

Vladimír Hrabal

Sociální psychologie
pro učitele
Vybraná témata

ISBN 80-246-0436-1



9 788024 604367



UČEBNÍ TEXTY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Je kladný tehdy, je-li produktivita vysoko v hierarchii hodnot skupiny. Pracovní skupiny jsou z hlediska společností základní, protože umožňují její existenci. Jedinec v nich jednak uspokojuje a rozvíjí vyšší, sekundární potřeby (potřebu práce, kognitivní potřeby, potřeby úspěšného výkonu), jednak základní existenci potřeby: jídla, oděvu, obydlí. Případně i další sociální potřeby (viz dále) do té míry, do jaké se vyvine uvnitř nich neformální struktura. Pracovní skupiny jsou předmětem studia zejména sociální psychologie a sociologie práce.

Výchovné skupiny mají za hlavní cíl učení, tedy vytváření dispozic pro práci a společenský život, případně redukaci, přeučování chybně naučeného. Typickou výchovnou skupinou je školní třída, skupina pro odborný výcvik, ale také skupiny při skupinovém vyučování. Stále výchovné skupiny uspokojují podobné potřeby jako pracovní, s výjimkou základních potřeb. Větší váhu však mají sociální a v dobrých výukových skupinách kognitivní potřeby. Ve větší míře než v pracovních skupinách se v nich dosud používá negativní motivace – trestu.

Obsahem hrovyých skupin je zdánlivě činnost pro činnost, „pro potěšení“, ve skutečnosti jsou v děství a v dospívání školou života, kontaktu s rovnocennými partnery, a tím i přípravou pro účast v pracovních a výchovných skupinách; v dospělosti mají např. rekreační charakter seskupení pro sport, hry, koníčky. Mají sice převážně neformální charakter, v dospělosti však jsou časté institucionalizované formální skupiny (sportovní kluby, zájmové organizace). U dospělých (kromě profesionálů, u nichž se hra mění v práci) slouží k uspokojení potřeby aktivního odpočinku, sociálního kontaktu a v případě koníčků, k plnění uplatnění sekundárních potřeb a tendencí, které se nemohou plně realizovat v pracovním životě a vyžadují skupinovou spolupráci.

Meziosobně interakční skupiny se orientují především na vzájemný sociální kontakt, který je hlavním cílem činnosti, zatímco věcné cíle existují, ale jsou druhořadé, mohou být mnohoznačně a proměnlivé. Typickým příkladem jsou kamarádské party zvl. dospívajících a mladých lidí, příbuzenské skupiny nebo kluby. Velmi podstatný je sociální kontakt i u rodiny, ta je však mnohostrannější. Jsou to typicky neformální skupiny a právě na tomto základě se často tvoří neformální struktura ve formálních skupinách. Uspokojují u svých členů hlavně sociální potřeby, především blízkostí, přítel, afiliace, ale také potřebu prestiže, případně potřebu pomáhat a potře-

[10]

bu bezpečí, jistoty – opory a závislosti. Je pro ně charakteristická intimita, zájem každého člena o činnost a prožívání druhých.

Rodina (nebo rod ve společnostech s nízkou úrovní dělby práce) bývá zařazována mezi tzv. primární skupiny (C. H. Cooley 1912). Pro typickou rodinu je charakteristická mnohostrannost cílů. V rodině se realizují nebo mohou realizovat vlastně všechny základní druhy činnosti: sociálně interakční, výchovné, hrové i pracovní, ovšem v různém rozsahu vzhledem k celospolečenským podmínkám, individuálním charakteristikám členů rodiny i struktury, která se vytvořila. Rodina uskutěňuje bazální, základní socializaci jedince a může uspokojovat (diferencované u jednotlivých členů) většínu základních potřeb. Defektní rodina, která frustruje potřeby dítěte, je vedle genetických závad nejčastější příčinou vážných poruch ve vývoji jedince.

1.3 Struktura skupiny

Skupinu jako relativně nezávislý útvar jsme charakterizovali souborem vzájemně souvisejících znaků, které vyplývají z její funkce, podle obecné zákonitosti o závislosti struktury na funkci – činnosti. Bývá sice nepřesné, ale názorně srovnávána s organismem. Skupina má podobně jako organismus vývojovou dynamiku: vzniká, rozvíjí se – udržuje se na dosažené úrovni – rozpadá se – zaniká. Jde ovšem o paralelu, analogii, protože lze najít podstatné rozdíly např. možnost změny skupiny je nesrovnatelně větší než u organismu. (Kritiku ztotožňování skupiny a organismus viz např. Mišík 1979.) Sociální psychologie došla ve svých zkoumáních k takovému vymezení některých specifických jevů v oblasti struktury a dynamiky skupiny, které je dostatečně jednoznačně i obecně přijaté a jejichž ovládnutí umožňuje lépe rozumět i skupině v pedagogické situaci.

Pro popis struktury skupiny se používá pojmů popsaných v následujícím textu.

1.3.1 Cíle skupiny,

k nimž směřuje její činnost, jsou zpravidla početnější – ostatně podobně jako cíle interakce. Skupina může mít cíle nadskupinové, dále společné skupinové cíle svých členů; cílem některých činností je i skupina sama: její

[11]

rozvoji a udržení. Jednotlivci buď sami nebo v menších skupinkách mohou sledovat individuální nebo separátní cíle podskupin, které mohou oslabovat nebo narušovat činnost a ohrožovat existenci skupiny i způsobit její rozklad, ale mohou být vůči ní i neutrální nebo ji přímo či nepřímo podporovat. Velká část skupin sleduje všechny uvedené druhy cílů.

Např. v původně formálních skupinách – jako je učitelský sbor – existují skupinové cíle vyučovat a vychovávat, ale také cíle individuální: odměna za práci, seberealizace. Cílem se však stává i sám kontakt, vznikají přátelské vztahy, skupiny a neformální struktury. Učitelský sbor musí ovšem žít a pracovat také jako formální skupina, proto existují činnosti a funkce, které skupinovou aktivitu zajišťují; a ve sboru se mohou vyskytnout jedinci a kliky usilující o jednostranné výhody (pracovní, v odměňování).

Již z tohoto popisu je patrné, že většina cílů a druhů činnosti vzájemně souvisí a že se pozitivně nebo negativně ovlivňují.

1.3.2 Skupinové hodnoty

Je možno chápat jako zvrstněné cíle skupiny přijaté jejími členy. Jednotlivé hodnoty se při realizaci dostávají do sporu o přednost, z jiného hlediska viděno jde o „boj motivů“. Skupina si vytváří stálé pořadí, hierarchii hodnot a působí na členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie zvl. normami (viz dále). Hierarchie hodnot v různých skupinách je různá. Např. formální skupina hodnotí výše „práci“ než mimopracovní činnost, sociálně interakční skupiny „zábavu“, „přátelství“. Hierarchie hodnot u formálních skupin, institucí bývá v pozitivním vztahu k celospolečenské hierarchii hodnot, u neformálních skupin je v tomto směru více rozdílná. Jednotlivci jsou zpravidla příslušníky více skupin, často s odlišnými cenitými hodnotami, což komplikuje zdravě i negativně vývoj a výchovu. Např. u jednotlivých žáků je vzdělání v rodinné hierarchii hodnot na různém místě, což vlivňuje jejich postoje a motivaci ke školní práci.

1.3.3 Činnost členů skupiny

směřující k dosahování cílů skupiny se v průběhu vytváření její struktury jednak unifikuje, sjednocuje, jednak diferencuje, specializuje a specializovaná činnost se koordinuje. Sjednocování a koordinace činnosti při do-

[12]

sahování cílů je podstatnou podmínkou existence skupiny a je zajišťováno normami, systémem rolí a systémem pozic.

1.3.4 Skupinové normy

jsou pravidla chování, která specifikuji takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné nebo nevhodné (Krech 81). Jsou nejzřejmější ve formálních skupinách např. v armádě, kde je předpis přesně určena činnost vojáků v různých situacích. Činnost občanů je řízena právními normami, učitelů a žáků školními předpisy a požadavky (osnovy, režim školy atd.). Ovšem kromě toho vzniká v průběhu vytváření skupiny nutné systém nepsaných norem. Tím je zajišťována integrace, respektive unifikace činnosti ve všech (i neformálních) skupinách. Obsah a závaznost norem pramení z cílů a hodnot skupiny, která by bez nich přestala existovat. I pro jedince je účelné řídit se normami, protože mu umožňují společným úsilím dosahovat individuálně nedosažitelných cílů, ulehčují kontakt tím, že sám ví, jak se chovat a ví také, co může očekávat od druhého.

Normy však jednotlivce i omezují, a proto dochází nezdědky k jejich překračování, proti němuž působí skupinový tlak. Ve formální skupině se uskutečňuje viditelné sankcemi, kárnými opatřeními a tresty, v méně zřetelné podobě však působí ve všech skupinách. Jeho „neviditelnou“ složkou je společné očekávání členů skupiny, že každý člen bude normy dodržovat. Společné očekávání spolučlenů si jednající uvědomuje, anticipuje je a působí mu obtíž jednat opačně. Při překročení norem „deviantním“ chováním dochází ke zvyšování reálného tlaku na jedince. Zpočátku se zvyšuje komunikace, např. ve formě přesvědčování poukazem na cíle, přemlouvání, kritiky, později nastupuje přímý, případně fyzický nátlak; později komunikace poklesá a vrcholí v izolaci a vyloučení, nebo v krajních případech i ve fyzické likvidaci deviantního člena. I když v zásadě respektují normy všichni členové, jednotlivci projevují rozdílnou konformitu tj. podříditost. Její intenzita a souvislost se skupinovými činiteli a rýsy osobnosti se staly předmětem experimentálního zkoumání zvl. v USA.

Typickou ukázkou jsou Aschovy pokusy (1951, 1952, 1956), při nichž se skupině studentů předkládala úloha srovnávat délku úsečky na jedné kartě se třemi úsečkami na druhé. Ve skupině byli všichni studenti kromě jednoho „spojenci“ experimentátora, takže na výzvu, aby vyslovili před

[13]

ostatními svuji úsudek, uváděli záměrně chybný údaj: označili odlišnou úsečku za stejně dlouhou jako je ta, s níž se srovnávalo. Deorientovaný neinformovaný student, který vystupoval jako poslední, se asi v 1/3 případů připojil k mínění ostatních (i když se značnými pochybnostmi), asi v 1/3 případů sice vyslovil správný úsudek, ale po vnitřním „boji“, který ve slabší míře prožívala i většina zbyvajících 1/3. Ukázalo se, že konformnita jedince je ovlivňována jednak situací ve skupině, (při účasti dvou neinformovaných v dalších Aschových pokusech totiž výrazně klesala), že však závisí rovněž na osobnosti, takže je možno z tohoto hlediska vytvořit typ hyperkonformních, intenzivně závislých na mínění a normách skupiny, negativistických, kteří vystupují převážně opozičně a jsou vlastně negativně závislí, a konečně nezávislých. Tyto postojeové komplexy závisí jednak na jistých vlastnostech (např. inteligenci), ale také na věku a pozici ve skupině. Vedoucí členové bývají méně konformní než okrajoví.

Konformitu nelze směřovat s vědomým podřizováním sociálně pozitivním a individuálně interiorizovaným cílům a normám skupiny.

Pro porozumění a řízení chování ve výchovných skupinách je důležitá otázka vztahu formálních institucionálních a neformálních norem skupiny a obojích k celospolečenským normám. Rozpor institucionálních a neformálních norem je jedním z tíživých problémů zvláště v nápravných zařízeních. Učitel či vychovatel se tu musí samozřejmě postavit principiálně za pedagogické požadavky, zároveň však musí brát v úvahu existenci a působení neformálních norem.

Normy mají ve skupině jak sjednocovací funkci (viz normy, které platí shodně pro všechny členy skupiny), tak i funkci specializační (pro různé role a pozice platí odlišné normy – předpisy chování, jak je patrné z dalšího výkladu).

1.3.5 Role

(např. role vedoucího, jednatele, brankáře, ale také role muže a ženy, dítěte, starce, otce) je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Role je zároveň i souborem věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí. Role se ve skupině vytváří pro splnění specifických úkolů, které jsou výrazně diferencované, zvláště ve formálních skupinách. Souvisí s pozicí jedince ve

[14]

skupině a závisí do určité míry i na osobnosti – na dřívě získaných a upevněných dispozicích. I ve skupině je třeba odlišit očekávanou, předepsanou a realizovanou roli (podobně jako v divadle autorem napsanou a hercem hranou roli). V realizaci role se intenzivně projevují individuální osobnostní rozdíly jejího nositele (přes společné rysy se učitelé, žáci, otcové od sebe značně liší).

Druhy rolí. Některé role se i ve skupinách vyskytují nutně – je to hlavně role „vedoucího“ (šéfa) ve formálních a role „vůdce“ v neformálních skupinách. Vedoucí je jmenován a v první etapě vývoje skupiny obvykle klade požadavky. Vůdce v neformální skupině se vynořuje, po jeho odchodu nebo rezignaci si skupina vybírá dalšího. Nenajde-li se, skupina se rozpadá. Tam, kde je ve formální skupině i neformální struktura, bývá v ní vedoucí jen zřídka zároveň vůdcem. To platí i pro učitele. Největší naději na takové subjektivně žádané spojení mají – obvykle přechodně – mládí učitelé. I v neformálních skupinách bývá zřídka instrumentální vůdce – „otec skupiny“ – tj. člen ovlivňující výrazně její aktivitu, zároveň centrem přátelských kontaktů – „matkou skupiny“.

Bales a Slater na základě svých výzkumů vztahu vedení a obliby v experimentálních diskusních skupinách zjistili jednoho nositele obou rolí asi pouze v 1/3 případů, což vedlo k formulaci tzv. divergenčního teóremu a podle něhož obě role jsou převážně odděleny.

Pro skupinu, která se pozitivně vyvíjí, je ovšem žádoucí buď „personální unie“ – vedoucí je zároveň vůdcem – nebo pozitivní vztah mezi vedoucím a neformálním vůdcem. Právě tak jako role vedoucího a vůdce jsou i některé jiné role divergentní, obsahují vnitřní napětí, jsou do určité míry nebo v některých situacích protikladné a pro jejich úspěšné vykonávání je nutné zvládnout toto napětí. V psychologii práce je např. známá složitost role mistra, když se vyhraní protiklad mezi zájmy dělníků a vedením závodu. Obtížná je i role učitele, který by měl spojovat citlivý vztah k žákům a pochopení jejich individuálních potřeb a zájmů s vysokými jednotnými vzdělávacími a výchovnými požadavky. Napětí mezi různými rolemi jedince se může vystupňovat v konflikt rolí, který vyplývá z jeho příslušnosti k několika skupinám s rozdílnými normami, nebo kde zastává rozdílné role – někdy inkompatibilní až protikladné, vyžadující odlišné jednání: např. jedineček v rodině a ve škole, nebo žena ve výrazném vedoucím postavení v zaměstnání a v závislém postavení v rodině.

[15]

Při dlouhodobém vykonávání určité role se vytvářejí dispozice, které sice usnadňují a zkvalitňují činnost v roli, někdy však mají tendenci hypertrofovat, zatlačovat jiné dispozice, a tak oslabovat všestranný vývoj osobnosti, která je v tom případě do značné míry nahrazena rolí.

Profesionální deformace se vyskytují ve všech povoláních. Zjišťujeme ji i u některých učitelů, u nichž se projevují oslabenou schopností komunikovat jako rovný s rovným, tam kde je to žádoucí, zvýšenou tendencí k poučování a nadměrnému vysvětlování (případně opravování partnera), úzkostlivou důsledností až puntičkářstvím i v rodinném životě apod.

Pro další vývoj člověka jsou z tohoto hlediska velmi významné zejména na role v útlém dětství, které vytvářejí základní strukturu dispozic pro jednání s lidmi. Pozitivní vzorce chování z dětství usnadňují přijímání dalších rolí, nevhodné se mohou projevovat jako brzda v sociálním a morálním rozvoji, ba i přispívat ke vzniku patologie: např. syn krajně despotické matky může mít obtíže již v adaptaci ve škole na spolužáky, ale zvláště později při hledání partnerky, v manželském i pracovním životě a to pro svůj extrémní negativistický nebo nadměrně podřídivý vztah k autoritám.

Hraní s případnou výměnou rolí se používá v terapeutických nebo tréninkových skupinách v psychodramatu a sociodramatu.

1.3.6 Pozice

ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině. Členy skupiny je možno z hlediska pozice seřadit do hierarchie.

Ve skupině může člen zaujímat různé pozice v různých oblastech skupinového života, i když existuje tendence k jejich vyrovnání. Důležitější jsou zejména tři kategorie pozic a to: status podle kompetence a dvě ryze sociálně psychologické podle podílu na řízení a podle intenzity interindividuální komunikace, tj. pozice podle vlivu a pozice podle „obliby“ (popularity).

Pozice podle vlivu se označuje také termínem status, rang, hodnota a je výrazně vyvinuta v některých formálních skupinách – např. v armádě. Možnost uskutečňovat vliv tu pramení z pověření, z autority instituce a z odpovědnosti za realizaci cílů skupiny. V neformálních skupinách a v interindividuálním kontaktu závisí status více na osobních charakteristikách, zvláště na tom, do jaké míry ztělesňuje jednotlivý člen ve svých

[16]

vlastnostech hodnoty skupiny (např. sportovní zdatnost, společenskou úspěšnost, inteligenci) a na jeho aktivitě, plynoucí z rozdílné síly potřeby působit na druhé lidi. Skupina – zvláště neformální – má často více cílů, relativně nezávislých a proto může být více statusových hierarchií. Existuje tendence k vyrovnávání statusů ve dvou směrech: objektivně dochází k vyrovnání vysokého statusu v jednom směru zvýšením statusu v jiném směru úsilím jeho nositele. Při percepci statusů téže osoby však dochází k subjektivnímu vyrovnávání, přehlíží se rozdíly a působí nadměrná generalizace, zvláště pokud rozdíly nejsou příliš nápadné. Tato tendence může ohrozit i objektivitu hodnocení a klasifikace učitele. Výchovně nebezpečná je rezignace okrajových a z ní plynoucí „vyrovnávání“ statusu směrem dolů.

Obliba – neobliba jedince ve skupině se v interakci projevuje tendencí ke zvýšenému spontánnímu kontaktu ostatních se členem skupiny nebo (na druhém pólu) vyhýbáním se kontaktu. Krajiní body kontinua těchto vztahů představuje láska a přátelství na jednom a ignorování a nepřátelství na druhém pólu. Ve vyzrálé skupině dospívajících a dospělých je pozice obliby závislá především na tom, jak je člen schopen a ochoten uspokojovat potřeby ostatních členů skupiny v interindividuálním kontaktu a na vztahu k cílů a hodnotám skupiny. Schopnosti, zdatnosti, které jsou podstatou statusu podle vlivu, sice přispívají k oblibě, protože zvyšují předpoklady pro pomoc druhým, pro uspokojování jejich potřeb, ale nejsou rozhodující. Neexistuje-li ochota pochopit méně zdatného a pomoci mu, mohou vést schopnosti a zdatnosti k odmítnutí. Pozice tedy evidentně závisí jak na skupině, tak na jedinci, který zaujetím pozice uplatňuje a zároveň rozvíjí nebo brzdi dispozice pro interindividuální a skupinový život.

1.3.7 Podskupiny

jako součást skupiny. Existence podskupin je častá zvláště u skupin, které přesahují počet hranici malých skupin, a u skupin s nízkou soudržností (kohezi). Vznik malých přátelských skupin je „přirozený“, protože kapacita jedince udržovat intenzivní kontakt je sice individuálně různá, ale v zásadě omezená: např. ve třídě dospívajících jedinec zpravdila vytváří 1 – 3 přátelské a celkem 5 – 7 výrazných intenzivních vztahů. Nadměrná nezávislost podskupin může signalizovat vnitřní nebo vnější rozklad základní skupiny. Ve výchovných skupinách působí tendence k tzv. homofi-

[17]

li, která může vést k tomu, že se vytvářejí „elitní“ podskupiny a podskupiny „slabých“ z hlediska výkonnosti a někdy i klíčky nahrazující výchovné cíle jinými, někdy až asociálními. Za určitých podmínek je naopak vznik podskupin funkcí a podporuje kohezi a efektivitu skupiny (úspěšně organizované skupinové vyučování, pracovní skupiny ve třídě podle Zaborovského, viz následující kapitola). Existenci a složení, případně vzájemný vztah podskupin, je možno zjistit podle vzájemných pozitivních sociometrických voleb jejich členů.

1.4 Dynamika skupiny

V předchozích odstavcích byla popsána struktura skupiny z hlediska funkce jednotlivých strukturálních jevů, takže mnohé z dynamiky skupiny bylo již uvedeno. Zbývá pojednat o celkové charakteristice aktivní skupiny, konkrétně o dvou typech interakce: soutěže a spolupráce a o styly regulace, řízení skupiny.

1.4.1 Soutěž a spolupráce

Spoluprací a soutěží dosahuje skupina i jedinec svých cílů odlišným řešením základního protikladu: skupina – jedinec. I když skupina není pouze souhrnem jedinců, je také souhrnem individuí a individualit. To se projevuje ve struktuře cílů skupiny, která obsahuje vedle společných skupinových, také individuální cíle, které se mohou dostávat do vzájemného konfliktu. Proti hypertrofi individuálního, proti nadměrné snaze po sebeprosazení brání skupina sebe i ostatní členy normami, sociálním tlakem, sankcemi. Cíle jedince však musejí být respektovány a to je možné tehdy, když jsou integrovány se skupinovými. Rozpory tohoto typu a vedle toho rozpory mezi cíli jednotlivců vedou k napětí, případně ke konfliktům, k soupeření, někdy až k boji uvnitř skupiny, který může vést i k jejími rozpadu. To, že skupiny existují i přes toto ohrožení, je způsobené předně charakterem skupiny a skupinových cílů, které jsou pro jedince žádoucí a přitom nedosažitelné bez skupiny a pro něž je proto schopen zčásti rezignovat na uspokojení jiných potřeb. Za druhé proti hypertrofi individualistických tendencí u jednotlivce působí potřeby a tendence být v kontaktu s lidmi, být jimi přijat, identifikovat se s nimi. Tyto činitele vedou ve svých dů-

sledcích ke kooperaci, k rovnocenné spolupráci. Tendence k sebeprosazení a tendence ke spolupráci se za příznivých okolností doplňují, do určité míry se podporují a do určité míry omezují, aniž ovšem zcela zničí latentní napětí mezi nimi. Tak např. organizovaná, řízená spolupráce obsahuje prvky diferenciace a hierarchizace, v níž se může uspokojit i potřeba sebeprosazení, presitže. Naopak řízená soutěž (např. sportovního typu) obsahuje i prvky spolupráce (uvnitř týmu – např. při cyklistických závodech) mezi „bojujícími“ jedinci a skupinami (fair play, přijetí porážky). Podobným kompromisem je dobrá skupinová diskuse. Ve školní výchově je individuální nevyhlášená soutěž běžným jevem, podporovaným např. klasifikací nebo výběrovým řízením při přechodu na vyšší typ školy atd. Její výchovné působení není však jednoznačné. Může zvyšovat výkony – zvláště u schopných a výkonných žáků, ale problematičky působí na slabé, pokud zůstávají bez šance. Není-li soutěž zařazena do skupinových souvislostí jako soutěž skupin nebo není-li její význam jinak limitován, je její působení na rozvoj sociálních dispozic jednostranné. Ovšem žádoucí podíl kooperativnosti a soutěživosti u jednotlivce, případně žádoucí frekvence různých typů z tohoto hlediska závisí v podstatě na politických a ekonomických poměrech a na kultuře společnosti.

1.4.2 Styly vedení

Vliv stylu vedení skupiny na její strukturu a dynamiku. Činnost řídicího centra skupiny je nutná jak z hlediska dosahování cílů (plánování činnosti skupiny, překonávání překážek), tak z hlediska vytváření a udržování skupiny koordinací a usměňováním nezávislých nebo protikladných tendencí a aktivit jednotlivců. Řízení se ve skupině může koncentrovat na vedoucího či vůdce nebo může být v různém poměru rozděleno mezi jiné členy – což je jedním z nejpodstatnějších rysů tzv. stylu vedení. Věda o řízení a vedení ve formálních skupinách je samostatnou vědeckou disciplínou. Pro neformální skupiny i pro pedagogickou situaci zůstávají významným podnětem výzkumy stylu vedení pečlivě metodicky provedené po 2. světové válce K. Lewinem a jeho žáky. Výzkumy pomohly objasnit některé ze základních otázek řízení: účelnost koncentrace nebo rozdělení „moci“, a také sebeprosazení vedoucího nebo kooperace se skupinou. Liberální vedení s minimálními zásahy vedoucího do činnosti skupiny se ukázalo po stránce výkonnosti jako neefektivní. Ve výkonnosti skupin ve-

dených „autokraticky“ (se soustředěním moci a rozhodování u vedoucího) a „demokraticky“ nebylo podstatných rozdílů. V demokraticky řízené skupině, kde měli všichni příležitost účastnit se plánování a řízení, se však projevila větší samostatnost a tvořivost, pozitivnější se vyvíjely interpersonální vztahy i předpoklady pro kooperaci. Výsledky tohoto pokusu nelze přímo aplikovat na všechny druhy skupin a situací (např. na armádu, na skupiny v situaci ohrožení atd.), měly však značný vliv na výzkumy a pojetí vedení výchovných skupin. O aplikaci přístupu Lewina a spolu-pracovníků na řízení vyučování se zasloužil zvláště Anderson se spolu-pracovníky. Vydělil dva typy učitelského jednání se žáky: dominantní (odpovídající autoritativnímu) a sociálně integrativní s pochopením pro individualitu žáka a jeho potřeby – odpovídající demokratickému. Systematicky byl pozorován velký počet učitelů a hodnocen poměr obou druhů jednání u každého z nich a zároveň vyučovací a výchovné výsledky. Zkoumání vedla ke zjištění, že naprostá většina učitelů používá obou typů řízení, ovšem v různém poměru podle osobního založení, a podle situace. Učitelé byli dominativnější např. v období vyšší únavy, na konci vyučování než na jeho počátku, v práci se třídou než s jednotlivým žákem.

Mezi vzdělávacími výsledky dominantních a sociálně integrativních učitelů nebyly zjištěny výrazné rozdíly, zato lepší vztahy mezi žáky, jako výsledek převážně demokratického vedení mluvily jednoznačně ve prospěch sociálně integrativního přístupu. Chování učitele a jeho styl vedení se zřejmě u jeho žáků reprodukuje nebo působí sice složitěji, avšak jako významný faktor.