

Rozdíly v postojích studentů sociální pedagogiky k předmětu studia

Bc. Rudolf Křížan

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Rudolf Křížan**

Osobní číslo: **H11673**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Postoje studentů sociální pedagogiky k předmětu studia**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti postojů a možností jejich měření, postojů ke studiu, předmětu a pojetí sociální pedagogiky, studia sociální pedagogiky v ČR a ve světě.

Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu, formulace výzkumných otázek, problémů a hypotéz.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu, výběr výzkumného vzorku, sběr dat pomocí dotazníku vytvořeného na bázi sémantického diferenciálu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace, kontrola validity dat, statistické zpracování získaných dat včetně provedení vztahové analýzy.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KOLLÁRIK, Teodor et. al. Sociálna psychológia. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-2231841-8.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 18.4.2013


.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Překládaná diplomová práce nesoucí název „Rozdíly v postojích studentů sociální pedagogiky k předmětu studia“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je věnována problematice postojů, historii a základním charakteristikám sociální pedagogiky. Praktická část mapuje a porovnává postoje studentů sociální pedagogiky na třech univerzitách.

Klíčová slova: postoj, sociální pedagogika, změna postojů, sémantický diferenciál

ABSTRACT

This thesis entitled „Social Pedagogy Students‘ Attitudes Differences Towards The Subject Of Study“ is divided into theoretical and practical part. Theoretical part is dedicated to attitudes and fundamentals of social pedagogy. Practical part identifies and compares social pedagogy students‘ attitudes on three universities in the Czech Republic.

Keywords: attitude, social pedagogy, attitude change, semantic differential

Lidé, kteří se ke mně neotočili zády, by se dali spočítat na prstech jedné ruky. Právě jim patří moje poděkování.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné

„Nikdy jsem nedopustil, aby škola stála v cestě mému vzdělání.“

– Mark Twain

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POSTOJE, JEJICH ZMĚNA A MĚŘENÍ	12
1.1 POSTOJE	12
1.1.1 Struktura postojů	15
1.1.2 Charakteristika postojů.....	18
1.1.3 Funkce postojů	18
1.2 UTVÁŘENÍ A ZMĚNA POSTOJŮ.....	20
1.2.1 Vznik postojů	20
1.2.2 Změna postojů.....	21
1.2.2.1 Změna postojů přesvědčováním	23
Přesvědčování vyžadující značné kognitivní úsilí	25
Dvouprocesní modely přesvědčování	25
1.2.2.2 Změna chování vedoucí ke změně postoje	26
1.3 MĚŘENÍ POSTOJŮ.....	27
1.3.1 Přímé měření	27
1.3.1.1 Likertova škála.....	27
1.3.1.2 Sémantický diferenciál	27
1.3.1.3 Thurstonova škála	28
1.3.2 Nepřímé měření.....	29
1.3.2.1 Priming.....	29
1.3.2.2 Implicitní asociační test	29
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	30
2.1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	30
2.1.1 Starověk.....	30
2.1.2 Středověk.....	31
2.1.3 Humanismus a renesance	31
2.1.4 Osvícenství.....	33
2.2 VLIVY NA VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDECKÉ DISCIPLÍNY	34
2.3 SMĚRY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	35
2.3.1 Praktický směr sociální pedagogiky.....	35
2.3.2 Teoretický směr sociální pedagogiky.....	36
2.3.3 Emprický směr sociální pedagogiky	36
2.4 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V NĚMECKU.....	37
2.5 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V POLSKU	38
2.6 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU.....	39
2.7 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÝCH ZEMÍCH	40
2.8 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V OSTATNÍCH ZEMÍCH	43
2.9 SOUČASNÉ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A VYMEZENÍ JEJÍHO PŘEDMĚTU	44
2.9.1 Vymezení předmětu sociální pedagogiky	44
2.9.2 Dimenze sociální pedagogiky	45
2.10 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	46
2.10.1 Pracovní činnosti a kompetence	46

2.10.2	Uplatnění studentů sociální pedagogiky	46
II	PRAKTICKÁ ČÁST	48
3	VÝZKUM.....	49
3.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	49
3.1.1	Dílčí výzkumné otázky	49
3.1.2	Hypotézy	49
3.2	DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH VÝZKUMNÝ SOUBOR	50
3.3	POJETÍ VÝZKUMU	51
3.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	51
3.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ A TECHNIKA VÝZKUMU	53
3.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	54
3.7	VÝSLEDKY VÝZKUMU	57
3.8	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	64
3.8.1	Ověření hypotézy H ₁	64
3.8.2	Ověření hypotézy H ₂	64
3.8.3	Ověření hypotézy H ₃	65
3.8.4	Ověření hypotézy H ₄	66
3.8.5	Ověření hypotézy H ₅	66
3.8.6	Ověření hypotézy H ₆	67
3.8.7	Ověření hypotézy H ₇	67
3.8.8	Ověření hypotézy H ₈	68
3.8.9	Ověření hypotézy H ₉	69
3.8.10	Ověření hypotézy H ₁₀	69
3.9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	70
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM GRAFŮ	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolil problematiku postojů. Konkrétně měření postojů studentů sociální pedagogiky k předmětu studia.

Důvodů pro tuto volbu jsem měl několik. Jedním z nich je skutečnost, že jsem se postoji zabýval už ve své bakalářské práci, dalším moje osobní zvědavost a touha zjistit, jaký je vztah ke studiu sociální pedagogiky u ostatních studentů, nejen na mojí alma mater.

Cílem této diplomové práce je zmapovat a porovnat postoje studentů sociální pedagogiky na třech univerzitách a zjistit, zda se liší.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTOJE, JEJICH ZMĚNA A MĚŘENÍ

Postoje jsou složky osobnosti člověka, ovšem neexistuje jednotná představa či definice toho, co vlastně pojem postoj představuje. Někdy jsou postoje považovány za „hnací motor“ motivů, jindy za vztah k hodnotám. Bližší seznámení s postoji, jejich definicí, strukturou, funkcí vznikem a změnou přináší následující podkapitoly.

1.1 Postoje

Pojem postoj se v evropských jazycích objevuje zhruba od počátku 18. století, kdy se začal používat v malířském žargonu a vyjadřoval pozici těla. Do jazyka vědy se dostal až v roce 1872, kdy ho použil Charles Darwin ve svém díle *Výraz emocí u člověka a zvířat* (Výrost In: Výrost a Slaměnik, 2008, s. 127).

Do sociální psychologie a sociologie zavedli pojem postoj W. I. Thomas a F. Znaniecki, kteří jej chápali jako vědomý vztah jedince k hodnotě (1918 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 216).

Hodnotící složku postojů akcentovali D. Katz a E. Stotland (1959 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 86), kteří za postoj považovali tendenci nebo predispozici jedince k hodnocení určitého objektu nebo symbolu znázorňujících tento objekt. Z nich vycházely Eagly a Chaiken (1998 cit. podle Obdržálek In: Kollárik, 2004, s. 261), které definují postoj jako tendenci směřující k pozitivnímu nebo negativnímu hodnocení osoby, věci, jevu apod., nebo Kretch, Crutchfield a Ballachey (1968, s. 170), podle nichž jsou postoje „...trvalé soustavy pozitivních anebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí konání pro nebo proti společenským objektům.“

Bohner a Wänke (2002, s. 5) definují postoj jako souhrn hodnocení objektu myšlení, přičemž objektem mohou být konkrétní věci (např. luxusní automobily), abstraktní pojmy (např. svoboda slova), jednotlivé osoby (např. Emil Zátoupek) či skupiny osob (např. celebrity).

Jiný přístup zastává G. W. Allport, který postoj považuje za „...mentální a nervový stav pohotovosti organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“ (1935 cit. podle Musil, 2005, s. 76)

Z Allporta vycházejí i další autoři, mezi nimiž je např. O. Klineberg (1954 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 217), který postoj pokládá za pohotovost k odpovědi, nebo C. T. Morgan (1961 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 217) považující postoj za sklon odpovídat buď kladně, nebo záporně na určité osoby či situace.

H. B. English a C. A. Englishová také chápou postoje jako stav pohotovosti či chování k určitým objektům, ale s tím rozdílem, že toto chování k oněm objektům je naučené a subjektivní, tedy takové, jaké za jaké je jedinec považuje, nikoli takové, jaké jsou ve skutečnosti (Nakonečný, 1997b, s. 217).

Existují ovšem i názory, že postoje jsou předpokladem k chování (McGuire, 1976 cit. podle Obdržálek In: Kollárik, 2004, s. 263), respektive tendencí k chování (Bogardus, 1925 cit. podle Obdržálek In: Kollárik, 2004, s. 263),

Hartl a Hartlová (2009, s. 442) definují postoje jako sklony reagovat ustáleným způsobem na předměty, osoby, situace i sebe sama, přičemž je dělí do devíti kategorií:

- a) citové, poznávací
- b) kladné, záporné
- c) verbální, neverbální
- d) skryté, zjevné
- e) silné, slabé
- f) soudržné, nesoudržné
- g) vědomé, nevědomé
- h) individuální, skupinové
- i) stálé, proměnlivé

Musil (2005, s. 76) rozlišuje na základě tří komponent, ze kterých se postoj skládá (kognitivní, afektivní, akční), tři druhy postojů:

- a) mínění (smýšlení, přesvědčení, názor) – tzv. verbalizované postoje,
- b) akční postoje (projevované jednáním individua),
- c) spontánní verbální postoje.

Dále v textu Musil uvádí, že je vhodné od sebe rozlišit pojmy postoj a rys, postoj a zvyk. Zatímco postojem se rozumí struktura a dispozice pro obsah chování, rysem se rozumí tendence k činnosti v souladu se znaky povahy jedince (např. agresivita). Zvyk je stereotypně a automaticky se opakující rys. (Musil, 2005, s. 76)

Podle Verešové (2007, s. 84) existuje vzájemná propojenost dvojic pojmů postoj a potřeba a postoj a chování. To zdůvodňuje studií J. Sugara, který chování charakterizuje jako kombinaci postojů, norem, zvyků a očekávání. Sugar mezi vysokoškolskými studenty zjišťoval postoje ke kouření (jestli se jim kouření líbí), normy (jestli si jejich přátelé myslí, že je kouření správné) a zvyky (jestli sami kouří). Ze svého výzkumu vyvodil závěr, že pokud jsou konzistentní tyto tři ukazatele, pak je možné s velkou pravděpodobností vyvozovat chování a to až s 81 % úspěšností. Z hlediska hierarchie těchto tří ukazatelů řadí zvyky na první, normy na druhé a postoje na třetí místo.

Poněkud odlišně se k Sugarovu zjištění o silném vzájemném vztahu postojů a chování, i když vliv postojů na chování řadil až na třetí místo za zvyky a normy, staví Nakonečný (1997a, s. 120), který poukazuje na nízkou souvztažnost mezi postojem a chováním. Chování dle něj vyjadřuje skutečný postoj tím méně, čím větší negativní sankce hrozí za projev skutečného postoje. To dokládá na příkladu totalitních režimů, kdy jsou postoje odporující závazné ideologii skrývány a navenek se prezentují jen ty postoje, které jsou poplatné režimu.

W. Herkner (1991 cit. podle Nakonečný, 1997a, s. 120) proto zavedl rozlišení „postojů k chování“ a „postojů k podnětu nebo k pojmu“.

Newcomb (1950 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 217) postoje považuje za pohotovost k aktivaci motivu a predispozici jednat, vnímat a myslet, přičemž rozdíl mezi postojem a motivem vysvětluje na příkladu hrajícího si dítěte a čtoucí matky. Když matka zaslechne dětský pláč, přestane číst, odloží knihu a zjišťuje příčinu pláče. Kladný postoj matky k dítěti tedy vyvolal motiv její mateřské péče.

Dalším příbuzným pojmem, který je často v souvislosti s postojem zmiňován, je názor. Oskamp (1977 cit. podle Obdržálek In: Kollárik a kol., 2004, s. 262) uvádí, že názor na určitou věc, jev či osobu je uvědomovaný, navenek zřejmý a často verbálně formulovaný projev postoje. Názor je také podle Oskampa více vázaný na konkrétní fakta, rychleji a snadněji podléhá změně.

1.1.1 Struktura postojů

V obecné rovině se postoj chápe jako multidimenzionální konstrukt tvořený třemi složkami. Autory tříložkového modelu struktury postojů jsou Smith, Sherif, Campbell a Krech (McGuire, 1969 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 90-91). Tříložkový model vnitřní struktury postoje zahrnuje existenci afektivní, kognitivní a behaviorální složky, přičemž afektivní složka představuje emoce, které jsou prožívány ve vztahu k předmětu postoje, dává postoji motivační charakter a určuje jeho směr. Někdy je označována jako složka afektivně hodnotící. Kognitivní složka v sobě nese názory a znalosti o předmětu postoje. Behaviorální složka, někdy též nazývaná tendencí k chování, zahrnuje pohotovost k jednání související s postojem. Pokud tedy jedinec zaujímá k určitému sociálnímu objektu pozitivní postoj, je větší pravděpodobnost, že bude ochoten se angažovat ve prospěch tohoto objektu, než v jeho neprospěch. Ovšem jde jen o pohotovost k jednání, která se ne vždy musí projevit v podobě skutečné aktivity.

Ačkoli je výše uvedený tříložkový model přijímán řadou autorů, existují autoři, kteří odmítají tříložkové pojetí struktury postojů.

Mezi ně patří Marvin E. Shaw a Jack Mason Wright, kteří jsou zastánci jednosložkového modelu. Podle nich je postoj „*relativně trvalý systém afektivních, hodnotících reakcí, jež jsou založeny na hodnotících pojetích nebo míněních, která současně odrážejí a která jsou naučená, o charakteristikách sociálních objektů nebo třídách sociálních objektů*“ (Shaw, Wright, 1969 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 91).

Jednosložkový koncept si osvojili i Bohner a Wänke (2002, s. 5). Vysvětlují to tím, že postoje nemusí vždy nutně obsahovat všechny tři složky. Podle nich existují postoje, které jsou tvořeny výhradně jen jednou složkou.

Thurstone (1967 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 91) považuje postoj za čistě jednosložkový koncept, neboť postojem rozumí cit pro nebo proti psychologickému objektu.

Dalším zastáncem jednosložkového pojetí postoje je Fishbein (1967 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 91), který říká, že ačkoli je některými autory postoj definován jako tříložkový konstrukt, většinou se měří jako jednosložkový a to tak, že se zjišťuje jeho afektivní složka.

Představiteli „zlaté střední cesty“ v oblasti struktury postojů jsou Bagozzi a Burnkrant (1979 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 91), kteří postoj chápal jako strukturu sestávající ze dvou složek – ze složky kognitivní a složky afektivní.

Pravděpodobně nejužitečnější klasifikaci postojů sestavili Katz se Stotlandem (1959 cit. podle Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 91-92), kteří vycházeli ze tříložkového modelu vnitřní struktury postoje a postoje tak rozdělují do pěti kategorií podle převládajícího obsahu jednotlivých složek:

1. Afektivní asociace – název pro kategorii zahrnující postoje skládající se z emocionálně hodnotícího vztahu k objektu postoje při současném nedostatku znalostí o něm a nedostatku činností k němu zaměřených. Ze znalosti pouze této kategorie postojů nelze předpovídat jednání jedince, protože v ní neexistuje orientace na činnost. Do této kategorie řadíme například estetické postoje.
2. Intelektualizované postoje – je kategorie obsahující postoje s rozvinutou kognitivní složkou spolu se složkou emocionální. Třetí složka vztahující se k činnosti jedince vůči objektu postoje chybí. Ani ze znalosti této kategorie postojů není možné přesně předpovídat jedincovo jednání.
3. Postoje orientované na jednání – označení pro kategorii tvořenou postoji se silně rozvinutými tendencemi k jednání vůči objektu postoje a současně málo rozvinutou kognitivní složku. Do této kategorie řadíme například stereotypy a předsudky.
4. Vyvážené postoje – označení kategorie zahrnující postoje, které obsahují plně rozvinuté všechny tři složky, tedy afektivní, behaviorální a kognitivní.
5. Postoje na obranu Ega – tato kategorie sestává z postojů, které mají rovněž rozvinuté všechny tři složky a které zároveň slouží k udržení sebepojetí osobnosti. Tyto postoje se úzce pojí se sebeúctou, sebehodnocením a jsou velmi odolné vůči změnám.

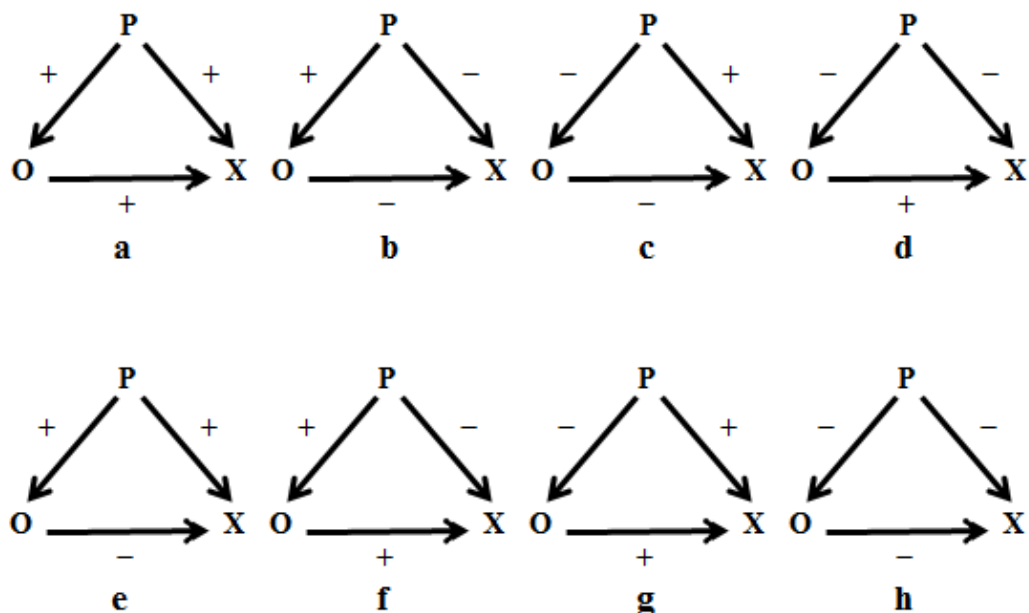
Účelem zkoumání struktury postojů je vysvětlit vztah mezi postoji a různými objekty. V zásadě existují dva přístupy nahlížení na struktury postojů.

První z nich, vytvořený Kinderem a Searsem, akcentuje hierarchickou stránku tematicky konzistentních kognitivních struktur (ideologií), ve kterých jsou postoje zakotveny. Hierarchický přístup připouští odvození postoje např. k novému politickému tématu z obecných hodnot, které v této oblasti jedinec zastává (Kinder a Sears, 1985 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 291).

Heiderova balanční teorie (1946; 1958 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 291-292) je druhý přístup nahlížení na strukturu postojů a předpokládá, že lidé usilují o konzistenci ve svých postojích. Zde je důležitý vztah mezi postoji k problémům a postoji k lidem v mysli pozorovatele. Předpokládejme, že Petr miluje svou přítelkyni Marii (první kognitivní struktura) a plánuje společný výlet do hor (druhá kognitivní struktura). Ovšem při zvažování stability těchto dvou struktur je nutné zvážit třetí kognitivní strukturu, a sice Petrovo vnímání Mariina postoje k výletu na horách. Tři uvedené kognitivní struktury tvoří podle Heidera triádu pozorovatele P (Petr), další osoby O (Marie) a objektu X (výlet do hor). Mezi těmito prvky mohou být pozitivní nebo negativní vazby, které mohou reflektovat pocity nebo blízkost. Stav rovnováhy mezi jednotlivými složkami ve tříkomponentové struktuře nastane, když vynásobením znaků všech tří vztahů vznikne výsledný znak, který bude pozitivní.

Rovnovážné (a-d) a nerovnovážné (e-h) triády podle Heiderovy balanční teorie jsou znázorněny na obrázku níže.

Obrázek 1 – Rovnovážné a nerovnovážné triády



1.1.2 Charakteristika postojů

Z výše zmíněných definic postojů je patrný jejich vztah k hodnocení a hodnotám. Ne jinak na postoje nahlíží G. D. Wilson (1987 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 217), který považuje za hlavní znak postojů jejich právě jejich orientaci na hodnoty a skutečnost, že jsou afektivní. Wilson také uvádí, že postoje jsou:

- podmíněny individuální zkušeností a vlivy kulturního prostředí
- orientovány na hodnoty a akcentovány emocemi
- hypotetické konstrukty, které však nemohu být přímo pozorovány, ale z chování a mínění odvozovány.

Podle Nakonečného (1997a, s. 119) mají postoje tyto základní vlastnosti:

- a) komplexnost – postoj má kognitivní, emotivní a snahové složky
- b) konzistence – uvedené složky se vyznačují větší či menší soudržností a mohou tedy být konzistentní nebo inkonzistentní
- c) konsonance – postoje vytvářejí kategorie – trsy, které se mohou vyznačovat určitou mírou konsonance postojů. Např. jedinec má kladný vztah k náboženství, ale k církvi jeho vztah už kladný být nemusí
- d) rezistence vůči změně – centrální a extrémní postoje jsou odolnější vůči změně
- e) intenzita – postoj může být chápán jako pozice na ose od extrémně kladného, přes neutrální až po extrémně záporné hodnocení

Každý jedinec má mnoho postojů, které ve výsledku tvoří individuální systém postojů. V tomto systému jsou určité postoje centrální, pro jedince důležité, a postoje periferní, méně důležité. Centrální postoje jsou jedinci psychologicky blízké a více se o ně zajímá (Nakonečný, 1997b, s. 217 - 218).

1.1.3 Funkce postojů

Americký sociální psycholog Leon Festinger (1964 cit. podle Výrost In: Výrost a Slaměnik, 2008, s. 127) říká, že postoje pomáhají jedinci v adaptaci na prostředí. Naproti poněkud strohému a vágnímu Festingerovu pojetí funkcí postojů stojí pojetí Katzovo (1960 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 7), který postojům přiřknu funkci poznávací.

Poznávací funkcí Katz rozumí vytvoření jakéhosi schématu, které napomáhá organizovat jinak složité a nejednoznačné podněty z prostředí.

Postoje mají také svou roli při utváření sociální identity, protože usnadňují vyjadřování nejdůležitějších hodnot a sebepojetí jedince. Katz tuto funkci postojů nazývá hodnotově-expressivní. (1960 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, s. 286)

Centrální postoje, o kterých je řeč výše, mají integrativní funkci a utvrzují jedince ve vztazích, které jsou pro něj psychologicky významné. Postoje ale také pomáhají k udržení psychické rovnováhy, eliminují pocity úzkosti a posilují hodnoty sebe sama. (Nakonečný, 1997a, s. 119)

Příkladem toho může být výskyt rasistických postojů u lidí s komplexem méněcennosti. (Nakonečný, 1997b, s. 218)

Bohner a Wänke (2002, s. 7-9) naproti tomu dělí funkce postojů do dvou následujících oblastí:

- postoje organizují poznání, tj. dělí vše okolo nás na „dobré a špatné“. Shavitt (1989 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 7-8) nazývá tuto funkci utilitární, protože vědění, že je něco dobré nebo špatné je užitečné v tom, že nám pomáhá např. v rozhodování
- postoje slouží k naplnění vyšších psychologických potřeb, tj. udržují sociální vztahy, protože vyznávání určitého postoje může být u určitých skupin chápáno pozitivně. Katz (1960 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 8) tuto funkci nazývá hodnotově expresivní (viz výše), Smith (1956 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 8) sociálně adjustivní.

Podle Eagly a Chaiken (1998 cit. podle Výrost In: Výrost a Slaměník, 2008, s. 128) postoje vyjadřují hodnoty, které člověk vyznává, pomáhají mu v sociální adjustaci a plní funkci sebeobrannou.

J. W. McGuire (1969 cit. podle Nakonečný, 1997b, s. 218) uvádí následující adaptivní funkce postojů:

- utilitaristické funkce, tj. postoje nás zaměřují na objekty, které jsou prostředky k dosažení cíle
- ekonomické funkce, tj. postoje zjednodušují vidění světa na „dobré“ a „špatné“

- expresivní funkce, tj. postoje upevňují a zvyšují sebevědomí, podporují určité způsoby chování či sebevyjádření
- funkce obrany ega, tj. postoje pomáhají překonat nejistotu, úzkost nebo vnitřní konflikt.

1.2 Utváření a změna postojů

Tak jako existuje vícero pohledů na definici, strukturu nebo funkce postojů, existuje i řada teorií zabývajících se vznikem postojů. Zatímco někteří autoři zastávají názor, že postoje jsou člověku vrozené, jiní tvrdí, že se postojům učíme skrze sociální učení. Ne jinak je tomu v případě teorií vysvětlujících změnu postojů.

1.2.1 Vznik postojů

Wilson a Eysenck (1975 cit. podle Hayesová, 2003, s. 99) uvádějí, že postoje jsou z velké části vrozené. K tomuto názoru je přivedl fakt, že některé osobnostní rysy jako neuroticismus a stabilita jsou vrozené a tyto jsou pak základem postojů. Abraham Tesser (1993 cit. podle Výrost In: Výrost a Slaměník, 2008, s. 127) souhlasí s tím, že postoje jsou vrozené, avšak s Wilsonem a Eysenckem se rozchází v názoru na to, do jaké míry tomu tak je, neboť tvrdí, že člověku je vrozená pouze část jeho postojů.

Jiní autoři zastávají zcela opačný názor než Wilson, Eysenck a Tesser. Mezi takové patří například Brendl a Higgins (1996 cit. podle Výrost In: Výrost a Slaměník, 2008, s. 127), kteří uvádějí, že většinu postojů si člověk osvojuje v průběhu života přímou zkušeností s objekty nebo zprostředkovaně skrze sociální učení. Bandura s McDonalodem (1953 cit. podle Hayesová, 2003, s. 100) dospěli k závěru, že se postojům nemusíme přímo učit, ale že si je osvojujeme sociálním učením, přesněji nápodobou druhých.

V souvislosti s utvářením postojů skrze sociální kontakt lze říci, že významným faktorem při utváření postojů je příslušnost jedince k různým sociálním skupinám, ovšem jen do té míry, do jaké se jedinec se skupinou identifikuje. Z toho vyplývá velký vliv referenčních skupin na tvorbu postojů. (Oliverius In: Janoušek a kol., 1988, s. 93)

Oliverius dále v textu uvádí, že vliv skupiny na formování postojů jedince je složitý, nepřímý a komplexní, neboť skupina nepředává hotové postoje, nýbrž vytváří pro členy situace, ve kterých postoje vznikají. Dalším hlediskem při utváření postojů ve skupině je

skupinový tlak. Zde je ovšem zmínit fakt, že jedinec nepřebírá postoje pasivně a mechanicky, ale postupuje při jejich výběru v souladu s uspokojováním svých potřeb.

Jak už bylo zmíněno v předchozím odstavci, potřeby hrají podstatnou roli v procesu utváření postojů. V průběhu uspokojování potřeb se totiž formují rozličné postoje od kladných postojů k objektům, které danou potřebu buď přímo uspokojují, nebo jsou prostředky k jejímu uspokojení, až po záporné, které uspokojení potřeb neumožňují. Takto utvořené postoje mají výraznou instrumentální hodnotu, neboť si je utváří jako odpověď na problémové situace ve snaze uspokojit potřeby. Pokud si takové postoje jedinec uchovává, mohou mu pomoci k vyřešení problémů nebo uspokojení jeho potřeb. (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968, s. 215)

Petty a Caccioppo (1981 cit. podle Hayesová, 2003, s. 100) tvrdí, že náš postoj není utvořen najednou, ale že se vyvíjí postupně v závislosti na tom, jak se seznamujeme s objektem. O objektu, který dost dobře neznáme nebo s ním nemáme zkušenost, uvažujeme o faktech. Tento vztah se nazývá deskriptivní přesvědčení. Při bližším seznámení s objektem si o něm utváříme nějaký názor a odhadujeme jeho další aspekty. To se nazývá deduktivní přesvědčení. K formování vlastního postoje dochází až v další fázi, kdy hodnotíme deduktivní přesvědčení.

1.2.2 Změna postojů

To, jak jsou naše postoje odolné vůči změně a jak tato změna probíhá je ovlivněno několika determinanty, mezi něž patří intenzita, konzistentnost, komplexnost a charakter původního postoje, znalost jeho vnitřní stavby z hlediska složení a charakteristika osoby, která daný postoj zastává.

„Měnitelnost postoje závisí na charakteristice systému postojů, na osobnosti a na začlenění jedince ve skupině.“ (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1968, s. 95)

Nakonečný (2009, s. 270) říká, že na změnu postoje mají významný vliv přímé osobní zkušenosti (např. člověk, který viděl brutalitu, s jakou jsou na jatkách porážena zvířata, se stal vegetariánem) a psychické trauma (např. žena, která byla znásilněna, zastává jiný postoj k sexu nebo mužům jako takovým).

Oliverius (In: Janoušek a kol., 1988, s. 95) rozděluje změny postojů do dvou základních skupin na změny kongruentní a inkongruentní. Při kongruentní změně se mění intenzita postoje, např. zvýšení pozitivnosti nebo negativnosti již utvořeného postoje. Při

inkongruentní změně se mění směr postoje, tj. z kladného postoje se stává záporný a naopak.

Krech, Crutchfield a Ballachey (1968, s. 253-257) považují za nejdůležitější charakteristiky postojů ovlivňujících jejich změnu:

- extrémnost – extrémní postoje jsou změnám méně přístupné, než postoje neextrémní.
- různorodost – jednoduchý postoj je přístupnější inkongruentní změně, než postoj složitý. Na druhou stranu je i složitý postoj, stejně jako jednoduchý, lehce přístupný kongruentní změně.
- konzistentnost – konzistentní postojový systém je stabilnější, protože se jeho jednotlivé složky podporují. Nekonzistentní systém postojů je více nestálý, a proto je náchylnější ke změně.
- vzájemnou spojitost – postoje prolínající se s jinými postoji se značným afektivním nábojem odolávají inkongruentním změnám.
- shodnost seskupení – postoje spojené do skupiny jsou do určité míry shodné. Takové postoje jsou vůči silám vyvolávajícím inkongruentní změnu poměrně netečné. V případě postojů, mezi nimiž není shoda lze předpokládat opak.
- sílu a množství uspokojených potřeb – postoj sloužící silným a rozmanitým potřebám (mnohoúčelový postoj) je pro jedince cenný, proto bude takový postoj více odolný inkongruentní změně.
- centrálnost zúčastněných hodnot – postoj vyrůstající z hodnoty, která má pro jedince zásadní význam a která je podpořena např. kulturou, se dá jen stěží ovlivnit v inkongruentním směru.

Triandis (1975 cit. podle Nakonečný, 2009, s. 268-269) uvádí tyto čtyři faktory pro změnu postoje:

- důvěryhodnost zdroje informace
- moc zdroje informace
- atraktivita zdroje informace
- struktura, styl a obsah informace

Petty a Cacioppo (1981 cit. podle Obdržálek In: Kollárik a kol., 2004, s. 284) shrnuli tehdejší přístupy ke změně postojů a persuazi do následujících kategorií:

- a) přístupy zdůrazňující podmiňování a modelování
- b) přístupy založené na „učení se zprávě“ (message learning)
- c) přístupy zaměřené na hodnotící úsudky
- d) motivační přístupy
- e) kombinatorické přístupy
- f) atribuční přístupy a sebestpersuaze

Od druhé poloviny osmdesátých let (Obdržálek In: Kollárik a kol., 2004, s. 284) se začínají prosazovat teorie zabývající se tzv. duálním zpracováním informací. Mezi nejvýznamnější z nich patří

- a) model pravděpodobnosti zpracování
- b) heuristicko-systematický model

1.2.2.1 Změna postojů přesvědčováním

Přesvědčováním neboli persuazí rozumíme utváření nebo změnu postojů v reakci na argumenty a/nebo další informace o objektu postoje (Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 293). Petty a Cacioppo (1981 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, s. 293) rozdělili přesvědčovací procesy podle množství kognitivního úsilí vynaloženého při procesech změn, na něž jsou zaměřeny, v zásadě do dvou skupin:

- přesvědčovací procesy vyžadující malé kognitivní úsilí
- přesvědčovací procesy vyžadující značné kognitivní úsilí

Přesvědčovací procesy vyžadující malé kognitivní úsilí

Rané teorie se pokoušely vysvětlit změnu postojů jako výsledek podmiňování, neboť vycházely z předpokladu G. W. Allporta a L. W. Dooba, že postoje jsou naučené dispozice. (Allport, 1935; Doob, 1947 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 293)

- Klasické podmiňování

spočívá v tom, že je původně neutrální podnět spojován s dalším podnětem, který vyvolává určitou reakci. Učení nastává, když původně neutrální podnět sám o sobě vyvolá danou

reakci. Na základě tohoto předpokladu došli výzkumníci k závěru, že lidé mohou hodnotit pozitivně nebo negativně, jestliže jsou nové podněty opakovaně spojovány s podněty, které vyvolávají pozitivní nebo negativní reakce. Berkowitz a Knurek vytvářeli u účastníků experimentu příznivé, respektive nepříznivé postoje ke jménům „Ed“ a „George“ a to tak, že tato jména spojovali s pozitivními nebo negativními adjektivy. Později účastníci experimentu diskutovali s osobami, které se jmenovaly Ed a George. Podmiňování se projevilo po diskuzi jak v hodnocení Eda a George účastníky experimentu, tak v hodnocení účastníků Edem a Georgem. (Berkowitz a Knurek, 1969 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 293)

- Operantní (instrumentální) podmiňování

vychází z toho, že frekvence reakce roste, protože má pozitivní důsledky (proces zvaný posilování), nebo klesá, protože má důsledky negativní (proces zvaný trest). Hildum a Brown (1956 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 293-294) vedli se studenty diskuze týkajících se jejich postojů k univerzitním stanovám. V jedné skupině byla každá studentova pochvalná odpověď posílena výzkumníkovým přitakáním, ve druhé byly posílány jen záporné odpovědi. Studenti, u kterých byly posilovány záporné odpovědi, ve výsledku zastávali méně pozitivní postoje než studenti, u nichž byly posilovány kladné odpovědi.

- Pocity a další subjektivní zkušenosti jako informace

Věci, které se nám líbí, mají tendenci vyvolávat kladné pocity a věci, které se nám nelíbí negativní. To často využíváme jako zkratku v procesu hodnocení, aniž bychom vždy rozlišovali mezi pocity vyvolanými objektem postoje a pocity, které prožíváme z irelevantních důvodů. Proto Schwarz a Clore provedli zkoušku hypotézy o výpovědní hodnotě nálady, ve které zjistili, že lidé, se kterými byl uskutečněn rozhovor ve slunný den, byli lépe naladěni a hodnotili svůj život pozitivněji než lidé, se kterými byl rozhovor veden za deštivého dne. Když bylo před respondentem počasí zmíněno, jeho vliv na náladu přetrvával, ale hodnocení životní spokojenosti jím ovlivněno už nebylo. (Schwarz a Clore, 1983 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 294)

- Heuristické zpracování

Heuristiky jsou jednoduchá pravidla rozhodování. Pro persuazi je významná heuristika využívající vnější vodítka typu „Většina má pravdu“, „Souhlasím s těmi, které mám rád“ nebo „Co říkají odborníci, platí“, což vede lidi k tomu, že spíše souhlasí s většinou, se

sympatickými lidmi a odborníky, než s menšinou, nesympatickými lidmi a laiky. (Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 295)

Přesvědčování vyžadující značné kognitivní úsilí

- Zpracování obsahu sdělení a přesvědčování

zdůrazňuje přístup osvojení sdělení. Autory tohoto přístupu jsou Hovland, Janis a Kelley (1953 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 295-296), kteří se domnívali, že změna postoje je funkcí osvojení a vybavení obsahu sdělení. Podstatou tohoto přístupu byl předpoklad, že samotný příjem sdělení, tedy pozornost a porozumění jeho obsahu, je nositelem persuaze. Bylo ovšem zjištěno (Eagly a Chaiken, 1993 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 296), že zapamatování obsahu sdělení je pouze předpokladem persuaze.

Dvouprocesní modely přesvědčování

- Model pravděpodobnosti rozpracování (Elaboration likelihood model, ELM)

v sobě zahrnuje centrální a periferní cestu. Zatímco centrální cesta spočívá ve zkoumání argumentů a relevantních informací ve sdělení, periferní cesta zahrnuje jednoduché mechanismy jako heuristiku či podmiňování, což má na výsledek persuaze protichůdný vliv (Petty a Cacioppo 1986 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 298-299). Z důvodu, že lidé nemají vždy dostatek zdrojů a času na analýzu přesvědčivého sdělení, měla by být periferní cesta implicitní. Pravděpodobnost rozpracování určuje jedincova motivace a schopnost zpracovat dané sdělení. To by se mělo projevit v přesvědčovacím sdělení, protože čím větší je pravděpodobnost rozpracování vyšší, tím větší by měl být vliv centrální cesty a menší vliv cesty periferní. Postoje, utvořené centrální cestou jsou totiž pevnější, než postoje utvořené periferní cestou (Petty a kol., 1995 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 299)

- Heuristicko-systematický model (Heuristic-systematic model, HSM)

je charakteristický snadným heuristickým a obtížným systematickým způsobem zpracování (Bohner a kol., 1995; Chaiken a kol., 1989; Chen a Chaiken, 1999 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 304-305). ELM a HSM si jsou podobné v tom, že úsilí věnované zpracování je závislé na jedincově motivaci a kognitivních schopnostech. Systematické zpracování informací je definováno jako vyčerpávající a analytický způsob, kterým se jedinec dostává k informacím, zkoumá je a při utváření úsudku spojuje všechny důležité

informace (Chaiken a kol., 1989 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 305). Heuristické zpracování v sobě zahrnuje uplatnění jednoduchých pravidel „Tvzení experta jsou platná“, tzv. heuristik. Navzdory tomu, že je heuristické zpracování nenamáhavé, je nutná přítomnost heuristického vodítka, aby k němu došlo. Takovým heuristickým vodítkem může být např. sympaticky vyhlížející osoba oblečena do bílého pláště (Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 305).

1.2.2.2 Změna chování vedoucí ke změně postoje

Reaktance a dvojitá odměna

Teorii psychologické reaktance vytvořil J. W. Brehm, který tak vysvětloval situaci omezování svobody a reakci na ni. Lidé mající pocit, že je omezována jejich osobní svoboda (např. zákazy, příkazy atd.) mohou mít tendence si tuto svobodu zachovat, což může vést k nežádoucímu jednání (porušování zákazů a příkazů). Z toho vyplývá, že některé zákazy mohou působit kontraproduktivně, tedy posilovat zakázané jednání (Vaculík, 2006, s. 19).

Efekt dvojitá odměny spočívá v nabízení odměn (první odměna) za úkol, který jedince původně přinášel potěšení sám o sobě (druhá odměna). To paradoxně vede k tomu, že se postoj jedince k úkolu změnil a už ho nebaví jako dřív (Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 309).

Kognitivní disonance a nedostatečné odůvodnění

Teorie kognitivní disonance předpokládá, že kognice (postoje, myšlenky a přesvědčení) mohou být navzájem konsonantní, disonantní či irelevantní. Zastávání disonantních přesvědčení vyvolává kognitivní disonanci, která se dá popsat jako nepříjemný stav, který jedince motivuje k tomu, že některé kognice přidá nebo odstraní, aby dosáhl rovnováhy (Festinger, 1957 cit. podle Bohner In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 310).

Kognitivní disonance je zdrojem změny postojů, protože se objevuje v momentě, kdy si uvědomíme, že si naše postoje či přesvědčení odporují z důvodu vzájemné nevyváženosti nebo přímého konfliktu. Změnou jednoho z postojů nebo přidáním dalšího dojde ke snížení vzniklé tenze (Festinger, 1957 cit. podle Hayesová, 2003, s. 103).

1.3 Měření postojů

Postoje jako takové nelze přímo pozorovat. Chceme-li zjistit nebo změřit postoje druhých, musíme najít jiný způsob, jak se k nim dostat. Máme v zásadě dvě možnosti. Buď se dotyčné osoby zeptat přímo, nebo zjišťovat postoje nepřímou. S přímým měřením se pravděpodobně setkala většina z nás např. při marketingovém průzkumu v obchodním domě nebo formou různých dotazníků. Nepřímými metodami se zjišťují takzvané skryté postoje a zkoumaná osoba si to často ani neuvědomuje.

1.3.1 Přímé měření

Přímé měření zahrnuje odpovídání na otázky vztahující se k danému objektu. Pro zjištění postoje vůči nějakému objektu (např. eutanazii) je nejdříve nutné, aby respondent věděl co je to eutanazie. Jakmile respondent identifikuje objekt postoje, je schopen si jeho hodnocení a postoj k němu uložit v paměti a vybavit si ho v případě, že se s ním v budoucnu setká. Pokud si jedinec postoj v paměti neuložil nebo si jej není schopen vybavit, vytvoří si na základě informací nové hodnocení a postoj. Někdy však může nastat situace, kdy respondent záměrně neodpoví pravdivě a svou odpověď upraví například proto, aby byla v souladu se společenskými normami. (Bohner, Wänke, 2002, s. 22-23)

1.3.1.1 Likertova škála

Metodu sumárních hodnot, často využívanou pro měření postojů vytvořil Rensis Likert roku 1932. Likertova škála, jak se metoda sumárních hodnot též nazývá, se skládá z výroků, např. „Eutanazie by měla být povolena“, „Člověk má mít možnost důstojně zemřít“, „Lékaři by neměli udržovat nevléčitelně nemocné na podpůrných přístrojích“ u kterých je vždy pětibodová škála od „naprosto souhlasím“, „souhlasím“, „nevím“, „nesouhlasím“, až po „naprosto nesouhlasím“. Základem této metody je posuzování rozsahu souhlasu či nesouhlasu se souborem tvrzení týkající se zjišťovaného postoje. Součtem výroků, s nimiž dotazovaný souhlasil, vznikne skóre představující postoj probanda. (Manstead, Semin In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 135-136). Likertova škála tedy zjišťuje nejen obsah samotného postoje, ale i jeho přibližnou sílu. (Hayesová, 2003, s. 112)

1.3.1.2 Sémantický diferenciál

Techniku sémantického diferenciálu vytvořil v roce 1957 Osgood, Suci a Tannenbaum a na rozdíl od Likertovy škály, která odhaluje jen jednu dimenzi reakce na postoj (souhlas

nebo nesouhlas), sémantický diferenciál používá několik dimenzí. (Hayesová, 2003, s. 112-113)

Na rozdíl od výroků, ke kterým se respondenti vyjadřují na pětibodové škále v případě Likertovy škály, u měření postojů metodou sémantického diferenciálu se respondenti vyjadřují k jednomu slovu nebo pojmu, např. „Nevyléčitelná nemoc“, „Eutanazie“, na škálách, které jsou sedmibodové. Na každém konci škály jsou protikladná slova jako např. „dobrá – špatná“, „příjemná – nepříjemná“, „špatná – správná“ a dotazovaný označí odpověď na pomyslné úsečce mezi uvedenými přídavnými jmény. Součtem a zprůměrováním výsledků vyjde index přístupu. (Manstead, Semin In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 136)

Původní Osgoodův sémantický diferenciál zkoumal význam pojmů z hlediska tří faktorů – hodnocení, potence a aktivita (Bohner a Wänke, 2002, s. 27), v praktické části této diplomové práce měřím postoje nástrojem ATER (Attitudes Towards Educational Reality) založeném na principu sémantického diferenciálu, který vytvořil a ve školním prostředí ověřil profesor Chráska.

ATER se od klasického Osgoodova sémantického diferenciálu liší v tom, že měří jen dva faktory – faktor hodnocení a faktor energie (měří to, co Osgoodovy faktory potence a aktivity dohromady), jelikož jsou pro popis pedagogické reality dostačující a navíc nehrozí nebezpečí chybné interpretace jako u Osgoodova sémantického diferenciálu. (Chráska, 2007, s. 227-228)

1.3.1.3 Thurstonova škála

Metoda stejně vypadajících intervalů vyvinutá Thurstonem spočívá v několika krocích. Nejprve je nutné rozředit větší množství výroků vztahujících se k určitému objektu, které jsou různé intenzity a směru, do několika kategorií. Poté jsou výroky v každé kategorii rovnoměrně ohodnoceny jedním až pěti body (1 bod – nepříznivý výrok, 5 bodů – příznivý výrok). Dalším krokem je zredukování celkového počtu výroků tak, aby stále pokrývaly celé spektrum na mezi mírou souhlasu a nesouhlasu. Zredukovaný počet výroků, z nichž každý je bodově ohodnocen (ale respondent o tom neví) se následně předkládá respondentovi a ten má za úkol označit ty výroky, se kterými souhlasí. Výsledkem měření postojů Thurstonovou metodou je medián hodnot těch výroků, se kterými respondent souhlasil. (Thurstone a Chave, 1929 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 28-29)

1.3.2 Nepřímé měření

1.3.2.1 *Priming*

Metoda nepřímého měření postojů vycházející z primingu (podněcování) spočívá v tom, že respondent má za úkol k určitému podnětu (slovo nebo fotografie) přiřadit jedno ze dvou nabízených adjektiv, přičemž je měřeno, jak dlouho mu přiřazení adjektiva k pojmu trvalo. Probandi tedy nejsou dotazováni na postoj samotný, ani po nich není žádáno, aby svůj postoj zvažovali. (Fazio a kol., 1986 cit. podle Bohner a Wänke, 2002, s. 40-41)

1.3.2.2 *Implicitní asociační test*

Implicitní asociační test měří postoje např. vůči seniorům a to tak, že se respondent nejprve naučí při zobrazení určitého slova (dobrý, špatný, radost, smutek, mír, válka) používat klávesy pro vyjádření souhlasu (pravá klávesa) a pro vyjádření nesouhlasu (levá klávesa). Poté se při zobrazení obrázků mladých lidí i seniorů naučí používat pravou klávesu pro označení seniora a levou pro označení mladého člověka. Následně jsou kategorie slov a fotek mladých i starých lidí smíchány dohromady a na monitoru se náhodně objevuje slovo nebo fotografie, které je potřeba zařadit buď do kategorie „starý – dobrý“ nebo „mladý – špatný“. Test implicitní asociace tedy měří rozdíly v hodnocení dvou pojmů a na základě vytvořeného vzorce odpovědí je vyhodnoceno, zda respondent odpovídal dobře nebo správně a jak dlouho mu zařazení do kategorie trvalo. (Bohner a Wänke, 2002, s. 41-43)

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Vymezení předmětu sociální pedagogiky není jednoduché. Pro začátek však bude stačit, že pojmem sociální pedagogika budeme chápat nejen jako výchovu (pedagogická dimenze pojmu), ale také jako solidaritu s lidmi, kteří se dostali do znevýhodněné pozice ve společnosti (sociální dimenze pojmu).

2.1 Historie sociální pedagogiky

Zrod sociální pedagogiky jako vědní disciplíny nebyl snadný a pro jeho pochopení je třeba si uvědomit širší historické souvislosti. K tomu je určena tato podkapitola.

2.1.1 Starověk

Procházka (2012, s. 12) uvádí, že počátky sociální pedagogiky lze hledat již ve filosofickém myšlení antického Řecka. Především pak Platónovy představy o roli výchovy na mravní vývoj jedince v díle *Ústava*, kde zdůrazňuje roli státu jako vychovatele. Podle něj by měly být jednotně vychovány všechny děti svobodných občanů, neboť jedině tak lze zajistit správný vývoj jedince a jeho zařazení do společnosti.

Aristoteles, stejně jako Platón, akcentuje roli společnosti na proces výchovy. Člověk je podle něj *zoón politikon* (tvor společenský) a je tedy na společnosti závislý. Úkolem výchovy, která je podřízena společenským cílům, je tedy vychovat člověka v soběstačnou a odpovědnou bytost (Hroncová, Emmerová, 2004 cit. podle Procházka, 2012, s. 12-13)

Starověcí učenci byli zaměřeni na výchovu již od útlého věku, která zajišťovala výchovu zodpovědných a silných jedinců, kteří tvořili základ státu, avšak solidaritu s potřebnými bychom v jejich dílech hledali jen stěží, neboť i tito filosofové rozvíjeli své myšlenky v mantinelech otrokářského zřízení, které tehdy ve starověkém Řecku panovalo.

Výjimku mezi nimi tvoří až Seneca, i když jisté náznaky solidarity bychom mohli nalézt v díle a názorech Cicerových či Quintiliánových. Seneca totiž nebyl přesvědčen o tom, že by byl stát schopen zajistit výchovu a zlepšení sociálních poměrů občanů, a proto apeloval na občany a jejich morálku, když píše: „... *moudrý člověk podá trosečníkovi ruku, poskytne přístřeší těm, kteří jej nemají, chudým poskytne almužnu. Moudrý člověk nebude mít jen soucit, ale pomůže jako člověk, který dává ze společného.*“ (Hroncová, Emmerová, 2004 cit. podle Mařová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 15)

Senecův názor na pomoc druhým však nebyl ve své době příliš rozšířen. Řecké smýšlení o člověku bylo silně ovlivněno vírou v osud a vůli bohů, kteří ovlivňovali životy běžných smrtelníků. (Procházka, 2012, s. 13)

Starost o druhé byla ve starověkém Řecku uplatňována skrze tzv. paternalistickou péči, což znamená, že podporovány byly vrstvy obyvatelstva, na kterých byl stát nejvíce závislý. Jednalo se především o válečné veterány a sirotky po padlých vojácích, protože ti státu prokázali největší službu. (Tomeš, 1996 cit. podle Procházka, 2012, s. 14)

Ve starověkém Římě byly zakládány podpůrné spolky, tzv. collegia, ve kterých si řemeslníci a obchodníci pravidelným spolufinancováním zajišťovali podporu a pomoc v případě nemoci, invalidity nebo smrti. (Procházka 2012, s. 14)

2.1.2 Středověk

Období středověku (3. - 14. století) bylo silně ovlivněno křesťanstvím a nejvýznamnějšími mysliteli té doby byli Aurelius Augustinus (sv. Augustin), který žil v období raného středověku a Tomáš Akvinský, který je představitelem vrcholného středověku. Zatímco sv. Augustin nabádá k čistotě, střízlivosti, asketismu a chudobě, Tomáš Akvinský prosazoval blaho společnosti nad blahem jednotlivce a nemajetným přikazoval pracovat, aby měli majetek, ze kterého by žili. Žebráci podle něj patřili do samostatného stavu, kdy byli závislí na vůli bohatých jim poskytnout almužnu, čímž se bohatí vykupovali ze svých hříchů. (Schilling, 1999 cit. podle Mařová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 19-20)

Tomeš (1996 cit. podle Procházka, 2012, s. 16-17) uvádí, že středověký filantropismus byl spíše nahodilý, dobrovolný a orientovaný na „sousedskou výpomoc“. Teprve později se stala pomoc chudým výsostnou činností klášterů.

Z českých osobností zabývajících se charitativní činností lze jmenovat Anežku Českou, která založila špitál pro lidi nemocné a bez přístřeší (Bohemia Sancta, 1989 cit. podle Procházka, 2012, s. 17) či Jana Miliče z Kroměříže, který svým kázáním přiměl prostitutky zřeknout se svého povolání, založil pro ně ústav, vedl je k modlitbám, práci a připravoval je na návrat k běžnému životu. (Kadlec, 1991 cit. podle Procházka, 2012, s. 18)

2.1.3 Humanismus a renesance

Období humanismu a renesance, někdy též označované jako raný novověk, je charakterizováno odklonem od boha směrem k člověku, lidstvu (humanismus z latinského humanus – lidský) a obnovením antických myšlenek (renesance – znovuzrození).

V tomto období vznikaly, jako reakce na společenské poměny, humanistické ideály, někdy též zvané utopie, které vyjadřovaly myšlenky o spravedlivé společnosti bez soukromého majetku a důležitosti výchovy.

Prvním představitelem utopistů byl Thomas More, který roku 1516 vydal dílo *Utopie*, ve kterém kritizuje společenskou a hospodářskou společnost tehdejší Anglie. Jedinou cestou z tohoto neutěšeného stavu, kde panuje bída a hlad vidí v založení ideálního ostrovního státu *Utopie*, kde je povinností všech lidí pracovat. Nikdo však nemá nic, osobní vlastnictví je zrušeno. Tato společnost je postavena na společném vlastnictví a rovném přerozdělování bohatství. V oblasti zdravotní péče More tvrdí, že tuto oblast by měl mít na starost stát. (Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 23)

Druhým významným sociálním utopistou byl Thomasso Campanella, který ve svém díle *Slunečný stát* z roku 1623 popisuje stát řízený papežem, kde je rovné rozdělování bohatství zajištěno církví a kde je kladen velký důraz na výchovu dětí. Podle něj je nutné vybudovat sociálně spravedlivou společnost založenou na společném majetku a práci. (Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 23-24)

V díle Erasma Rotterdamského, i když není řazen mezi utopisty, lze nalézt spoustu zajímavých výchovných myšlenek týkajících se především výchovy dětí. Erasmus akcentuje výchovný vliv rodiny, a proto od sebe důsledně odlišuje výchovu rodinou a školní. Úkolem rodinné výchovy je podle něj vést děti ke zbožnosti a křesťanským mravům, úkolem školy je vzdělávat. (Kádner, 1910 cit. podle Procházka, 2012, s. 22)

Francouzský učenec Juan Luis Vives zpracoval koncepci sociálně-výchovné péče o chudé. Její součástí byla opatření na pomoc chudým a opuštěným. Dále Vives tvrdil, že by měl každý člověk pracovat, nepracujícím by se měla práce zajistit a města by měla upřednostňovat podniky, které zaměstnají nezaměstnané. Pro sociální pedagogiku jako vědu je podstatný jeho sociálně-výchovný názor, že poskytování pomoci musí mít výchovný charakter a spočívá především v poskytování služeb. Vives spojoval poskytování pomoci s morálkou a výchovou člověka v dobrého občana, což lze spatřovat jako základ stěžejní sociálně-pedagogické myšlenky „pomoc ke svépomoci“. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 24-27)

Představitelem vrcholné anglické renesance byl Francis Bacon, avšak jeho myšlení už neslo novověké prvky, jelikož klade důraz na přizpůsobení vyučování žákům, postup od snad-

ného ke složitému. (Štverák, 1988 cit. podle Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 28)

2.1.4 Osvícenství

V pedagogicko-filosofické rovině je za období osvícenství považováno 17. a 18. století. V této době bylo myšlení významně ovlivněno racionalismem a empirismem. Právě tyto dva filosofické směry se staly východiskem pro osvícenství, které kladlo důraz na lidskou svobodu, emancipaci, rozum, vědecké poznání a výchovu člověka. Důležitým mezníkem se stává oddělování pedagogiky jako vědy o výchově z filosofie. K tomu velkou měrou přispěl Jan Amos Komenský. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 30)

Byl to právě Komenský, který se stal inspirací pro sociálně pedagogické myšlení. Jeho dílo v sobě nese myšlenky zdůrazňující vliv výchovy na společnost, sociální role školního prostředí. Dále Komenský zdůrazňoval, že je potřeba dát každému člověku šanci na nápravu. (Procházka, 2012, s. 24-27)

Claude-Adrien Helvétius byl nejvýznamnějším představitelem osvícenství ve Francii, který se ve svých dílech zabývá otázkami výchovy člověka. Výchovu chápal jako působení přírodního prostředí na člověka a díky jeho myšlenkám, že výchova je všemocná, jej dnes považujeme za představitele výchovného utopismu. (Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 38)

Kádner (1910 cit. podle Procházka, 2012, s. 32) uvádí, že Helvétius ve svém díle vychází z přesvědčení, že lidský talent, ctnosti, duch a morálka jsou výsledkem sociálního života člověka a že forma státu určuje převládající způsob výchovy, která pak produkuje výše zmíněné kvality člověka.

Denis Diderot v oblasti výchovy zastával názory, které byly v mnohém podobné těm Helvétiovým. Na rozdíl od něj však nepřikládal výchově absolutní moc, když tvrdil, že výchova není všemocná, že nezmůže vše, ale je mocná v tom smyslu, že výchovou je možné v člověku dobré vlohy posílit a negativní utlumit. Tím se zařadil mezi představitele tzv. výchovného realismu. Diderot také kritizoval skutečnost, že se ve Francii jeho doby nevěnovala dostatečná péče a pozornost dětem z chudých rodin. (Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 38-39)

Jean Jacques Rousseau už v polovině 18. století provokoval a nejspíš i dnes provokuje svou myšlenkou, že vzděláním a uměním se lidstvo jako takové pomalu degeneruje. Tuto

myšlenku obhajuje tvrzením, že moderní civilizace lidský druh zjemnila a lidstvo zlenivělo, což prohloubilo nerovnosti a zničilo lidskou svobodu, odvahu a sílu. (Rousseau, 1989 cit. podle Procházka, 2012, s. 32)

Výše uvedené ovšem neznamená, že by odmítal výchovu. Rousseau byl zastáncem přirozené výchovy, což znamená, že děti je podle něj nutné až do období dospívání uchránit před společenskými vlivy a výchovu zaměřit na rozvoj mravních a osobnostních kvalit. (Procházka, 2012, s. 33)

Účelem výchovy je podle něj příprava svědomitých, pracovitých, nezávislých a aktivních jedinců, kteří jsou schopni hájit si své zájmy a práva sami. (Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 36)

2.2 Vlivy na vznik sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny

Až do teď zde byly převážně uváděny osobnosti z oblasti filosofie, jejichž myšlenky a názory tu více, tu méně ovlivnily pedagogiku, respektive praktickou stránku sociálně pedagogické práce. Přímý vliv na vznik sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny však neměly.

Sociální pedagogika se formuje v důsledku odtržení pedagogiky samotné od filosofie. Procházka (2012, s. 38) v tomto smyslu hovoří o „emancipaci pedagogiky“, na níž má zásluhu vznik sociologie. Lze tedy říci, že sociální pedagogika je vědecká disciplína, která má svůj teoretický základ ve filosofii, od které se v 19. století spolu s „klasickou pedagogikou“ postupně oddělila.

Předmětem zájmu sociální pedagogiky je výchova, která je chápána jako sociální jev, vykládána v souvislosti se začleňováním jednotlivce do společnosti a vymezována vůči psychologizujícím tendencím stavějícím na individualismu.

Název sociální pedagogika se poprvé objevil v polovině 19. století. Podle některých autorů (Klapilová, Hájek, Galla) je za jeho autora považován německý pedagog A. Diesterweg, který pojem sociální pedagogika použil ve svém díle „Rukověť vzdělání pro německé učitele“, i když jej blíže nijak nevysvětlil. Podle jiných autorů (Schilling) je autorem pojmu K. Mager. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 84)

Z osobností, které se zasloužily o vznik sociální pedagogiky lze jmenovat například švýcarského myslitele a učence Johanna Heinricha Pestalozziho, z německých osobností pedagogiky Paula Natorpa či Paula Bartha.

2.3 Směry sociální pedagogiky

Jak bylo uvedeno výše, sociální pedagogika vznikla po odtržení samostatné pedagogiky od filosofie. Navíc tím, že sociální pedagogika chápe výchovu jako sociální jev, stává se z ní hraniční vědecká disciplína čerpající a využívající poznatky z filosofie, pedagogiky, sociologie, psychologie, práva, medicíny a jiných vědních disciplín.

V sociální pedagogice existují v zásadě dva směry. Starší z nich je praktický, na který později navázal směr teoretický.

Hroncová navíc vymezuje třetí, empirický (experimentální) směr. Bakošová (1994, s. 6) považuje experimentální směr za součást směru teoretického.

Přestože se osobně přikláním ke členění sociální pedagogiky jako Bakošová, tedy na směr praktický a teoretický, uvádím pro kompletnost a přehlednost členění dle Hroncové.

2.3.1 Praktický směr sociální pedagogiky

Schilling (1999 cit. podle Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 83-84) tvrdí, že sociální pedagogika má společné historické kořeny se sociální prací, která se zaměřovala spíše na pomoc dospělým, zatímco sociální pedagogika spatřovala svoje poslání v pomoci dětem a mládeži.

Za nejvýraznější osobnost praktického směru sociální pedagogiky lze považovat švýcarského myslitele a učence Johanna Heinricha Pestalozziho, který tvrdil, že „*mysl výchovy spočívá ve službě člověku*“. Pestalozzi vybudoval statek Neuhof, který sloužil jako ústav poskytující rodinné prostředí a péči zhruba padesáti chudým a osiřelým dětem. Děti se zde prací na statku učily praktickým činnostem, které je měly dostatečně připravit na vstup do života. (Lešková In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 43-44)

Poté, co po šesti letech projekt zkrachoval, začal se Pestalozzi věnovat literární činnosti a krom praktických zásluh v oblasti sociální pedagogiky tak má i zásluhy na poli teoretickém.

Ve svém díle „Linhart a Gertruda“ popisuje život na vesnici Bonnal, ve které panuje řada nešvarů jako dluhy, lichva či alkoholismus. Společenskému zlu v podobě fojty Hummela se postaví osvícený pastor a učitel, kterému se podařilo díky práci a výchově proměnit sociální prostředí vesnice a tím i život tamních obyvatel. (Procházka, 2012, s. 35)

V knize „Jak Gertruda učí své děti“ jsou formou dopisů příteli popsány teoretická východiska a pojetí pedagogické práce, ve kterých lze vidět snahu o promyšlenou harmonii mezi třemi složkami vzdělání – rozumovou, mravní a manuální. (Procházka, 2012, s. 35; Lešková In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 45)

2.3.2 Teoretický směr sociální pedagogiky

Ačkoli je mnohými autory za zakladatele sociální pedagogiky považován Johann Heinrich Pestalozzi, existují autoři, kteří založení připisují Paulovi Natorpovi, Pestalozzím silně ovlivněnému a inspirovanému pedagogovi a filosofovi. Natorp vydal roku 1890 dílo s názvem „Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft“, ve kterém spatřoval cíl sociální pedagogiky v přetváření pudů, citů, vůle a rozumu ve smyslu socializace člověka. (Procházka, 2012, s. 47-48)

Paul Barth v knize „Dějiny sociálně-pedagogických myšlenek“ odvozuje zásady výchovy z myšlenky německého filosofa Immanuela Kanta, že vlastní dokonalost znamená štěstí druhého. Barth považuje ideu za hnací sílu vývoje společnosti i jedince. (Wroczyński, 1968 cit. podle Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 87)

Zásluhu na rozvoji teoretického směru má i český profesor pedagogiky a filosofie Gustav Adolf Lindner, který tvrdil, že výchova nemůže vycházet z představy jedince, protože on je jen součástí velkého společenského celku. Proto podle něj musí výchova vycházet z poznatků sociologie. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 87)

2.3.3 Emprický směr sociální pedagogiky

Tento směr odmítá deduktivní vymezování cílů a úloh výchovy, o které se zasazovali Natorp s Barthem a v důsledku čehož byla sociální pedagogika vnímána jako normativní věda. Paul Bergemann tvrdil, že cíle a normy výchovy by měly být stanoveny na základě empirického základu a sám věnoval při zkoumání podmínek výchovy pozornost kromě rodiny i širšímu sociálnímu prostředí, požadoval veřejnou kontrolu činnosti rodiny a věnoval pozornost i problémům mimoškolní výchovy mládeže a kulturně osvětové činnosti dospělých. Zásluhou Paula Bergemanna je tedy rozšíření sociálně pedagogického působení o preventivní složku. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 88)

Ve Francii se výzkumu rodinného prostředí věnoval Frederic Le Play, který ovlivnil práci výše zmíněného Paula Bergemanna. (Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 88)

2.4 Sociální pedagogika v Německu

Německo lze považovat za kolébkou sociální pedagogiky, protože kromě význačných zakladatelů uvedených v předchozích podkapitolách jsou představiteli německé sociální pedagogiky Herman Nohl a Gertrude Bäumerová.

Podle Gertrude Bäumerové je sociální pedagogika kombinace společenské a státní výchovné péče, která je organizována mimo školu. (Bakošová, 2005 cit. podle Mařová, Kamarášová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 92)

Klaus Mollenhauer navazuje na Bäumerovou a nahlíží na sociální pedagogiku jako na péči o mládež a rodinné poradenství. Nežádá primární napravování nedostatků, ale vytvoření zcela nového komplexu úkolů umožňujících zařazení člověka do společnosti, odstranění bídy a zajištění opatření, která napomohou k vypěstování pozitivního vztahu jednotlivce vůči společnosti (Bakošová, 2008, s. 30-31)

Herman Geisecke přispěl ke vzniku tzv. ofenzivní sociální pedagogiky, která zkoumá příčiny nedostatků ve společenských souvislostech. Domníval se totiž, že defenzivní sociální pedagogika pouze odstraňovala jednotlivé příznaky poškození, kdežto ofenzivní sociální pedagogika si klade za cíl změnu společnosti jako celku. Proto by podle něj měla být sociální pedagogika zaměřena na všechny věkové kategorie (Mařová, Kamarášová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 94)

Představitelem sociální pedagogiky zaměřené na život je Hans Thirsh (1935 cit. podle Bakošová, 2008, s. 32-33), který prosazoval názor, že je důležitější zaobírat se sociální pedagogikou z hlediska obsahu, ne důvody proč vznikla. Jeho teorie sociální pedagogiky zaměřené na život má dvě dimenze:

- Centrální dimenze teoretického vzdělávání
- Sociální pedagogika orientovaná na životní okolí

Dimenze teoretického vzdělávání je rozdělena do pěti dimenzí, které mají při sociálně-pedagogickém vzdělávání za úkol:

- Poznat a pochopit vztahy, nedostatky a lidi okolo klienta
- Lokalizovat sociální pedagogiku do různých oblastí života
- Založit sociálně-pedagogické instituce

- Umožnit profesionalizaci, která jde ruku v ruce s institucionalizací, přičemž profesionalizace znamená vytvářet vlastní modely komunikace, konání a distancování se od klientů
- Chápat nauku o výchově jako kritickou vědu o konání

Dimenze sociální pedagogiky orientovaná na životní okolí je rozdělena do čtyř dimenzí, které zahrnují:

- Prevenci
- Decentralizaci a regionalizaci, aby byla pomoc dostupná
- Každodennost ve smyslu odstranění časových, prostorových či organizačních bariér
- Integraci a normalizaci, protože nabídka pomoci má být chápána jako nabídka všem lidem

2.5 Sociální pedagogika v Polsku

Za průkopníka sociální pedagogiky v Polsku je považován Stanislaw Karpowicz, který se snažil formovat pedagogiku na pevných základech. Proto navrhoval, aby pedagogika obsahovala tři disciplíny – biologii výchovy, techniku výchovy a logiku výchovy, přičemž cíl výchovy viděl ve všestranném formování člověka v souladu s přírodou i společností. (Kraus In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 98)

P. Natorpem a P. Barthem ovlivněná Helena Radlińska usilovala o postavení sociální pedagogiky coby respektované vědecké disciplíny. To se jí podařilo v roce 1925, kdy bylo otevřeno studium sociálně-osvětové práce. (Mařová-Niklová, 2007 cit. podle Procházka, 2012, s. 50)

Při vymezování předmětu zkoumání sociální pedagogiky se zaměřila na otázky vlivu sociálního prostředí na proces a výsledky výchovy. Získané výsledky vlivu prostředí na výchovu hodlá Radlińska analyzovat a ověřovat na konkrétních situacích a poznatky později uplatňovat v osvětové činnosti. V osvětě totiž viděla cestu ven ze zaostalosti Polska způsobené carskou nadvládou. (Procházka, 2012, s. 50)

Představitelem praktického směru sociální pedagogiky v Polsku byl Janusz Korczak, který třicet let působil jako ředitel varšavského sirotčince, než spolu s dvěma sty dětmi zemřel v nacistickém vyhlazovacím táboře. (Kraus In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 102-103)

Ryszard Wroczynski vymezil předmět sociální pedagogiky jako zkoumání podmínek výchovného prostředí v kontextu sociálního prostředí se zvláštním důrazem na mimoškolní výchovu. Wroczynski také navrhnul koncepty možností, kterými lze ovlivňovat či eliminovat negativní vlivy sociálního prostředí. V souvislosti s tím hovoří o procesech profylaxe a kompenzace. Zatímco profylaxi chápe jako neutralizaci ohrožujících podnětů a povzbuzování podnětů žádoucích, kompenzaci popisuje jako vyrovnávání nedostatků v působení prostředí a výchovy. Značný prostor věnuje také rozboru jednotlivých typů sociálních prostředí, která rozlišuje na přirozená (rodina, vrstevnická skupina, lokální prostředí) a intencionální (výchovné instituce, mimoškolní zařízení). (Procházka, 2012, s. 51)

2.6 Sociální pedagogika na Slovensku

Za předchůdce slovenské sociální pedagogiky je považován evangelický kněz, učitel a spisovatel Samuel Tešedík.

Tešedík byl představitelem osvícenské filantropické pedagogiky a může být právem nazýván pokračovatelem odkazu Jana Amose Komenského a Johanna Heinricha Pestalozziho. Ve výchově totiž kromě přístupu ke vzdělání pro všechny prosazoval národnostní a náboženskou toleranci a spojení školní výchovy s potřebami života. To ho přivedlo k založení školy, kde byli žáci vzděláváni prostřednictvím praktického vyučování tak, aby se z nich stali dobří rolníci, obchodníci, učitelé či živnostníci. (Hroncová, Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 150-152)

Podobně jako v českých zemích, i na Slovensku mělo období komunismu neblahý vliv na vznik a vývoj sociální pedagogiky. Proto je za zakladatele sociální pedagogiky jako vědy považován Ondrej Baláž, který v na konci 70. let 20. století charakterizoval sociální pedagogiku jako interakci mezi prostředím a výchovou, přičemž využíval a aplikoval metody sociologie výchovy. V 90. letech stál u obnovení sociální pedagogiky na Slovensku a dodnes jako emeritní profesor věnuje svou pozornost sociální pedagogice. (Bakošová, 2005 cit. podle Hroncová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 154)

Mezi současné představitele slovenské sociální pedagogiky patří Jolana Hroncová, Ingrid Emmerová a Zlatica Bakošová.

Jolana Hroncová věnuje svou pozornost na oblast sociálně-patologických jevů, především na analýzu rodinného prostředí mladých delikventů či toxikomanů a s tím související pre-

venci. Kromě toho se ve své práci zabývá otázkami profesních kompetencí sociálního pedagoga. (Procházka, 2012, s. 53)

Předmět vědeckého zájmu Ingrid Emmerové tvoří penitenciární a postpenitenciární péče, sociální patologie, profesní etika, prevence sociálně patologických jevů a práce s problémovou mládeží. (Hroncová, Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 168)

Zlatica Bakošová se ve své výzkumné práci zabývá vybranými problémy rodiny a kvalitou života dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Hroncová, Emmerová In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 167), přičemž sociální pedagogiku chápe jako pozitivní pedagogiku zaměřenou na pomoc lidem všech věkových kategorií, jednotlivcům i skupinám, v různých typech prostředí a s různými problémy od ztráty smyslu života přes ekonomickou tíseň až po živelnou pohromu hledáním optimálních forem pomoci a kompenzací nedostatků s cílem přeměny lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. (Bakošová, 2008, s. 56-58)

2.7 Sociální pedagogika v českých zemích

Kraus a Semrád (In Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 123) uvádějí, že pro české poměry je příznačný rozvoj sociálního smýšlení v dobách, kdy se stávají sociálně ekonomické poměry složitějšími, a společnost předává odpovědnost za řešení životních situací na jednotlivce. To ostatně dokládají na příkladu sociálně výchovného působení zaměřeného na podněcování aktivit pomoci bližním, nemocným, chudým a duchovně strádajícím vyřazeným ze společnosti. Reprezentanty těchto aktivit bývali pietisté a filantropisté.

Pietisté patřili k náboženskému hnutí evangelické církve a působili od 2. poloviny 17. století do 1. poloviny 18. století. Jejich činnost se zaměřovala na střední a nižší vrstvy, která spočívala v internátní výchově poskytující profesní zázemí a příležitost k začlenění do společnosti. (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 123)

Jako druhý proud, který ovlivnil sociálně-pedagogické myšlení u nás, uvádí Kraus a Semrád (In Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 124) filantropismus, tedy sklon k lidumilství. Hlavním cílem filantropistů bylo pojmout vzdělání tak, aby pomohlo zbavit společnost mravní i materiální bídy.

Z jednotlivců, jejichž myšlenky měly vliv na rozvoj sociální pedagogiky, lze jmenovat matematika, kněze a filosofa Bernarda Bolzana, který zdůrazňoval přirozenou rovnost

všech lidí a věřil, že je možné přetvořit společnost osvětou a výchovou. V díle „O nejlepším státě“ při kritice špatností panujících ve společnosti uvádí, co by měl každý udělat pro jejich nápravu a zlepšení poměrů. V souladu s osvícenstvím zastává názor, že každý musí nejprve pracovat na zušlechtění svého vlastního srdce a vzdělání svého vlastního ducha. (Procházka, 2012, s. 54-55)

Počátky skutečné sociálně pedagogické činnosti jsou spojovány s osobností Gustava Adolfa Lindnera, který působil na Univerzitě Karlově v Praze jako první profesor filosofie a pedagogiky. Sociální pedagogika má podle něj svůj základ v sociální psychologii a je nástrojem výchovy lidu a národa. (Cach, 1990, cit. podle Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 127)

V období první republiky se vztahem sociologie k pedagogice a psychologii zabýval Josef Král (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 129). Dalším sociologem, který přispěl k formování české sociální pedagogiky, byl Arnošt Inocenc Bláha. Ten ve svém díle „Sociologie dětství“ přichází s myšlenkou, že výchova má být socializována a demokratizována. Každá pedagogika je tedy podle Bláhy sociální v tom smyslu, že všichni mají být nejen vychováváni, ale zároveň mají být i vychovatelé. (Bláha, 1927, cit. podle Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 130)

K dalším osobnostem sociální pedagogiky první republiky patří Přemysl Pittr, František Štampach, František Kouba a Stanislav Velinský.

Byl to právě Velinský, který se ve své knize „Individuální základy sociální pedagogiky“ pokusil o vymezení oboru a úkolů sociální pedagogiky. Podle něj je předmětem sociální pedagogiky rozvoj všech dispozic osobnosti, měnící se pod vlivem prostředí. Úkolem sociální pedagogiky je zjišťovat činitele sociálního původu, které mají vliv na sociální soužití osobnosti, hledání činitelů, od kterých se odvíjí chování jedince, diagnostikovat stav a změny vývoje konkrétní osobnosti, podněcovat vývoj a přispívat k navozování sociální rovnováhy osobnosti. (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 133-134)

Po druhé světové válce je sociologie prohlášena za buržoazní pseudovědu, což vede k tomu, že oblast vzdělání a výchovy je pojmána v úzkém vztahu ke společenským poměrům, proto je pedagogika ze své podstaty sociální a není třeba uvažovat o sociální pedagogice jako o speciální disciplíně. Až v polovině šedesátých let vznikají sociologická pracoviště, začíná vycházet „Sociologický časopis“ a tím vzniká prostor i pro sociální pedagogiku. (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 135)

Karel Galla v roce 1967 vydává knihu „Úvod do sociologie výchovy“ (Galla, 1967 cit. podle Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 136) ve které se věnuje také sociální pedagogice a uvádí, že atribut sociálnosti lze zaměřit na:

- Objekt výchovy (skupiny)
- Metody a prostředky výchovy (preferovány jsou metody kolektivní)
- Instituce a výchovná zařízení (rodina, dětské domovy, domovy mládeže apod.)
- Cíle výchovy (zaměřené na vlastnosti, které vyzdvihuje sociální etika)

I přes Gallův pokus nedošlo ani v sedmdesátých a osmdesátých letech k založení sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny. Tehdejší režim ji zkrátka a dobře nepotřeboval a otázky, kterými by se jinak sociální pedagogika zabývala, řešila sociologie výchovy nebo etopedie, což byl obor vznikající od šedesátých let zabývající se problematikou péče a výchovy sociálně nepřizpůsobivých. Jediným, kdo se v uvedeném období snažil o vzkříšení sociální pedagogiky, byl Milan Přádka, který v knize „Výchova a prostředí“ popisuje sociálně pedagogické trendy panující v západní Evropě a jako první přináší informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí. (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 138-139)

Po jakémsi období temna, kterým pro sociální pedagogiku byla normalizace, přichází v letech devadesátých naděje. K založení sociální pedagogiky jako samostatného vědního oboru přispěli Zdeněk Moucha, Libor Pecha, Jiří Haškovec, Světlá Klapilová, Blahoslav Kraus či Jiljí Špičák. Problém nastává v tom, že někteří autoři inklinují k užšímu pojetí sociální pedagogiky (Klapilová, Moucha), zatímco jiní k pojetí širšímu (Haškovec). (Kraus, Semrád In: Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 140)

K dalším osobnostem české sociální pedagogiky se řadí Marie Hradečná coby autorka skript „Vybrané problémy sociální pedagogiky“, Petr Klíma jakožto zakladatel dnes již zaniklé Sociálně-pedagogické společnosti, Věra Poláčková, která považuje sociální pedagogiku za interdisciplinární vědní obor, integrující a rozvíjející poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení či Dana Knotová, jejíž zásluhou byla zajištěna kontinuita sociální pedagogiky na Masarykově Univerzitě v Brně, kterou představoval Milan Přádka. (Bakošová, 2008, s. 39-42)

2.8 Sociální pedagogika v ostatních zemích

V Rusku je sociální pedagogika nejčastěji spojována se jmény S. T. Šackije a A. S. Makarenka. Šackij zdůrazňoval význam prostředí ve výchově a rozlišoval tři druhy prostředí – rodinu, školu a ulici (obec), přičemž zastával názor, že výchovné působení školy se musí rozšířit i mimo ni. Kromě toho musí škola spolupracovat s dalšími institucemi, které v dané lokalitě rozvíjejí kulturní a společenskou činnost. Šackij ovšem nezůstal jen u slov a zakládal dětské kluby a organizoval dětské tábory. Jeho současník A. S. Makarenko také spojoval teorii s bohatými zkušenostmi z praxe. Věnoval se problémové mládeži, otázkám rodinné výchovy a uplatňoval výchovný systém založený na využívání vztahů v kolektivu, režimové metodě a pracovní výchově. (Kraus, 2008, s. 23)

V období od 30. let 20. století dochází v Rusku, podobně jako u nás, k opomíjení sociální pedagogiky. Změna nastává až s příchodem devadesátých let, kdy se začíná sociální pedagogika rozvíjet jako nový vědecký obor. K tomu přispěl I. A. Lipskij, který sociální pedagogiku chápe jako obor teoretický, zatímco v praxi jde o sociální práci. Naproti tomu V. A. Nikitin pojímá sociální pedagogiku širěji a definuje ji široce jako pedagogické aspekty rozvoje osobnosti se zaměřením na výchovnou pomoc v procesu socializace. (Kraus, 2008, s. 24)

K pojetí sociální pedagogiky v Rakousku Kraus (2008, s. 24) uvádí, že zde je sociální pedagogika považována za součást věd o výchově a zabývá se otázkami pedagogické sociologie, teorie výchovy, rolí rodiny ve výchově, vztahem učitelů a žáků jako sociálních partnerů či rolí vzdělání v souvislosti se situací na trhu práce.

V anglicky hovořících zemích, především ve Spojených státech amerických, nebyla sociální pedagogika jako vědní obor nikdy zavedena, neboť zde jsou problémy sociálně znevýhodněných osob řešeny v rámci sociální práce. (Kraus, 2008, s. 24)

2.9 Současné pojetí sociální pedagogiky a vymezení jejího předmětu

Jak bylo uvedeno výše v textu, existuje celá řada názorů týkající se předmětu sociální pedagogiky. Tato různorodost je zapříčiněna skutečností, že v každé zemi byla potřeba řešit jiné problémy, což má souvislost s historickým, sociálním, politickým i ekonomickým vývojem.

2.9.1 Vymezení předmětu sociální pedagogiky

Bakošová (2011) dělí přístupy v sociální pedagogice v zásadě do dvou kategorií na tradiční a inovativní přístupy.

Tradiční přístupy dle Bakošové (2011, s. 15-21)

- Sociální pedagogika zkoumající vztahy prostředí a výchovy – směr vzniklý na přelomu 19. a 20. století, který nebral člověka pouze jako bytost biologickou a psychologickou, ale začal poukazovat na to, že se na vývoji člověka podílí i prostředí, ve kterém žije. K zástupcům tohoto směru byl J. H. Pestalozzi, H. Radlińska, R. Wroczynski, O. Baláž či M. Přadka
- Sociální pedagogika zabývající se otázkami výchovy – směr zabývající se otázkou, zda děti vychovávat, nebo je nechat volně růst, rolí moderního učitele a právním nárokem na výchovu. Představiteli tohoto směru byli němečtí sociální pedagogové Mess, Jaccobi-Schmitz, Skiba
- Sociální pedagogika zabývající se odchylkami sociálního chování dětí a mládeže – cílem sociální pedagogiky tohoto pojetí je pomoc k sociální integraci jedincům, kteří vykazují odchylky v chování a nastolení konformity. Představiteli jsou němečtí sociální pedagogové Huppertz a Schinzler
- Sociální pedagogika zkoumající člověka v sociálním prostředí na základě poznatků příbuzných věd – přístup chápající sociální pedagogiku jako transdisciplinární vědní obor, který se zaměřuje na úlohu prostředí ve výchově nejen v souvislosti s rizikovými, deviantními, ohroženými či znevýhodněnými skupinami, ale také v souvislosti s celou populací. Zastánci tohoto pojetí pedagogiky jsou B. Kraus a V. Poláčková
- Sociální pedagogika jako teorie sociální práce nebo jako konvergentní vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací – autorem konvergentního vztahu mezi sociální pedagogikou a sociální prací je Muhlum, který uvádí sedm druhů vztahů

mezi sociální pedagogikou a sociální prací. K dalším zastáncům tohoto směru se řadí Hroncová, Hudecová či Ondrejkoovič. Sociální pedagogika jako teorie sociální práce v praxi v podstatě neexistuje. Jde jen o jakési přání některých autorů

Inovativní přístupy podle Bakošové (2011, s. 22-31)

- Sociální pedagogika zaměřená na pomoc – hlavním představitelem tohoto směru je německý sociální pedagog J. Schilling, který prosazuje pomoc všem věkovým skupinám skrze výchovu v oblasti smyslové, biologicko-životní, emocionálně-afektivní, kognitivně-racionální, etnické, sociálně-komunikační a psychomotorické
- Sociální pedagogika zaměřená na prevenci – tento směr vznikl v souvislosti s rozšířením sociálně-patologických jevů především u dětí a mládeže
- Sociální pedagogika zaměřená na rozvoj sociálních kompetencí – směr sociální pedagogiky zaměřený na výchovu, vzdělávání a poradenství dětí, mládeže i dospělých oblasti sociálních vztahů a pozic s cílem vychovat jedince, kteří budou vzdělaní, slušní a sociálně zralí
- Sociální pedagogika zaměřená na resocializaci a reedukaci – resocializací se rozumí návrat ke společensky akceptovatelnému způsobu života u lidí, kteří se od něj odvrátili (Matoušek, 2003 cit. podle Bakošová, 2011, s. 29). Reedukace je podle Sekery (2008 cit. podle Bakošová, 2011, s. 29) soubor speciálních pedagogických metod, které jsou zaměřeny na výcvik poškozeného orgánu nebo funkce
- Sociální pedagogika zaměřená na zdraví – průkopníkem tohoto směru, který chápe zdraví jako jednotu fyzické a psychické pohody, ale také jako pocit příjemnosti, je polský profesor A. R. Winnicki, Ewa Syrek nebo E. Bulska.

2.9.2 Dimenze sociální pedagogiky

Kraus (In Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 24) uvádí, že sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze – dimenzi sociální a dimenzi pedagogickou. Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami, přičemž společnost často komplikuje optimální socializaci jedince či sociálních skupin a vrstev, čímž dochází k určitým rozporům. Sociální pedagogika tyto často nesnadné podmínky akceptuje a snaží se najít řešení pro optimální rozvoj osobnosti daného jedince či skupiny. Pedagogická dimenze spočívá v prosazování a realizování společenských nároků, požadavků a cílů. Jde v ní především o to, jak pedagogickými prostředky minimalizovat rozpory v daných společenských podmínkách.

2.10 Profese sociálního pedagoga

2.10.1 Pracovní činnosti a kompetence

Podle Krause (In Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 35-36) je žádoucí, aby měl sociální pedagog vědomosti širšího společensko-vědního základu (obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filosofie), speciální vědomosti (sociální pedagogika, pedagogika volného času, teorie komunikace, metody sociálně výchovné práce), dovednosti sahající od asertivního řešení problémů, sociální komunikace až po vedení dokumentace či využívání metod sociálně pedagogické prevence a terapie. Dále Kraus zmiňuje psychické předpoklady jako vnímavost, vyrovnanost, emocionální stabilitu či sebekontrolu.

2.10.2 Uplatnění studentů sociální pedagogiky

Možnosti uplatnění sociálních pedagogů jsou značně široké. Níže je uveden přehled podle Krause:

- a) Resort školství, mládeže a tělovýchovy
 - školní kluby, družiny, domovy mládeže
 - dětské domovy
 - domy dětí a mládeže, střediska volného času
 - instituce ochranné výchovy
 - instituce výchovného poradenství
 - systémy preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska pro mládež)
- b) Resort spravedlnosti
 - oblast penitenciární a postpenitenciární péče (nápravná zařízení, věznice, probační služba)
- c) Resort zdravotnictví
 - psychiatrické léčebny
 - rehabilitační instituce
 - kontaktní centra
- d) Resort sociálních věcí
 - sociální asistenti
 - sociální kurátoři pro mládež
 - instituce sociálně výchovné péče pro seniory
 - ústavy sociální péče

e) Resort vnitra

- utečenecké tábory
- nápravná zařízení (Kraus In: Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 39-40)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Hlavním cílem této diplomové práce je zmapovat postoje studentů sociální pedagogiky k předmětu studia a tyto postoje srovnat.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsem formuloval následovně:

Liší se postoje studentů sociální pedagogiky k předmětu studia na vybraných univerzitách v České republice?

3.1.1 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky jsem stanovil tři a to následovně:

1. Liší se postoje studentů k předmětu studia na jednotlivých univerzitách v závislosti na stupni studia?
2. Liší se postoje studentů k předmětu studia na jednotlivých univerzitách v závislosti na formě studia?
3. Liší se postoje studentů sociální pedagogiky ke studiu v závislosti na univerzitě, kterou studují?

3.1.2 Hypotézy

Stanovil jsem hypotézy, které jsou pro přehlednost rozděleny do pěti kategorií vycházejících z dílčích výzkumných otázek.

Z důvodu přehlednosti a snazší orientace jsem pro označení univerzity, studijního programu a formy studia zavedl systém zkratk. ¹

¹ FF – Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
FHS – Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
CMTF – Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
B – bakalářský stupeň studia
M – magisterský stupeň studia
P – prezenční forma studia
K – kombinovaná forma studia

Kategorie „Stupeň studia“

H₁: Mezi FHS B P a FHS M P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H₂: Mezi FHS B K a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H₃: Mezi FF B P a FF M P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Kategorie „Forma studia“

H₄: Mezi FHS M P a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

H₅: Mezi CMTF B P a CMTF B K existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

Kategorie „Rozdíly mezi fakultami (bakalářský stupeň studia, prezenční forma)“

H₆: Mezi FF B P a FHS B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

H₇: Mezi FHS B P a CMTF B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

H₈: Mezi CMTF B P a FF B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

Kategorie „Rozdíly mezi fakultami (magisterský stupeň studia, prezenční forma)“

H₉: Mezi FF M P a FHS M P existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru volitelné předměty.

Kategorie „Rozdíly mezi fakultami (bakalářský stupeň studia, kombinovaná forma)“

H₁₀: Mezi FHS B K a CMTF B K existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

3.2 Definování proměnných Výzkumný soubor

Stupeň studia: bakalářský, magisterský – nominální proměnná

Forma studia: prezenční, kombinované – nominální proměnná

Postoj k pojmu z oblasti edukačního prostředí: bodové hodnocení na škále 1 až 7 – metrická proměnná

3.3 Pojetí výzkumu

Cílem této diplomové práce je změřit postoje studentů sociální pedagogiky k předmětu studia. Na základě stanového výzkumného cíle jsem zvolil kvantitativní pojetí výzkumu formou dotazníkového šetření.

3.4 Výzkumný vzorek

Základní soubor výzkumu tvoří studenti vysokých škol ve třech krajích (Jihomoravský, Olomoucký, Zlínský) studující sociální pedagogiku v bakalářském a magisterském programu formou prezenční i kombinovanou.

Výzkumný soubor je náhodný stratifikovaný, se záměrem zachovat proporce základního souboru, což se nepodařilo dodržet z důvodu nízké návratnosti dotazníků u jedné skupiny respondentů.

Výzkum proběhl na následujících fakultách:

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně v rámci bakalářského i navazujícího magisterského studijního programu Sociální pedagogika a poradenství v prezenční formě studia.

Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v rámci bakalářského studijního programu Sociální pedagogika v prezenční i kombinované formě studia.

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v rámci bakalářského i navazujícího magisterského studijního programu Sociální pedagogika v prezenční i kombinované formě studia.

Strukturu základního souboru popisuje tabulka č. 1. Data pocházejí z prosince 2012 a byla získána prostřednictvím studijního oddělení příslušné fakulty.

Tab. 1 – Základní soubor

		FF Brno		CMTF Olomouc		FHS Zlín	
		forma studia		forma studia		forma studia	
		prez.	komb.	prez.	komb.	prez.	komb.
stupeň studia	bakalářský	201	–	130	146	220	400
	magisterský	95	–	–	–	83	268
celkem		296		276		971	

Výzkumu se zúčastnilo celkem 349 respondentů, z toho 34 (9,7 %) mužů a 315 žen (90,3 %). Bližší strukturu výběrového souboru z hlediska vysoké školy formy, stupně popisuje tabulka č. 2.

Tab. 2 – Výběrový soubor

		FF Brno		CMTF Olomouc		FHS Zlín	
		forma studia		forma studia		forma studia	
		prez.	komb.	prez.	komb.	prez.	komb.
stupeň studia	bakalářský	40	–	51	33	54	52
	magisterský	30	–	–	–	26	63
celkem		70		84		195	

Průměrný věk respondentů zaokrouhlený na celé číslo popisuje tabulka č. 3.

Tab. 3 – Průměrný věk

fakulta	průměrný věk
FHS B P	21
FF B P	21
CMTF B P	22
FHS B K	33
CMTF B K	37
FHS M P	24
FF M P	23
FHS M K	34

3.5 Výzkumný nástroj a technika výzkumu

Výzkumný nástroj jsem zvolil ATER – Attitude Towards Educational Reality, vytvořený a ověřený profesorem Miroslavem Chráskou. ATER je nástroj založený na principu sémantického diferenciálu, kdy měří postoje z hlediska dvou dimenzí, dimenze hodnocení a dimenze energie.

ATER obsahuje 10 škál, z nichž 5 měří faktor hodnocení a 5 faktor energie. Faktor hodnocení vyjadřuje, jak dalece je posuzovaný pojem respondenty vnímán jako „dobrý“ nebo „špatný“, faktor energie vyjadřuje, do jaké míry respondenti chápou posuzované pojmy jako něco spojeného s námahou, aktivitou či obtížemi. Pro snížení rizika stereotypního posuzování ze strany respondenta je pět škál prezentováno v reverzní podobě. Tyto škály jsou označeny hvězdičkou. (Chráška, 2007, s. 228)

Škály měřící faktory hodnocení: dobré – špatné, příjemné – nepříjemné, světlé – tmavé, krásné - ošklivé, sladké – kyselé.

Škály měřící faktory energie: náročná – nenáročná, přísná – mírná, obtížná – mírná, problémová – bezproblémová.

Tab. 4 – Záznamový list a škály ATERu

STUDIJNÍ ODDĚLENÍ	
dobré	špatné
*nenáročné	náročné
*nepříjemné	příjemné
světlé	tmavé
přísné	mírné
*snadné	obtížné
krásné	ošklivé
problémové	bezproblémové
*kyselé	sladké
*lehké	těžké

Předvýzkum proběhl elektronickou formou v prosinci 2012 a zúčastnilo se jej 21 studentů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 6 studentů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a 7 studentů Cyrilometodějské teologické fakulty v Olomouci. Předvýzkum nenaznačoval žádnou potřebu jakkoli pozměňovat podobu dotazníku. Až při samotném výzkumu se ukázalo, že studenti bakalářského programu Fakulty humanitních studií v kombinované formě nemají volitelné předměty a to i přes skutečnost, že

byli do předvýzkumu zahrnuti. Z důvodu zachování objektivity není u této skupiny respondentů na oblast volitelných předmětů při popisu dat a ověřování hypotéz brán zřetel.

Samotný výzkum proběhl dotazníkovým šetřením v průběhu února a března 2013. Dotazník se skládá ze dvou částí. První část dotazníku obsahuje pět otázek zjišťující údaje o respondentovi (škola, stupeň studia, forma studia, pohlaví, věk). Druhá část sestává ze šesti klíčových pojmů edukační reality (studijní oddělení, pedagogové, povinné předměty, volitelné předměty, spolužáci, univerzitní knihovna), kde má respondent za úkol vyjádřit svůj postoj k danému pojmu mezi dvěma protikladnými adjektivy, přičemž odpověď takto zaznačená nabývá hodnoty 1 – 7.

Dotazník je anonymní a respondentům jsem ho distribuoval osobně. Výjimku tvořila skupina respondentů FHS M K, která neměla v období sběru dat výuku. Této skupině byl dotazník distribuován e-mailem.

3.6 Způsob zpracování dat

Získaná data jsem zanesl do tabulky v programu Microsoft Excel, obsahující číselné hodnoty na škále 1-7, přičemž reverzní škály z dotazníku byly převráceny zpět do výchozí podoby, a průměr hodnot jednotlivých oblastí v dimenzi hodnocení a energie. Dále byla provedena pravoúhlá rotovaná faktorová analýza typu VARIMAX. Vyhodnocení výsledků průměrů oblastí jsem provedl rovněž v programu Microsoft Excel t-testem.

Faktorová analýza je metoda odhalující základní strukturu, která stojí za pozorovanými údaji a zároveň redukuje velké množství detailních informací do menšího počtu jasných a srozumitelných zevšeobecnění. (Ferjenčík, 2000, s. 239)

Výsledkem faktorové analýzy je faktorová matice obsahující faktorové náboje, které vyjadřují stupeň korelace mezi měřením a příslušnými faktory. Faktorové náboje mohou nabývat hodnot od -1 přes 0 do +1, přičemž faktorový náboj blízký +1 znamená, že test je vysoce sycen daným faktorem. Faktorový náboj blízký 0 znamená, že výsledek měření není daným faktorem téměř dotčen, náboj nabývající záporné hodnoty znamená, že měření je faktorem syceno negativně. (Chrásková, 2007, s. 142)

Faktorové matice k jednotlivým pojmovým indikátorům jsou uvedeny níže. Škály, jejichž faktorové náboje jsou označeny šedou barvou, nebyly do analýz zahrnuty. V případech, kdy faktorový náboj nabýval záporných hodnot, byly škály daného faktoru převráceny.

Tab. 5 – Faktorová analýza pro indikátor *STUDIJNÍ ODDĚLENÍ*

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.)	
	Faktor	Faktor
dobré - špatné	0,762	0,309
nenáročné - náročné	-0,052	-0,808
nepříjemné - příjemné	0,751	0,396
světlé - tmavé	0,711	0,069
přísné - mírné	-0,362	-0,623
snadné - obtížné	-0,279	-0,828
krásné - ošklivé	0,777	0,146
problémové - bezproblémové	-0,697	-0,439
kyselé - sladké	0,653	0,400
lehké - těžké	-0,386	-0,710

Tab. 6 – Faktorová analýza pro indikátor *PEDAGOGOVÉ*

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.)	
	Faktor	Faktor
dobří - špatní	0,765	0,095
nenároční - nároční	0,109	0,821
nepříjemní - příjemní	0,725	-0,071
světlí - tmaví	0,718	-0,088
přísní - mírní	0,075	0,859
snadní - obtížní	-0,212	0,757
krásní - oškliví	0,708	0,021
problémoví - bezproblémoví	-0,670	0,202
kyselí - sladcí	0,711	-0,136
lehčí - těžcí	-0,299	0,662

Tab. 7 – Faktorová analýza pro indikátor *POVINNÉ PŘEDMĚTY*

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.)	
	Faktor	Faktor
dobré - špatné	0,150	0,743
nenáročné - náročné	0,826	0,074
nepříjemné - příjemné	-0,113	0,809
světlé - tmavé	-0,112	0,710
přísné - mírné	0,787	-0,054
snadné - obtížné	0,864	-0,040
krásné - ošklivé	0,018	0,766
problémové - bezproblémové	0,561	-0,498
kyselé - sladké	-0,249	0,691
lehké - těžké	0,816	-0,157

Tab. 8 – Faktorová analýza pro indikátor VOLITELNÉ PŘEDMĚTY

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.)	
	Faktor	Faktor
dobré - špatné	0,820	0,134
nenáročné - náročné	-0,043	0,762
nepříjemné - příjemné	0,831	-0,248
světlé - tmavé	0,806	-0,149
přísné - mírné	-0,121	0,812
snadné - obtížné	-0,126	0,854
krásné - ošklivé	0,857	-0,054
problémové - bezproblémové	-0,425	0,618
kyselé - sladké	0,793	-0,236
lehké-těžké	0,001	0,389

Tab. 9 – Faktorová analýza pro indikátor SPOLUŽÁCI

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.)	
	Faktor	Faktor
dobří - špatní	0,753	0,258
nenároční - nároční	-0,068	-0,855
nepříjemní - příjemní	0,784	0,256
světlí - tmaví	0,683	0,176
přísní - mírní	-0,339	-0,733
snadní - obtížní	-0,363	-0,643
krásní - oškliví	0,800	0,148
problémoví - bezproblémoví	-0,682	-0,333
kyselí - sladcí	0,838	0,212
lehčí - těžcí	-0,687	-0,239

Tab. 10 – Faktorová analýza pro indikátor UNIVERZITNÍ KNIHOVNA

Škála	Faktor. náboje (Varimax normaliz.) Extrakce: Hlavní komponenty (Označené náboje jsou >0,550)	
	Faktor energie	Faktor hodnocení
dobrá - špatná	0,117	-0,865
nenáročná - náročná	-0,563	0,324
nepříjemná - příjemná	0,301	-0,777
světlá - tmavá	0,335	-0,602
přísná - mírná	-0,789	0,080
snadná - obtížná	-0,713	0,331
krásná - ošklivá	0,413	-0,715
problémová - bezproblémová	-0,617	0,511
kyselá - sladká	0,670	-0,335
lehká - těžká	-0,762	0,287

3.7 Výsledky výzkumu

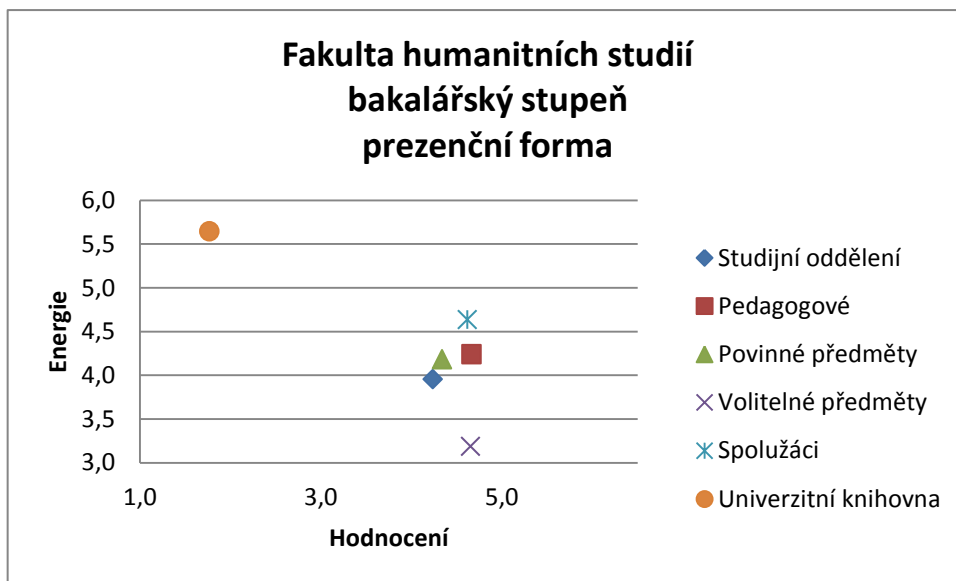
Tab. 11 – Výsledky v dimenzi hodnocení

dimenze hodnocení	FHS B P	FHS B K	FHS M P	FHS M K	FF B P	FF M P	CMTF B P	CMTF B K
	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Studijní oddělení	4,24	4,87	3,35	4,80	3,97	4,31	5,62	5,32
Pedagogové	4,67	4,71	4,38	4,61	4,98	5,08	4,99	4,78
Povinné předměty	4,34	4,43	3,47	4,30	4,22	4,29	4,32	4,31
Volitelné předměty	4,66	-	3,45	4,64	5,36	5,12	5,46	4,89
Spolužáci	4,62	4,98	5,12	5,46	5,20	5,17	5,44	6,08
Univerzitní knihovna	1,77	2,38	2,27	2,48	2,68	2,53	2,28	2,64

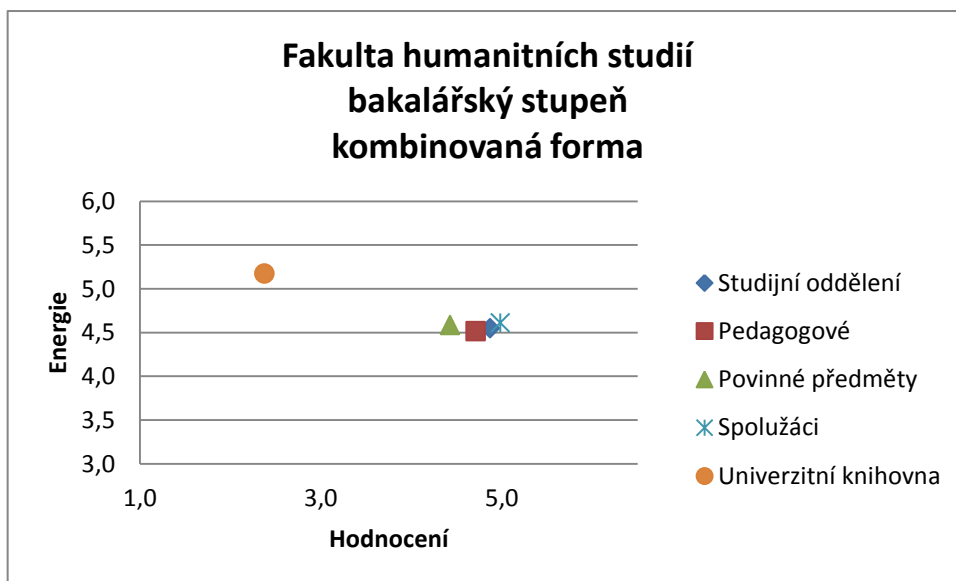
Tab. 12 – Výsledky v dimenzi energie

dimenze energie	FHS B P	FHS B K	FHS M P	FHS M K	FF B P	FF M P	CMTF B P	CMTF B K
	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Studijní oddělení	3,95	4,55	3,38	3,86	4,04	4,08	4,96	4,86
Pedagogové	4,24	4,51	3,98	4,22	4,78	5,13	5,02	4,83
Povinné předměty	4,18	4,58	4,06	4,08	4,83	4,65	5,07	5,20
Volitelné předměty	3,19	-	3,31	3,58	3,46	3,55	3,50	3,94
Spolužáci	4,64	4,61	5,03	4,98	4,83	4,74	4,78	5,66
Univerzitní knihovna	5,64	5,17	5,49	4,85	4,83	4,73	5,11	4,58

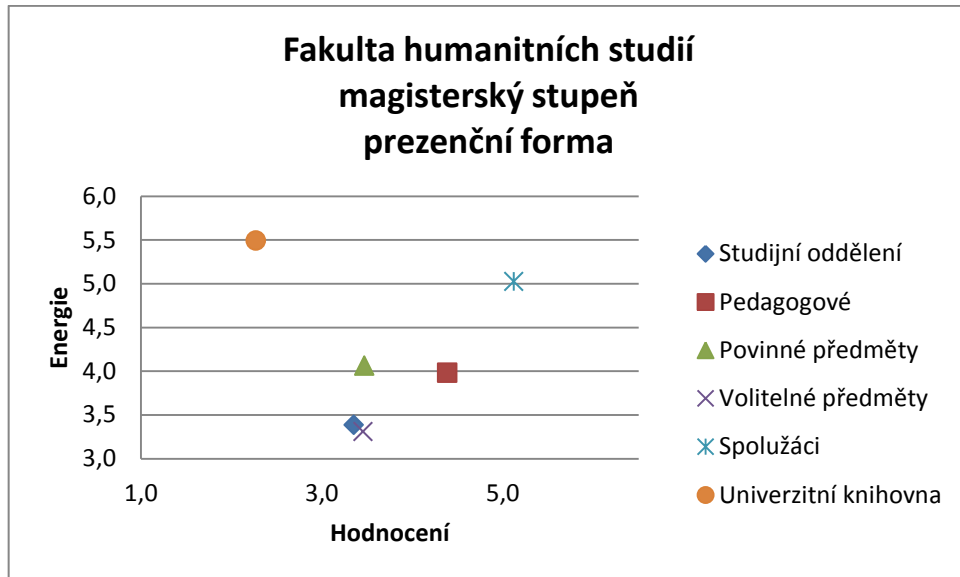
Níže uvedené grafy 1 – 8 zobrazují sémantické pole studentů FHS, FF a CMTF.



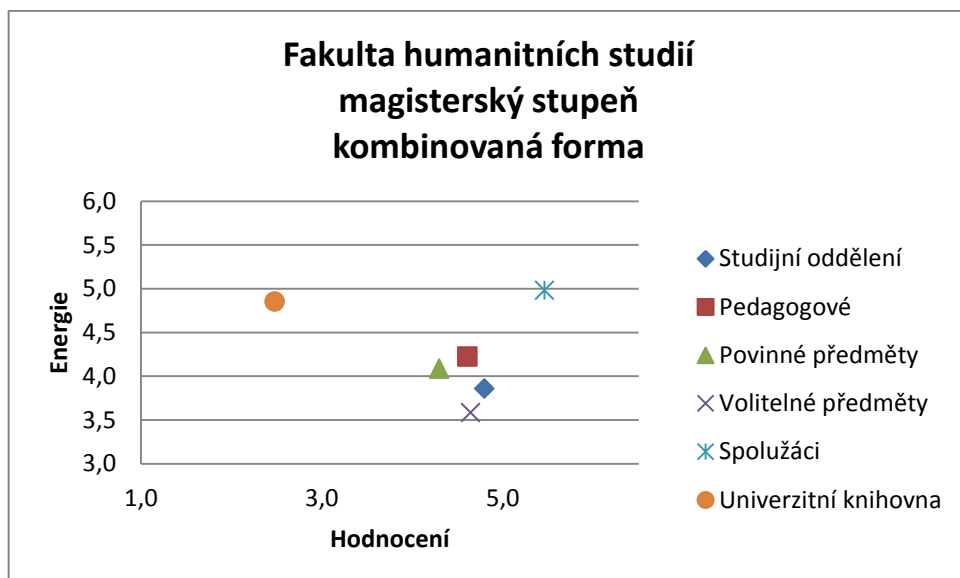
Graf č. 1 – Sémantické pole studentů FHS B P



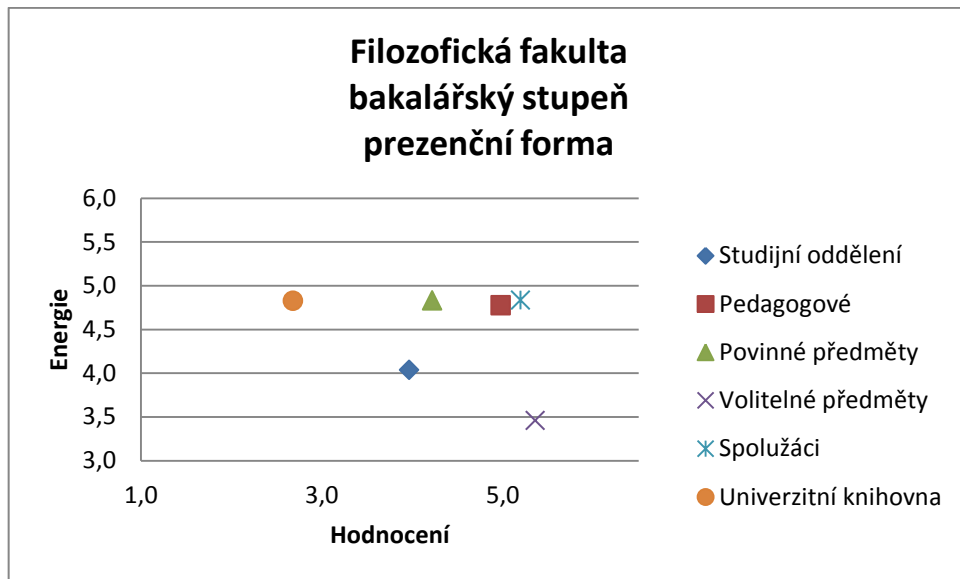
Graf č. 2 – Sémantické pole studentů FHS B K



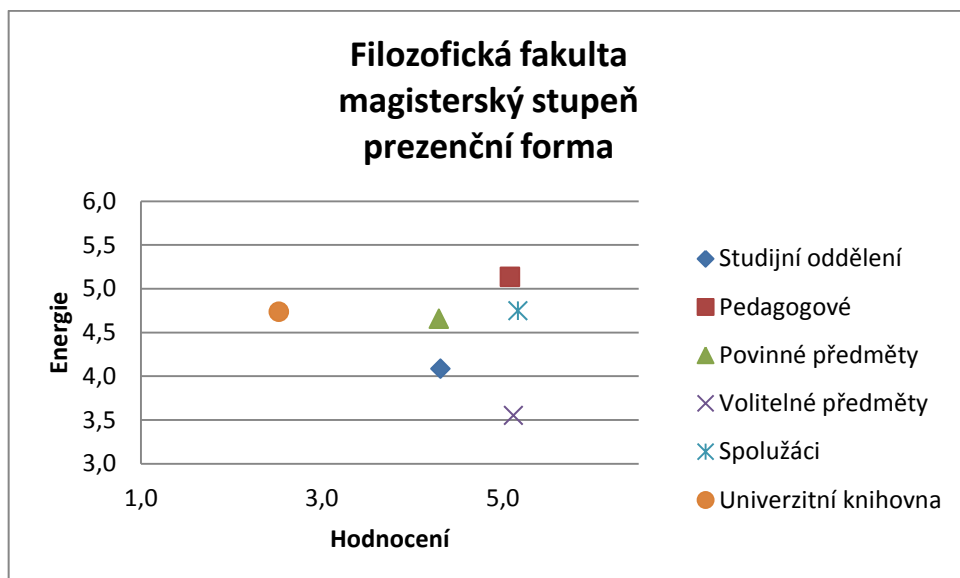
Graf č. 3 – Sémantické pole studentů FHS M P



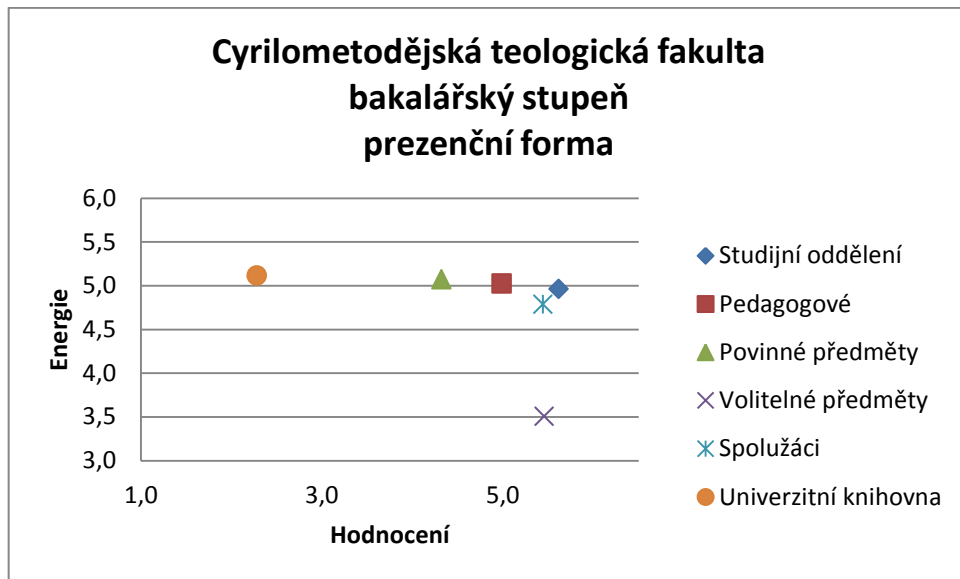
Graf č. 4 – Sémantické pole studentů FHS M K



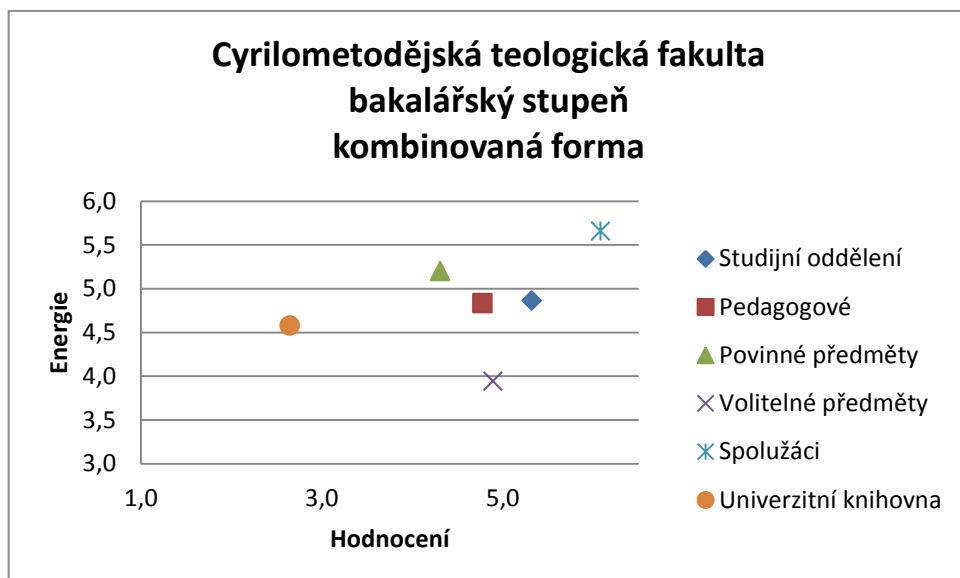
Graf č. 5 – Sémantické pole studentů FF B P



Graf č. 6 – Sémantické pole studentů FF M P



Graf č. 7 – Sémantické pole studentů CMTF B P



Graf č. 8 – Sémantické pole studentů CMTF B K

V tabulkách 13 a 14 jsou uvedeny výsledky srovnání všech fakult v dimenzi hodnocení a dimenzi energie z hlediska stupně a formy studia v rámci jedné fakulty i mezi fakultami navzájem. Červeně označené hodnoty jsou menší než kritická hodnota 0,05 a mezi danými skupinami respondentů tedy existuje rozdíl

Tab. 13 – Dimenze hodnocení

di- men- ze hod- no- cení	STUPEŇ STUDIA			FORMA STUDIA			MEZIFAKULTNÍ (BAKALÁŘSKÝ STUPEŇ STUDIA, PREZ. FORMA)			MEZIF AKULT NÍ (M P)	MEZIF AKUTL NÍ (B K)
	FHS B P – FHS M P	FHS B K – FHS M K	FF B P – FF M P	FHS B P – FHS B K	FHS M P – FHS M K	CMTF B P – CMTF B K	FF B P – FHS B P	FHS B P – CMTF BP	CMTF B P – FF B P	FF M P – FHS M P	FHS B K – CMTF B K
	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	0,002	0,697	0,213	0,002	0,085	0,108	0,203	0,000	0,000	0,005	0,015
Pedagogo- vé	0,202	0,527	0,607	0,775	0,016	0,297	0,099	0,066	0,945	0,005	0,734
Povinné předměty	0,002	0,379	0,705	0,540	0,978	0,956	0,442	0,919	0,609	0,005	0,530
Volitelné předměty	0,001	-	0,192	-	0,010	0,002	0,001	0,000	0,569	0,000	-
Spolužáci	0,060	0,021	0,922	0,060	0,228	0,007	0,032	0,000	0,360	0,880	0,000
Univerzitní knižovna	0,066	0,589	0,550	0,000	0,848	0,150	0,000	0,005	0,087	0,404	0,275

Tab. 14 – Dimenze energie

di- men- ze en- er- gie	STUPEŇ STUDIA			FORMA STUDIA			MEZIFAKULTNÍ (BAKALÁŘSKÝ STUPEŇ STUDIA, PREZ. FORMA)			MEZIF AKULT NÍ (M P)	MEZIF AKUTL NÍ (B K)
	FHS B P – FHS M P	FHS B K – FHS M K	FF B P – FF M P	FHS B P – FHS B K	FHS M P – FHS M K	CMTF B P – CMTF B K	FF B P – FHS B P	FHS B P – CMTF BP	CMTF B P – FF B P	FF M P – FHS M P	FHS B K – CMTF B K
	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	0,047	0,984	0,873	0,007	0,088	0,672	0,735	0,000	0,000	0,031	0,139
Pedagogo- vé	0,174	0,984	1,000	0,054	0,124	0,379	0,073	0,000	0,008	0,016	0,146
Povinné předměty	0,649	0,004	0,396	0,023	0,006	0,546	0,002	0,000	0,210	0,031	0,004
Volitelné předměty	0,702	-	0,693	-	0,879	0,075	0,215	0,139	0,825	0,468	-
Spolužáci	0,141	0,059	0,695	0,886	0,262	0,001	0,373	0,474	0,833	0,294	0,000
Univerzitní knihovna	0,542	0,099	0,719	0,016	0,603	0,033	0,001	0,006	0,202	0,007	0,019

3.8 Ověření hypotéz

Uvedené hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,05, průměry výsledků u jednotlivých pojmových indikátorů byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa. P-hodnota t-testu byla zaokrouhlena na tři desetinná místa. V případech, kde je uveden výsledek t-testu 0,000 to znamená, že je p-hodnota tak nízká (např. 0,00027), že byla zaokrouhlena na 0,000. U FHS B K nejsou u pojmového indikátoru Volitelné předměty uvedeny žádné hodnoty, neboť jak je uvedeno výše, tato skupina respondentů nemá volitelné předměty.

3.8.1 Ověření hypotézy H_1

H_1 : Mezi FHS B P a FHS M P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi FHS B P a FHS M P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 15 – Dimenze energie FHS BP a FHS M P

	FHS B P	FHS M P	FHS B P - FHS M P
	Ø	Ø	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	3,95	3,38	0,047
Pedagogové	4,24	3,98	0,174
Povinné předměty	4,18	4,06	0,649
Volitelné předměty	3,19	3,31	0,702
Spolužáci	4,64	5,03	0,141
Univerzitní knihovna	5,64	5,49	0,542

Jak je patrné z tabulky č. 15, p-hodnota je vyšší než kritická hodnota 0,05. Proto odmítám hypotézu H_1 a přijímám nulovou hypotézu H_0 . Mezi FHS B P a FHS MP u pojmového indikátoru Povinné předměty v dimenzi energie neexistují rozdíly. Jinak řečeno, studenti prezenční formy v bakalářském a magisterském stupni studia na FHS ve Zlíně vnímají náročnost povinných předmětů stejně.

3.8.2 Ověření hypotézy H_2

H_2 : Mezi FHS B K a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi FHS B K a FHS M K neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 16 – Dimenze energie FHS B K a FHS M K

	FHS B K	FHS M K	FHS B K - FHS M K
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,55	3,86	0,984
Pedagogové	4,51	4,22	0,984
Povinné předměty	4,58	4,08	0,004
Volitelné předměty	-	3,58	-
Spolužáci	4,61	4,98	0,059
Univerzitní knihovna	5,17	4,85	0,099

V případě hypotézy H_2 je p-hodnota menší než kritická hodnota 0,05 a lze tedy přijmout hypotézu H_2 , že mezi studenty FHS B K a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

3.8.3 Ověření hypotézy H_3

H_3 : Mezi FF B P a FF M P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi FF B P a FF M P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 17 – Dimenze energie FF B P a FF M P

	FF B P	FF M P	FF B P - FF M P
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,04	4,08	0,873
Pedagogové	4,78	5,13	1,000
Povinné předměty	4,83	4,65	0,396
Volitelné předměty	3,46	3,55	0,693
Spolužáci	4,83	4,74	0,695
Univerzitní knihovna	4,83	4,73	0,719

V případě hypotézy H_3 je p-hodnota $0,396 > 0,05$, což znamená odmítnutí hypotézy H_3 a přijetí nulové hypotézy H_0 . Mezi FF B P a FF M P tedy neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

3.8.4 Ověření hypotézy H_4

H_4 : Mezi FHS M P a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

H_0 : Mezi FHS M P a FHS M K neexistuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

Tab. 18 – Dimenze hodnocení FHS M P a FHS M K

	FHS M P	FHS M K	FHS M P - FHS M K
	ø	ø	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	3,35	4,80	0,085
Pedagogové	4,38	4,61	0,016
Povinné předměty	3,47	4,30	0,978
Volitelné předměty	3,45	4,64	0,010
Spolužáci	5,12	5,46	0,228
Univerzitní knihovna	2,27	2,48	0,848

Z tabulky č. 18 lze vyčíst, že p-hodnota $0,010 < 0,05$, a proto přijímám hypotézu H_4 , že mezi FHS M P a FHS M K existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru volitelné předměty. Jinými slovy lze říci, že studenti FHS v magisterském stupni studia hodnotí volitelné předměty rozdílně v závislosti na tom, zda jsou studenty prezenční nebo kombinované formy studia.

3.8.5 Ověření hypotézy H_5

H_5 : Mezi CMTF B P a CMTF B K existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

H_0 : Mezi CMTF B P a CMTF B K neexistuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

Tab. 19 – Dimenze hodnocení CMTF B P a CMTF B K

	CMTF B P	CMTF B K	CMTF B P - CMTF B K
	ø	ø	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	5,62	5,32	0,108
Pedagogové	4,99	4,78	0,297
Povinné předměty	4,32	4,31	0,956
Volitelné předměty	5,46	4,89	0,002
Spolužáci	5,44	6,08	0,007
Univerzitní knihovna	2,28	2,64	0,150

V případě hypotézy H_5 je p-hodnota menší než kritická hodnota 0,05 a lze i v tomto případě danou hypotézu přijmout. Mezi studenty prezenční a kombinované formy v bakalářském stupni studia na CMTF tedy existuje rozdíl v hodnocení volitelných předmětů.

3.8.6 Ověření hypotézy H_6

H_6 : Mezi FF B P a FHS B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi FF B P a FHS B P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 20 – Dimenze energie FF B P a FHS B P

	FF B P	FHS B P	FF B P - FHS B P
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,04	3,95	0,735
Pedagogové	4,78	4,24	0,073
Povinné předměty	4,83	4,18	0,002
Volitelné předměty	3,46	3,19	0,215
Spolužáci	4,83	4,64	0,373
Univerzitní knihovna	4,83	5,64	0,001

Při srovnání studentů FF a FHS v bakalářském stupni studia prezenční formy byl zjištěn rozdíl ve vnímání povinných předmětů v dimenzi energie. Dokazuje to p-hodnota $0,002 < 0,05$ a lze proto říci, že hypotéza H_6 je platná.

3.8.7 Ověření hypotézy H_7

H_7 : Mezi FHS B P a CMTF B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi FHS B P a CMTF B P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 21 – Dimenze energie FHS B P a CMTF B P

	FHS B P	CMTF B P	FHS B P - CMTF B P
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	3,95	4,96	0,000
Pedagogové	4,24	5,02	0,000
Povinné předměty	4,18	5,07	0,000
Volitelné předměty	3,19	3,50	0,139
Spolužáci	4,64	4,78	0,474
Univerzitní knihovna	5,64	5,11	0,006

Při srovnání studentů FHS a CMTF v bakalářském stupni studia je patrný rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty, protože hodnota $0,000 < 0,05$. Proto přijímám hypotézu H_7 .

3.8.8 Ověření hypotézy H_8

H_8 : Mezi CMTF B P a FF B P existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

H_0 : Mezi CMTF B P a FF B P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

Tab. 22 – Dimenze energie CMTF B P a FF B P

	CMTF B P	FF B P	CMTF B P - FF B P
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,96	4,04	0,000
Pedagogové	5,02	4,78	0,008
Povinné předměty	5,07	4,83	0,210
Volitelné předměty	3,50	3,46	0,825
Spolužáci	4,78	4,83	0,833
Univerzitní knihovna	5,11	4,83	0,202

Při ověřování hypotézy H_8 vycházím z p-hodnoty 0,210, která je vyšší než kritická hodnota 0,05. Z toho důvodu zamítám hypotézu H_8 a přijímám nulovou hypotézu H_0 , která říká, že mezi CMTF B P a FF B P neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

3.8.9 Ověření hypotézy H_9

H_9 : Mezi FF M P a FHS M P existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

H_0 : Mezi FF M P a FHS M P neexistuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty.

Tab. 23 – Dimenze hodnocení FF M P a FHS M P

	FF M P	FHS M P	FF M P - FHS M P
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,31	3,35	0,005
Pedagogové	5,08	4,38	0,005
Povinné předměty	4,29	3,47	0,005
Volitelné předměty	5,12	3,45	0,000
Spolužáci	5,17	5,12	0,880
Univerzitní knihovna	2,53	2,27	0,404

Z výsledku t-testu, jehož p-hodnota $0,000 < 0,05$ vyplývá, že mezi FF M P a FHS M P existuje rozdíl v dimenzi hodnocení u pojmového indikátoru Volitelné předměty. Mohu tedy přijmout hypotézu H_9 .

3.8.10 Ověření hypotézy H_{10}

H_{10} : Mezi FHS B K a CMTF B K existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

H_0 : Mezi FHS B K a CMTF B K neexistuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru povinné předměty.

Tab. 24 – Dimenze energie FHS B K a CMTF B K

	FHS B K	CMTF B K	FHS B K - CMTF B K
	\bar{x}	\bar{x}	p-hodnota (t-test)
Studijní oddělení	4,55	4,86	0,139
Pedagogové	4,51	4,83	0,146
Povinné předměty	4,58	5,20	0,004
Volitelné předměty	-	3,94	-
Spolužáci	4,61	5,66	0,000
Univerzitní knihovna	5,17	4,58	0,019

Z tab. 24 je patrné, že p -hodnota $0,004 < 0,05$, mohu tedy hypotézu H_{10} označit za platnou a přijmout. Mezi FHS B K a CMTF B K tedy existuje rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty.

3.9 Shrnutí výsledků

Z deseti stanovených hypotéz se jako platných potvrdilo sedm. Konkrétně to jsou hypotézy H_2 , H_4 , H_5 , H_6 , H_7 , H_9 a H_{10} .

Lze říci, že zatímco v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty se studenti bakalářského a magisterského stupně studia stejné fakulty (FHS, FF) v prezenční formě neliší a vnímají náročnost povinných předmětů stejně (H_1 , H_3), v případě studentů kombinované formy (FHS) je tomu naopak (H_2).

V případě hodnocení volitelných předmětů studenty stejné fakulty (FHS M, CMTF B) existují rozdíly v závislosti na tom, zda studují prezenční či kombinovanou formou studia (H_4 , H_5). Při pohledu na tabulky č. 18 a 19 lze vyčíst, že zatímco na FHS hodnotí v průměru volitelné předměty výše studenti kombinované formy, na CMTF hodnotí volitelné předměty výše studenti formy prezenční.

Při srovnávání povinných předmětů z hlediska energie u studentů bakalářského stupně studia v prezenční formě mezi FF, FHS a CMTF se ukázalo, že mezi FF a FHS existuje rozdíl (H_6), přičemž vyšší průměr hodnot vykazuje FF (viz tab. 20). Při srovnávání FHS a CMTF (H_7) byl rovněž zjištěn rozdíl a to ve prospěch CMTF, kde je průměr hodnot u pojmového indikátoru Povinné předměty v dimenzi energie (tab. 21) vyšší. Mezi studenty FF a CMTF (H_8) se nepotvrdil předpoklad existence rozdílu v dimenzi energie u povinných předmětů. Lze tedy říci, že studenti bakalářského stupně v prezenční formě studia na FF a CMTF hodnotí povinné předměty jako náročnější, než studenti stejného stupně a formy na FHS.

Srovnáním studentů FF a FHS prezenční formy magisterského stupně studia byl zjištěn rozdíl v hodnocení volitelných předmětů (H_9). Studenti FF hodnotili volitelné předměty podstatně výše než studenti FHS (tab. 23).

V případě srovnání studentů bakalářského stupně kombinované formy studia na FHS a CMTF (H_{10}) byl zjištěn rozdíl v dimenzi energie u pojmového indikátoru Povinné předměty. Z tabulky č. 22 je zřejmé, že studenti CMTF hodnotí povinné předměty z energetického hlediska jako náročnější, než studenti FHS.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se zabývala problematikou měření postojů k předmětu studia u studentů sociální pedagogiky tří vysokých škol. Teoretická část byla věnována teoretickým východiskům v oblasti postojů (jejich definicí, funkcí, utváření, změně a měření) a sociální pedagogice od jejich počátků až po současnost v různých zemích Evropy včetně pohledů na pojetí sociální pedagogiky, její úkoly a profesi sociálního pedagoga.

Praktická část byla zaměřena na zjištění a srovnání postojů studentů sociální pedagogiky ke studiu. Výzkum proběhl na třech vysokých školách (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci), přičemž se jej zúčastnili studenti jak bakalářského, tak magisterského stupně studia studující formou prezenční i kombinovanou.

Výzkum přinesl zajímavé výsledky, které ukazují mnohé rozdíly v postojích studentů v rámci jedné fakulty i fakultami navzájem a může tak být podkladem pro hlubší zjišťování a zkoumání příčin těchto rozdílů (např. celkově nižší hodnocení volitelných předmětů u studentů Fakulty humanitních studií ve Zlíně).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLPORT, W. Gordon, cit. podle MUSIL, Jiří. 2005. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 126 s. ISBN 8073182920.
2. ALLPORT, W. Gordon, 1935 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
3. BAGOZZI, P. Richard a Robert E. BURNKRANT, 1979 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOUŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005 cit. podle MALOVÁ, Miriam a Lucia KAMARÁŠOVÁ. Vývoj sociálnej pedagogiky v Nemecku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005 cit. podle HRONCOVÁ, Jolana. Vznik sociálnej pedagogiky na Slovensku – prínos prof. Ondreja Baláža. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
6. BAKOŠOVÁ, Zlatica. 1994. *Sociálna pedagogika. (Vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 80 s. ISBN 80-223-0817-X.
7. BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Public Promotion, 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
8. BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
9. BANDURA, Albert a Frederick J. McDONALD, 1953 cit. podle HAYESOVÁ, Nicky. 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.

10. BERKOWITZ, Leonard a Dennis A. KNUREK, 1969 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0.
11. BERKOWITZ, Leonard a Dennis A. KNUREK, 1969 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
12. BLÁHA, I. Arnošt, 1927 cit. podle KRAUS, Blahoslav a Jiří SEMRÁD. Vývoj a současný stav sociální pedagogiky v Čechách. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
13. BOGARDUS, S. Emory, 1925 cit. podle OBDRŽÁLEK, Peter. Sociální postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor et al. 2004. *Sociální psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
14. Bohemia Sancta, 1989 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
15. BOHNER, Gerd, 1995 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
16. BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
17. BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0
18. BRENDL, C. Miguel a Tory E. HIGGINS, 1996 cit. podle VÝROST, Jozef. Postoje, jejich utváření a změna. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
19. CACH, Josef. 1990 cit. podle KRAUS, Blahoslav a Jiří SEMRÁD. Vývoj a současný stav sociální pedagogiky v Čechách. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dějinám sociální pedagogiky*

- v *Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
20. DOOB, W. Leonard, 1947 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
21. EAGLY, H. Alice a Shelly CHAIKEN, 1998 cit. podle OBDRŽÁLEK, Peter. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor et al. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
22. EAGLY, H. Alice a Shelly CHAIKEN, 1993 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
23. EMMEROVÁ, Ingrid. Sociálno-pedagogické myslenie raných utopických socialistov. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
24. EMMEROVÁ, Ingrid. Sociálno-pedagogické názory osvietených filozofov a pedagogov. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
25. ENGLISH, B. Horace a Ava C. ENGLISH, 1958 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
26. FAZIO, H. Russell, 1986 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0
27. FERJENČÍK, Ján. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
28. FESTINGER, Leon, 1964 cit. podle VÝROST, Jozef. Postoje, jejich utváření a změna. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

29. FESTINGER, Leon, 1957 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
30. FESTINGER, Leon, 1957 cit. podle HAYESOVÁ, Nicky. 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.
31. FISHBEIN, Martin, 1967 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOŮŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.
32. GALLA, Karel, 1967 cit. podle KRAUS, Blahoslav a Jiří SEMRÁD. Vývoj a současný stav sociální pedagogiky v Čechách. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
33. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
34. HAYESOVÁ, Nicky. 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.
35. HEIDER, Fritz, 1946, 1958 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
36. HERKNER, Werner, 1991 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997a. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
37. HILDUM, C. Donald a Roger W. BROWN, 1956 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
38. HOVLAND, I. Carl, Irving L. JANIS a Harold H. KELLEY, 1953 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.

39. HRONCOVÁ, Jolana. Humanistická koncepcia sociálno-výchovnej starostlivosti J. L. Vivesa. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
40. HRONCOVÁ, Jolana. Sociálne-pedagogické názory J. A. Komenského. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
41. HRONCOVÁ, Jolana. Vznik sociálnej pedagogiky v Európe v 19. storočí. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
42. HRONCOVÁ, Jolana a Ingrid EMMEROVÁ. Vývoj sociálno-pedagogických myšlienok u vybraných pedagógov. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
43. HRONCOVÁ, Jolana a Ingrid EMMEROVÁ. Sociálna pedagogika v transformačnom období a v súčasnosti. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
44. HRONCOVÁ, Jolana a Ingrid EMMEROVÁ, 2004 cit. podle MAĽOVÁ, Miriam. Vývin sociálno-pedagogických myšlienok v staroveku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
45. HRONCOVÁ, Jolana a Ingrid EMMEROVÁ, 2004 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

46. CHAIKEN, Shelly a kol., 1989 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
47. CHEN, Serena a Shelly CHAIKEN, 1999 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
48. CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-2471369-4.
49. KADLEC, Jaroslav, 1991 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
50. KATZ, Daniel, 1960 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
51. KATZ, Daniel, 1960 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0.
52. KATZ, Daniel a Ezra STOTLAND, 1959 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOUŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.
53. KINDER, R. Donald a David O. SEARS, 1985 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
54. KLINEBERG, Otto, 1954 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
55. KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
56. KRAUS, Blahoslav. Obsah sociální pedagogiky a její postavení ve struktuře vědních disciplín. In: KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ a kol. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.

57. KRAUS, Blahoslav. Profese sociálního pedagoga. In: KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ a kol. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
58. KRAUS, Blahoslav. Vývoj sociálnej pedagogiky v Poľsku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
59. KRAUS, Blahoslav a Jiří SEMRÁD. Vývoj a súčasný stav sociálnej pedagogiky v Čechách. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
60. KRECH, David, Richard S. CRUTCHFIELD a Egerton L. BALLACHEY. 1968. *Človek v spoločnosti: Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 630 s.
61. LEŠKOVÁ, Barbora. Sociálno-pedagogické názory J. H. Pestalozziho. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
62. MANSTEAD, R. S. Anthony a Gün R. SEMIN. Metodologie v sociální psychologii: vodítka k ověřování teorií. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
63. MATOUŠEK, Oldřich, 2003 cit. podle BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
64. McGUIRE, J. William, 1969 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOUŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.

65. McGUIRE, J. William, 1969 cit podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
66. McGUIRE, J. William, 1976 cit. podle OBDRŽÁLEK, Peter. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
67. MORGAN, T. Clifford, 1961 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
68. MUSIL, Jiří. 2005. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 126 s. ISBN 8073182920.
69. NAKONEČNÝ, Milan. 1997a. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
70. NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
71. NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
72. NEWCOMB, Theodore, cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
73. OBDRŽÁLEK, Peter. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
74. OSKAMP, Stuart, 1977 cit. podle OBDRŽÁLEK, Peter. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
75. PETTY, E. Richard a John CACIOPPO, 1981 cit. podle HAYESOVÁ, Nicky. 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.

76. PETTY, E. Richard a John CACIOPPO, 1981 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
77. PETTY, E. Richard a John CACIOPPO, 1981 cit. podle OBDRŽÁLEK, Peter. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 548 s. ISBN 80-2231841-8.
78. PETTY, E. Richard a kol., 1995 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.
79. PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
80. ROUSSEAU, J. Jean, 1989 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
81. SEKERA, Julius, 2008 cit. podle BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
82. SCHILLING, Johannes. 1999 cit. podle MAĽOVÁ, Miriam. Vývin sociálno-pedagogických myšlienok v staroveku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
83. SCHILLING, Johannes. 1999 cit. podle HRONCOVÁ, Jolana. Vznik sociálnej pedagogiky v Európe v 19. storočí. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
84. SCHWARZ, Norbert a Gerald. L. CLORE, 1983 cit. podle BOHNER, Gerd. Postoje. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 796 s. ISBN 80-7367-092-5.

85. SHAVITT, Sharon, 1989 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0
86. SHAW, E. Marvin a Jack M. WRIGHT, 1969 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOUŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.
87. SMITH, B. Mahlon, 1969 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0
88. ŠTVERÁK, Vladimír, 1988 cit. podle HRONCOVÁ, Jolana. Humanistická koncepcia sociálno-výchovnej starostlivosti J. L. Vivesa. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
89. TESSER, Abraham, 1993 cit. podle VÝROST, Jozef. Postoje, jejich utváření a změna. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
90. THIRSH, Hans, 1935 cit. podle BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Public Promotion, 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
91. THOMAS, I. William a Florian ZNANIECKI, 1918 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
92. THURSTONE, L. Leon, 1967 cit. podle OLIVERIUS, Rudolf. Sociální postoje. In: JANOUŠEK, Jaromír a kol. 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 192 s.
93. THURSTONE, L. Leon a Ernest J. CHAVE, 1929 cit. podle BOHNER, Gerd a Michaela WÄNKE. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press, 295 s. ISBN 978-0-86377-779-0.
94. TOMESŠ, Igor, 1996 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

95. TRIANDIS, C. Harry, 1975 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 2009. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
96. VACULÍK, Martin. MASARYKOVA UNIVERZITA, Fakulta sociálních studií. *Vybrané pojmy ze sociální psychologie: Definice, vysvětlení, souvislosti* [online]. 2006 [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fss/js06/psy108/Vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie.pdf
97. VEREŠOVÁ, Marcela a kol. 2007. *Sociálna psychológia: človek vo vzťahoch*. Nitra: Enigma, 278 s. ISBN 978-80-89132-47-8.
98. WILSON, D. Glenn, cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997a. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
99. WILSON, D. Glenn, cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
100. WILSON, D. Glenn a Hans J. EYSENCK, 1975 cit. podle HAYESOVÁ, Nicky. 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-283-6.
101. WROCZYŃSKI, Ryszard. 1968 cit. podle HRONCOVÁ, Jolana. Vznik sociální pedagogiky v Evropě v 19. století. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FHS	Fakulta humanitních studií
FF	Filozofická fakulta
CMTF	Cyrlometodějská teologická fakulta
B	bakalářský stupeň studia
M	magisterský stupeň studia
P	prezenční forma
K	kombinovaná forma

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 – Základní soubor</i>	52
<i>Tab. 2 – Výběrový soubor</i>	52
<i>Tab. 3 – Průměrný věk</i>	52
<i>Tab. 4 – Záznamový list a škály ATERu</i>	53
<i>Tab. 5 – Faktorová analýza pro indikátor STUDIJNÍ ODDĚLENÍ</i>	55
<i>Tab. 6 – Faktorová analýza pro indikátor PEDAGOGOVÉ</i>	55
<i>Tab. 7 – Faktorová analýza pro indikátor POVINNÉ PŘEDMĚTY</i>	55
<i>Tab. 8 – Faktorová analýza pro indikátor VOLITELNÉ PŘEDMĚTY</i>	56
<i>Tab. 9 – Faktorová analýza pro indikátor SPOLUŽÁCI</i>	56
<i>Tab. 10 – Faktorová analýza pro indikátor UNIVERZITNÍ KNIHOVNA</i>	56
<i>Tab. 11 – Výsledky v dimenzi hodnocení</i>	57
<i>Tab. 12 – Výsledky v dimenzi energie</i>	57
<i>Tab. 13 – Dimenze hodnocení</i>	62
<i>Tab. 14 – Dimenze energie</i>	63
<i>Tab. 15 – Dimenze energie FHS B P a FHS M P</i>	64
<i>Tab. 16 – Dimenze energie FHS B K a FHS M K</i>	65
<i>Tab. 17 – Dimenze energie FF B P a FF M P</i>	65
<i>Tab. 18 – Dimenze hodnocení FHS M P a FHS M K</i>	66
<i>Tab. 19 – Dimenze hodnocení CMTF B P a CMTF B K</i>	66
<i>Tab. 20 – Dimenze energie FF B P a FHS B P</i>	67
<i>Tab. 21 – Dimenze energie FHS B P a CMTF B P</i>	68
<i>Tab. 22 – Dimenze energie CMTF B P a FF B P</i>	68
<i>Tab. 23 – Dimenze hodnocení FF M P a FHS M P</i>	69
<i>Tab. 24 – Dimenze energie FHS B K a CMTF B K</i>	69

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf č. 1 – Sémantické pole studentů FHS B P</i>	58
<i>Graf č. 2 – Sémantické pole studentů FHS B K</i>	58
<i>Graf č. 3 – Sémantické pole studentů FHS M P</i>	59
<i>Graf č. 4 – Sémantické pole studentů FHS M K</i>	59
<i>Graf č. 5 – Sémantické pole studentů FF B P</i>	60
<i>Graf č. 6 – Sémantické pole studentů FF M P</i>	60
<i>Graf č. 7 – Sémantické pole studentů CMTF B P</i>	61
<i>Graf č. 8 – Sémantické pole studentů CMTF B K</i>	61

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 – Rovnovážné a nerovnovážné třídy</i>	17
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené studentky, vážení studenti

do rukou se Vám dostává dotazník sloužící k výzkumu postojů studentů sociální pedagogiky k předmětu studia.

Výzkum je zcela anonymní a je součástí méj diplomové práce.

Prosím o svědomité vyplnění, děkuji za spolupráci a přeji mnoho úspěchů ve studiu.

Rudolf Křížan

student sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně

1. Jakou vysokou školu studujete?

<input type="checkbox"/>	FF MU Br-
<input type="checkbox"/>	CMTF UP Olomouc
<input type="checkbox"/>	FHS UTB Zlín

2. Jaký studijní program studujete?

<input type="checkbox"/>	Bakalářský
<input type="checkbox"/>	Navazující magisterský

3. Jakou formou studujete?

<input type="checkbox"/>	Prezenční
<input type="checkbox"/>	Kombinovanou

4. Jste:

<input type="checkbox"/>	žena
<input type="checkbox"/>	muž

5. Váš věk:

<input type="text"/>	let
----------------------	-----

VOLITELNÉ PŘEDMĚTY

dobré							špatné
nenáročné							náročné
nepříjemné							příjemné
světlé							tmavé
přísné							mírné
snadné							obtížné
krásné							ošklivé
problémové							bezproblémové
kyselé							sladké
lehké							těžké

SPOLUŽÁCI

dobří							špatní
nenároční							nároční
nepříjemní							příjemní
světlí							tmaví
přísní							mírní
snadní							obtížní
krásní							oškliví
problémoví							bezproblémoví
kyselí							sladcí
lehčí							těžcí

UNIVERZITNÍ KNIHOVNA

dobrá							špatná
nenáročná							náročná
nepříjemná							příjemná
světlá							tmavá
přísná							mírná
snadná							obtížná
krásná							ošklivá
problémová							bezproblémová
kyselá							sladká
lehká							těžká