk dlouho nepřijde do kontaktu s druhými lidmi, je sám, nemá rodinu ani přátele, je to pro něj velmi těžké, ba dokonce i nesnesitelné. Jestliže člověk žije sám, potřebuje alespoň chodit ven mezi lidi, jít si zasportovat, nakupovat, procházet se po ulici, jen aby měl pocit, že je v kontaktu s druhými lidmi. Pokud je člověk ve vězení, bývá trest na „samotce“ jeden z nejtěžších. Může dojít až k tomu, že člověk, který je dlouho dobu sám, začne trpět depresemi, panickou úzkostí, halucinacemi, sebepoškozováním. V nejhorším případě se člověk může pokusit sáhnout si na svůj vlastní život. Na druhou stranu, pokud je člověk neustále v kolektivu lidí, jejichž přítomnost mu není příjemná, může ho to obtěžovat a má pocit, že nemůže být sám sebou.

V kontaktu s druhými lidmi dochází k interakci a komunikaci mezi nimi. Během interakce¹ a komunikace se může stát, že se jedinec s tím druhým srovnává, napodobuje ho a do jisté míry se jím může nechat ovlivňovat. Bere za své jeho názory a dokonce se na něm může stát i závislý. V průběhu interakce a komunikace spolu lidé mohou harmonicky vycházet nebo se dostávají do vzájemných konfliktů. Dochází ke spolupráci mezi jedinci, ale také se může stát, že spolu naopak soutěží. Interakce a komunikace také přináší postupné rozvíjení ve statusových rolích. Vyjasňuje se postavení mezi jedinci, kdo bude toho druhého ovlivňovat a kdo bude ovlivňován, kdo koho povede a kdo bude naopak veden. Vznikají a vyjasňují se i citové vazby, láska a nenávisť, sympatie a antipatie, zájem nebo ignorace.

Toto všechno jsou běžné situace a jevy z našeho každodenního života. Všechny vztahy se vyvíjí, každý je nějak prožívá a mohou mít všelijaké důsledky. Vztahy mezi jedinci se zabývají i odborníci, zkoumají je a hledají trendy a obecné závěry.

2.1.2 Lidé jako součást sociální skupiny

Druzí lidé nejsou jenom jednotlivci, ale ve většině případů jsou součástí sociální skupiny, organizované jednotky sociálního života, která má složitou vnitřní strukturu. V sociální skupině mají lidé určité role, pozice, vznikají vztahy mezi členy skupiny. Každý člen do skupiny něco přináší a má určité postavení. Máme několik druhů skupin. Můžeme je dělit podle velikosti (podle počtu členů), podle vzniku, podle významu pro člena (primární nebo sekundární) a nakonec podle příslušnosti jedince. Sociální skupina není jen pouhý počet lidí, ale jsou to lidé, kteří mají něco společného. Například

¹ Interakce = vzájemné působení dvou nebo více činitelů.

primární skupina, kterou je rodina, je určitě pro většinu z nás tou nejdůležitější. Není to jen maminka, tatínek, sourozenci a já, ale jsme to my všichni dohromady. Navzájem sdílíme radosti, úspěchy, ale i starosti a problémy, snažíme se si pomáhat a být si navzájem oporou. Skupinou může být i sportovní oddíl nebo školní třída, kde je také důležité, aby spolu jedinci vycházeli.

Abychom na sociální skupinu získali komplexnější pohled, pomůže nám, pokud vyčleníme jejich skladební části, mezi které patří (Helus, 2007).:

- Členové skupiny. Každý člen skupiny je v očekávání, do jaké pozice se ve skupině dostane. Záleží, jak se člověk ve skupině chová a jaké vztahy má s ostatními členy. Poté jedinci přijímají a realizují sociální role. To znamená, že se chovají a jednají podle toho, jak to jejich pozici odpovídá. Pokud bychom tuto formulaci aplikovali na sociální skupinu – příkladem může být rodina (Helus, 2007). Viz pozice a role: otec a matka (jejich vzájemný vztah manžel, manželka), bratr a sestra (vztah staršího a mladšího sourozence). Podobné pozice a role bychom mohli aplikovat například ve vztahu učitel a žák.
- Podskupiny členů. Jestliže máme dva a více členů, už lze hovořit o skupině. V takovém případě se stává, že někteří členové k sobě mají blíže a více si mezi sebou rozumí. Je to otázka vzájemných sympatií, společných zájmů, koníčků a názorů. Velmi často se stává, že ve skupině vznikají různé koalice. Může to vést ke skupinovému napětí mezi jedinci. Například ve školní třídě mohou vzájemné vztahy ovlivňovat silní, dominantní jedinci.
- Cíle a hodnoty. Každá skupina si stanovuje určitá pravidla a normy, podle kterých by se měli jedinci řídit. Důležitá pravidla a normy by si měly určitě děti odnést ze své rodiny (primární sociální skupina). Každá rodina považuje za důležitá jiná pravidla, ale může to být například zodpovědnost, zásadovost, slušnost ke svému okolí a dodržování slova. Je důležité, aby matka či otec, v roli rodičů, byli vhodným příkladem pro své děti a sami tato pravidla dodržovali a řídili se jimi.
- Tradice a zažitá zvyklosti. Jsou pro členy skupiny velmi důležité. Dodávají jim pocit shody a totožnosti něčeho, co bylo, co prožili, co společně dokázali a co je stmelilo jako kolektiv a mělo by je to nadále stmelovat i v budoucnu.

- Vědomí nebezpečí, které členové společně sdíleli. Je třeba, aby mu čelili a odolávali. Nebo naopak šance, které je třeba využít zejména společnou akcí.
- Vlastnosti skupinové atmosféry. Ve skupině mohou převažovat pozitivní pocity jako je důvěra, přátelství, spolupráce, pohoda nebo negativní pocity typu nevraživost, antipatie, napětí konkurence, soupeření atd.
- Řízení skupiny. Styl řízení dělíme podle toho, kdo řídí.
 - Autoritářské – založeno na rozkazech, příkazech a zákazech.
 - Demokratické (participační) – není zde jedna osoba, která by rozhodovala. Řízení je založeno na vzájemném rozhodování víceméně všech členů skupiny. Společně rozhodují o záležitostech budoucího fungování skupiny.

Řízení dále rozdělujeme podle toho, jak silně je prosazováno.

- Silné – na základě autoritativního rozhodnutí nedochází k porušování pravidel, která jsou pevně nastavena.
- Slabé – dochází k častému porušování pravidel, stále opakujícím se námitkám a připomínkám.

2.1.3 Lidé jako součást masového davu

Davy a masová hnutí, to jsou neuspořádané, hromadné sociální situace, kdy jsou lidé součástí sociálních souvislostí života. Na rozdíl od sociálních skupin, kde jsou vztahy mezi členy skupiny většinou uspořádané, platí mezi nimi jisté vztahy a normy, které se snaží dodržovat.

2.2 Hospodářské, společenské a ekonomické poměry

Sociální souvislosti našeho života také tvoří hospodářské, společenské a ekonomické poměry, v kterých žijeme a ovlivňují nás ať už v pozitivním či negativním směru a ať už si to uvědomujeme či nikoliv. Na naše životy působí reklama, trh, dění na politické scéně, pokles nebo vzestup životní úrovně v našem státě. Během naší historie bylo několik stěžejních roků, které radikálně změnily životy mnoho našim občanům. Jedná se například o roky 1918, 1938 – 1939, 1945, 1948, 1968 a 1989. Tyto radikální změny se odehrávaly vcelku v krátkých časových intervalech.

2.3 Sociální kultura

Kultura je třetím bodem, který tvoří sociální souvislosti našeho života. Kultura je prostředí, do kterého se člověk narodí, které připravuje člověka na život mezi lidmi a pomáhá člověku, aby se dobře adaptoval. Kultura začleňuje člověka do dané společnosti, vrstvy, generace. Záleží na socializaci², jakou má člověk výchovu, vzdělání a jaký má vztah k tradicím. Psychologická funkce kultury znamená, že si člověk osvojuje poznatky, stýká se s jinými lidmi, dorozumívá se prostřednictvím různých symbolů. Kultura se postupně stává pro člověka nejprve naučenou a pak přirozenou součástí života.

Proces, během kterého si člověk po celou dobu svého života osvojuje kulturu dané společnosti, ve které žije, se nazývá enkulturace. Během enkulturace člověk získává způsobilost v kultuře své společnosti tím, že získává určité dovednosti a znalosti a má naučené chování.

Kultura vede člověka k různým hodnotám a cílům, o které je třeba usilovat. Člověk by měl také přijímat normy a zásady, kterými je potřeba se řídit. Rozdíly v kulturních normách a hodnotách se vyskytují na různých úrovních: od rodiny – primární sociální skupiny, až po národy – velké sociální skupiny. Pokud bereme příslušníky jedné země jako jednu velkou sociální skupinu, pak je třeba, abychom rozlišovali v rámci jedné kultury více malých subkultur, kdy se bude každá menší subkultura odlišovat svými specifickými normami a zásadami a budou si vytvářet svou vlastní kulturu. Subkultura má často silnější vliv na osoby, než samotná kultura. Je to zejména proto, že subkultura vytváří silněji specifikované normy. Příkladem mohou být skupiny lidí ze sociálně slabších poměrů, či určité minority.

2.4 Působení médií

V sociální psychologii jsou média prostředkem komunikace a sdělování. Médium je prostředník, kterým si sdělujeme, co máme na mysli. Sdělujeme si to pomocí prostředku verbální komunikace - řečí. Komunikace nemusí probíhat jen verbální formou, ale leccos si můžeme sdělovat i formou neverbální: prostřednictvím mimiky, gest, očního kontaktu a pantomimiky.

² „Socializací nazýváme proces, v němž lidský jedinec vzrůstá do svého sociálního prostředí. Jde o proces utváření a vývoje člověka, v němž se rozvíjí jeho osobnost působením sociálních vlivů i vlastních činností jedince, kterými na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je a zvládá“ (Helus, 2007).

Média masové komunikace jsou zejména prostředky jako noviny, televize, internet. Vstup médií do našeho života se považuje za velký přelom v našich dějinách. V dnešní době je zvláště internet velmi využívaným způsobem komunikace a to nejen mezi mladými lidmi. Na internetu si můžeme přečíst novinky, zprávy, které se dějí po celém světě. Nebezpečí internetu tkví v tom, že se na něm člověk může stát závislý. Mladí lidé tráví většinu svého volného času na sociálních sítích. Preferují virtuální komunikaci před osobní. Další závažný problém je ten, že zprávy a informace mohou být na internetu zkreslené. Lidé pak mají účelově zkreslené postoje. Může se stát, že média mají vliv na psychiku člověka. To se dělo dříve, například za vlády diktátorského režimu.

3 Historie sociální psychologie

Jak už sám název vypovídá, sociální psychologie vychází ze dvou disciplín, sociologie a psychologie. Její původ můžeme ve zjednodušené formě sledovat ve dvou rovinách (Výrost a kol., 2008). První rovina se zabývá tím, že zkoumá jedincovu psychiku a hledá v ní principy, které by vysvětlovaly sociální chování. Druhá rovina se orientuje na sociální seskupení. Tato druhá rovina vychází z teorií davu, masové psychologie (G. Le Bon), koncepcí skupinové mysli (W. McDougall) a psychologii národů (W. Wundt) a je velmi často považována za přímý zdroj vzniku sociální psychologie.

Rok 1908 je považován za významný mezník v procesu *formálního konstituování sociální psychologie*. Téhož roku se na trhu objevily dvě učebnice, které nesly název sociální psychologie. *Introduction to Social Psychology* (Úvod do sociální psychologie) od anglického psychologa W. McDougalla a *Social Psychology* od amerického sociologa E. A. Rosse. Od prvně zmíněné knihy se odvozuje psychologická a od druhé sociologická linie sociální psychologie.

Vydání další knihy *Social Psychology* (Sociální psychologie) od Floyda H. Allporta v roce 1924 mělo obrovský vliv na další vývoj této disciplíny. Sociální psychologii definoval jako experimentální vědu, která zkoumá jedince v různých sociálních podmínkách. „*Sociální*“ v jeho případě znamená přítomnost pouze jednoho jedince. Odmítá, že by existovaly nadindividuální duchovní celky a jakékoli další kvality lidských seskupení (Allport, 1924). Tyto jeho myšlenky vedly k bouřlivému rozvoji sociální psychologie. Tím, že přijal experimentální metody, se sociální psychologie dostala do podvědomí jako tzv. „*opravdová věda*“. Postupně docházelo i k zeměpisnému přesunu. Stalo se tomu v období mezi světovými válkami a v prvních deseti letech po druhé světové válce. USA se stalo centrem rozvoje psychologů a sociologů. Pomohlo k tomu i enormní ekonomický a sociální rozvoj v USA, ale i fakt, že v Evropě panovala totalitní ideologie a režimy, které nepřály intelektuálům. Vedlo to k tomu, že většina našla útočiště právě v USA.

4 Sociální poznávání

Sociální poznávání je důležitou součástí sociální psychologie. Studium sociálního poznávání představuje jistou formu myšlení, experimentování a teoretizování v sociální psychologii. Na pojem sociální poznávání se lze dívat ze dvou hledisek. Zaprvé podle obsahu a zadruhé podle procesů, které zpracovávají sociální informace. Podle obsahové stránky, jde o mentální reprezentace a to jak lidé vnímají sociální svět kolem nás. Jedná se o charakteristiku lidí, nejen druhých, ale i sebe samotných, dále o charakteristiku různých sociálních skupin. Zkoumání vztahů, které lidé mezi sebou mají, o meziosobních událostech, v kterých mohou lidé nebo skupiny lidí působit. Jak už bylo zmíněno, sociální poznávání se zabývá i procesy, které zpracovávají sociální informace. Jedná se například o to, že se seznamujeme s novými lidmi, hledáme příčiny chování ostatních lidí, snažíme se utvořit dojem, který máme sami o sobě nebo zpracováváme nové informace a vztahy mezi nimi.

Průzkum sociálního poznávání nám vymezí určitou oblast, která zasahuje i do dalších oblastí sociální psychologie (Výrost a kol., 2008). Sociálně poznávací přístupy se používají při bližším zkoumání různých postojů, předsudků, sociálních skupin, prvního dojmu a dalších. Sociální poznávání se dále dělí na tři důležité tematické okruhy: meziosobní percepce, atribuční procesy a sociální schémata. Nejprve budou zmíněny specifiky sociálního poznávání a dále již výše zmíněné tematické okruhy.

4.1 Specifičnost sociálního poznávání

V otázce sociálního poznávání je velmi důležitý vztah poznání k obecné rovině a sociální poznávání ve vztahu k objektům a jevům. V podstatě se poznávání vyznačuje stejnými psychologickými a logickými formami, produkty a mechanismy. Někteří sociální psychologové mají ale odlišné názory a poukazují na specifické charakteristiky lidských bytostí, díky nimž se sociální poznávání odlišuje od poznávání neživých objektů (Výrost a kol., 2008).

Specifičnost sociálního poznávání lze následovně shrnout.

- Pokud poznáváme sociální objekt, hovoříme o sociálním poznávání. Objektem může být jiná osoba nebo skupina více osob, ale i situace meziosobních vztahů a dalších sociálních jevů.
- Sociální objekty se v mnoha případech od jiných objektů liší:
 - lidé usilují o vliv ve svém prostředí, snaží se ho ovlivňovat podle svých cílů,

- člověk si utváří dojem o druhém člověku a zároveň si ho ten druhý utváří o něm. Platí, že sociální poznávání má vzájemný charakter,
 - na rozdíl od jiných subjektů, na člověka více působí různé okolnosti a čas, a tak dochází k jeho změně,
 - hodnotíme-li člověka, je těžší určit přesnost našich poznatků, než kdybychom hodnotili jiné objekty,
 - na lidi je nahlíženo jako na kauzální zdroje³, na rozdíl od nesociálních objektů.
- Člověk je těsně spojen s dalšími sociálními jevy, jako jsou emoce, hodnoty, normy, postoje, přesvědčení atd.
 - Jedna z hlavních hodnot v sociálním poznávání je účel, úloha nebo funkce, v sociálním světě jedince.
 - Pro člověka je jeho sociální poznávání velmi důležité. A to nejen pro jeho orientaci v sociálním světě, ale i pro poznávání druhých lidí. Sociální poznávání mu pomáhá v optimálním jednání v menším, či větším počtu lidí.

4.2 Mezosobní percepce

Mezosobní nebo také interpersonální percepce znamená poznávání druhého člověka. Poznávání mezi dvěma jedinci začíná nejdříve vzájemným vnímáním. U termínu mezosobní percepce lze rozlišovat informace o druhém člověku: chování, verbální obsah, neverbální obsah statický (rysy obličeje, zbarvení vlasů a očí, celková úprava, tělesná stavba) a dynamický (orientace, vzdálenost, postoj, gesta, chůze, tělesné pohyby, výrazy tváře). Pozorujeme, jak si člověk utváří dojmy o rysech a charakteristikách jiných lidí, jak vnímáme jejich emoce a jakým způsobem můžeme objasnit a interpretovat jejich chování. Souvisí to s tím, jaké vlivy na nás působí při utváření prvního dojmu, jaké vlastnosti na druhých lidech pozorujeme a jestli jsme schopni toho, aby naše percepce byla přesná. Mezosobní percepcí pozorujeme nejen vzhled a fyzické procesy chování, ale i jak se příčiny tohoto chování snažíme interpretovat.

³ Kauzální zdroje = zdroje vyjadřující příčinu.

4.2.1 Faktory, které ovlivňují proces formování dojmu

Jeden z hlavních procesů meziosobní percepce je, že si utváříme dojem o druhé osobě. Na proces utváření prvního dojmu mají vliv charakteristiky jak osoby posuzované, tak i osoby, která posuzuje. Posuzovatel může být ovlivněn očekáváním a napětím, což je krátkodobý psychický stav, ale i stavem dlouhodobějším, kde hrají roli schémata a stereotypy. Poznávání druhé osoby vede k rozvíjení vztahu k někomu druhému a působení vzájemné interakce mezi nimi. Důležitý je již první dojem, který o sobě navzájem získáme. První dojem vzniká u osoby, která je pro nás zatím neznámá. Každý člověk se většinou neubrání tomu, aby si první dojem o posuzované osobě vytvořil. Někdy se ale stává, že si u utváření prvního dojmu často domýšlíme další vlastnosti či charakteristiky člověka. Zdá se, že používáme *implicitní teorii osobnosti*, která říká, že ten, kdo má určitý povahový rys, může mít několik dalších povahových rysů, které s tím prvním souvisejí. Tato teorie také uvádí, že některé charakteristiky jsou pro nás více důležité než ostatní. Pak dochází k častým omylům, které jsou způsobeny důsledkem působení prvního dojmu.

Celkový pocit z prvního dojmu je ovlivněn různými okolnostmi. Vliv na první dojem může mít situace, ve které se momentálně nacházíme. Především záleží na informacích, které poznávaná osoba poskytuje poznávajícímu. Při prvním dojmu máme k dispozici jen velmi málo informací. Záleží na schématu, který použijeme (viz dále). Zdroje informací, které na člověka mohou působit, jsou:

- Vjemy jedince. Všímáme si toho, co má posuzovaná osoba na sobě, upravenosti, jaký je tón jejího hlasu, zaujmout nás mohou i charakteristické pachy.
- Prostředí, ve kterém dochází k interakci. Pokud se člověk nachází v prostředí, které mu je přirozené, cítí se v něm dobře a spokojeně, může tak působit i na ostatní lidi. Pro studenta může být typické prostředí školy nebo knihovny.
- Efekt primárnosti. Efekt primárnosti znamená, že jevy, které jedinec zaznamená jako první, mají větší váhu na utváření prvního dojmu, než ty jevy, které zaznamená později.
- Informace, které o posuzované osobě máme dříve, než došlo k setkání. Pokud o někom něco víme, dříve než došlo k osobnímu setkání, stává se, že nás tato informace může, ač nechtěně, ovlivnit v našem úsudku. Například, učitel má ve třídě žáka, o němž ví, že jeho rodiče mají oba vysokoškolské vzdělání, může si o

žákovi myslet, aniž by ho zatím učil, že bude studijní typ. Zde dochází velmi často k chybě v sociální percepci.

- Role, ve které se s jedincem setkáváme. Záleží na roli jak posuzovaného tak posuzujícího.
- Jedinec je součástí určité skupiny, vůči které máme výhrady. Jestliže víme, že je jedinec členem skupiny (například sprejerské skupiny), ke které cítíme antipatie a máme k nim předsudky, může být náš první dojem touto informací ovlivněn.
- Nápadné chování a fyzický zjev. Člověk se může odlišovat od ostatních jedinců svým zjevem nebo extrémním chováním, je přirozené, že více zaujme. Nějakým způsobem, ať už v pozitivním, či negativním slova smyslu se odlišuje a tím na sebe upoutává více pozornosti. Například je-li osoba potetovaná, má výraznou barvu vlasů, či piercingy, mohou jí být ihned přisuzovány špatné vlastnosti.

4.2.2 Chyby v sociální percepci

S chybami v sociální percepci se často setkáváme u prvního dojmu. S. E. Asch ukázal ve své knize, že si lidé při utváření prvního dojmu hodně věcí domýšlí. K chybám také může dojít, pokud špatně přiřadíme schémata vnímání (Asch, 1946). Máme-li zjištěné určité informace, kterým věříme a dáváme jim určitou váhu při utváření prvního dojmu nebo pokud zaměříme svou pozornost přiřazeným schématům.

Zdroji informací můžeme přisuzovat větší, či menší váhu. Vyšší váhu přikládáme těm informacím, které máme z důvěryhodného zdroje. Od někoho, komu věříme a dáme na jeho úsudek. Pokud má osoba negativní charakteristiky, spíše nás to ovlivní, než kdyby osoba měla samé kladné vlastnosti. A nakonec to jsou informace, které jen potvrzují naši předem vytvořenou představu. Menší váhu ovšem přisuzujeme těm informacím, které naopak vyvrací předem vytvořenou představu.

Chyby v posuzování osob

- 1) Halo-efekt - při poznávání druhého jedince je náš celkový dojem podřízen nějakému výraznému rysu, znaku osoby. Na základě prvního dojmu proto činíme unáhlené a neopodstatněné závěry o povaze člověka. Tento rys není ovšem často podstatný. Můžeme se nechat unést jak v pozitivním, tak i negativním směru. Ostatní charakteristiky jsou pak ovlivněny tím, jaký pocit máme z prvního setkání s danou osobou a jakým výrazným rysem jsme byli

ovlivnění. K člověku pak máme předsudky a nedokážeme ho posuzovat objektivně.

- 2) Efekt mírnosti a shovívavosti - jestliže se osoba zdá posuzovateli sympatická a milá, přiřazuje jí samé kladné a pozitivní vlastnosti. Posuzuje ji tak daleko mírněji a méně kriticky než ostatní osoby. Pokud si posuzovatel myslí, že je mu posuzovaná osoba do jisté míry podobná, má podobné zájmy a vlastnosti, má tendenci ji také hodnotit mírněji. Příkladem tohoto efektu je, když rodič hodnotí své vlastní děti.
- 3) Logická neboli „laická“ chyba – tato chyba souvisí do jisté míry s implicitní teorií osobnosti. Pokud má člověk o určité osobě nějaké předsudky, ať už jsou pozitivní nebo negativní, může se stát, že je člověk tímto předsudkem ovlivněn a jeho první dojem tak může být zkreslený.
- 4) Implicitní teorie osobnosti – tuto chybu lze vysvětlit na příkladu. Máme jednu fotografii člověka, kterou dáme dvěma skupinám, aby napsali, jak na ně člověk působí a co si o něm myslí. První skupině se řeklo, že se jedná o kriminálního, kdežto té druhé, že je to vzdělaný profesor. Podle informací, které studenti o člověku na fotografii měli, ho tak i hodnotili. Lidé z první skupiny přisuzovali ostré rysy obličeje jeho kriminalitě, nicméně lidem z druhé skupiny obličej přišel člověk na fotografii přemýšlivý a inteligentní.
- 5) Stereotypizace – tuto chybu si lze nejlépe představit na příkladu. Máme dva chlapce. První chlapec nosí brýle, tudíž bude určitě inteligentní, chytrý a studijní typ. Druhý chlapec má naopak tetování, nagelované vlasy a tak jde o nespolehlivého, nestudijního žáka. Dalším typickým příkladem stereotypizace jsou učitelé. Pokud se o někom ví, že je to učitel, ihned si o něm každý pomyslí, že je přísný pedant a rád poučuje. Stereotypizace tak vede k tomu, že u některých povolání, příslušníků určitých skupin, či ras mohou vznikat předsudky. Nejčastěji se můžeme setkat s předsudky u romů, černochů, atd.
- 6) Kontrast – k této chybě dochází tehdy, pokud jeden jedinec nějakým způsobem vyniká od ostatních. Pokud máme třídu průměrných žáků a jeden žák má o trochu lepší výsledky než ti ostatní, považujeme ho za chytřejšího a inteligentnějšího, než ve skutečnosti je.

- 7) Neoprávněná generalizace – jde o chybu, která plyne z neoprávněného zevšeobecnování s ostatními lidmi.

4.3 Atribuční procesy

Atribuce je: „*proces, na základě kterého lidé přisuzují příčiny svého chování a jiných lidí. O dispoziční (interní) atribuci mluvíme v případě, že chování zdůvodňujeme osobnostními vlastnostmi. Situační (externí) atribuce znamená zdůvodnění chování situací nebo okolnostmi*“ (Výrost a kol., 2008).

Atribuční teorie se zabývá procesy, ve kterých pozorovatel připisuje příčinu pozorovanému jevu ve svém každodenním životě. Zkoumá, jak si lidé vysvětlují nejen své vlastní jednání, ale i jednání druhých lidí. Pokud příčiny lidé poznají, umožní jim to lepší pochopení světa jako stabilního, kontrolovaného a předvídatelného. Výsledek tohoto bádání se označuje jako *kauzální⁴ atribuce*. Atribuce jsou připisované vlastnosti. Pojem kauzální atribuce znamená ve vztahu více lidí připisování příčin chování druhým lidem. Nejedná se o objektivní, ale o subjektivní proces, odhad, či výklad jevů a událostí, které se denně dějí. Každé chování, kterým se osoba projevuje, se dá vysvětlit atribučními příčinami. Kauzální příčiny nejsou vrozené, ale jsou získané, naučené. K tomu, abychom těchto příčin byli schopni, je potřeba abychom měli vrozené psychické potřeby. Je nutné světu rozumět a předvídat, co se může stát. Zdroje kauzálních atribucí mohou být různé. Jde o čerpání z vlastních zkušeností, získávání informací ze sociálního prostředí. Je důležité umět vyvozovat závěry ze sociální percepce, včetně jejich chyb a umět zaujmout určitý postoj.

Záleží, jestli lidé přisuzují svůj vlastní úspěch nadání nebo úsilí. Jestliže osoba bude úspěch přisuzovat nadání, dá se očekávat, že podobných dobrých výsledků bude člověk dosahovat i v budoucnu. Nadání je stálé. Pokud je ale momentální úspěch vysvětlován úsilím, její subjektivní pocit úspěchu v podobných situacích bude nestálý, protože úsilí není stálé. Úsilí může ovlivňovat nemoc, stres nebo únava. Úspěch či neúspěch může být přisuzován i vnějším činitelům, či úkolu, který bývá stabilní. Dále pak momentálnímu rozpoložení, které je naopak variabilní. B. Weiner (1972) vypracoval čtyřpólové schéma atribuce na základě interních a externích, variabilních a stálých činitelů.

⁴ Kauzální = vyjadřující příčinu.

Tabulka 1: Čtyřpólová schéma atribuce

činitelé	interní	externí
stabilní	schopnosti	míra obtížnosti úkolu
variabilní	úsilí	náhoda

Zdroj: Nakonečný, 2005

Zakladatel a průkopník atribuční teorie Fritz Heider tvrdí, že lidé se chovají jako tzv. „*naivní vědci*“. Lidé shromažďují informace a snaží se získat stabilní dojmy o příčinách druhých lidí. Poukázal na to, že se lidé snaží vyvozovat teorie příčin chování, které mohou soudit podle znaků, které pozorují (chování, reakce).

Znaky atribucí:

- stabilita,
- kontrolovatelnost,
- umístění (lokalizace).

Dáváme přednost těm příčinám, které jsou trvalé a stále před těmi, které jsou pouze přechodné, nestálé (Heider, 1944). Pokud nějaké příčiny shledáme jako stálé, můžeme očekávat, že se v budoucnu mohou opakovat. Jestliže máme schůzku s člověkem, který pravidelně chodí pozdě, připisujeme to tomu, že je nedochvilný. Chybí mu schopnost, aby přišel včas. Tuto příčinu tak můžeme považovat za stálou a lze očekávat, že i v budoucnu bude chodit se zpožděním. Jestliže se člověk zpozdil pouze výjimečně a to proto, že ho zdržela sousedka, je to příčina nestálá. U této příčiny nemůžeme posoudit, jestli se ještě někdy v budoucnu bude opakovat. Stabilita příčin je jedním z prvních znaků atribucí.

Kontrolovatelnost se dělí na příčinu, kterou lze kontrolovat a na tu, kterou kontrolovat nelze. Příčina, kterou lze kontrolovat, je ta, kterou jedinec může ovládat. Je to příčina vnitřní. Například pokud si žák myslí, že je možnost, že příští hodinu bude zkoušený, všechno se naučí. To je věc, kterou může ovlivnit. Nekontrolovatelná příčina je ta, kterou jedinec nemůže ovlivnit. Takže i když se žák na případné zkoušení připraví, může se stát, že zkoušející učitel má špatnou náladu a není v dobrém rozpoložení. To je příčina, kterou žák opravdu ovlivnit nemůže, je tudíž nekontrolovatelná. Může se stát, že se učitel špatně vyspal, nebo je mu daný student nesympatický. Pak, i když bude student relativně naučený, může dostat horší známku.

Posledním znakem atribuce je umístění nebo lokalizace příčiny. Je to další důležitý pojem, který F. Heider zavedl. Umístění se člení na vnější a vnitřní. Vnější příčiny vycházejí z vnější situace, proto tuto příčinu lze označit jako situační. Vnějšími příčinami mohou být jak jiní lidé, tak ostatní situace z prostředí. Vnitřní příčině, která vychází z vnitřních charakteristik jedince, se někdy říká dispoziční.

Existují dvě velké teorie, které se pokouší vysvětlit atribuční procesy. Jedná se o teorii odpovídajících závěrů a o kovariační teorii.

4.3.1 Teorie odpovídajících závěrů

Jones a Davis (1965) přišli s teorií odpovídajících závěrů. Tvrdí, že při utváření si názoru a úsudku u druhého člověka je klíčový jejich úmysl. Záleží, jestli je chování úmyslné či nikoli. Pokud je chování úmyslné, můžeme z něho vyvodit další závěry o osobnosti a povaze člověka.

4.3.2 Kovariační teorie

H. H. Kelly (1973) přišel s modelem atribučního procesu, ve kterém využívá kovariační princip při přisuzování příčin chování na základě atribucí. Kovariace znamená, jak často a kdy dochází k neočekávaným událostem. Kovariaci lze rozdělit na tři části: *konzistentnost*, *konsenzus* a *charakterističnost*. Známe-li jednání osoby na základě předchozích situací, lze z něho vyvodit stálost chování konkrétní osoby – tímto se zabývá konzistentnost. Pokud dostáváte pravidelně z matematiky špatné známky, je to vysoce konzistentní chování. Jestliže je špatná známka výjimkou, jedná se o málo konzistentní chování. Konsenzus se týká toho, jestli se ostatní jedinci chovají podobně. Pokud má skoro celá třída špatné známky z matematiky (vysoký konsenzus), na vině může být nějaká situační (vnější) příčina. Například to, že učitelka matematiky neumí látku srozumitelně vysvětlit a přísně hodnotí. Charakterističnost se týká konkrétní osoby. Je rozdíl, pokud má člověk špatné známky pouze z matematiky a v jiných předmětech dobře prospívá, nebo jestli má jedinec se školou problémy všeobecně. V následující tabulce je ukázka uspořádání kovariace.

Tabulka 2: Tři hlavní způsoby uspořádání kovariace

<i>Tři hlavní způsoby uspořádání kovariace</i> <i>Událost: „Jana se směje komikovi.“</i>			
Konzistentnost	Charakterističnost	Konsenzus	Atribuce
vysoká	nízká	nízký	osobnost
<i>Jana se tomu komikovi vždycky směje</i>	<i>Jana se nesměje většině komiků</i>	<i>Jiným lidem se tento komik nezdá směšným</i>	<i>Příčinou je Janin smysl pro humor</i>
vysoká	vysoká	vysoký	jev sám
<i>Jana se tomu komikovi vždycky směje</i>	<i>Jana se komikům obvykle nesměje</i>	<i>Jiní lidé se tomuto komikovi také smějí</i>	<i>Příčinou je to, že tento komik je směšný</i>
nízká	vysoká	nízký	okolnosti
<i>Jana se tomu komikovi ještě nikdy nesmála</i>	<i>Jana se komikům obvykle nesměje</i>	<i>Jiným lidem se tento komik nezdá směšným</i>	<i>Na této situaci je něco zvláštního</i>

Zdroj: Hayesová, 1998

4.3.3 Atribuční chyby

Základní atribuční chyba spočívá zejména v tom, že si myslíme, že lidské chování se odvíjí pouze od vlastností a povahy konkrétní osoby a pokud úplně zanedbáváme situační (vnější) informace. Přeceňujeme osobní vlastnosti před vnějšími situacemi. Atribuční chyba může být patrná tehdy, když osoba porovnává své vlastní chování s chováním druhých. Pokud hodnotíme své vlastní chování, máme tendenci se odvolávat na vnější příčiny, na konkrétní situaci, ve které jsme se v daný moment nacházeli a snažíme se tak omluvit naše jednání. Jde o *sebeochrannou atribuci* (Výrost a kol., 2008). Například, dostala jsem špatnou známku, protože mě paní učitelka vyzkoušela z něčeho, z čeho zkoušet neměla a já jsem se na to tedy nenaučila. Jestliže hodnotíme chování druhé osoby, přisuzujeme chování pouze jejímu charakteru, povaze, názoru a to i pokud se jedná o stejnou situaci. Kamarád dostal u zkoušení špatnou známku, protože je u něj zvykem, že se nepřipravuje. Škola a učení ho nebaví.

V atribučních chybách hraje roli i to, jak dobře člověka známe. Pokud se s druhou osobou známe dlouho, její chování připisujeme situačním příčinám, pokud se osoba zachová jinak, než jsme očekávali a jinak, než jak je u ní obvyklé se chovat. Například, pokud je náš kamarád dochvilný a vždycky chodí včas, odůvodníme si jeho pozdní příchod nějakou vnější situací, spíše než vnitřní, dispoziční situací.

Pro člověka mají větší váhu ty informace, které upozoruje na základě nějakého nezvyklého a pro něho překvapujícího chování (Jones, McGillis, 1976). Jestliže se člověk chová pořád stejně a tak, jak jsme zvyklí, nic nového se o něm nedozvíme. Pokud si ale všimneme na jeho chování něčeho neočekávaného, má to pro nás mnohem větší význam. Začneme uvažovat nad tím, proč se člověk zachoval právě tak, jak se zachoval a můžeme se o něm dozvědět něco nového.

4.4 Sociální schémata

Sociální schémata jsou: „*uspořádané soubory poznatků a informací uložené v paměti. Umožňují zpracovat velké množství přijímaných informací, ovlivňují výběrovost pozornosti a paměťové procesy*“ (Výrost a kol., 2008).

Na světě neexistují dvě naprosto stejné osobnosti, každý člověk se od druhého alespoň v něčem liší, je jedinečný. Ani žádné dvě události během našeho života nejsou úplně stejné. Jisté podobnosti ale existují jak v lidech, tak i v situacích. Na každou osobu ani na situaci nepohlížíme jako na něco úplně nového. Je nám přirozené škatulkování a kategorizování. Lidi rozřazujeme podle viditelných znaků, jako je pohlaví, barva kůže, věk atd.

Sociální schémata působí v sociální percepci, jsou uloženy v paměti jako uspořádaný systém informací (R. S. Feldman, 1998). Pomáhají nám propojit informace, které máme o určité osobě, situaci. Zjednodušují ty informace, které nově přijímáme.

4.4.1 Druhy schémat

Rozdělení schémat (Výrost a kol., 2008):

- schémata osob,
- schémata sebe sama,
- schémata situací,
- schémata rolí,
- schémata sociálních skupin.

Schémata osob se zabývají typickými a specifickými jedinci. Třídí jedince do určitých skupin a pozorují jejich chování, které je vzájemné ve vztahu ke schématu. Schémata se zabývají konkrétními poznatky o vlastnostech osoby. Pozorující osoba přisuzuje typ osobnosti, o kterém si myslí, že pozorované osobě přísluší. Řídí se podle

schémat. Osoba je schopná usuzovat i z minimálního množství informací, které o člověku má, protože má stálá schémata. Typický výraz, který se v rámci schémat osob používá, je prototyp⁵. Příkladem prototypu u starého člověka je prarodič.

Schémata sebe sama zkoumají charakteristické vlastnosti našeho já. Záleží na nás, jaké schéma si sami o sobě vytvoříme.

Dalším typem jsou **schémata situací**. Můžeme je označit termínem *scénáře*⁶. Příkladem takové situace může být svatba, den ve škole nebo v práci, výlet do ZOO atd. Scénáře nám pomáhají situace zlehčovat a jsou pro nás pak více srozumitelné.

V pořadí čtvrtém jsou **schémata sociálních rolí**. Toto schéma se přisuzuje lidem, kteří jsou součástí určité sociální skupiny. Schéma rolí si vytváříme pro učitele, lékaře, vězně, modelky atd. Problém může nastat tehdy, když lidé, kteří se nacházejí v odlišných rolích, mají odlišná schémata o své vlastní a o partnerově roli. Vhodným příkladem je vztah mezi učitelem a žákem. Učitel má za to, že studentská role je především ve studování, psaní úkolů a získávání nových vědomostí. Každý žák si ale studium na škole nespojuje pouze se školními povinnostmi. Chození do nové školy je pro něj příležitost najít si nové kamarády, přátele a zažívat s nimi společné zážitky. Student má zase představu, že role učitele je pouze pedagogická. Součástí role učitele je i to, že musí jezdit na školení, vzdělávat se. Dále má pedagog na starost organizační a administrativní záležitosti.

Posledním, zde uvedeným příkladem, jsou **schémata sociální skupiny**. Často se používá označení *stereotypy*⁷. Stereotypy můžeme aplikovat na ženy, muže, zastánce různých politických názorů, či příslušníky různých profesí. O stereotypech platí, že většina lidí se na nich shodne. Tzn., že lidé mají stejný názor na to, jaké charakteristické vlastnosti má určitá skupina. Každá skupina obsahuje alespoň jeden typický znak, který je společný všem příslušníkům skupiny. Na základě tohoto identifikačního znaku pak přisuzujeme ostatním příslušníkům další vlastnosti. Rozlišujeme *autostereotypy* a *heterostereotypy*. O autostereotypu hovoříme, pokud jsme my sami příslušníkem nějaké skupiny. Heterostereotypy se týkají členů jiných sociálních skupin. Je přirozené, že chování členů skupiny, ve které se nacházíme, vnímáme daleko pozitivněji, než u

⁵ Prototyp = mentální obrazy typického příkladu určité kategorie lidí (Výrost a kol., 2008).

⁶ Scénáře = sled typických aktivit, které se udávají pro konkrétní události

⁷ Stereotypy = souhrn několika charakteristik, od kterých očekáváme, že budou vystihovat určitou skupinu, či druhy lidí.

jedinců, kteří součástí naší skupiny nejsou. Důležitou roli ve formování těchto našich dojmů hraje *fenomén vnitřně skupinového upřednostňování* (Výrost a kol., 2008).

4.4.2 Schémata – fungování paměti

Naše sociální paměť neobsahuje pouze informace o speciálních úkazech, které souvisí s lidmi, ale i abstraktnější poznatky zabývající se tím, jací lidé jsou, jaké fyzické znaky mají a informace o dalších osobnostních charakteristikách. T. K. Srull a R. S. Wyer (1989) definovali teorii, která se zabývala *duální reprezentací*. Například, pozorujeme-li nějakého člověka, jehož chování se nám zdá být hrubé, cholerické až agresivní, do paměti se nám vryje nejenom toto jeho konkrétní chování, ale zároveň i to, že danou osobu hodnotíme jako velmi hrubou. Pokud danou osobu pozorujeme i jindy a chová se opět hrubě, potvrdí nás to v našem úsudku, že je tento člověk hrubý. I když uplyne nějaký čas a my zapomeneme na konkrétní situace, při jakých se člověk takto choval, přesto v nás tento dojem zůstane. Víme tedy o tomto člověku, že je cholerický, i když si ho už nevybavíme v žádné konkrétní situaci. Schémata tak podmiňují, jaké jevy se nám zafixují do paměti a které naopak budeme ignorovat a nestanou se pro nás podstatné. Obvykle si zapamatujeme právě ty poznatky, které jsou v souladu se schématem. Zapomínáme ty, které s ním v souladu nejsou a také ty, které nepovažujeme za důležité.

Vzpomínky na minulé události jsou ovlivňovány tím, co se mělo stát. M. Rossa (1989) tuto teorii potvrzuje výzkumem. Zkoumané osoby si vyslechly prezentaci na téma hygiena, ať už o její prospěšnosti, nebo naopak o škodlivosti, pokud by se to s ní přehánělo. Za delší dobu měli odpovědět na pár otázek, jak často se věnovali různým činnostem a přišla řeč i na hygienu. Jejich názory byly v souladu s tím, co jim bylo prezentováno. Pokud se v prezentaci vyskytl názor, že každodenní mytí vlasů není příliš dobré, respondenti uvedli, že si hlavu myli méně často, srovnáme-li to s ostatními. Vzpomínky na události, co se odehrály, mohou být ovlivněny i tím, jak nyní přemýšlíme.

Další faktor, který může ovlivňovat naše vzpomínky, je současná nálada, při které si vzpomínky připomínáme. Často vzpomínky, které si připomínáme, s náladou souvisí. Jsme-li smutní, vzpomínáme spíše na špatné události, které se nám dříve staly a naopak při veselé náladě vzpomínáme na radostné události. Ne vždy tomu tak ale musí být. Někdy naše momentální nálada není v souladu s danou vzpomínkou. Prožíváme-li

těžké období, ztrátu blízkého člověka, snažíme se myslet naopak na veselé a šťastné chvíle, které jsme s danou osobou prožili.

Uvažujeme-li o událostech, které se dříve staly, dost často se v nich vyskytuje tzv.: *přemýšlení v opozici vůči faktům* (Výrost a kol., 2008). Jedná se o to, že člověk hodnotí daný jev z pohledu náhradního a často více žádoucího domnělého výsledku. Přemýšlí tak nad tím, co jiného se mohlo stát, jak jinak mohla situace dopadnout, než aby hodnotil skutečně pozitivní či negativní dopad situace. Často to vede k tomu, že člověk zažívá výčitky svědomí a pocity lítosti. Uvedme si příklad dvou studentů, kteří oba dostali dvojku ze čtvrtletní písemné práce z matematiky. Rozsah bodů na známku dvě byl od 13 do 16 bodů. První žák měl 16 a druhý 13 bodů a oba měli výslednou známku dvě. Jednalo se o žáky, které matematika velmi bavila a nedělala jim problémy. Na otázku, koho to bude více mrzet, by logicky měla následovat odpověď, že oba stejně. Oba jsou zvyklí na dobré známky a oba dostali výslednou známku dvě. Budeme-li brát v úvahu opozici vůči faktům, je možné, že žákovi s 16 body to bude mnohem více líto. Jednička mu utekla pouze o jeden bod, kdežto druhý student je naopak za dvojku rád, protože kdyby dostal o jeden jediný bod méně, měl by známku tři. Může zde platit přísloví, že méně je někdy více. Tento příklad lze aplikovat i na fotbalový zápas mezi prvním a posledním týmem v tabulce. Skončí-li zápas remízou, každý z týmů tedy získá po jednom bodu. Více zklamaný bude určitě tým na první příčce. Naopak poslední mužstvo je za bod vděčné, protože bojují, aby nesestoupili do nižší ligy.

5 Představa učitele o úspěšném žákovi - implicitní teorie úspěšného žáka

Na začátek můžeme uvést jeden příklad, ze kterého vyplývá, že učitel může hodnotit žáky podle toho, jak je on sám vnímá a do jaké „škatulky“ je má zařazené. Učitel matematiky zadal slovní úlohu a chce po žácích, aby přišli na nějaký způsob, jak úlohu řešit. Už předem si myslí, že na řešení přijde Martin, jeho oblíbený žák ve třídě. Martin se však nehlásí, odpověď nezná. Po chvíli se přihlásí Tomáš, od kterého by učitel ale správně řešení rozhodně nečekal, nicméně ho vyvolá. Ten však správnou odpověď nezná, což učitele vůbec nepřekvapuje. Za chvíli se konečně přihlásí Martin, jestli by ji učitel znovu přečetl zadání úlohy. Učitel souhlasí a přidá i malou nápovědu. Nakonec se Martin přihlásí a konečně říká správně řešení. Učitel si v duchu říká, že očekával, že Martin přece na správné řešení přijde a má radost.

Každý učitel má jinou představu o úspěšném žákovi. Často dochází k tomu, že si učitel žáky na začátku roku zafixuje do různých „škatulek“ a podle toho je posuzuje. Příčinou může být i chyba v prvním dojmu. Nyní se budeme snažit odpovědět na otázku, podle čeho se rozeznávají příčiny individuálních rozdílů žáků při jejich vzdělávání. Pomoci nám k tomu mohou následující pojmy: *školní zdatnost, školní úspěšnost, školní výkonnost a prospěch žáka* (Hrabal a kol., 2010).

5.1 Faktory ovlivňující individuální rozdíly žáků při vzdělávání

Školní zdatnost

Zdatností se rozumí dispozice, které žák má, aby byl schopen plnit požadavky školy. Dále se jedná o psychické předpoklady ke vzdělávání, zvláště pak o socio-psychické dispozice, které mají podobu základních vědomostí, kognitivních a motivačních struktur (dovednosti, znalosti, schopnosti, motivace). Školní zdatnost se dělí na 3 stupně: *úroveň, struktura a vývoj*.

Zdatnost lze dělit na potenciální školní zdatnost a na reálnou školní zdatnost. Často se stává, že potenciální zdatnost není ve škole plně využívána. Jedná se především o ty studenty, kteří mají rozvinuté některé schopnosti, které nelze ve škole uplatnit. Například pokud je žák vysoce kreativní, rád maluje, zpívá nebo fotografuje, tuto schopnost může uplatnit ve svém budoucím povolání.

Školní úspěšnost

Podle toho, jak činnost každého žáka odpovídá konkrétním požadavkům školy, můžeme hovořit o jeho úspěšnosti či neúspěšnosti.

Školní výkonnost

Školní výkonnost je užší, avšak podstatná složka školní úspěšnosti. Školní výkonnost je dobře měřitelná podle dosažených školních výkonů. Nicméně ne každé požadavky školy se dají plnit pouze formou výkonů.

Prospěch žáka

Prospěch každého žáka závisí nejen na jeho úspěšnosti, výkonnosti, zdatnosti, ale hodnotí se i jeho mimovýkonové, osobnostní charakteristiky. Jde o komplexní ohodnocení. Záleží i na přísnosti každého učitele a na jeho klasifikaci. Prospěch pro žáka představuje jistou zpětnou vazbu, která ohodnotí jeho snahu.

Na prospěch žáka má vliv i vzájemné působení mezi ním a učitelem. Mezi nimi probíhá celá řada interakcí. Jde o to, že žák i učitel na sebe navzájem působí, ovlivňují se, prožívají a mají na sebe jistá očekávání. Tyto interakce se pak mohou promítat do hodnocení, motivace a chování žáků. Každý učitel si úspěšného žáka představuje jinak. Pro učitelku českého jazyka může být jeden žák velmi sympatický a šikovný, i když nemá samé jedničky. Pro druhou učitelku, která ho také učí, je to ale darebák, který se naučí vždy jen na jednu písemku a zbytek roku se poflakuje. Učitelé by měli hodnotit podle klasifikačního řádu, což je základní pramen pro známkování. Při klasifikaci by měl učitel do svého hodnocení zahrnout několik důležitých faktorů, například: úroveň myšlení, uvědomělost učiva, schopnost uplatňovat vědomosti v praktických úlohách, aktivitu v hodině, samostatnou domácí přípravu, zájem o školu, systematickosti, trvalost atd.

Kritéria hodnocení se zdají být v podstatě jasná. V praxi to však tak jednoduché být nemusí, vždy se do učitelova hodnocení může dostat jeho osobní názor na konkrétního žáka.

5.2 Činitelé, kteří ovlivňují pojetí učitele o úspěšném žákovi

Učitelovo vnímání žáka je ovlivněno již prvním momentem vzájemného působení a komunikací mezi ním a žákem. Může se stát, že tato percepce (vnímání) povede k neodpovídajícímu vysvětlení žákova chování i jeho osobnosti. Učitelova

percepce žáka je ovlivněna především tím, jaké jsou jeho vnitřní představy o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat, jaké charakteristické vlastnosti by měl mít a jak by se měl chovat. Pojetí úspěšného žáka obsahuje řadu složek, které jsou vnímány jako vlastnosti osobnosti žáka, které učitel vnímá jako žakovy vnitřní zdroje podaného výkonu ve škole. Je důležité zmínit, že učitelovo pojetí o úspěšném žákovi se odráží i v těch požadavcích, které učitel na žáky klade. Nejedná se pouze o chování žáků a jejich školní výsledky, ale učitel si všímá i příčin jejich chování. Existuje několik hlavních činitelů, kteří se podepisují na pojetí úspěšného žáka u učitele (Hrabal a kol., 2010).

Za prvé se jedná o obecnou představu společnosti o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat. Tato představa je uvedena v různých pedagogických dokumentech. Závisí i na každém konkrétním vyučovacím předmětu, jaké je pojetí úspěšného žáka. Tyto požadavky jsou kladeny na žáky v daném předmětu v rámci školních vzdělávacích programů, učebnic, metodických pokynů a dalších úloh. Nakonec záleží na každém učiteli, jaké jsou jeho osobnostní charakteristiky. Učitel má tendence své vlastní charakteristiky přenášet do požadavků, které na žáky klade. Pokud učitel sám na sobě oceňuje některé vlastnosti, například přesnost, píli a svědomitost, může se stát, že právě podle těchto vlastností bude hodnotit i své studenty. On osobně je považuje za důležité a tak tyto vlastnosti může požadovat i po svých žácích.

Praktická část

6 Vliv sociální percepce mezi učitelem a žákem v praxi

Následující část bakalářské práce je zaměřena prakticky. Praktická část se zabývá dotazníkem, který jsem dala vyplnit učitelům, kteří vyučují jednu konkrétní třídu na obchodní akademii. Zajímalo mě, jak učitelé žáky hodnotí z hlediska obtížnosti, významu a oblíbenosti předmětu, jejich motivace a jak se v hodnocení jednoho konkrétního žáka mohou lišit různí učitelé.

Učitel žáka může hodnotit podle dosažených výsledků v daném konkrétním předmětu, dále může hrát roli osobní názor učitele na žáka. Může se stát, že názor učitele může ovlivnit i fakt, že učitel žáka zná i mimo školu a to už ať v pozitivním či negativním směru. Jednomu učiteli se jeden žák může zdát jako vzorný student, který se při hodině snaží, pro jiného učitele je to naopak „lajdák“. Tentýž dotazník jsem dala vyplnit i žákům a zkoumala jsem, jak se shodují odpovědi učitelů a žáků. Žák si může myslet, že se při hodině snaží, podává relativně dobré výsledky, ale z učitelova pohledu to tak být nemusí. Dále můžeme zkoumat, jestli obliba předmětů závisí na obtížnosti předmětu. Pro někoho může být předmět velmi obtížný, ale přesto ho baví. V tomto případě to může být tím, že ho vyučuje velmi dobrý učitel, který dokáže žáky zaujmout, i když se jedná o složitou problematiku. Naopak pro někoho může být předmět neoblíbený pouze pro to, že je příliš obtížný. Určitě významnou roli v tom, zda je žák v předmětu dobrý, může hrát i skutečnost, že každý předmět je jiný, vyžaduje jiné předpoklady, které by žák měl mít, aby byl v konkrétním předmětu úspěšný a podával dobré výkony. Některý žák může vynikat v cizích jazycích a naopak mu může dělat obrovský problém účetnictví. Pokud mu jazyky jdou a hlavně ho baví, žák se při hodině snaží, podává dobré výsledky. Od toho se odvíjí i to, že žák při hodině dává pozor a nevyrušuje. Jeho aktivita se může projevovat i v tom, že jezdí na různé soutěže atd. Pro učitele je to vzorný student, kterého si nemůže vynachválit. Naopak při hodinách účetnictví se může projevovat jako žák, co o studium nemá zájem. Může to být tím, že na účetnictví musí mít do jisté míry „buňky“. Samozřejmě, že se jemu lze naučit, ale je potřeba pečlivost, pravidelnost při přípravě na hodiny. Účetnictví může člověka zaujmout a někdo k němu může mít vyložený odpor. A tak se může stát, že ten samý žák může působit na dva učitele naprosto rozdílným dojmem. I toto bych ráda zjistila při mém výzkumu. Myslím si, že je zajímavé zkoumat tyto různé faktory a jevy.

6.1 Vliv vyučovacích předmětů

Jelikož jsem dotazníkové šetření prováděla na jedné obchodní akademii, rozhodla jsem se, že při zkoumání výsledků rozdělím odpovědi učitelů do tří skupin, právě podle vyučovacích předmětů. První skupina se bude týkat všeobecných předmětů - český a anglický jazyk. Jedná se o předměty, které se vyučují na všech typech střední škol. Ve druhé skupině budou zařazeny odpovědi žáků a učitele, který třídu vyučuje účetnictví a nakonec se bude jednat o skupinu, ve které budou zkoumány odpovědi týkající se předmětu ekonomika.

Jak už jsem se v úvodu zmínila, podle mého názoru hraje jednu ze stěžejních rolí fakt, že každý předmět je odlišný. Je jiná jak náplň předmětu, tak se liší i požadavky na žáky, podle kterých se hodnotí jejich výsledky. Ráda bych se proto zabývala konkrétními předměty, které jsem rozřadila do pomyslných tří skupin. Samozřejmě je potřeba říci, že podstatná část úspěchu či neúspěchu záleží na žákově přístupu ke studiu. Je třeba, aby žák chodil pravidelně do školy, nebyl přítomen pouze fyzicky, ale i duševně, psal si výpisky a dával pozor. Nesmíme zapomenout ani na pravidelnou domácí přípravu. Je hodně časté, že pokud si sám žák neví s látkou rady, může chodit na doučování. Myslím si, že s takovýmto přístupem by student neměl mít větší problémy zvládnout jakýkoli předmět.

Všeobecné předměty

S těmito základními předměty se žák potýká již od první třídy (nepočítám-li cizí jazyky). Jedná se tak o předměty, které jsou nezbytnou součástí pro fungování každodenního života. Musíme se naučit číst, psát a počítat. Na střední škole se český jazyk probírá nejen z gramatické a mluvnické stránky, ale velký důraz je kladen na literaturu. S českým jazykem se setkáváme dennodenně, když čteme noviny, knihy – tím vším si osvěžujeme pravopis, interpunkci, gramatiku. Cizí jazyky trénujeme i tím, že se díváme na cizí seriály, posloucháme anglické písničky. Myslím si, že tato forma vstřebávání informací dokáže žáky zaujmout. Není to pro ně učení. Žáci tímto způsobem mohou trávit volný čas, je to pro ně zábava a přitom se i vzdělávají. Aby žák dobře zvládal cizí jazyk, musí mít pro něj „cit“. V cizích jazycích nejde jen o to naučit se něco nazpaměť, pár obecných pravidel, v jazycích jde především o tom, aby se žák uměl porozumět, uměl přeložit text. Samozřejmě, bez toho, aby se žák učil slovíčka, to nejde. Tyto předměty nejsou tak náročné na přesnost, pečlivost a logiku jako například účetnictví.

Účetnictví

Pokud žák studuje obchodní akademii, je pro něj účetnictví stěžejním předmětem. Důkazem toho může být i fakt, že je účetnictví povinným maturitním předmětem. Cílem učitele je připravit žáky nejen na ústní formu, ale především je důležitá praktická část. Je důležité se žáky problematiku trénovat během celého studia, neustále je zkoušet z příkladů, jejichž obtížnost se bude zvyšovat. Pro tento předmět je důležité, aby si žáci odnesli řadu dovedností, které jsou pro praxi nepostradatelné. Dovednosti si žák osvojí pouze tím, že bude učivo dostatečně procvičovat, nejen ve škole, ale především doma. Domácí příprava je nezbytná pro osvojení si učiva. To ovlivňuje i práci učitele, protože musí domácí úkoly pravidelně kontrolovat. Předmět účetnictví je typický také tím, že si žáci musí vytvářet určité návyky. Základními návyky jsou: pečlivost při úpravě písemností, dodržování potřebných náležitostí účetních písemností, formální kontrola všech podkladů, početní správnost a naposledy i to, aby si žák zafixoval, že čísla opravujeme pouze dovořeným způsobem – jednou čarou (Rotport a kol., 2011). I když v dnešní době se žák v praxi setká ve většině případů s účetnictvím v elektronické podobě. Účetnictví tak může dělat problémy žákovi, který je zbrklý, nedokáže být pečlivý a soustředit se.

Ekonomika

Předmět, který žáci mají již od prvního ročníku na obchodních akademiích. Na hodně poznatků, s kterými se žáci v prvním ročníku v tomto předmětu seznámí, navazuje v druhém ročníku předmět účetnictví. Mezi těmito dvěma předměty lze využívat mezipředmětových vztahů. Na rozdíl od účetnictví, ekonomika nevyžaduje od člověka takovou přesnost a pečlivost, jako právě účetnictví (např. zapisování do rastrů). V ekonomice může student řadu věcí odvodit, odkazovat na běžné věci ze života, čímž může být předmět ulehčen. Ekonomiku se může žák naučit, nemusí mít speciální nadání, aby předmět dobře zvládal.

6.2 Vztah mezi oblibou, obtížností a významem předmětů

Praktická část spočívala v tom, že jsem dala jedné třídě na obchodní akademii vyplnit dotazník, který se týkal čtyř předmětů. Český jazyk, anglický jazyk, účetnictví a ekonomika. Dotazník jsem dala vyplnit i čtyřem učitelům, kteří tyto předměty v dané třídě vyučují. Budu zkoumat, jak se liší pohled učitelů a žáků na konkrétní předmět. A

dále jak se může lišit názor učitelů na jednoho žáka. Dotazník vyplňovali jak učitelé, tak i žáci.

Obliba předmětu je vymezována jako *emocionální prožitek z předmětu a v předmětu*“ (Hrabal a kol., 2010). Obliba předmětu závisí na emocích, který žák z předmětu má. Záleží, jestli žáka předmět zajímá a má-li chuť se předmětem zabývat. Obliba předmětu závisí i na učiteli, který předmět vyučuje, jak dokáže žáky motivovat a probíranou látkou zaujmout. Dá se i říci, že některé předměty jsou všeobecně více či méně oblíbené.

Obtížnost předmětu je chápána jako *charakteristika, která se vztahuje k řadě motivačních procesů ve vyučování, jako je pocit výkonnosti, sebeobraz, úspěch a další* (Hrabal a kol., 2010).

Význam předmětu je chápán jako *motivační zdroj zprostředkovaný zvnitřněnou sociální reprezentací předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti a jeho význam pro dosažení vlastních cílů v budoucnosti* (Hrabal a kol., 2010). Pro každého žáka má každý předmět jiný význam. Jde o subjektivní pocit každého jedince. Každý žák by měl sám umět zhodnotit, jak by mu jednou mohl být daný předmět prospěšný. Je otázka, jestli si je žák schopen toto dostatečně uvědomit. Pokud žák považuje za významnou angličtinu, znamená to, že se chce umět dobře dorozumět v cizích zemích a uvědomuje si, že znalost cizích jazyků je v dnešní době téměř podmínkou.

Mezi oblibou, obtížností a významem předmětu existují jistá propojení. Všeobecné podvědomí je takové, že považuje-li žák předmět za obtížný, zajisté pro něj bude i neoblíbený. Naopak je-li předmět celkem jednoduchý, musí být tím pádem i oblíbený. Ve skutečnosti tomu tak být nemusí. Jak již bylo na začátku kapitoly zmíněno, ve vztahu mezi obtížností a oblibou předmětu může hrát roli i učitel. Pokud učitel problematice dobře rozumí a umí ji především v zásadě přiměřenosti a soustavnosti žákům vysvětlit, může být i u některých žáků obtížný předmět oblíbený. Naopak i u zdárně jednoduchého předmětu se může stát, díky přístupu učitele, u žáků neoblíbený. Další vztah je i mezi oblibou a významem předmětu. Čím více je u žáka předmět oblíbený, tím více ho shledává významným. Nedá se ovšem zjistit, zda obliba ovlivňuje významnost nebo zda významnost ovlivňuje oblibu. Nejmenší vztah je mezi obtížností a významem.

6.3 Cíl a metoda výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak se žáci mohou lišit v hodnocení jednotlivých předmětů. Zajímalo mě, zda se potvrdí obecné mínění, že pokud je předmět pro žáka obtížný, zároveň pro něj bude i neoblíbený. Vliv může hrát odlišnost vyučovacích předmětů. Každý předmět vyžaduje jiné předpoklady, aby byl žák v daném předmětu úspěšný. Roli může hrát i vyučující, který předmět vyučuje.

Dotazník (příloha 1) jsem dala vyplnit jak učitelům, kteří předměty vyučují, tak žákům třetího ročníku obchodní akademie. Dále jsem zkoumala, jak se žák a učitel mohou rozcházet při vyplňování dotazníků. Například učitel si může myslet, že žáka předmět nebaví, proto ho nepovažuje za významný. Žák ale může uvést, že i když mu předmět nejde a má v něm špatné známky, přesto mu může přijít zajímavý a pro praktický život velmi významný. Vzhledem k tomu, že žáků je ve třídě pouze devět, jsou výsledky výzkumu pouze orientační. Ve třídě odpovídalo pět chlapců a čtyři dívky. Dotazník spočíval v tom, že jak učitelé, tak i žáci odpovídali na šest stejných otázek. Dotazník pro učitele navíc obsahoval otázku, jaké žák podává v hodině výkony. Žáci měli dále uvést, jakou známku z daného předmětu měli na posledním vysvědčení. Otázky v dotazníku byly uzavřené, dotazovaní měli zakroužkovat jednu z pěti nabízených odpovědí. Otázky se týkaly oblíbenosti, obtížnosti, významu předmětu. Dále měl žák odpovědět na to, jak si myslí, že je na předmět nadaný, motivovaný a nakonec jak je pilný. Učitelé odpovídali na to, jak je předmět podle jejich názoru pro žáka oblíbený, jestli má žák pro předmět nadání, jak je motivovaný atd. Dotazník byl pro žáky anonymní, aby neměli obavu vyjádřit svůj názor.

Při vyhodnocování výsledků výzkumu jsem odpovědím přiřadila hodnotu od 1 do 5. Hodnota 1 znamená, že je předmět velmi oblíbený, velmi obtížný, velmi významný, žák je velmi motivovaný atd. A hodnota 5 uvádí, že je předmět velmi neoblíbený, velmi snadný, nevýznamný, žák je nemotivovaný, nepracující atd. Při hodnocení výsledků jsem zkoumala vztah mezi oblíbeností, obtížností a významností.

Tabulka 3: Záznamový arch pro učitele: český jazyk

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	výkon
Žák č. 1	4	2	3	3	3	3	3
Žák č. 2	3	3	3	4	3	3	3
Žák č. 3	4	3	3	3	2	2	2
Žák č. 4	5	2	4	4	5	5	5
Žák č. 5	4	3	4	3	5	5	4
Žák č. 6	3	3	3	2	2	3	2
Žák č. 7	3	3	3	3	3	3	2
Žák č. 8	3	4	3	2	3	4	2
Žák č. 9	4	2	4	4	4	4	4

Zdroj: Vlastní**Tabulka 4: Záznamový arch pro žáky: český jazyk**

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	Známka z předmětu za poslední vysvědčení
Žák č. 1	3	3	3	3	3	4	3
Žák č. 2	2	3	2	3	3	3	3
Žák č. 3	3	3	3	2	3	2	2
Žák č. 4	4	3	2	4	5	4	3
Žák č. 5	3	4	2	3	5	3	3
Žák č. 6	2	4	3	2	3	3	3
Žák č. 7	3	3	3	5	4	3	3
Žák č. 8	3	3	3	3	3	3	2
Žák č. 9	3	2	2	4	3	3	4

Zdroj: Vlastní**Tabulka 5: Záznamový arch pro učitele: anglický jazyk**

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	výkon
Žák č. 1	2	2	2	2	3	3	2
Žák č. 2	3	2	3	3	3	3	3
Žák č. 3	2	4	2	2	2	3	2
Žák č. 4	3	4	3	3	4	4	3
Žák č. 5	3	2	3	3	4	4	4
Žák č. 6	2	2	3	3	4	4	4
Žák č. 7	5	1	4	3	5	5	5
Žák č. 8	2	4	2	1	3	3	2
Žák č. 9	5	1	4	4	4	5	5

Zdroj: Vlastní

Tabulka 6: Záznamový arch pro žáky: anglický jazyk

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	Známka z předmětu za poslední vysvědčení
Žák č. 1	2	4	2	2	3	4	3
Žák č. 2	3	3	2	3	3	3	3
Žák č. 3	2	4	1	2	1	2	2
Žák č. 4	5	5	1	1	3	4	3
Žák č. 5	3	3	2	3	3	4	3
Žák č. 6	2	3	1	2	1	1	3
Žák č. 7	5	1	3	5	5	5	4
Žák č. 8	1	5	2	1	3	4	3
Žák č. 9	5	2	2	4	4	4	4

Zdroj: Vlastní

Předměty český a anglický jazyk patří do skupiny všeobecných předmětů. Co se týče českého jazyka, odpovědi dětí a učitelů se v zásadě shodovaly, jak můžeme vidět v tabulce 3 a 4. Podle odpovědi učitele je vidět, že si je vědom toho, že předmět není mezi dětmi příliš oblíbený. U kolonky „významu“ dochází k celkem odlišnému pohledu mezi odpověďmi učitele a žáků. Žáci uvádějí, že český jazyk je významný, kdežto učitel se domnívá, že pro většinu studentů je málo významný. Učitel tak může vycházet z předpokladu, že pokud cítí, že oblíbenost českého jazyka v této třídě není velká, nebude pro ni ani významný. Tento názor může být způsoben i tím, že se žáci nesnaží, neučí se.

Při hodnocení anglického jazyka mě zaujaly odpovědi u žáka č. 7 a č. 9. Podle odpovědi učitele i studenta je jasné, že je pro tyto studenty jazyk neoblíbený a velmi obtížný. I když žák s číslem 9 uvádí, že je anglický jazyk velmi neoblíbený, přesto je pro něj významný. Z toho vyplývá, že i jejich motivace v předmětu je téměř nulová, na čemž se shoduje i paní učitelka (viz tabulka 5 a 6). Studenti se evidentně o hodinách ani nesnaží. Vzhledem k tomu, že se odpovědi absolutně shodují, nejspíš nemůže být řeč o nějakém předsudku učitele vůči těmto dvěma žákům. Je zřejmé, že cizí jazyky studentům nejdou, nebaví je a jsou pro ně složité. Podle toho se odvíjí jejich přístup a výsledky.

Co se týče oblíbenosti a obtížnosti předmětů: u českého jazyka považuje většina žáků ani ne za oblíbený/neoblíbený a ani ne za obtížný/snadný. Takto neutrální odpovědi jsem zaznamenala i u významu předmětu. Naopak pro 3 žáky je AJ velmi oblíbený a pro 3 žáky velmi neoblíbený. Je zajímavé, že jeden žák, pro kterého je AJ

velmi neoblíbený, ho považuje za velmi snadný, naopak pro druhého žáka, který nemá AJ v oblíbě je velmi obtížný. Z toho je patrné, že ne vždy obliba předmětu závisí pouze na jeho složitosti. Ti žáci, které AJ baví, uvedli, že je podle nich významný.

Tabulka 7: Záznamový arch pro učitele: účetnictví

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	výkon
Žák č. 1	3	3	2	3	3	3	2
Žák č. 2	4	3	3	4	3	4	3
Žák č. 3	3	2	2	3	2	2	2
Žák č. 4	4	3	3	3	4	4	4
Žák č. 5	4	2	3	4	4	4	5
Žák č. 6	4	2	3	4	4	4	4
Žák č. 7	3	3	3	2	3	2	3
Žák č. 8	3	2	3	3	4	4	4
Žák č. 9	4	2	3	4	4	3	4

Zdroj: Vlastní

Tabulka 8: Záznamový arch pro žáky: účetnictví

Číslo žáka	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	Známka z předmětu za poslední vysvědčení
Žák č. 1	3	3	2	4	3	3	3
Žák č. 2	2	3	2	3	2	3	3
Žák č. 3	2	3	2	2	2	1	2
Žák č. 4	2	3	1	4	3	4	4
Žák č. 5	3	2	1	5	4	4	5
Žák č. 6	2	2	2	3	2	3	4
Žák č. 7	3	2	2	4	5	4	4
Žák č. 8	2	2	2	4	3	3	4
Žák č. 9	3	2	2	4	3	3	4

Zdroj: Vlastní

V hodnocení předmětu účetnictví mě zaujalo, že pro žáky je tento předmět buď oblíbený, nebo k němu mají neutrální vztah, jak uvádí tabulka 7. Dále si žáci uvědomují, jak je pro ně předmět významný. Učitel si myslí, že pro většinu žáků je předmět významný jen z části. Vcelku dobré hodnocení tohoto předmětu může být způsobeno tím, kdo předmět učí. Pokud učitel vykládá látku srozumitelně a zábavně, odvíjí se od toho i celková „oblíba“ předmětu, i když známky nejsou u žáků nejlepší. V hodnocení předmětu mě zaujal žák s číslem 6 a 7. Žák s číslem 6 je podle hodnocení učitele málo motivovaný, nesnaží se a nepodává dobré výkony a předmět účetnictví

považuje za neoblíbený. Žák považuje předmět za významný, oblíbený a uvádí, že motivovaný je. Naopak žák s číslem 7 považuje učitel za průměrného studenta, celkem motivovaného, co se snaží, je nadaný, i když měl na vysvědčení stejnou známku, 4 – dostatečná, jako žák s číslem 6. Žák s číslem 7 uvádí, že je naprosto nemotivovaný, podává slabší výkony a nemá nadání na tento předmět. V daném případě se může jednat o to, že žák s číslem 7 je učitelovi sympatický (ať už vzhledem či chováním) a tak ho hodnotí daleko mírněji.

Poměr mezi obtížností a oblibou je zajímavý. Jak už jsem se zmínila, pro většinu žáků je předmět oblíbený nebo k němu mají neutrální vztah. Co se obtížnosti týče, pro více jak polovinu je účetnictví obtížné. Oblíbenost předmětu může hrát roli i v tom, že pro všechny žáky je předmět významný a pro některé dokonce velmi významný.

Tabulka 9: Záznamový arch pro učitele: ekonomika

Číslo žáka	obliba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	výkon
Žák č. 1	3	2	3	3	3	3	3
Žák č. 2	3	2	3	3	3	4	4
Žák č. 3	3	2	4	3	4	5	4
Žák č. 4	4	1	4	3	5	5	5
Žák č. 5	3	2	3	3	3	4	4
Žák č. 6	3	2	3	3	4	4	4
Žák č. 7	3	4	3	2	3	3	2
Žák č. 8	4	2	4	3	4	4	4
Žák č. 9	4	2	3	3	4	4	4

Zdroj: Vlastní

Tabulka 10: Záznamový arch pro žáky: ekonomika

Číslo žáka	obliba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle	Známka z předmětu za poslední vysvědčení
Žák č. 1	4	3	3	3	4	4	4
Žák č. 2	4	3	3	4	3	4	4
Žák č. 3	3	3	2	2	2	2	4
Žák č. 4	5	2	2	4	5	4	4
Žák č. 5	4	3	3	4	5	4	5
Žák č. 6	4	3	3	3	5	3	4
Žák č. 7	5	3	1	2	5	3	2
Žák č. 8	4	2	3	5	4	4	4
Žák č. 9	4	3	3	3	4	3	4

Zdroj: Vlastní

Předmět ekonomika je u žáků podle odpovědí velmi neoblíbený, což dokazuje tabulka 10. Obtížnost je jak podle žáků, tak podle učitele celkem přijatelná. Učitel hodnotí téměř všechny žáky tak, že se nesnaží, podávají spíše slabší výkony, podle toho vypadají i známky z posledního vysvědčení (viz tabulka 10). Žák s číslem 3 se u svých odpovědí s učitelem liší. Žák si myslí, že je pro předmět nadaný, motivovaný a dokonce i pilný. Učitel naopak uvádí, že je líný, nemotivovaný a i výkony jsou slabší. Učitel hodnotí dobře pouze jednoho žáka s číslem 7, že podává dobré výkony a je pilný. Pouze tento žák měl na vysvědčení známku 2 – chvalitebný.

Ani v ekonomice neplatí všeobecné pravidlo, že čím je předmět obtížnější, tím je pro žáky méně oblíbený. I když podle odpovědí žáků není ekonomika extrémně náročný předmět, je u většiny neoblíbená. Tím, že žáky předmět nebaví, nepovažují ho za nijak významný. Výjimkou je žák s číslem 7, přestože uvádí, že je pro něj ekonomika velmi neoblíbená, považuje ji za velmi významnou. Tento jeho názor na to, že je předmět důležitý, se asi odráží i v jeho pílí a na výkonu, který při hodinách podává.

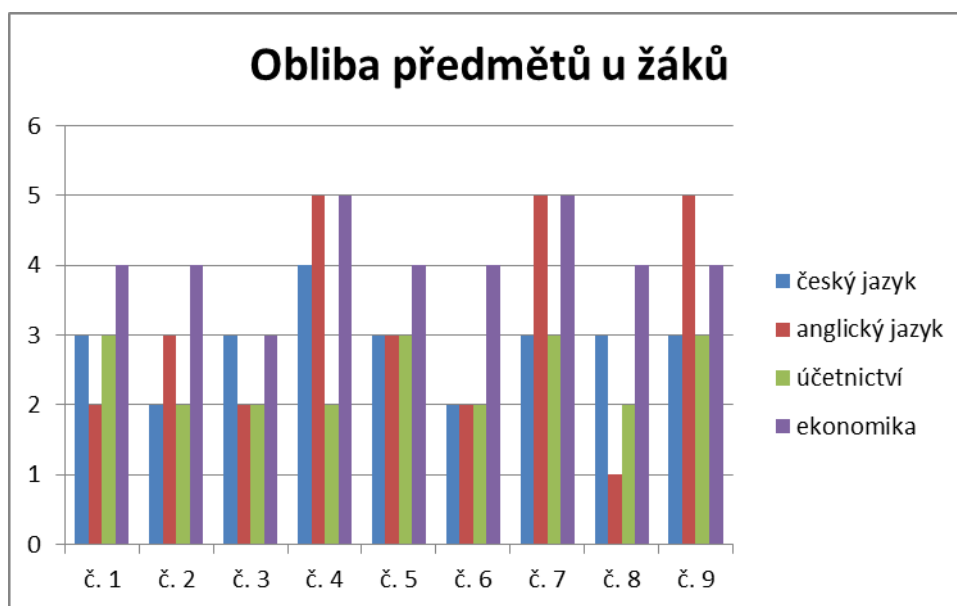
Grafy 1 – 3 shrnují oblíbenost, obtížnost a význam předmětů u jednotlivých žáků.

Jak ukazuje graf 1, podle odpovědí žáků je z hodnocených předmětů nejméně oblíbeným předmětem ekonomika. Z tohoto předmětu mají žáci i nejhorší známky. Vzhledem k tomu, že je neoblíbený předmět u všech žáků, může to být buď neoblíbou předmětu a problematiky, která se v tomto předmětu probírá nebo i tím, kdo předmět učí. Učitel může látku vykládat formou, která žáky nezaujme, učitel může být přehnaně přísný a klást na žáky vysoké nároky.

Mezi nejobtížnější předmět žáci řadí anglický jazyk, jak je patrné z grafu 2. Důvodem může být to, že žáci nemusí mít k cizím jazykům dostatečné nadání a jsou pro ně snazší předměty ekonomika a účetnictví.

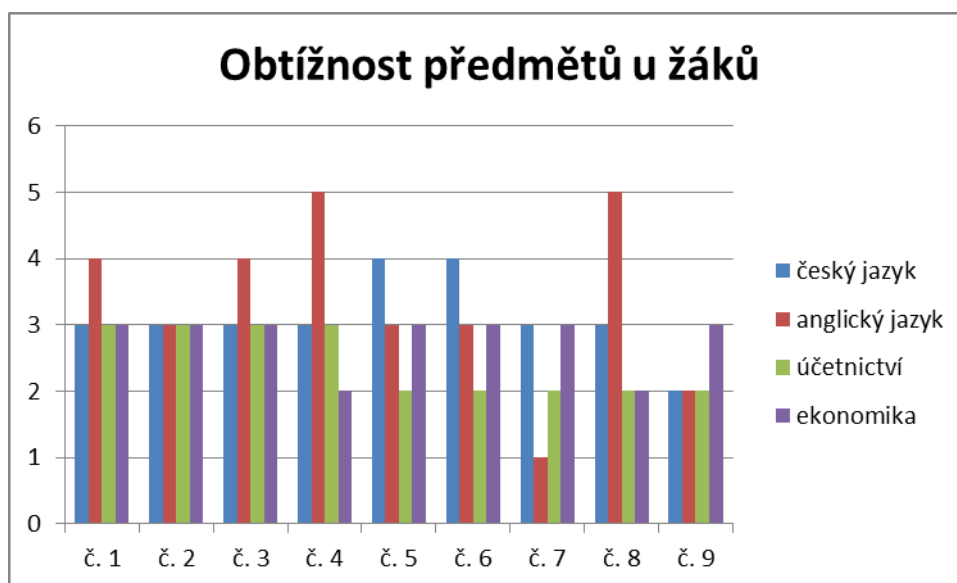
Za nejvýznamnější předmět označili žáci ekonomiku, v těsném závěsu se umístil český jazyk (graf 3). Vzhledem k tomu, že žáci studují obchodní akademii, je přirozené, že pokládají ekonomiku za důležitý předmět. Zajímavé je, že na druhém místě se neumístilo účetnictví, jak by se dalo předpokládat, ale český jazyk.

Graf 1: Obliba předmětů u žáků



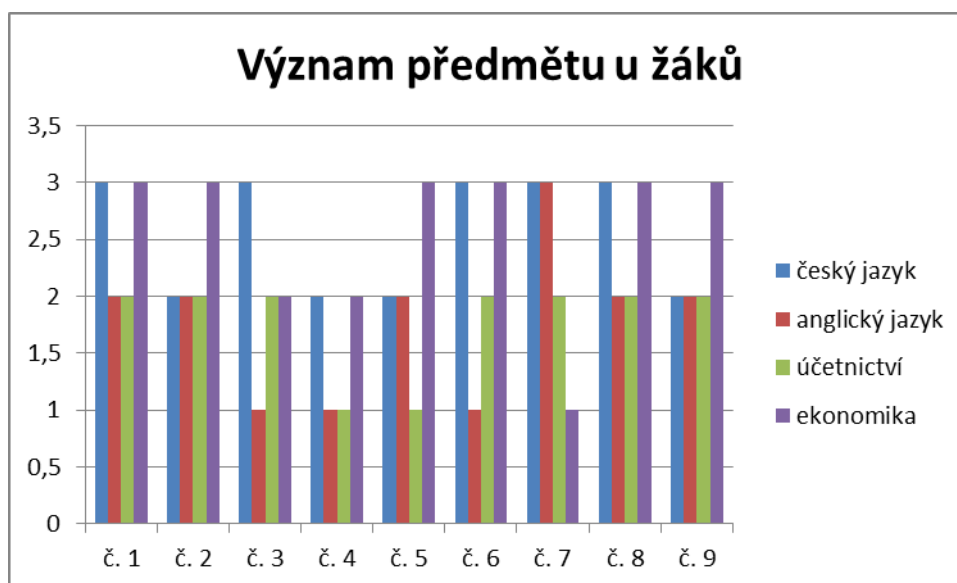
Zdroj: Vlastní

Graf 2: Obtížnost předmětů u žáků



Zdroj: Vlastní

Graf 3: Význam předmětů u žáků



Zdroj: Vlastní

Z pohledu hodnocení všech učitelů mě zaujal žák č. 3. Podle dotazníků vyplněných učiteli vypadá na celkem chytrého žáka. On sám podle svých odpovědí uvádí, že se ve všech dotazovaných předmětech snaží, je pilný a motivovaný a podává dobré výkony. Porovnáme-li jeho odpovědi s tím, co si o něm myslí samotní učitelé, dojdeme k závěru, že až na jeden předmět se učitelé shodují. V českém, anglickém jazyce a dokonce i v účetnictví učitelé uvádějí, že žák v jejich předmětech co se týče motivace, píce a výkonu podává relativně dobré výsledky. Ze všech čtyř předmětů měl žák naposledy na vysvědčení známku 2 – chvalitebná. Pouze z ekonomiky měl známku 4. Je zajímavé, že žák si i v tomto předmětu myslí, že se snaží, má pro předmět nadání. Pokud se ale podíváme na odpovědi učitele, tak ten se v úsudku diametrálně liší. Tvrdí, že je žák nejen málo motivován, podává slabší výkony (to odpovídá i známce na vysvědčení 4 - dostatečná), ale dokonce je podle něj i při hodinách ekonomiky líný. Podle toho, jak žáka hodnotí ostatní učitelé a jak žák ohodnotil sám sebe, se může jednat o situaci, že je učitel vůči žákovi zaujatý. Může to být způsobeno i tím, že žák může mít přehnané sebevědomí (podle svých odpovědí).

Závěr

V práci jsem se zabývala sociální percepcí ve vztahu učitele a žáka. Na začátek teoretické části jsem se zmínila o sociální psychologii, jejíž součástí je právě sociální percepce. Popisovala jsem, jací činitelé nás v sociálním světě mohou ovlivnit. Ať už jsou to druzí lidé, se kterými se setkáváme a trávíme s nimi čas, kultura či média. Po krátkém zmínění se o historii sociální psychologie jsem se zabývala sociálním poznáváním. Podrobněji jsem psala o sociální percepci, kauzálních atribucích a sociálních schématech.

U meziosobní percepce mě zajímalo, jak si lidé utváří názory na druhé lidi. Popisovala jsem, jaké informace při posuzování druhých lidí vnímáme a jak nás tyto informace mohou ovlivňovat. Pokud se poznáme s člověkem, který byl pro nás prozatím cizí, je přirozené, že si o něm postupně vytvoříme názor. Často tak dochází k chybě při prvním dojmu. Člověk si hodně věcí domýšlí, aniž by je měl něčím konkrétním podložené.

Dále jsem se zabývala atribučními procesy. Zmínila jsem pojem kauzální atribuce a zkoumala jsem, podle čeho lidé připisují druhým lidem příčinu chování, zda závisí na nadání či úsilí. Uvedla jsem znaky kauzálních atribucí, které jsem demonstrovala na příkladech. I při atribučních procesech dochází k chybám. Mým cílem bylo uvést situace, při kterých je patrné, že pokud člověk hodnotí sám sebe, odvolává se na vnější příčiny, které nemůže ovlivnit. Pokud ale hodnotíme druhého člověka, opomíjíme příčiny vnější a chování přisuzujeme jeho vlastnostem.

U sociálních schémat jsem popsala několik jejich druhů a zajímalo mě, jakou roli v této problematice hraje paměť. Pozorujeme-li chování člověka v určité situaci, vyvodíme z jednání jeho vlastnosti. Postupem času, i když zapomeneme konkrétní situaci, máme s daným člověkem spojenou určitou vlastnost i po delší době. Dále jsem chtěla ukázat, že i když člověk dosáhne stejných výsledků, ne vždy musí mít lidé stejný pocit. Vždy záleží na situaci.

V následující části mě zajímaly faktory, podle kterých učitel hodnotí úspěšného žáka. Uvedla jsem na příkladu, že každý učitel může žáka hodnotit jinak. To souvisí se sympatiemi a roli mohou hrát i chyby při prvním dojmu.

Praktická část byla věnována dotazníkovému šetření. Snažila jsem se dokázat, že některý žák může být v jednom předmětu celkem dobrý a ve druhém může

„pokulhávat“. Důvodem může být odlišnost předmětů, roli ale může hrát i konkrétní učitel, který předmět vyučuje. Dále jsem ukázala rozdíly v tom, jak vidí snahu, motivaci a píli učitel u každého žáka a naopak jak v těchto předpokladech vidí žák sám sebe. V neposlední řadě jsem hledala vztah mezi obtížností, významem a oblíbeností předmětů. Mým cílem bylo dokázat, že ne každý předmět, který je pro žáky obtížný, musí být i méně oblíbený. V tomto případě záleží na vyučujícím, jak látku podá, jaký vztah má s danou třídou.

Myslím si, že je důležité, aby měl každý učitel o této problematice nějaké „tušení“. Nestačí, aby učitel látku pouze uměl, pedagog musí látku především umět vysvětlit, zaujmout. Také by se měl vyvarovat předsudků a snažit se všechny žáky hodnotit spravedlivě.

Seznam tabulek, grafů, příloh

Tabulka 1: Čtyřpólová schéma atribuce	16
Tabulka 2: Tři hlavní způsoby uspořádání kovariace	18
Tabulka 3: Záznamový arch pro učitele: český jazyk.....	31
Tabulka 4: Záznamový arch pro žáky: český jazyk.....	31
Tabulka 5: Záznamový arch pro učitele: anglický jazyk.....	31
Tabulka 6: Záznamový arch pro žáky: anglický jazyk	32
Tabulka 7: Záznamový arch pro učitele: účetnictví.....	33
Tabulka 8: Záznamový arch pro žáky: účetnictví.....	33
Tabulka 9: Záznamový arch pro učitele: ekonomika.....	34
Tabulka 10: Záznamový arch pro žáky: ekonomika.....	34
Graf 1: Obliba předmětů u žáků	36
Graf 2: Obtížnost předmětů u žáků.....	36
Graf 3: Význam předmětů u žáků.....	37
Příloha 1: Dotazník postojů k předmětům pro učitele	42
Příloha 2: Dotazník postojů k předmětům pro žáky	43

Literatura

- ALLPORT, F. H.: The influences of the group upon association and thought. Journal of experimental Psychology, 1924.
- ASCH, S. E.: Forming impressions of personality. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1946.
- HAYESOVÁ, N.: Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- HELUS, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRABAL, V. a kol.: Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- JONES, E. E. a K. E. DAVIS.: From acts to dispositions: The attribution process in person perception. Advances in experimental social psychology 2, 1965.
- JONES, E. E. a D. MCGILLIS.: Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal. New directions in attribution research, 1976.
- NAKONEČNÝ, M.: Sociální psychologie organizace. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577.
- ROTPORT, M. a kol.: Didaktika základů účetnictví. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2011. ISBN 978-80-245-1837-4.
- VÝROST, J. a kol.: Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Příloha

Příloha 1: Dotazník postojů k předmětům pro učitele

F. Dotazník postojů k předmětům I + II (pro učitele)		
Třída: _____		Předmět: _____
Žák považuje tento předmět za:	Žák považuje tento předmět za:	
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	
2 oblíbený	2 obtížný	
3 ani oblíbený, ani neoblíbený	3 ani obtížný, ani snadný	
4 neoblíbený	4 snadný	
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	
Žák považuje tento předmět za:	Žák je pro tento předmět:	
1 velmi významný	1 velmi nadaný	
2 významný	2 nadaný	
3 zčásti významný	3 průměrně nadaný	
4 málo významný	4 podprůměrně nadaný	
5 nevýznamný	5 nenadaný	
Žák je pro tento předmět:	Žák je v tomto předmětu:	Žák v tomto předmětu podává:
1 velmi motivovaný	1 velmi pilný	1 velmi dobré výkony
2 motivovaný	2 pilný	2 dobré výkony
3 středně motivovaný	3 středně pilný	3 střední výkony
4 málo motivovaný	4 málo pilný	4 slabší výkony
5 nemotivovaný	5 nepracující (líný)	5 slabé výkony

Zdroj: Hrabal a kol., 2010

Příloha 2: Dotazník postojů k předmětům pro žáky

E. Dotazník postojů k předmětům I + II (pro žáky)

Jméno: _____

Třída: _____

Předmět: _____

*V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro vás nejvíce hodí.
Zajímá mě váš osobní názor, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle určitý předmět vnímán.*

Obliba

1 velmi oblíbený

2 oblíbený

3 ani oblíbený, ani neoblíbený

4 neoblíbený

5 velmi neoblíbený

Obtížnost

1 velmi obtížný

2 obtížný

3 ani obtížný, ani snadný

4 snadný

5 velmi snadný

Význam

1 velmi významný

2 významný

3 zčásti významný

4 málo významný

5 nevýznamný

Nadání

1 velmi nadaný

2 nadaný

3 středně nadaný

4 málo nadaný

5 nenadaný

Motivace

1 velmi motivovaný

2 motivovaný

3 středně motivovaný

4 málo motivovaný

5 nemotivovaný

Píle

1 velmi pilný

2 pilný

3 středně pilný

4 málo pilný

5 nepracující

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: _____

Děkuji za ochotu a pomoc.

Zdroj: Hrabal a kol., 2010