

## SO - RA - D (sociometricko-ratingový dotazník)

SO-RA-D je metoda, která kombinuje prvky klasické sociometrie a ratingu. V sociometrii se ptáme otázkou na preferenci určitých jedinců (např. s kým si ve třídě nejvíc rozumíš). To je výhodné v tom, že je takové měření velmi rychlé a snadné. Problém však je, že se takto často dozvíme informace jen o části členů skupiny a někteří z hodnocení vypadnou, protože je nikdo neuvede.

V ratingu se tato nevýhoda odstraňuje tím, že členové skupiny v určitých vlastnostech (resp. v otázkách, tedy v sociometrických kritériích) hodnotí na určité stupnici všechny ostatní členy. Nevýhodou je větší časová náročnost. Autorem metody SO-RA-D je Vladimír Hrabal (1979), který nějakou dobu působil i jako učitel a metodu navrhl právě pro školní účely, tak aby sběr dat nepřesáhl vyučovací hodinu. V současnosti však je pro jeho používání vhodné absolvovat zaškolení.

SO-RA-D je založený na dvou otázkách (sociometrických kritériích), vycházejících **ze dvou základních sociálních potřeb**, které žáci mohou uvnitř skupiny-třídy uspokojit. O JAKÉ DVĚ SOCIÁLNÍ POTŘEBY JDE?

1. **Potřeba přijetí druhými** (získat sympatie ostatních – v angličtině „liking“).
2. **Potřeba prosadit se mezi druhými** (vliv – v angličtině je nejbližší asi sociálně psychologické označení „perceived popularity“).

Na první z potřeb se zaměřuje otázka: *Kdo mi je ze třídy jak sympatický nebo nesympatický? (Jak moc se s ním rád vídám).*

Na druhou potřebu se zaměřuje otázka: *Kdo má ve třídě na ostatní jak velký či malý vliv? (Jak moc na něj druzí dají).*

Je zřejmé, že ten, kdo je ve třídě nejvlivnější, nemusí být vůbec tím, kdo je nejoblíbenější. Korelace mezi těmito dvěma vlastnostmi není příliš velká. Oba ukazatele se zároveň v čase trochu mění, přičemž kritérium vlivu se po půlročním retestu ukazuje jako o něco stálější. **Reliabilita (dependabilita)** v případě vlivu je tedy o něco vyšší než v případě sympatií.

### SO-RA-D – základní informace o zadání

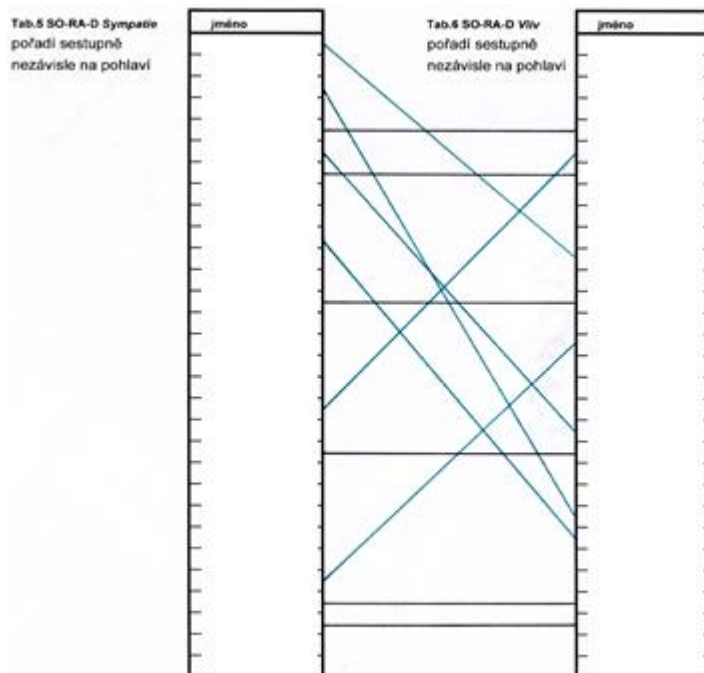
SO-RA-D je možné používat přibližně od 6. třídy až do konce SŠ. Všichni žáci mají před sebou na papíře jména všech svých spolužáků a spolužaček (viz obrázek níže). Každého z nich pak hodnotí podle hodnotící stupnice **známkou 1 až 5** ve dvou výše uvedených otázkách:

1. z hlediska vlivu (Jak moc se spolužáci řídí jeho postoji a názory); má vliv - nemá téměř žádný vliv";
2. z hlediska sympatie (rád se s ním stýkám, rád se s ním vídám) po nesympatii.

Známkuje se jako ve škole: **1=má největší vliv/je mi nejsympatičtější** až po **5=nemá žádný vliv/nesympatický žák**.







### Kdo nejvíc učitele zajímá?

**Žáci, kteří dostali nejvíc bodů.** Nejvlivnější žáci jsou vůdci třídy. Jejich způsob jednání, morální normy a názor na konkrétní spolužáky mají tendenci přebírat i mnozí konformnější spolužáci. Nejsympatičtější žáci jsou zase většinou prosociálnější, než je průměr třídy, ostatní se na ně můžou v případě potřeby obrátit. Toho lze v práci se třídou taky využít. Abychom v tom však u nich měli větší jistotu, kontrolujeme, *jak tito žáci hodnotí ostatní (s respektem? S pochopením? Vlídně?)*.

Oba dva tito žáci (tzv. „sociometrické hvězdy“) bývají zpravidla sociálně zdatnější než jejich spolužáci.

**Žáci, kteří dostali nejméně bodů.** *Jak jsou hodnoceni nejvlivnějšími spolužáky? Jak jejich nevlivnost a neoblubu vysvětlují? Je v popisech znát pochopení, empatie, nebo pohrdání a posměšky? Jak tito žáci na sociometrickém chvostu ohodnotili své spolužáky? Jsou neoblíbení, protože působí trošku jako „marťani“? Chybí jim sociální dovednosti? Jsou oproti spolužákům nezralí, infantilní? Nebo jsou neoblíbení, protože ani oni sami neprojevují empatii, projevují se nadřazeně apod.? Nebo je to nějak jinak?*

Vždy však někdo vyjde jako poslední. Proto je důležité zkontrolovat na základě hodnot, jak moc jsou tito poslední žáci (či jejich dvojice) vzdálení od zbytku třídy. Malé početní rozdíly naznačují, že tito žáci patrně nejsou vyčleňováni.

**Výsledky žákům nikdy nesdělujeme.** U žádné sociometrie.

**SO-RA-D i klasická sociometrie mají své výhody i nevýhody.** Některé již byly řečeny na začátku kapitoly. K dalším patří tyto:

SO-RA-D neodhalí vnitřní strukturu vztahů ve třídě. Nejistíme z něj tak jednoduše, jaké jsou ve třídě party, kde jsou výběry opačné a kde vzájemné, kdo je ve třídě izolovaný apod.

Výhodou SO-RA-D však je, že se v něm objeví také negativní hodnocení (známky 4 a 5). To je však zakomponováno do celkového hodnocení tak, že nedojde k tomu, aby si žáci navzájem hromadně sdělovali, komu ve třídě dali jakou známku, protože si to v záplavě čísel nebudou moc pamatovat. Pokládat negativní otázky v klasické sociometrii (typu: „Koho ve třídě nemáš rád“) je riskantní, protože těch voleb bývá jen několik a žáci si je pak po hodině sdělují. Tím se už tak nepříznivá pozice odmítaných spolužáků ještě víc zhorší. To může vést k vyčleňování a šikaně.

SO-RA-D ani klasická sociometrie nepatří mezi metody na přímé měření šikany. Výsledky mohou její přítomnost naznačovat. Jde zejména o situaci, kdy jsou někteří žáci ve třídě výrazně odmítáni a zároveň slovně hodnoceni negativně a pejorativně.

## HÁDEJ KDO (GUESS WHO) A DALŠÍ METODY MĚŘENÍ VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Ve třídách mladších školáků se často používá sociometrická varianta s názvem „**Hádej, kdo...**“, na kterou navazuje konkretizace (např. kdo je nejlepší kamarád, kdo je nejsilnější, kdo druhým nejvíc pomáhá apod.). V českých školách se dnes v diagnostice vztahů používají **Braunovy dotazníky** (B-3, B-3U apod.) nebo **Doleželovy dotazníky** (D-4), které podobným způsobem diagnostikují vztahy ve třídě a okrajově měří také sociální klima třídy. Některé jejich varianty využívají i projektivního přístupu, kdy třídu představují např. jako posádku lodi. Ptají se pak, kdo ze třídy by byl na takové lodi admirál, kdo důstojníci, kdo kormidelník apod.

Přirozenou metodou, jak se něco dozvědět o vztazích ve třídě, je sledovat seskupování žáků mimo strukturované pedagogické situace: kdo s kým tráví čas o přestávce, před odpoledním vyučováním, kdo si s kým sedá v jídelně apod.

## DOTAZNÍKY NA HODNOCENÍ PEDAGOGŮ

Je to vždycky trochu ošemetné, protože se do hodnocení pedagogů promítá mnoho okolností. Některé předměty jsou např. oblíbenější než jiné (žáci mají např. často raději angličtinu než němčinu), což se odrazí i v hodnocení učitelů. Na školách s důrazem na nějaké oborové zaměření bývá výuka v dané oblasti náročnější, což se také může promítnout do hodnocení. Určitým zmírněním uvedených rizik je dotazování na hodnocení vyučovaného předmětu. Lze pak alespoň rámcově porovnat hodnocení angličtiny vyučované dvěma angličtináři na téže škole.

Jde v podstatě o období evaluačních dotazníků, které znáte z hodnocení nás pedagogů na VŠ. Podobné nástroje se dají vygooglovat na internetu i pro střední a základní školy. Je zde potřeba pochopitelně hodnotit velmi opatrně, ale významné je i to, pokud se u podobných předmětů objeví velmi rozdílné hodnocení. Proč má na určité škole např. hudebka mnohem větší neoblubu než výtvarka? Proč stejná třída žáků v oblíbě zeměpis, ale ne dějepis? Apod.

Existují také dotazníky, které zjišťují názory jednotlivých pedagogů na každou třídu, v níž vyučují.

### **Analýza údajů o školní výkonnosti žáků a třídy**

Z hlediska sociální psychologie jsou důležité také změny ve školním výkonu žáka. Dojde-li k výraznému výkyvu ve známkách, má z hlediska pedagogické intervence smysl zjistit, co se v době výkyvu s žákem dělo. S přirozenými výkyvy však počítáme při přestupu na jinou školu, zvláště jde-li o školu s vyššími nároky.

### **Analýza produktů činnosti žáka**

Jde o rozbor různých výtvorů žáka, který vyžaduje nějakou pedagogickou pomoc. Např. se snažíme zjistit, zda jeho zanedbávání školy souvisí s nedostatečnou přípravou nebo s nezájmem rodičů o školu apod.

I bez psychologického vyšetření lze mnohé zjistit z jeho chování a také z různých školních prací: něco napoví písemný a kresebný projev, různé výrobky, které žáci ve škole vytvářejí, úprava v sešitech a jejich čistota a péče o ně. Důležité je porovnání kvality školní a domácí práce. (Pokud však má chaoticky vedený sešit polovina třídy, může to naznačovat spíše nedostatečnou systematičnost učitelovy výuky.)

Z hlediska sociálně psychologických informací může leccos napovědět i **obsahová analýza** textů a kreseb, které byly vytvořeny na volné zadání. Všimáme si témat, které se objevují např. ve slohových pracích, témat kreseb apod. *(když mají žáci 2. stupně psát slohovku o tom, jak tráví nejraději víkend s rodiči, a napíší, že nejradši ho tráví ve svém pokoji u PC a na výlet se jezdí nakupovat do Globusu a Hypernovy, tak to něco vypovídá nejen o žákovi, ale i o rodinném životě a hodnotách rodiny).*

Obsahovou analýzou můžeme usuzovat i na další vlastnosti žáka: na bohatost a chudost slovníku ve slohových pracích (zda je čtenář či nikoli), na míru rozvinutosti verbálních schopností. Ze srozumitelnosti vypravování můžeme částečně usuzovat i na empatii (zda své vyprávění umí žák podat tak, aby tomu rozuměl i někdo druhý).

### **SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL**

Tato metoda je univerzálnější než jen pro sociální psychologii. Vychází z představy, že každý z nás chápe podobně, ale zároveň i různě jednotlivé pojmy. Na základním významu nám dobře známého pojmu se všichni shodneme:

Řekne-li se „stůl“, všichni se dohodneme, co se tím myslí - to je obecný význam slova, jinými slovy - **DENOTÁT**.

Ale přesto bude představa stolu u každého z nás různá. Jaký stůl se vám vybaví? Někomu jídelní nebo pracovní psací stůl, někomu stůl, který včera viděl v obchodě, někomu stůl ze své oblíbené dětské knížky. Tyto představy mohou být provázeny i emocemi a dalšími asociovanými představami (*Máte např. raději čísla sudá, nebo lichá? Proč vůbec existují oblíbená a neoblíbená čísla? Proč se nám některá jména a příjmení líbí víc než jiná? Jaká barva se Vám vybaví, když si v duchu řeknete své křestní jméno?*) Pro tyto všechny doprovodné, jedinečné významy existuje označení **KONOTÁT**.

Teorie autorů Snidera, Osgooda (1969) vychází z myšlenky, že fyzikální předměty se nacházejí v prostoru, jenž lze definovat souřadnicemi (z deskriptivní geometrie si můžete vybavit souřadnice těles jako jejich vzdálenost od osy X a od nárysny a půdorysny). Podle jejich teorie však lze podobně v sémantickém prostoru pomyslně „určit“ sémantické míry různých pojmů. Tedy že i u nich se dají na základě různých hodnotících kritérií „změřit“ jejich významové souřadnice.

Vzhledem k individualitě konotací je jasné, že jeden pojem bude mít jiné souřadnice u každého člověka. Za pozornost však určitě stojí porovnání sémantických významů určitých pojmů u různých skupin lidí, nebo porovnání podobných pojmů u jedné skupiny lidí. Sémantický diferenciál zde nabízí číselné vyjádření těchto rozdílů a otevírá tak prostor pro specifickou výzkumnou oblast.

Z předchozího je zřejmé, že každý člověk významově ohodnotí určitý pojem trochu jinak. Vědci se však zabývali i tím, jestli lidé používají stejných hodnotících kritérií, anebo zda se liší i v nich. Ukázalo se, že určité rozdíly skutečně existují, ale některé zobecněné hodnotící dimenze máme společné. Univerzálními dimenzemi jsou:

- 1) **Hodnotící dimenze** - polarity typu "*dobrý-špatný*", "*pěkný-ošklivý*", "*příjemný-nepříjemný*" a další.
- 2) **Dimenze potence (síly)** - polarity "*velký-malý*", "*těžký-lehký*", "*silný-slabý*" a další.

Univerzálních dimenzí bylo nalezeno víc, tyhle dvě však byly potvrzeny i v dalších výzkumech.

Na další straně je ukázka dvou podobných, přesto však se mírně lišících pojmů („**žák**“ - tenká čára a „**student**“ - silná čára), jak je do určitého sémantického prostoru vynesli Vaši starší spolužáci:

## Sémantický diferenciál

Zakroužkujte, prosím, číslo, které vyjadřuje, do jaké míry se podle Vás posuzovaný jedinec (či pojem) nachází mezi jednotlivými krajními polaritami vlastností:

	STUDENT			ŽÁK				
tvořivý	1	2	3	4	5	6	7	netvořivý
vysoká sebedůvěra	1	2	3	4	5	6	7	nízká sebedůvěra
klidný	1	2	3	4	5	6	7	vydražditelný
přátelský	1	2	3	4	5	6	7	rezervovaný
optimistický	1	2	3	4	5	6	7	pesimistický
nešťastný	1	2	3	4	5	6	7	šťastný
velkorysý	1	2	3	4	5	6	7	ulpívající na detailech
podřídivý	1	2	3	4	5	6	7	dominantní
závislý	1	2	3	4	5	6	7	nezávislý
plachý	1	2	3	4	5	6	7	družný
neoblíbený	1	2	3	4	5	6	7	oblíbený

### PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

Projektivní techniky jsou úkoly, jejichž cílem je podnítit spontánní reakce, v nichž se obvykle odrazí i věci problematické, skryté a neuvědomované. Tyto úkoly podněcují fantazii a emocionální zaujetí. Principem je volnější, málo strukturované zadání. Způsob jeho zpracovávání je na respondentovi. Vychází se přitom z předpokladu, že si nikdo nezvolí nějaký



způsob řešení či nějaké téma jen tak bez příčiny. Do obsahů vstupují naše různé nezpracované intrapsychické záležitosti (trápení, témata, jimiž se zabýváme, problémy, jichž bychom se nejraději zbavili a hlavně témata, kterých jsme se „zbavili“ tak, že si je už neuvědomujeme). Když má člověk něco nevyřešeného, často se k tomu sám, někdy i bezděčně, různými cestami vrací.

Mezi nejznámější a v psychologii nejužívanější psychodiagnostické projektivní metody patří **Rorschachův test skvrn**, u něž je úkolem probanda sdělovat, co v předložených skvrnách vidí. Tento test se zaměřuje na intrapsychické osobnostní obsahy. **Tematický apercepční test** sestává z obrázků osob s naznačenými, ale nejasnými situacemi. Více se zaměřuje na sociální oblast, na kvalitu sociálních vazeb a vztahů. Existují testy, které se zaměřují na dílčí oblasti jedince, jako např. na míru agresivity (např. test ruky, Rosenzweigův test).

U dětí se často diagnosticky využívají **projektivní kresebné testy**, např. kresba rodiny, u níž se hodnotí, jak je kdo ztvárněný, velký, jak se tváří, kdo stojí uprostřed a kdo nejdál, kdo vedle sebe apod. Jeho alternativou je test "začarovaná rodina" (kdyby přišel kouzelník a začaroval do zvířat všechny členy rodiny i dítě samo, do jakých zvířat by to bylo).

V psychodiagnostice dětí se používají také **projektivní verbální testy**, např. test nedokončených vět (např. „Nejvíce je mi líto, když moji rodiče...“) nebo test tří přání (kdyby přišel kouzelník a mohl mi splnit 3 přání, která by to byla) a mnohé další.

Tyto testy většinou odhalí víc informací než testy přímé, ale jejich materiál se obtížně hodnotí a je zapotřebí mít s danou metodou dlouhodobé zkušenosti. Pedagogové s těmito testy nepracují, ale ve své školní práci se i oni u žáků setkávají s projevením jejich projekovaných obsahů při různých méně strukturovaných zadáních.

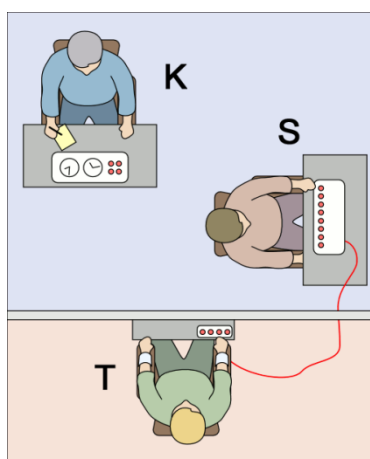
## EXPERIMENT

Experiment není specificky psychologická metoda. Vznikla v přírodních vědách a odtud se v 19. století rozšířila i do psychologie. **Podstatou experimentu je, že sledujeme působení určitého jevu při určité kontrole podmínek.** Např. v třídě 7. A se rozhodneme pro experimentální změnu výukové metody určité látky. Třída 7. B bude kontrolní skupinou. Nejprve v obou třídách změříme výchozí podmínky, v tomto případě jim dáme stejný znalostní test na danou látku, kterou ještě neprobírali. Poté proběhne výuka, v každé třídě jiným způsobem. Následně dostanou obě třídy stejný vědomostní test jako na začátku. Rozdíl ve vědomostech v každé z testovaných tříd pak ukáže, jestli byla nová výuková metoda efektivnější.

Teoreticky lze výše uvedený (trochu zjednodušený) proces experimentu popsat tak, že máme na začátku experimentální (7.A) a kontrolní (7.B) skupinu. Změna výukové metody je nezávislá proměnná. Výsledné znalosti (zde jejich nárůst) jsou proměnná závislá.

Experimentovat lze i v jiných oblastech, včetně výchovy. Lze např. zjišťovat, jak se po dvou měsících změní sociální klima ve třídě, kde rodiče žáků přispějí na třídní výjezdový preventivní program, a k jakým změnám dojde za stejnou dobu v jiné paralelní třídě, která nikam nejela.

Psychologové původně vycházeli z laboratorních experimentů (I. P. Pavlov, jeho předchůdci i následovníci). Později se však ukázalo, že laboratorní experimenty předpovídají chování lidí jen v omezené míře. V běžném životě hraje zásadní roli i celkový kontext situace. Výsledky laboratorních experimentů komplikuje také fakt, že lidé vědí, že jsou zkoumaní, a mohou tomu své chování přizpůsobit. Proto se ve **20. století** prováděly často experimenty tak, že **se probandi o skutečném zaměření výzkumu dozvěděli až po jeho skončení**. Mezi nejznámější patří Aschovy experimenty se skupinovou konformitou (vydávané původně za výzkum vizuální percepce), dále Zimbardův Stanfordský experiment a Milgramův experiment poslušnosti. Je třeba uvést, že z etického hlediska už dnes takové postupy nejsou přípustné.



**Milgramův experiment** (Yalská univerzita, 1963); zkoumal se „vliv bolesti na učení“ (ve skutečnosti poslušnost k autoritě).

Ukázky z experimentu si můžete pustit na:

<http://www.youtube.com/watch?v=RGs3mgaQ8VY>

- 62,5 % probandů pokračovala v experimentech až do nejvyšší intenzity.



**Zimbardův Stanfordský experiment (1971)**

- (12 vězňů a 12 vězňů) po 6 dnech ukončen

Více viz:

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD\\_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD\\_experiment](https://cs.wikipedia.org/wiki/Stanfordsk%C3%BD_v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%BD_experiment)

**ZÁVĚREM:**

Pro učitele existuje jedna důležitá zásada: pokud se chce co nejvíce dozvědět o žákovi, studentovi či celé třídě, **je nejlepší přístup polymetodický**, tedy využívání více metod poznávání žáků, je-li to možné.