

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Martina Vondrová

**Práce v sociální skupině jako forma sociální opory  
s cílem posílení kvality vzdělávacího procesu**

Work in social groups as a form of social reliance with a target to  
reinforce educational process

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce PhDr. Haně Krykorkové, Csc, za inspirující přístup, za rady a náhled, kterých se mi dostalo v průběhu zpracovávání této práce.

Zároveň děkuji PhDr. Blance Čepické, která mne během tříletého výcviku naučila teorii transakční analýzy používat jako praktickou metodu.

Děkuji též Mgr. Martinovi Ševčíkovi, řediteli ZŠ, Praha 2, Londýnská 34, za podporu a vstřícnost, díky které jsem mohla a mohu získané dovednosti používat ve své každodenní práci a za poskytnuté supervize.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a v seznamu literatury uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

.....

Martina Vondrová

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá možnostmi působení pedagoga v sociální skupině s cílem všestranné podpory žáka ve vzdělávacím a výchovném procesu. Popisuje možné zdroje a metody práce se školní skupinou. Práce je zaměřena na věkovou skupinu žáků základní školy.

**Annotation**

This bachelory work touches possibilities of educator's influence in a social group with target on all sites support of the pupil in educational process. It describes possible sources and methods of the social group treatment . Work has been focused on the age level of elementary school pupils.

**Klíčová slova**

OSV, osobnostní a sociální výchova, teorie učení, transakční analýza, konflikt, sociální opora

# Obsah

1	Úvod.....	6
2	Teoretická východiska .....	7
2.1	Využití zdrojů s cílem kognitivního, osobnostního a sociálního rozvoje žáka .....	8
	Introduction.....	9
	Theoretical resources .....	10
3	Kognitivně behaviorální přístup .....	11
3.1	Historie přístupu .....	11
3.2	Kognitivní přístup, behaviorální přístup a škola.....	11
3.3	Vybrané kognitivně psychologické přístupy a jejich reflexe v kontextu školního učení .....	13
3.3.1	Utváření pojmů a rozvoj poznání podle J. Piageta .....	13
3.3.2	Práce L. Vygotského.....	14
3.3.3	Řeč .....	15
3.3.4	Intelligence.....	15
3.3.5	Učení.....	16
3.3.6	Učení a paměť.....	18
3.3.7	Pozornost .....	19
3.4	Afektivní činitele .....	19
4	Osobnostní a sociální výchova .....	21
4.1	Úvod do OSV.....	21
4.2	Krátká historie.....	22
4.3	Principy.....	22
4.4	Metody.....	22
4.4.1	Zcitlivění na téma a cíl.....	22
4.4.2	Reflexe .....	23
4.4.3	Brainstorming .....	23
4.4.4	Hraní rolí.....	23
4.4.5	Myslím si, že ano, myslím si, že ne .....	24
4.5	Týmová práce, skupina .....	25
4.5.1	Skupinová dynamika.....	25
5	Transakčně analytický přístup .....	28
5.1	Původ a krátká historie transakční analýzy.....	28
5.2	Filosofie směru a jeho principy .....	28
5.2.1	Zásady humanistického přístupu v TA: .....	28
5.3	Základní koncepty TA .....	29
5.3.1	Základní modely egostavů.....	29
5.3.2	Transakce .....	30
5.3.3	Koncept psychologických her.....	31
5.3.4	Koncept životního scénáře.....	35
5.4	Možnosti působení ve školní skupině pomocí transakční analýzy.....	36
5.4.1	Fáze vývoje skupiny .....	37
6	Zdroje z hlediska řešení konfliktu a jejich řešení jako přínos pro osobnostní rozvoj žáka a kvalitnější sociální klima třídy.....	38
6.1	Konflikt jako hybná síla rozvoje.....	38
6.2	Dysfunkční změny ve vztahu.....	39
6.2.1	Definice sociálního konfliktu (Bruno Rüttinger).....	40
7	Role pedagoga jako poskytovatele sociální opory.....	42
8	Závěr .....	44
9	Seznam použité literatury .....	46

# 1 Úvod

Pracuji osm let jako učitelka anglického jazyka na základní škole, v současné době také jako výchovný poradce. Během této doby jsem pro úspěšný průběh vyučování i v zájmu poradenského procesu a práce s týmem hledala potřebnou teoretickou bázi, která by mi umožnila vytvořit všestranně podpůrné prostředí. Také jsem hledala společné stránky různých pohledů na žáka a snažila se vytvořit co možná komplexní rezervoár strategií a přístupů, díky kterým bych mohla pracovat se žáky celostně.

Uvědomila jsem si, že pokud budu mít na zřeteli pouze kognitivní hledisko, má práce nebude zcela efektivní a znalosti dětí budou povrchní a krátkodobé. Uvědomila jsem si též, že pokud budu já jako vztahová osoba oddělovat školní učení od učení sociálního a emočního, budou takto učení vnímat i sami žáci. Proto jsem začala vyhledávat různé teoretické zdroje, praktické přístupy a strategie, které by mi pomohly vytvářet co nejlepší podmínky pro rozvojetvorné učení. A to je i cílem mé práce.

## 2 Teoretická východiska

Souběhem politických změn, vstupu České republiky do EU a nových, nyní již dostupných poznatků v pedagogické vědě, jejich lokalizace v českém prostředí a v neposlední řadě díky rozvoji české teoretické pedagogické základny, bylo možno formovat nové cíle a úkoly ve vzdělávání. Prioritou se stal rozvoj všech stránek žákovy osobnosti, dovedností, které umožní žákům orientovat se v jejich budoucnosti a které jim umožní realizovat se i v obtížných podmínkách světa s jeho dynamickými změnami.

Pod těmito dovednostmi se skrývají schopnosti získávání informací, jejich třídění a kritického posuzování, učení a samostatného myšlení, nosné mezilidské komunikace a v neposlední řadě schopnost utváření morálních postojů založených na principech humanity.

Jde o schopnosti, které povedou žáka k seberealizaci osobnosti ve všech úrovních a životních rolích – jak v osobním životě, tak v pracovní sféře.

Principy vzdělávání v 21. století jsou zcela výstižně formulovány J. Valentou: učit se poznávat, jednat, žít společně, učit se být.

Základním vodítkem v realizaci vzdělávání jsou evropské kompetence. Jsou to kompetence k učení, objevování, myšlení a uvažování, ke komunikaci, kooperaci, práci a k přizpůsobování se změnám.

Na tomto místě je nutno zmínit klíčové kompetence a jejich vztah k současnému pojetí vzdělávání u nás. Kompetence a jejich naplňování jsou cílem i obsahem Rámcově vzdělávacího programu.

RVP je základním dokumentem stanovujícím závazné výsledky vzdělávání.

Kompetence k učení, řešení problémů, ke komunikaci, občanské, pracovní a sociální jsou dnes již vžitými pojmy a pracovními nástroji školních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Nyní je na každé škole a na každém pedagogickém pracovníkovi, jaké přístupy, strategie, postupy a teoretické zdroje k naplňování těchto kompetencí zvolí.

## **2.1 Využití zdrojů s cílem kognitivního, osobnostního a sociálního rozvoje žáka**

Pedagog při své práci musí vycházet z jasných teoretických východisek. Ta teprve dávají pedagogově erudici a zkušenostem směr a tvar. Při výběru nabízejících se zdrojů jsem se řídila potřebami žáků a to tak, abych při své práci byla co možná kompetentní pomáhat rozvíjet všechny žákovy složky osobnosti. V současné době je možné vybírat z celé škály zdrojů, při výběru nelze opominout základní kognitivní, behaviorální, sociální a osobnostní teorie. Zdroje užívají různé pohledy, strategie a metodologii a mají různá východiska. Všechny se však setkávají u jednoho bodu – u žáka a u jednoho cíle – jak působit ve prospěch žákovy rozvoje. Proto je důležité hledat společné prvky, nebát se využívat rozdílných metod a používat strategie, které si situace vyžadují.

V této souvislosti lze hledat mezi současnými teoriemi vzdělávání, které mají své vypracovaná filosofická východiska, principy a metody. V rámci personalistických teorií jmenujme humanistickou psychologii, hermeneutiku, psychoanalýzu či transakční analýzu, v rámci kognitivně psychologických teorií nelze opomenout Piagetovskou psychologii, Rogersovu psychologii, individuální psychologii A. Adlera a kognitivní psychologii samu. Sociokognitivní teorie přinášejí sociologický a psychosociologický pohled, oproti tomu technologické teorie nesou jako zdroj kybernetiku, teorii systémů, systemickou terapii, teorii komunikace a behaviorismus (Bertrand Y.) A vedle jmenovaných by bylo možno uvést mnoho dalších, spektrum je ve skutečnosti mnohem širší. Uplynulé století přineslo neuvěřitelný růst a rozvoj teorií vzdělávání. Jak se orientovat či minimalizovat riziko úzkého pohledu? Při výběru možných zdrojů je nutné mít na paměti cíl. Tím je optimální rozvoj člověka ve všech jeho podobách, jak kognitivní, tak osobnostní a sociální. V pedagogické a psychologické práci je velmi užitečné hledat inspirace v různých pohledech, neboť cílem není aplikace určité metodologie. Metody jsou totiž prostředkem a nástrojem k podpoře seberealizace žáka.



## **Introduction**

For eight years I have been working as an English teacher on primary school. In the present, I also hold the post of the school counsellor. In order for a successful teaching and advisory process, during this time, I have searched for a theoretical basis which could help us establish a supportive environment for this goal. I have also looked for various points of view on the pupil and I have tried to create a complex knowledge base of strategies and approaches, with which I could work with students in a holistic manner.

I have realized that if only the cognitive point of view would be used, my work would not be effective and my knowledge of children would be only superficial. I have also realized that if I, as the relational person, would separate school learning from social and emotional learning, pupils will feel it the same. That is why I began to search for various theoretical sources, practical approaches and strategies, which could help me create the best conditions for creative learning. Describing this is the goal of this work.

## **Theoretical resources**

Thanks to several concurring circumstances - the Czech Republic joining the EU, new and accessible research in education methods, its localization in the Czech environment and also the development of the Czech pedagogical community, it was possible to format new goals and tasks in education. Development of all the aspects of the pupil's personality is a new priority, helping the pupil to not get lost in his future life and allowing them to work on themselves even in the difficult conditions of today's dynamically changing world. Behind these skills is the ability to find and process information, to learn and think individually, to use basic social communication and last but not least, the ability to develop moral stances based on principles of humanity.

These are abilities that will lead the pupil to self-development of his personality on all levels and in all social roles - both in his personal and work life.

The educational principles of the 21st century are very clearly defined by J. Valenta: learn to know yourself, act, live together, learn to be.

The basic guides to development of education are the European competencies. They are competencies to learn, discover, think, communicate, cooperate, work and to adapt to changes.

It is necessary to mention the key competencies and their relation to the current understanding of education in the Czech Republic. Competencies and their fulfilment are the goal of the "Rámcově vzdělávací program". RPV is the main document describing the results of education. Learning, problem-solving, communication, civic, work and social abilities are known terms today and tools of educational programmes of each school. In the present, it is up to each school and teacher to choose the approach, strategy and theoretical sources to fulfil these abilities.

## 3 Kognitivně behaviorální přístup

### 3.1 Historie přístupu

Z hlediska historie psychologie nese v sobě název přístupu rozpor. Od 90. let 19. století až do roku 1960 psychologický prostor s přehledem ovládali behavioristé (I.P. Pavlov, J.B. Watson). Do té doby byla psychologie řadou filosofických spekulací. Rok 1960 bývá nazýván kognitivní revolucí. Předchozích 40 let byla mysl představována behavioristy jako nehmotná a založená na dohaděch, jako zastaralý metafyzický pojem. Za změnou pohledu a vůbec směřování psychologických věd stojí osobnost Georga A. Millera, kterému se podařilo založit v USA středisko pro kognitivní studia. Půdou pro rozvoj kognitivní psychologie byli neurovědci díky objevům neuronových dějů a mezibuněčných spojení, logici a matematici díky teorii informace, psycholingvisté díky pohledu na osvojování jazyka jako systému symbolů, antropologové, kteří doložili že lidé ovládají stejné dovednosti v různých, od sebe izolovaných kulturách. M. Hunt uvádí, že rozvoj kognitivního přístupu byl zcela výjimečným simultánním rozvojem poznání v šesti vědách zabývajících se duševními procesy.

Přesto proti sobě dnes behaviorismus a kognitivismus nestojí. Současný přístup představuje syntézu informací a poznatků z obou směrů. Oba popisují totéž, avšak z jiného úhlu pohledu (např. teorie učení – operantní podmiňování).

### 3.2 Kognitivní přístup, behaviorální přístup a škola

Aby se dítě čemukoli naučilo, musí to nějakým způsobem vnímat a zapamatovat si. Většina informací je tradičně předávána buď ústně nebo písemně. K tomu dítě potřebuje ovládat jazyk sdělení. Zároveň se dítě potřebuje aktivně vyjádřit, aby mohlo vstoupit do procesu ověřování toho, co sdělilo. Tyto předpoklady patří do kategorie rozumových schopností, které jsou souhrnem vrozených dispozic a podnětnosti prostředí.

Učení je trvalá změna v potenciaálním chování jedince v důsledku zkušenosti (D. Fontana). Teorie učení jsou vícečetné, lze však popsat dvě základní.

Behavioristický (konekcionistický) přístup původně chápal učení jako spojení mezi podnětem z okolí s odezvou jedince či mezi odezvou jedince a zpevněním. Vysoký význam byl tak připisován působení okolí. Extrémním názorem behavioristického přístupu bylo tvrzení, že stačí vlastně jen vhodně uspořádat okolí a podněty z něj působící. Tento názor předpokládal, že k učení už pak dojde samočinně. Takové krajní tvrzení je překonáno, ale operantní

podmiňování (B.F.Skinner) je platným principem. S-B-R (situation-behavior-reinforcement) je každodenním nástrojem učitele. Jde o učitelovu analýzu žákova poznatku či produktu chování. Učitel buďto potvrdí správnost nebo označí nesprávnost.

Kognitivní přístup oproti výše uvedenému, že učící se musí být schopen reorganizovat svoje psychologické pole (vnitřní pojmy, vzpomínky, znalosti) v reakci na novou zkušenost. Zvláštní důraz je zde kladen na pochopení toho, co se děje. Učící se je aktivním činitelem v procesu učení, jedincem, který třídí, vyhodnocuje, selektuje. Toto pojetí je nazýváno instrumentálním konceptualismem (Bruner,1966).

Instrumentální konceptualismus je považován za nejucelenější teorii učení. Bruner neviděl učení jako pasivní chování vyvolané podnětem a posilované nebo oslabované zpevněním, ale jako aktivní proces vyvozování principů a jejich ověřování. Tedy učení není způsobeno někým, ale způsobujeme si ho sami.

Chování pak není něčím, co se nám přihodí, ale jde o strukturovaný proces, ve kterém nejprve dostaneme informaci, tu změním vzhledem k potřebě řešení problému a nakonec ověřujeme vhodnost změny.

Zde je vidět rozdíl mezi názory obou představitelů směrů. Skinner považoval podnět za objektivní neměnnou jednotku, Bruner pak za jednotku transformovanou do subjektivní polohy, žák rozpoznává, třídí a řeší sobě vlastním způsobem. Bruner rozvíjí teorii dále. Definuje tři soustavy, ve kterých jsou poznatky osvojovány:

- **akční modus** (neužívá představy ani slova, působí skrze chování, jde o pohybové dovednosti či praktické činnosti)
- **ikonický modus** (užívá představivosti, ale ne slov, představivost je na smyslové úrovni, reprezentuje, ale nedefinuje pojem)
- **symbolický modus** (reprezentace prostřednictvím jazyka vede k abstraktnímu myšlení a učení, může probíhat v různých soustavách symbolů)

Kognitivně behaviorální přístup je hlavním nástrojem práce ve škole, neboť škola je místem pro učení, rozvoj rozumových a sociálních znalostí a dovedností . Tento rozvoj je

determinován dědičností kognitivních schopností, vlivem prostředí, inteligencí a také schopností smyslového vnímání.

### **3.3 Vybrané kognitivně psychologické přístupy a jejich reflexe v kontextu školního učení**

#### **3.3.1 Utváření pojmů a rozvoj poznání podle J. Piageta**

Schopnost vnímat, uvažovat a samostatně zkoumat je cílem vzdělávání dítěte. Abychom byli schopni účinného vzdělávání, musíme mít na paměti možnosti úrovně poznávání dítěte.

Hlavním vodítkem pro volbu správné cesty při vzdělávání je dodnes teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta (1896 – 1980). Navrhl vývojovou teorii, která osvětluje vytváření konceptů, se kterými člověk pracuje v procesu myšlení.<sup>1</sup> Základní teze teorie říká, že u dětí se vyvíjejí vyšší formy myšlení v procesu zrání, které lze uspořádat v určitém řádu. Podnětná je rovněž Piagetova teorie inteligence a utváření inteligentního chování (učení).

V mnoha směrech je teorie dnes překonána či kriticky přepracována a některé její aspekty pozbyly platnost. Přesto jsou Piagetova vývojová stádia dodnes významným vodítkem dalších vývojových teorií zabývajících se rozvojem osobnosti a jejího myšlení (1934 a pozd.). V jeho psychologii myšlení jsou rozlišeny tři fáze vývoje: senzomotorické, obrazově názorné a logické myšlení. Mezi posledními dvěma fázemi pak období iracionálního egocentrismu, kdy se objevuje tzv. magické myšlení. Zásadní myšlenkovou operací je kombinační analýza,

---

#### **A. <sup>1</sup> Stadium senzomotorické (od narození do 2 let)**

Činnost dítěte se jeví jako čistě reflexní, kdy je dítě zaměřeno na vlastní tělo. Stadium se podle Piageta uskutečňuje v kruhových reakcích a spěje k účelové činnosti. Důležitý je zde fakt trvalosti předmětů. V době dosažení dvou let si dítě začíná uvědomovat, že předměty existují, i když nejsou právě k dosažení.

#### **B. Dát do poznámek při formátování**

#### **C. Stadium předoperačního myšlení (asi od 2 do 7 let)**

Piaget období rozdělil do stadia předpojmového a intuitivního, které je pozdější. Začínají se prosazovat symbolické činnosti, jak řeč tak zástupné činnosti napodobující dospělé. S rozvojem řeči se rozvíjí i osvojování jiných soustav znaků a symbolů (čísla, tvary). Intuitivní stádium bylo Piagetovým hlavním zájmem. Pro dítě je charakteristické, že není schopno vidět svět jinak, než ze subjektivního hlediska. Typická je též inverzibilita postupů.

#### **D. Konkrétní operace (asi 7 až 11 let)**

Toto období se kryje s obdobím mladšího školního věku. Děti získávají strukturovanou soustavu myšlení umožňující přijímat okolí a být s ním v interakci. Okolí je spíše popisováno než vysvětlováno. Ustupuje centralizace a dítě je schopno podržet si látku k dalšímu použití. Hlavní poznávací strukturou je seskupování. Jde o schopnost uspořádat soubory podle znaků a logické řady (např. podle velikosti či barvy). Toho už dokáží využít k řešení problému.

#### **E. Stádium formálních operací (asi od 12 let)**

Myšlení se zde stále liší od dospělých, ale začíná se mu podobat. Piaget zavedl pojem mřížově – grupové struktury, která umožňuje cokoli vztahovat k čemukoli. Dítě je schopno asimilace, akomodace a organizace. Tedy dokáže přijmout nezměnitelné a změnit změnitelné. Organizací je tu pak míněna schopnost uspořádání sledů a schémat.

zásadním obratem ve vývoji myšlení je stádium formálních operací, v němž se uplatňuje logické myšlení. „*Celý tento vývoj se odehrává na bázi biologicky daných tendencí k akomodaci a asimilaci a v jednotě s činností. Dítě asimiluje nové poznatky s tím, co už ví, a k tomu je komplementární akomodace vnitřních kognitivních struktur situacím*“ (Nakonečný).

### 3.3.2 Práce L. Vygotského

Ruský psycholog Lev Vygotskij (1896-1934) v mnoha směrech s Piagetem nesouhlasil. Hlavním rozporem bylo nepřijetí vrozených psychických struktur. Podle Vygotského je kognitivní vývoj podmíněn velkou měrou kulturně a sociálně, významně závisí na řeči. Ve vývoji dětského myšlení vymežil tři hlavní stádia. Prvním je vágní synkretické stádium charakteristické užíváním metody pokusu a omylu. Druhým je komplexní stádium, kde se již objevují strategie, ale stále je přítomný vzorec pokus - omyl. Třetím je potenciálně-pojmové stádium, kdy dítě dokáže pracovat se shodnými znaky. Piaget i Vygotskij se shodují v tom, že v případě krajní zátěže se může myšlení vrátit k rannějším, nezralejším formám myšlení.

Vygotskij vysvětloval, že učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení.

Tento přístup má nejen teoretický význam, ale také praktické důsledky, hlavně v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku. Zde byla teorie Vygotského dovedena do originální koncepce označované jako **zóna nejbližšího vývoje**. Ta se stala východiskem psychodidaktických výzkumů.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) se daný pojem vysvětluje takto: *Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit.* Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého), ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji.

Vygotskij charakterizoval zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu, tedy právě se realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem

či jiným dospělým nebo i vyspělejší dítětem. Vygotskij osvětluje zónu nejbližšího vývoje v jedné své práci takto: *Představme si dvě děti, jejichž mentální věk byl shodně určen na sedm let. To znamená, že obě děti jsou schopné řešit úkoly, které jsou dostupné dětem starším sedm let. Avšak zavedeme-li oporu pro jedno z dětí a budeme-li testovat jeho výkonnost, ukáže se rozdíl. S pomocí návodných otázek, příkladů a demonstrací může toto dítě řešit úkoly pro devítileté děti, kdežto druhé dítě, jemuž se této pomoci nedostalo, toho schopno není. To znamená, že první dítě je v úrovni potenciálního vývoje, kdežto druhé dítě zůstává v úrovni aktuálního vývoje.*

### **3.3.3 Řeč**

Řeč je zásadním krokem vpřed v rozvoji myšlení, ovlivňuje jeho kvalitu i šíři. Dítě musí ve svém rozvoji řeči urazit velký kus cesty. Od broukání, přijímání a vypouštění zvuků z hlasového repertoáru, přes opakování po cílenou reprodukci a vlastní produkci. Další etapou je přechod od užívání nástroje řeči ke schopnosti užívání řeči v procesu myšlení. Dítě přitom operuje se slovníkem pasivním a aktivním. V průběhu vývoje se obsahy těchto dvou kategorií velmi mění. Oba narůstají, ovšem čím starší dítě je, tím větší je i objem aktivních slov. Od prvního rozpoznatelného slova ve věku zhruba 13 měsíců se slovní zásoba rozšíří na asi 14 000 slov. Velmi přitom záleží na podnětnosti prostředí, ve kterém se vývoj uskutečňuje. Uvedená čísla velmi dobře ilustrují, jak intenzivní rozvoj myšlení dítě v tomto období prodělává.

Jazykové dovednosti lze kategorizovat do čtyř kompetencí, kterými by dítě mělo vládnout. Mluvnická kompetence se týká přesného vyjadřování významu. Sociálně-řečová kompetence znamená schopnost vyjadřování se v souladu se společenskými normami. Další kompetencí je kompetence k souvislému projevu, tedy ke spojování výrazů a celků v souvislostech. Čtvrtou je strategická kompetence týkající se intonace, užívání a chápání metafory a dalších prvků ovlivňujících význam jazyka.

Rozvoj řeči se jeví v souvislosti s rozvojem myšlení jako jedna z nejnosnějších struktur. Úroveň rozvoje jazyka souvisí přímo se schopností řešit problémy a chápat souvislosti.

### **3.3.4 Inteligence**

V procesu učení je obvykle pracováno s pojmem inteligence. K tomuto pojmu se váže mnoho užších či širších definic a obsahů. Proto je tolik ošidné s tímto pojmem zacházet, původce a příjemce informace o inteligenci mohou mít diametrálně odlišné představy o obsahu. Zejména

rodiče mají zájem na diagnostice vzhledem k tomu, že nízká či vysoká úroveň inteligence předurčuje budoucí uplatnění jejich dětí v dospělém věku. Ať je změřená obecná inteligence jakákoli, úkolem vyučování je nacházet co možná efektivní cesty ve využití a rozvoji daného potenciálu. Co možná efektivní zde znamená rozvíjet danou úroveň přijatelným a pochopitelným způsobem, ale tak, aby byla rozvíjena až do svého maxima.

K tomu je třeba uvědomit si komponenty, jež jsou základem inteligence (Sternberg, 1990). Metakomponenty jsou procesy vyššího řádu. Týkají se plánování a hodnocení, rozhodování a tvorby strategií. Komponenty výkonu jsou procesy umožňující realizaci plánu, usuzování, dále komponenty poznávání, kterými jsou procesy vedoucí k získání nové informace a procesy využívající dřívějších zkušeností, a nakonec komponenty přenosu, tedy přenášení informace z jedné situace-úlohy do druhé. Tyto komponenty jsou v současnosti jasně vyjádřeny v jednotlivých kompetencích žáka a k nim jsou nabízeny též odpovídající nové metody a strategie vyučovacího procesu. Sternberg a Gardner - představitelé širšího pojetí inteligence obohatili oblast poznání zejména o sociální, emoční, a intrapersonální aspekt. Jejich přínos pro poznání a učení je významný, neboť potvrzují, že učení neznámá pouze kognitivní rozvíjení, ale je ovlivňováno prostředím, ve kterém probíhá, afektivními činiteli a vnitřními psychickými procesy. Pedagog tohoto faktu může velmi efektivně využívat a skrze citlivé působení v intrapersonální a emoční oblasti výrazně podporovat proces kognitivního učení.

*Příklad z praxe: Eva, žákyně 8. ročníku ZŠ mne jako výchovného poradce vyhledala na podzim roku 2008. Jejím aktuálním problémem byla recidiva sebepoškozování. Při vyhledávání informací pro řešení její zakázky jsem objevila skutečnost týkající se výrazně zhoršujícího se prospěchu. Eva v té chvíli ale školní prospěch necítila jako zvlášť významnou. V poradenském procesu Eva spolupracovala a v oblasti, která nespádala do kompetencí výchovného procesu, společně s rodinou vyhledala péči psychologa. Přesto službu výchovného poradenství využívala dále. Výsledkem působení v oblasti emoční a intrapersonální bylo zlepšení školního prospěchu z počátečního průměru známek 2,6 na 1,4, ačkoli Eva sama o zlepšení v této oblasti primárně neusilovala.*

### **3.3.5 Učení**

- Učení je trvalá změna v potencionálním chování jedince v důsledku zkušenosti (D. Fontana). Kulič(1992) chápe školní učení jako učení směřující k určitému cíli,



učení záměrně organizované a promyšleně řízené, učení, jehož smysl si žák uvědomuje.

- Proces učení probíhá v 8 krocích: motivace, rozpoznání, vštípení, uchování, vybavení, zobecnění, výkon a zpětná vazba (Tavné, Skinner).

Při neúspěchu v procesu učení dochází k selhání v jednom z kroků. Učitelova diagnostika chyby v procesu je klíčovou. Bez ní často dochází k tomu, že učitel pocítuje neúspěch, který pak přenáší na žakovu osobnost. Motivace pro další učení je u žáka narušena, při opakování se může zcela vytratit, protože žakova psychika neunes trvalý pocit selhání. Pro podporu učení platí několik zásad, které mohou významně pozitivně proces ovlivnit. Proces učení lze výrazně podpořit, pokud žák může pracovat vlastním tempem, pokud učitel diagnostikuje chyby ihned, neboť jejich analýzou může zabránit opakování a pomocí vhodných metod a strategií podporuje žakovu pozornost. Učitel se zároveň řídí cíli a drží se výše uvedených kroků (Gagné). Ve výuce má být spojována názorná, psaná i slyšená zkušenost. Aby žák mohl dosáhnout alespoň nějakého úspěchu, je nutné, aby mu k tomu učitel zajistil podmínky. Proto učitel přistupuje individuálně k žákům, opravuje chyby citlivým způsobem, zajišťuje vhodný a široký zdroj informací a aktivně reaguje. Je zároveň průvodcem a poradcem.

Průběh a výsledek procesu učení však nezávisí jen na zajišťování vhodných podmínek. Žák má být veden k převzetí zodpovědnosti za výsledky učebního procesu a následně být schopen samostatně své učení řídit a rozvíjet. V této souvislosti se objevují dva pojmy. Je to autonomie učení (J.Holec, 1981) a kognitivní svébytnost (H.Krykorková).

H. Holec vymezuje autonomii jako schopnost řídit vlastní učení a uvádí výčet následujících (různorodých) atributů: stanovit si cíle, zvolit si postupy k jejich dosažení, zhodnotit výsledky svého učení, vědomě používat učební strategie, vytvořit si obsahový a časový plán, rozpoznat své silné a slabé stránky a jim uzpůsobit styl učení, učit se z chyb, zohlednit je při dalším plánování, spolupracovat s ostatními, hledat pomoc u odborníků či v odborných zdrojích, být zvědavý, učit se „pátráním“, objevováním, „experimentováním“, tzn. učit se procesuálně.

V pojmu „**kognitivní svébytnost**“ spatřujeme kategorii, která vyjadřuje nejen schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale kategorii, která překračuje oblast pouze kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci (žák kupř. je schopen překonávat překážky, zacházet s chybným výkonem, je schopen požádat o

pomoc nebo ji vyhledat, je schopen řídit své emoce, zvládat neúspěchy.....) *Jde o naplnění představy, která je založena na **kognitivně, osobnostně sociální součinnosti** a vyznačuje se následujícími znaky: vyjadřuje kognitivní a osobnostní hodnotu ve vztahu k poznání a učení, a je výrazem kognitivní kultivace, obsahuje v sobě kognitivně vývojovou, dvouúrovňovou dimenzi procesu svého utváření danou závislostí na stupni kognitivního vývoje a na školním kontextu, který je pojímán jako činitel se silným vlivem dané situace.*

**Proces utváření kognitivní svébytnosti** je založen na procesu autoregulace, metakognice a kulturní kognice. (H.Krykorková). Tyto pojmy spolu mají na první pohled mnoho společného, autonomie učení je však zaměřena zejména na oblast řízení a regulace procesu učení, kdežto kognitivní svébytnost obsahuje jak kategorii schopnosti poznávat, učit se a zpracovávat informace, tak kategorii pozitivních osobnostních postojů k úkolové situaci. Jde o schopnost překonávání překážek, zacházení s chybou, schopnost požádat o pomoc, řídit své emoce či pracovat s neúspěchem.

### **3.3.6 Učení a paměť**

Podmínkou úspěšného učení je uchování si informace či zkušenosti pro další použití. Proto je rozvoj paměti nedílnou součástí kognitivního vývoje. K zapamatování dochází ve třech fázích. Nejprve dochází k zakódování, následně k uchování a znovuvybavení. Přitom je třeba mít na zřeteli jak paměť krátkodobou tak dlouhodobou. I když je dlouhodobá paměť více zdůrazňována, i krátkodobá má svou významnou úlohu v procesu učení. Pracovní paměť je omezena, nepotřebné informace selektuje a odstraňuje. Některé informace mají pouze účel splnění krátkodobého cíle, paměť si je tedy drží pouze po určitou potřebnou dobu.

Rozvoj paměťových dovedností je ovlivňován učením a zráním. K výraznému rozvoji dochází mezi 6-12 lety a to jak v souvislosti s optimálním obdobím zrání, tak i vlivem intenzivní školní stimulace.

Metapaměť zahrnuje obecné povědomí o paměti, které se týká strategií zapamatování, a též znalosti vlastní paměti, která umožňuje tuto funkci dále rozvíjet. Žák tedy pracuje se svou pamětí na základě obecných návodů a současně užívá vlastních zkušeností se svou pamětí, zkouší a ověřuje si strategie zapamatování a užívá ty, které jsou pro něj nejvýhodnější.

Paměť ovšem též uchovává vedle informací cíleně zapamatovaných mnoho informací uchovaných neuvědoměle. V procesu učení je tento fakt využíván v práci se žákovými

prekoncepty na kognitivní, emoční i sociální úrovni. Neuvědomělé poznatky a zkušenosti mají silný vliv na vytváření postojů a morálních hodnot a jejich zvědoměním se otevírá příležitost znovu tyto poznatky a zkušenosti přehodnotit, korigovat a předefinovat.

### **3.3.7 Pozornost**

Úspěšnost kognitivních operací závisí přímo na kvalitě pozornosti. Pozornost je aktivována jak vnějšími podněty, například působením učitele nebo skupiny, tak vnitřními podněty, jakými jsou vlastní rozhodnutí nebo chtění. Autoregulační mechanismy zde hrají významnou roli. Práce na schopnosti ovládat vlastní pozornost se vine celou školní docházkou. V různém školním věku je pozornost vůči různým smyslovým podnětům různá a liší se i délkou udržení, obecně však pedagog může počítat s faktem, že dovednost udržet pozornost se vzrůstajícím školním věkem stoupá.

Kvalita pozornosti není ale závislá pouze na stupni vývoje žáka. Je též podmíněna úrovní jiných poznávacích schopností vnímání a myšlení. Při práci s pozorností též platí, že nové či v minulosti nezvládnuté činnosti a poznatky jsou náročnější. Opačně pak platí, že zautomatizovaná práce a činnosti jsou snazší a tolik pozornosti nevyžadují. V současnosti jsou preferovány výukové metody pozornost povzbuzující, využívající všech smyslů, velmi účinné jsou metody prožitkové nebo takové, které zapojují celé tělo. Stejně tak důležitá je ovšem následná automatizace potřebných dovedností, které se tak mohou stát bází pro další učení.

Pozornost je mechanismem regulace psychické aktivity ve smyslu poznávacích procesů a práce s ní je základním kamenem procesu učení. Proces učení je dále ovlivňován různými dalšími činiteli. Jedná se o afektivní (citové) činitele, motivaci, zrání, věk, pohlaví a sociální prostředí.

### **3.4 Afektivní činitele**

Afektivní činitele jsou emoční procesy, které se podílejí na reaktivitě. Stávají se součástí psychických stavů i trvalých vlastností. Patří mezi ně například úzkostnost, sebepojetí a extraverte-introverte.

**Úzkostnost** zde není míněna jako úzkostná porucha, nýbrž jako frustrující psychický stav objevující se při zátěži. Nezřídka ale běžná školní úzkostnost posiluje nebo akceleruje

úzkostné poruchy nebo se k nim připojuje. Podstatné je, že její přítomnost v psychice žáka v různé míře ztěžuje, někdy i znemožňuje proces učení.

**Sebepojetí** souvisí se sebehodnocením a s mírou sebevědomí. Žák se může podhodnocovat, ale i přeceňovat, v tomto stupni vývoje dítě přejímá snadno názory a modely z okolí, z rodiny, i od učitelů a spolužáků. Menší míra svébytného úsudku o své osobě vede často k přeceňování i podceňování zároveň. Taková nevyrovnanost je přítomná v psychice každého žáka. Ač je všeobecně pokládána za negativní rys, je možno na ni pohlížet jako na významnou příležitost k učení. Přirozenou vlastností lidské psychiky je zbavit se nerovnovážných stavů. Při citlivé práci pedagoga lze tento způsob sebepojetí využít jako žákovu vlastní mohutnou motivační sílu ke změně.

**Extroverze a introverze** ilustruje osobnostní nastavení, míru psychické stability a dispozice k sociálně aktivnímu chování. Introverti, kteří více tíhnou k vnitřnímu prožívání, inklinují ke stabilitě a struktuře, obtížněji navazují sociální kontakt. Extrovertně založení jedinci se sociální aktivitou nemívají problémy, tíhnou spíše k nestrukturovanému přístupu k učení. Míra intro a extroverze se ovšem také mění v průběhu vývoje, postoj ke světu se mění velmi prudce zejména v období puberty. Existují výzkumy (Rowell, Renner, 1975) o vlivu introverze a extroverze na školní úspěšnost, v běžné praxi je postačující, když učitel s tímto činitelem počítá a umí s ním pracovat ve prospěch žáka.

Kognitivně behaviorální přístup k žákovi přináší komplexní pohled na proces učení a bere v potaz všechny stránky žakovy osobnosti.

## 4 Osobnostní a sociální výchova

### 4.1 Úvod do OSV

Osobnostní a sociální výchova je praktickou oblastí zabývající se rozvojem základních životních dovedností, též nazývaných kompetence. Obsah této disciplíny je také důvodem k mému výběru z oněch mnoha zdrojů, které se v současnosti nabízejí. Škola a vše s ní spojené má žáky pro život připravovat. Příprava na život je ale jen jedním z cílů školy. Čas, který každý lidský jedinec ve škole prožije, je totiž už život sám.

Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat RVP. Domnívám se, že jedním z nejpodstatnějších, neboť se svým způsobem dotýká všech dalších průřezových témat, je pro ně nosným pilířem a též zprostředkovatelem. Je obtížné představit si realizaci například mediální, multikulturní výchovy nebo výchovy demokratického občana bez osvojení si osobnostních, sociálních a morálních dovedností. Toto tvrzení lépe formuluje doc. J. Valenta v článku OSV „Všechny zmíněné výchovy (environmentální, globální, mediální, multikulturní, výchova demokratického občana, resp. další výchovy) se tedy tak či onak dotýkají osobnostního a sociálního rozvoje člověka. Základní teze zní: Relativně stabilní osobnost, schopná efektivního jednání s lidmi na mravní bázi, má dobré šance orientovat se v problémech a řešit je ku společnému prospěchu.“

Cílovými oblastmi OSV jsou osobnostní, morální a sociální rozvoj. Každá z oblastí má pak svá jasně stanovená témata. Pro osobnostní kompetence jsou to:

- -sebezpoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí
- -zdokonalení základních kognitivních funkcí
- -psychohygienu
- -seberegulace a organizace vlastního života
- -kreativita v každodenním životě

Sociálními kompetencemi zde míníme: poznávání lidí, tvorbu mezilidských vztahů, komunikaci, kooperaci a kompetici. Morálními kompetencemi pak: hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka, prosociálnost, řešení problémů a rozhodovací dovednosti se sociálně etickým potenciálem.

## **4.2 Krátká historie**

Pojem osobnostní a sociální výchova pochází z britského národního kurikula. Vznikl zde návrh samostatného předmětu OSV, který byl vytvořen britským pedagogem S. Birchem. V České republice se pojem objevil v 80. letech (Brno). V roce byl systém OSV (Personal and Social Education) rozšířen díky knize „Drama v anglické škole“ autorky Evy Machkové (DAMU). Od 90. let se OSV u nás začala rozvíjet jako samostatná oblast výchovy.

## **4.3 Principy**

Osobnostně sociální výchova probíhá **prakticky** a **osobně**. Toto zvýraznění pochází od hlavního propagátora a učitele OSV doc. J. Valenty, autora článků a publikací s tématem OSV a dramatické výchovy. Důraz je na místě, neboť dovednosti v této oblasti nelze naučit ve smyslu „nalít do druhého“, daná osoba je musí prožít. Třetím principem je **provázející** charakter. Výchova neprobíhá nahodile, ale **cíleně**, pedagog podmínky situací navozuje za účelem nabytí pozitivních osobnostních rysů, účinných sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů. Žák však není nepopsaným listem, vychází z určitého prostředí a má již k dispozici množství vlastních informací. Tato specifika učitel respektuje a pouze vede k výběru vlastních hodnot a postojů.

## **4.4 Metody**

Metody užívané v OSV jsou početné a dnes dobře dostupné ([www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)). Ovšem jen samo užití metod vyjmutých z kontextu a aplikovaných nesystematicky ve vyučování, vůbec nemusí znamenat realizaci OSV ve vyučovacím procesu. Například metoda brainstormingu, reflexe či volného psaní jsou většinou pedagogů známé. V současném povědomí jsou spíše ztotožňovány s přístupem kritického myšlení.

Některé metody jsou rovněž používány například v poradenství a jejich použití vyžaduje znalosti z tohoto oboru. Proto je namísto upozornění týkající se dobré informovanosti pedagogů, hrozí totiž nebezpečí, že neodborně aplikované metody mohou mít efekt nastartování psychických procesů, které se – neošetřeny – mohou vymknout kontrole jak pedagoga, tak žáka. Je nutné dodržovat pravidla psychické bezpečnosti. Popis několika vybraných metod může nejlépe vystihnout charakter této výchovy.

### **4.4.1 Zcitlivění na téma a cíl**

Metoda slouží žákovi k propojení probírané látky s vlastním životem, k uvědomění si cíle a smyslu následující činnosti a k motivaci. Práce touto metodou je nenáročná na pomůcky, lze ji

aplikovat při různém počtu osob ve skupině. Je použitelná pro nejrozličnější témata a proveditelná jak ve skupinách, tak i samostatně každým jednotlivým žákem.

#### **4.4.2 Reflexe**

Reflexe slouží zejména k urychlení a prohloubení sociálního učení a proto je základní metodou OSV. Probíhá tak, že žáci popisují svoji zkušenost z toho, co prožili a formulují závěry. Konstatují, co si z prožitého odnášejí do života. Tato metoda je vhodná při plánovaných aktivitách k jakémukoli tématu, je však velmi účinná tehdy, když ve skupině proběhne spontánně významná událost (konflikt, náhlá nutnost změny, neúspěch...). Reflexe může proběhnout ústně i písemně. Reflexi je možné provést také metodou škály, kdy je žákům nabídnuto rozmezí od...do... číselnou řadou, symboly od velmi negativních až po silně pozitivní a mnohé další variace. Ve vlastní praxi tuto metodu používám při hodnocení pedagoga žáky a při auto-evaluaci na závěr hodnotících období.

Reflexe je dobře využitelná na obou stupních základní školy, její výhodou je široká variabilita provedení, ze které je možné volit s ohledem na věk žáka. Mluvená reflexe, má-li splnit svou funkci, má mít formu zpětné vazby. Mluvčí tedy vyjadřuje svůj vlastní názor či pocit, nekritizuje, ani nehodnotí.

#### **4.4.3 Brainstorming**

Tato metoda je základní tvůrčí metodou při řešení nějakého problému. Ve stručnosti jde o sběr dosavadních poznatků, dat či asociací. Bývá základem pro následnou tvorbu myšlenkové mapy.

Brainstorming aktivizuje a poskytuje základ pro další fáze práce. V nich žáci své nápady sdělují, doplňují si vzájemně informace, přinášejí jiné pohledy. Při sdílení je „důsledně zakázáno“ (M.Dubec) jakkoliv nápady hodnotit, pátrat po autorství, pokud není známo, tvrdit, že jde o kopii nápadu někoho jiného či jinak nápady devalvovat. Aktivita nemůže zůstat osamocena, vždy navazuje průzkum, rozbor či diskuse, a závěr (výběr jedné myšlenky, zúžení výběru).

#### **4.4.4 Hraní rolí**

Při užití této metody si žáci zkoušejí různé způsoby jednání v různých situacích. Na základě prožitků z hraní rolí pak formulují praktické poznatky a rady pro tyto situace v reálném životě. Po ukončení hraní je potřeba reflexe a sebereflexe jak poznatků, tak pocitů. Metoda je

vhodná při učení řešení problémové situace, vede k participačnímu porozumění. Též umožňuje znovuprožívání a odžití si situací, které nebyly v minulosti úspěšně vyřešeny nebo uzavřeny. Je velmi účinná při práci se skupinovou dynamikou.

Hraní rolí je výjimečnou příležitostí pro pedagoga. Umožňuje mu vystoupit na chvíli ze své pozice a vypůjčit si roli spolužáka. Žáci mají možnost nacvičovat si vciťování, vystoupení ze svého úhlu pohledu a také své současné hranice možnosti změny pohledu. Hraní rolí vytváří podmínky pro rozvoj větší flexibility a pro přeznačkování starých vnitřních rozhodnutí a postojů.

Žák v roli si může vyzkoušet různé způsoby jednání „nanečisto“, což mu umožní zjistit v bezpečném prostředí možné reakce okolí. Bezpečným prostředím myslím fakt, že kritika jednání se týká hrané role a tudíž ne žáka samotného.

#### **4.4.5 Myslím si, že ano, myslím si, že ne**

Zde žáci prezentují své myšlenky a postoje k danému tématu. Jedná se o diskuse o aktuálních či kontroverzních tématech. Učitel je ten, kdo nastoluje otázku, žáci se musejí vyjádřit buďto kladně nebo záporně. V určitých případech, kdy učitel plánuje fázi rozšíření rozhodovacích možností (např. dodatečné výukové materiály k určité historické události), je možno vytvořit skupinu s ještě nevyhraněným názorem. Žáci se vyjadřují pomocí napsaného symbolu ANO/NE. Existují i jiné varianty. Je možné rozdělit tabuli na dvě pole odpovídající pozitivní a negativní odpovědi a žáci umístí své jmenovky do odpovídajícího pole. Jmenovky lze barevně odlišit, je též možné vytvořit pole pro váhavce.

Původní metoda však doporučuje nucenou volbu s limitem 10 vteřin. Vzhledem k okolnosti nucené volby je nezbytné informovat zúčastněné, že mají právo kdykoli z aktivity vystoupit, žáci nesmějí být vystaveni situaci bez východiska. Vnitřní psychické scénáře určité volby v daném čase neumožňují. Důležitou zásadou je vystupování pouze za svou osobu, aktéři nekomentují postoje ostatních. Cílem je sdílení, nikoli řešení problému. Žáci se učí naslouchání a připouštění odlišných názorů. Zároveň se učí možnosti vlastní změny postoje. Pedagog má jasně formulovat povolení možnosti změny postoje. V případě, že diskutované téma bylo pro skupinu výrazně citlivé, je nutné podle potřeby nechat skupinové napětí „odvětrat“, například kolečkem, kdy každý sdělí svůj aktuální pocit z aktivity, či fyzickou aktivitou, která pomůže uvolnit napětí pomocí fyzického uvolnění.



## **4.5 Týmová práce, skupina**

Týmová práce je společná práce skupiny, která má společný cíl, své normy, strukturu, klima, soudržnost a napětí. Je nějakým způsobem vedena a nějakým způsobem motivována a stimulována. Má svůj počátek – ustavení, fáze vývoje i ukončení.

Typickou skupinou, se kterou pracujeme ve škole, je školní třída nebo skupina odpovídající počtu optimálnímu pro výuku. Pro školní třídu platí zákonitosti a mechanismy jako pro skupiny jiné, má však svá specifika. Jedním z nich je například to, že se nejedná o skupinu nahodilou nebo zcela dobrovolnou. Dobré fungování školní třídy, zdravé procesy interakce a komunikace mají bezprostřední vliv na efektivitu práce skupiny i jejich jednotlivců odděleně.

Učitel přichází do kontaktu a pracuje převážně se skupinou. I veškerá individuální práce s jednotlivými žáky vychází z kontextu skupiny (věk, zaměření cíle, postavení či konflikt jednotlivce ve skupině...) nebo se kontextu nepřímo dotýká (individuální problém žáka přinesený z vnějšího, mimoškolního prostředí, který se ovšem v interakci se skupinou projevuje a promítá do myšlení a chování).

### **4.5.1 Skupinová dynamika**

Na počátku je tedy skupina. Cílem a úkolem učitele je maximálně dopomoci skupině přetvořit se ve spolupracující tým. Existence skupiny je ovlivňována a přetvářena ději v ní probíhajícími. Tyto děje, síly a protisíly, vznikající napětí a jeho uvolňování jsou nazývány skupinovou dynamikou. Ta je navíc ovlivňována i vnějšími faktory, změnami a tlaky. Aby efektivní cíl mohl vzniknout, rozvíjet se a pracovat směrem k naplnění cílů, je třeba naučit se skupinovou dynamikou pracovat, rozpoznávat její jednotlivé prvky, fáze a případné patologie.

#### **Prvky skupinové dynamiky**

**Cíle a normy** obsahují společné směřování, rozdílnost individuálních cílů, jejich prosazování s podporou podskupin, konflikty, vznik pravidel a postupů – norem, které umožní cíle dosahovat.

**Vedení a řízení**, motivace a stimulace jsou způsoby, jak pracovat s normami a procesy ve skupině, aby mohla dosáhnout cíle. Mají-li jednotliví členové skupiny mít zájem na dosažení cíle, je třeba vytvořit jim stimulující prostředí a oslovit jejich individuální motivy.

**Interakce a komunikace** zahrnují vzájemné verbální i neverbální působení členů skupiny. Způsob komunikace má silný vliv na vznik skupinové atmosféry. Komunikace může být otevřená, direktivní, mohou chybět zpětné vazby nebo skupina může používat například skryté zprávy.

Podskupiny vznikají zákonitě v každé skupině. Některé vzniknou nezáměrně, podle pohlaví, na základě osobních zájmů nesouvisejících s cílem skupiny jako jsou sport, vegetariánství, styl oblečení, jiné vznikají záměrně za účelem ovlivnění skupinových norem.

Stavba skupiny je systémem pozic a rolí jednotlivých členů. Struktura může být formální či neformální, jedna od druhé se mohou lišit nebo struktury mohou být takřka identické. Pozice a role určují místa jednotlivých členů ve struktuře skupiny. Pozice je charakteristická přiznanými a přisouzenými právy a povinnostmi. Role má jiný charakter. Zde se jedná o soubor očekávaného chování člena ve skupině a ke skupině.

Skupina prochází svými typickými vývojovými fázemi. Vzniká, ustavuje cíle a normy, pracuje, může se měnit počtem i zaměřením cíle, přichází o významné členy, v určitém okamžiku končí své působení. Mluvíme-li o atmosféře ve skupině, popisujeme jakousi náladu, naladění, které vzniká a mění se na základě interakcí ve skupině. Bývá signifikantní pro jednotlivé fáze, tedy v jednotlivých fázích se mění určitým typickým způsobem, přesto má po celou dobu trvání skupiny svůj nezaměnitelný.

Skupinová dynamika obsahuje síly dostředivé či odstředivé. Dostředivými silami rozumíme ty, které jsou spojeny se snahou ke skupině patřit, odstředivé síly jsou přítomny, pokud je tendence některého člena vypudit či oslabit jeho pozici. Často se tak děje, když některý člen poškozují zájmy a cíle skupiny porušováním pravidel a vnitřních norem.

### **Skupinová dynamika a školní úspěšnost**

Děje skupinové dynamiky ve školní skupině (třídě) významně ovlivňují školní úspěšnost jejich jednotlivých členů. Vliv dynamiky lze rozdělit na dvě úrovně.

Na primární úrovni efektivní práce týmu znásobuje pravděpodobnost, že si žák osvojí své kompetence (pracovní, k učení, k řešení problému, komunikační, sociální i občanské). Pokud tým nepracuje, je roztržitý a plný konfliktů, pokud nejsou zabezpečeny podmínky pro učení (normy), zásady pro komunikaci, pokud nejsou jasně stanoveny dodržované role, skupina

bude dosahovat cíle jen obtížně, nebo spíše jen formálně. Učení bude ochuzeno prožitkovou část, ve třídě bude převládat frontální výuka, jejíž efektivita, jak je obecně známo, je velmi nízká. Naopak bude-li skupina plně funkční ve všech svých aspektech, školní třída se může proměnit v nekončící řetězec příležitostí k prožitkům, k novým situacím v komunikaci a učení. Dobrá, bezpečná atmosféra bude stimulovat své členy, výsledky nebudou devalvovány a neúspěchy zveličovány či používány proti jednotlivým členům skupiny. Bezpečí ve skupině je důležitým prvkem, který podporuje procesy učení.

Sekundární úroveň lze popsat následovně. I při sebelepším zajištění podmínek pro přímé učení (pomůcky, prostorové možnosti, nerušivé prostředí žáci nemusejí dosahovat pokroku, pokud navštěvují školu s obavami, nechutí ke kontaktům se spolužáky, s nevyřešenou křivdou, pokud se ve školní třídě cítí osamělí či méněcenní. V takových případech dochází k poklesu zájmu o učení samotné, někdy i k utvoření celoživotního odporu ke vzdělávání. Jednoduše řečeno – cítí-li žák odpor ke školnímu prostředí, cítí odpor při plnění cílů, ztrácí či postrádá motivaci, ani na něj nepůsobí případná občasná stimulace (která v těchto případech stejně již nabývá podoby hrozby či trestu). Zde již nejde o obtíže v jednotlivých oblastech školní práce, ale jde o změnu celkového postoje, někdy i o změnu osobnostní.

*„Učení je v první řadě sociální činností a podíl na sociálním životě školy (třídy) je ústřední podmínkou pro to, aby proběhlo učení“.* (Efektivní učení ve škole,2005). Významnost skupiny dále podtrhuje práce psychologa L.Vygotského. Podle něj se děti učí tím, že zvnitřňují činnosti, návyky, slovní zásobu i myšlenky členů komunity, v níž vyrůstají. Proto je vytvoření atmosféry tvůrčí spolupráce zásadní součástí školního učení.

## 5 Transakčně analytický přístup

Transakční analýza ve vzdělávání má přímou vzdělávací a preventivní úlohu pro žáky, rodiče i pedagogy. Zásady transakční analýzy je možné využít jako prostředky výuky emoční gramotnosti. Umožňují získání jak interpersonálních dovedností, tak lepšího rozvoje kognitivních dovedností.

### 5.1 Původ a krátká historie transakční analýzy

Transakční analýza (dále jen TA) je poměrně mladým psychoterapeutickým směrem. Pojem transakční analýza pochází z bankovníctví a popisuje akci klienta a jí odpovídající potvrzení. Její vznik je datován do poloviny 50. let. Zakladatelem je Eric Berne (1910-1970), psychiatr s psychoanalytickou orientací (Eric Erikson, Paul Faderl). Oba utvářeli jeho myšlení. Od nich také Berne převzal koncept ego-stavů jako jednotek lidského prožívání. Eriksonova teorie lidského vývoje jako výslednice vzájemného působení mezi vnitřními procesy (životními úkoly) a sociální realitou se stala základem teorie o životním plánu člověka – tzv. scénáře. TA má tedy své kořeny v psychoanalýze, čerpá z kognitivních a behaviorálních škol, přijímá informace z existencialismu, využívá fenomenologickou metodologii. Nebrání se začleňování a modifikaci poznatků jiných škol, je v pravém smyslu eklektická.

### 5.2 Filosofie směru a jeho principy

V jejím středu zájmu je člověk – TA navazuje na celostní humanistické přístupy a řadí se mezi ně. Její filosofie je velmi podobná přístupu zaměřenému na člověka, jehož představitelem se stal C. R. Rogers. Ve svých psychologických pojetích a uplatňování slučuje kognitivní, emocionální, behaviorální a fyzické rozměry. Přes silné kořeny v psychoanalytické teorii je TA humanistickou, otevřenou psychologií. V pedagogické aplikaci pak můžeme říci, že vztah pedagog – žák(student) je vztahem rovnocenným, pedagog usiluje o maximální otevřenost, věrohodnost a transparentnost v komunikaci.

#### 5.2.1 Zásady humanistického přístupu v TA:

##### Úcta ke každému

Nejdůležitější humanistickou zásadou je úcta ke každému, k druhým i k sobě. Jde o základní pozici „já jsem OK – ty jsi OK“. Za jednoduchostí tohoto výroku je skryta zásadní transformace osobnosti učitele, poradce či terapeuta, bez ní však úspěšná praxe TA není možná.

## **Odpovědnost za sebe**

Pro zodpovědnost za sebe je zásadní sebevláda a schopnost autoregulace. Za tímto výrazem je opět skryto učení se dovednostem spojeným s koordinací pocitů, myšlenek a chování, s autoregulací. Znamená to pochopit, jak vše zpracováváme, řídíme a sami sebe ovládáme, jak utváříme příčiny a následky svých zkušeností. Odpovědnost chápe TA jako schopnost vědomě volit a tím přijímat skutečnost, že můžeme změnit své vnitřní prožitky.

## **Změna je možná**

S výjimkou organických poškození je zpravidla možné dosáhnout změny za předpokladu, že klient (žák) je motivovaný a průvodce (pedagog) užívá správný přístup, kdy cíle jsou realistické a okolí nabízí dostatečnou podporu. Transakční analýza ve vzdělávání je jedinečným uplatněním terapeutických koncepcí a má přímou vzdělávací a preventivní úlohu pro děti, rodiče i vzdělavatele. Zásady TA se využívají jako prostředky výuky emoční gramotnosti a umožňují dětem získat emoční a interpersonální dovednosti, které jsou nedílnou součástí uceleného rozvoje.

## **Otevřená komunikace**

Komunikace v praxi TA je otevřená, vzdělavatel se pečlivě a uvědoměle vyhýbá manipulaci s fakty, ten, na koho je působeno, je vždy úplně informován.

## **Zdraví - nemoc- uzdravení**

Proces zdraví – nemoci – uzdravení provází jak jedince, tak sociální skupinu. V transakční analýze jde o popis pohybu od stavu, který není v pořádku, do stavu, který je normální, nikdo tedy ve vztahu netrpí. Stav uzdravení lze také popsat jako stav, ve kterém jsou nepřítomny určité vzorce chování. Jde například o osvobození od psychologických her. Součástí uzdravení jsou také změny scénáře (Berne 1966). Jde o vývoj individua žít vědomě, spontánně a v intenzivním kontaktu.

## **5.3 Základní koncepty TA**

### **5.3.1 Základní modely egostavů**

Vědomí každého člověka pracuje současně na třech úrovních. Jde o vrstvu:

- -rodičovskou (RO)
- -dospělou (DO)
- -dítěte (DÍ)

přičemž rodič se stará a určuje pravidla, Dospělý zpracovává informace a Dítě je závislé na druhých nebo se orientuje na vlastní potřeby. Tyto vrstvy či úrovně bývají do interakce zapojovány v různé intenzitě, nepřítomnost některé úrovně většinou poukazuje na dysfunkčnost psychických procesů, bývá též průvodním jevem patologií.

### **5.3.2 Transakce**

Transakce je nejmenší komunikační jednotka, která se skládá ze zprávy vysílajícího (stimulu) a reakce přijímajícího (reakce).

**Paralelní** transakce je transakcí, kdy vysílající směřuje zprávu z určitého egostavu na určitý egostav přijímajícího, tam je přijata a odpověď běží k vysílajícímu stejnou cestou. Vysílající a přijímající si rozumějí. Tyto výměny jsou v komunikaci velmi žádoucí, jde o optimální stav pro proces učení.

**Zkřížená** transakce nastává, jestliže následuje odpověď z jiného egostavu, nežli z toho, který je osloven vysílajícím. Zkřížená transakce vede k přerušení komunikace. Aby bylo dosaženo porozumění, musí jedna z osob změnit aktuálně užívaný egostav.

Zkřížené transakce mohou být užitečné, ale mohou též komunikaci poškodit. Jde o případy, kdy:

- - přijímající očekává jinou zprávu, z té, kterou dostal, je překvapen
- - přijímající nechce zprávu přijmout
- - přijímající zprávě nerozumí (pohybuje se v jiném vztahovém rámci)
- - vysílající je vnímán v jiném egostavu (projekce)
- - přijímající „schválně“ zprávě nerozumí (rebelie)
- - jeden či druhý bojuje o kontrolu a moc
- - jeden či druhý účastník nepoužívá některý ze svých egostavů (omezená flexibilita)

Tyto výměny jsou příčinou nízké až nulové efektivity přijetí nabízených informací ve výuce. Jsou přítomny v počátcích konfliktů mezilidských vztahů. Jsou také součástí a motorem sil a protisil ve skupinové dynamice.

**Latentní, dvojsmyslné, nebo skryté** transakce lze též nazvat komunikačním šumem. Jde o zprávy, které běží zároveň s hlavní zprávou a buďto mají výrazně odlišnou energii nebo odporují sdělení. Sdělení obsahují dvě roviny, sociální (informace) a psychologickou (skrytá zpráva). Psychologická rovina informuje o vnitřním stavu, o motivaci vysílajícího a o jeho vztahu k přijímajícímu. Může být vědomě dvojsmyslná (ironie), nebo záměrně vyjadřuje emocionální stránku vztahu nebo signalizuje nevědomé aktivity vycházející z jiných egostavů, než ze kterého informace vychází. Může též dojít ke kontaminaci jiným egostavem.

Psychologická úroveň určuje cíl hovoru, má před sociální rovinou vždy přednost a je vždy intenzivněji vnímána. Pokud se sociální úroveň neshoduje s psychologickou, osoba vysílající informaci se stává nevěrohodnou.

### 5.3.3 Koncept psychologických her

#### Komunikativní vzorce, psychologické hry

Z analýzy jednotlivých transakcí často vznikají typické komunikační vzorce. Patří mezi ně například:

- Vzorec dlouhodobé paralelní komunikace beze změny egostavu (odkazy na společné vztahové rámce, riziko mluvení z nudy, pevné obsazení rolí) vedené často na úrovni rodičovských nebo dětských egostavů
- Vzorec přerušení rozhovoru vlivem opakovaných zkřížených transakcí. (signál o tom, že rozhovor je veden rebelujícím postojem nebo se může jednat o boj o moc).
- Delší sekvence skrytých transakcí (psychohry).

Rozpoznávání typických vzorců chování umožňuje pedagogovi včas identifikovat neplodnou komunikaci a vhodnou transakcí aktivovat odpovídající egostav protějšku. Pokud například žák při nesplnění domácího úkolu začne používat racionalizaci, učitel jej může citlivě navést k vlastní zodpovědnosti tím, že začne oslovovat žákův dospělý ekostav. („Chápu, že bylo těžké za daných okolností úkol napsat, ale co můžeš ty sám udělat pro změnu situace?“)

#### Analýza komunikativních vzorců – hry

Pod pojmem hra rozumí TA sérii skrytých transakcí, která má **předpověditelný konec**. Jde o komunikační vzorce, které se řídí určitými pravidly. Že jde o psychologickou hru, poznáme

vždy, když si řekneme: “Tentokrát jsem si dával takový pozor a zas to dopadlo jako vždycky.“

Hraní psychologických her je neuvědomělé a slouží jedinci k potvrzování jeho životního scénáře. Je-li scénářem nikdy nedokončená práce, takový jedinec v roli, žáka bude mít problémy s plněním domácích povinností, dokončováním projektů, předčasným opouštěním kurzů a kroužků. Jeli ve scénáři klíčové slovo AŽ, pak bude mít jedinec pravděpodobně problémy s odkládáním úkolů nebo naopak nebude schopen odpočinku.

### **Hry vítězné a poráženecké**

Každá hra má své zisky. Platidlem psychoher jsou zástupné (neautentické) pocity, ziskem je buď triumf nebo zklamání. V analýze her zkoumá TA komunikační sekvence a stereotypní chování, které vede k emočně negativnímu cíli (.....a zas to tak dopadlo.....), což je výplatou. To vede k posílení (negativního, patového či blokujícího životního scénáře.

<b>Rozdělení her podle základních životních pozic:</b>		
<b>Základní životní pozice</b>	<b>Jsem OK</b>	<b>Nejsem OK</b>
<b>Jsi OK</b>	Hry vítězné, oba ze vztahu profitují	Já prohrávám, jiní vítězí
<b>Nejsi OK</b>	Vyhrávám na úkor druhých	Vztah přináší oběma škodu

### **Hry jako tvorba vztahu**

Hry mohou sloužit též jako náhražka autentické komunikace.

Příklad z praxe: *Jan přijde za svým učitelem s prosbou o pomoc při učení. Učitel předloží několik doporučení, Jan se ale vrátí po nějaké době s tím, že doporučení nefungují. Situace se ještě párkrát opakuje, Jan si opět stěžuje, že rady jsou k ničemu a v učiteli začíná narůstat vztek. Nakonec Jan řekne, že to stejně nemá smysl a učiteli v duchu konstatuje: “Je nevděčný a já mu přitom chtěl pomoci.“*



Může jít o hru JÁ JSEM OK, TY NEJSI OK ze strany učitele nebo o hru JÁ NEJSEM OK, TY NEJSI OK a to z obou stran, hra má pak za výsledek výplatu „jsem špatný učitel“ a „jsem špatný žák“. V každém případě se osoby uvedené v příkladu nesetkaly na úrovni paralelní konstruktivní transakce.

Hry mívají různou intenzitu, od běžných, nezávadných až po hry vysoce ohrožující oba aktéry.

**Hry 1. řádu** jsou běžnou součástí komunikace, ve svém vyústění mírně nepříjemné, ale jsou obecně tolerované.

**Hry 2. řádu** jsou před veřejností již skrývány, odkrytí bývá trapné, jejich důsledkem mohou být i psychická nebo fyzická poškození. Jedná se o domácí hádky, šikanu, záškoláctví, porušování školních pravidel a jiné.

**Hry 3. řádu** jsou doprovázeny závažnými psychickými nebo fyzickými poškozeními, končí v nemocnici, na psychiatrii, někdy končí i smrtí. Patří sem nadužívání psychotropních látek, sebepoškozování, vážné formy šikany, týrání, demonstrativní sebevražedné chování.

Psychologické hry se v prostředí školy běžně vyskytují. Jejich včasným rozpoznáním a pojmenováním je možné zmírnit jejich negativní dopad na žákovu osobnost a sekundárně i na jeho školní úspěšnost. Hry jsou hrány jak jednotlivci, tak skupinami či částmi skupin, jde o to, jakým způsobem jsou obsazeny egostavy skupinového imaga (skupinového ducha, atmosféry) nebo významných členů skupiny.

Zde jsou příklady některých her:

### **1. řád**

Žákyně chodí opakovaně pozdě do prvních hodin, učitel jednoho dne velmi emotivně vybuchne, až se začne cítit trapně, žákyně taktéž. Obě strany pak situaci přejdou jako by se nic nestalo a učitel pokračuje ve výuce.

### **2. řád**

Žák si dopředu opatří výsledky testů (aby si zajistil nejistou pozici OK), ty pak použije. Pedagog po napsání testů získá pochybnost (výsledky jsou neúměrně lepší, než žák

standardně podává) a rozhodne se pro přezkoušení, aniž by to dotyčnému zdůvodnil. Žák pochopí skrytou zprávu a učitele obviní z předpojatosti. Vztah se stává oboustranně hluboce narušeným.

### **3. řád**

Žák prožívá trvalé neúspěchy a sebepoškozování, posléze odhaleným, nepřímo obviní učitele za viníka.

### **Dramatický trojúhelník**

Na hrotech dramatického trojúhelníku se nalézají následující role:

Oběť je osoba, která předstírá, že:

- jí chybí síla k řešení
- že musí měnit ostatní, aby se cítila dobře
- že její duševní schopnosti nejsou dostatečné
- že její nouze (materiální, časová, vhodných podmínek) jí znemožňuje řešení problému.

Zachránce je osoba, která:

- je opájena pocitem, že všem pomůže
- přebírá za ostatní schopnost myslet a řešit problémy (!vysoké riziko u pedagogů!)
- dělá pro ostatní víc, než jim sděluje
- dělá věci, které ani dělat nechce

Pronásledovatel/žalobce je osoba, která:

- ostatní znevažuje, nadměrně je kritizuje
- chce ostatní potrestat
- jejímž vlivem ostatní trpí

Napětí v dramatickém trojúhelníku nastává tehdy, když se role častěji mění a tak dochází ke zmatku, kdo je kdo. Konec hry nastává změnou rolí.

Příklad změny role: *Rodič (oběť) má svému dítěti zakoupit učebnice a ve škole učiteli argumentuje, že na pomůcky nemá dostatek finančních prostředků. Je učitelem (zachráncem) odkázán na příslušný sociální odbor, který by problém mohl pomoci vyřešit. Rodič (z oběti se stává pronásledovatel/žalobce) se rozkřičí, že má těch „hloupých řečí po krk“ a že nebude žádat o každou pitomost. Z učitele – zachránce se stává oběť.*

Dramatický trojúhelník slouží k identifikaci rolí zúčastněných v psychologických hrách. Je nástrojem pro práci na jejich rozkrytí a rozpuštění.

### **5.3.4 Koncept životního scénáře**

Životní scénář je souborem vzorců chování, podle kterého se jedinec podvědomě řídí. Výsledkem takového chování, myšlení a cítění je pak potvrzení scénáře.

#### **Scénář NIKDY:**

- nikdy se to nenaučím, nikdy si nenajdu kamarády, nikdy se nezmění mé postavení outsidersa.....

#### **Scénář VŽDYCKY:**

- vždycky je to stejné, musí to tak být, tohle znám, nemá cenu to měnit.....

#### **Scénář POTOM:**

- teď si užijeme, pak se uvidí....., udělám to až pak...

#### **Scénář DOKUD:**

- dokud to není hotové, tak..., budu s ní mluvit, až...

#### **Scénář SKORO:**

- skoro jsem to už měl....., mohl jsem být první, ale.....

Ve skupinách často můžeme vidět podskupiny členů s podobným životním scénářem. Je-li scénář výrazný, silně ovlivňuje celou skupinu. Přesvědčení je posilováno schováváním se za výraz „my“. Ve třídách je možné slyšet výroky typu „naše třída bude vždycky horší než třída vedle“, „teď se nemusíme učit“ nebo „potom se to nějak dožene“.

## **5.4 Možnosti působení ve školní skupině pomocí transakční analýzy**

Transakční analýza je přístupem, který je možné poznat a bezpečně používat na různých úrovních. I elementární schopnost rozpoznávat například psychologické hry a následně v těchto hrách nepokračovat, může výrazně zprůhlednit komunikaci. Rovněž diagnostika egostavů používaných v aktuální komunikaci poskytuje možnost vést komunikaci cíleně a citlivě.

### **V praxi se TA zaměřuje při práci se skupinou na tři oblasti:**

A. práce s egostavem imaga nebo egostavem výrazně ovlivňujícím skupinu a práce s jeho eventuálními patologiemi

B. práce se skupinovou dynamikou, jejími 5 fázemi a zejména s kritickými přechody mezi fázemi. Fáze bouření a ukončování jsou na dynamické děje ve skupině

C. práce s psychologickými hrami, jejich rozpoznávání a ukončování. Pedagog má tedy v rámci koncepce TA možnost působit na zdravý vývoj žáka prostřednictvím působení ve skupině. Děje se tak zejména posilováním zdravých částí osobnosti i skupinového imaga, posilováním chování osvobozeného od scénářů a podporou k otevřenosti a upřímnosti. S konflikty zachází pozitivně a kreativně (příležitosti pro učení, pro změnu), podporuje skupinu před omezujícími negativními vlivy jiných členů. Učitel svým postojem „já jsem OK – ty jsi OK“ vnáší nové nepsané pravidlo do skupiny.

Bezpodmínečné přijetí jednotlivců pedagogem i s jejich problematickým chováním je prvotním předpokladem pro úspěšnou práci a základním kamenem pro tvorbu či přetváření vztahů ve skupině. Tento přístup zcela mění pohled na chybu jako prohřešek a bez něj tvrzení „změna je možná“ ztrácí na přesvědčivosti.

Práce se skupinovou dynamikou je v TA poměrně nová (Clarkson,1995). TA přejala jak klasické pojmosloví tak i historické fáze skupiny. Přesto je užitečné shrnout jednotlivé fáze vývoje skupiny a povšimnout si některých momentů očima TA (Berne,1966):

### **5.4.1 Fáze vývoje skupiny**

#### **Forming (utváření skupiny)**

- Pro skupinu jsou důležité rituály

#### **Storming (bouření)**

- Rituály jsou postupně střídány zábavou

#### **Norming (ustavování pravidel a norem)**

- Zkoušení her a používání vyděračů (musíš, dělej, nedělej...)

#### **Performing (produktivní práce skupiny)**

- Orientace na práci, průlom k intimitě ve skupině

#### **Mourning (ukončovací fáze, smutnění)**

- Předčasné ukončování, či naopak prodlužování

Skupinová dynamika je důležitým faktorem při práci se skupinou i s jednotlivci. Klima skupiny se více či méně odráží na výkonech jednotlivých žáků, odchylky od zdravého vývoje jedince lze velmi dobře ošetřovat skrze práci se skupinou. Pokud je skupina ustavena jako zdravý tým, její působení na jednotlivé členy je kvalitativně mnohem vyšší než působení jednoho pedagoga. Skupina je sama činitelem platným v procesu osobnostního a kognitivního rozvoje svých členů.

## 6 Zdroje z hlediska řešení konfliktu a jejich řešení jako přínos pro osobnostní rozvoj žáka a kvalitnější sociální klima třídy

### 6.1 Konflikt jako hybná síla rozvoje

Na konflikt je obecně pohlíženo jako na jev negativní a v procesu rozvoje jako na problém, obstrukci, někdy patologii. Konflikt je přitom přirozený a naopak potenciál rozvoje umocňuje. Nalezneme jej v **individuálním psychologickém vývoji** (Erikson, vývojové etapy a jejich konflikty), v **osobnostním a sociálním** rozvoji (konflikty mezi vztahovými rámci jednotlivých osob či skupin) i v kognitivním rozvoji (konflikt vznikající při řešení problému.)

Užitečným teoretickým podkladem je fázový model eskalace podle F.Glassela , který je spojený s koncepty transakční analýzy. F.Glassl (1999) vyjmenovává následující mechanismy, které konflikt provázejí:

- vzrůstající projekce zúčastněných při stoupající vlastní frustraci
- uvědoměle-taktické nebo neuvědomované rozšiřování otázek, které vedou k rozporu oddalujícímu či znemožňujícímu řešení (hádce)
- redukce komplexnosti
- zjednodušování vztahů příčina-následek
- rozšíření sociální dimenze
- zanášení emocemi a personalizace konfliktu

Konflikt existuje obdobně i na úrovni intrapersonální.

Při práci zaměřené na kognitivní rozvoj je nutné si uvědomit, že žák prochází sérií drobných i výrazných frustrací, které mobilizují síly k řešení problému. Seznamování a osvojování si pravidel a hranic přináší v tomto procesu možnost jistoty, bezpečí a možný úspěch. Pokud se budu dívat na osvojování si např. násobení nebo nové slovní zásoby v cizím jazyce jako na řešení problému, budu žákovi nabízet a předávat takové strategie učení, které jeho strach z nesplnění úkolu sníží či odstraní. Zároveň tento přístup oběma stranám umožňuje odosobnění neúspěchu při řešení problému a brání možnému hledání viníka za tento neúspěch.

Konflikt začíná nabývat své negativní podoby v okamžiku, kdy žák či učitel není s to pracovat se svou frustrací a začne neúspěch vztahovat na celou svou osobnost nebo na osobnost protějšku. V tom okamžiku se začne rozvíjet spirála konfliktu a ten začne eskalovat. Aby konflikt mezi možnostmi nebo jakékoli jiné řešení problému mohlo proběhnout se ziskem pro žáka, musím nabídnout možnou cestu k řešení (postup), všechny potřebné informace a zároveň musím být schopná identifikovat, proč se problém nedaří řešit (ve které fázi postupu učení došlo k chybě). Budu se snažit zabránit situaci, kdy žák začne zpochybňovat svou celkovou kompetenci problém řešit. Tím mohu snížit napětí jak žákovo tak mezi žákem a mnou. Určitá míra tlaku je ale nedílnou součástí motivace k učení, proto nemohu snížit napětí na takovou míru, kdy ve skutečnosti pracuji za žáka a odebírám mu tak jeho samostatnost. Z hlediska TA dochází k dysfunkčním změnám, které postihují vztah žáka a učitele.

## **6.2 Dysfunkční změny ve vztahu**

- stoupá napětí a nepřátelské postoje (opouští se pozice OK – OK)
- vytvářejí se koalice mezi stranami konfliktu, což je zřetelné v posílení vnitřních hlavních a vedlejších hranic jedince / týmu
- agitace na hranicích jedince / skupiny
- stoupají psychologické hry a hry o moc

V praxi žák může hledat posilu u spolužáků, kteří mají také problém s řešením, u rodičů, nebo vytváří vnitřní imaginární koalici. Boj o moc mezi pedagogem a žákem je také častým jevem ve školní třídě.

Z pohledu egostavů dochází k opuštění pozice dospělý – dospělý a obsazení egostavů kritický rodič – dítě nebo dítě - dítě.

*Jako výchovný poradce mohu uvést příklad ze své praxe, kdy žákyně opakovaně somaticky kolabovala a bylo potřeba krizových intervencí. Při pátrání po příčinách jsme se velmi často dostaly k nedořešenému problému. Sociální situace odezněla, ale vnitřní konflikt zůstal a narůstal. Konflikt „musím, měla bych“ x „nevím jak, nedokážu“ byl podtextem téměř každé události, ať už šlo o nízkou úspěšnost v testu nebo neschopnost odpovědět rodičům na běžné dotazy. Motivace ku učení nebyla tou dobou téměř žádná. V současnosti má N. za sebou několik drobných úspěchů dosažených pomocí dodržování pravidel, svému problému lépe rozumí a je motivovaná ve změně pokračovat. N. začala pracovat aktivně na posunu vzorců v oblasti jak poznání, tak chování a problém již dokáže pociťovat jako vlastní a ovlivnitelný*

*vlastními silami. Dokáže rozumově identifikovat, v jakém egostavu se nachází a kdy její kroky k řešení mohou být úspěšné. Dokáže také i ve svém dětském egostavu vyhledat pomoc z vnějšku. Situace není ještě zcela optimální, ale N. se již neocitá v bezvýhodných situacích vedoucích k somatickým kolapsům.*

Nedořešené konflikty často přetrvávají v postojích žáků jako pozice „neOK“. I když jsou důsledky konfliktů vyřešeny na sociální úrovni, působí dál na psychologické úrovni a to skrytě. Proto je možné se s nimi v nějaké podobě setkat při práci se třídou a s aktuálními ději, které aktuálně ve třídě probíhají. Je tedy žádoucí při vyhledávání původu problému sledovat, jaké koalice nebo podskupiny jsou zde vytvořeny, jaká je jejich historie a zda používají nějaký druh agitace. Tady se nabízejí jako velmi účinné metody obsažené v osobnostní a sociální výchově (návčik schopnosti reflexe, přijetí zpětné vazby, vedení k toleranci odlišných názorů...).

*V praxi jsem řešila případ šikany vůči žákovi v 7. ročníku. U všech zúčastněných se objevila celková nesoustředěnost, u dvou žáků došlo i k výraznému poklesu školního výkonu (jeden z nich v roli oběti, druhý v roli agresora). Jejich konflikt se nacházel ve stádiu oboustranné prohry, byli v pozicích „já neOK“, „ty ne OK“, konflikt byl tedy již velmi vypjatý. Pozice „neOK“ už překročila hranice sporu a začala ovlivňovat i schopnost učení. Třída si problém uvědomovala, byla celkově ochladlá a ztuhlá. Sociální kontakt ve třídě se začal ukazovat jako riskantní. Spolužáci začali nacházet podporu v malých skupinkách, které se do sebe uzavíraly. Paralelně u chlapců probíhal proces uzavírání koalic ve dvojicích, pozice „ne OK“ byla jak v sociální tak v kognitivní rovině. Příklad ukazuje, že jeden přístup k žákovi je nedostatečný. Při řešení bylo třeba použít jak práce na pochopení problému, tak práce na vytváření a transformace morálních postojů. Cílem bylo nejen zabránit závadnému chování, zlepšit sociální klima, ale též zlepšit výukové klima ve třídě.*

### **6.2.1 Definice sociálního konfliktu (Bruno Rüttinger)**

*„Situace napětí, ve kterých je dvě nebo více stran, které na sobě vzájemně závisejí. Tyto strany zkoušejí za použití důrazu/tlaku dosáhnout zjevných nebo ve skutečnosti nesjednotitelných způsobů myšlení, pocitů nebo připravovaných plánů co dělat a dosáhnout přitom toho, že se tím zvědomí svému protějšku“.*



**Při diagnostice si kladu tyto otázky:**

- Jak vysoko je konflikt rozvinut?
- Jsou vytvořeny koalice?
- Je ochota problém řešit?
- Jaký je původní konflikt? (vývojový, vztahových rámců, v kognitivní oblasti)

Při zacílení se na úroveň problému je dobré poukázat na zdroje, pozitivní základy a na to, co má jednatel se spornou stranou či tým společného, vše toto je nutné oceňovat a posilovat. Současně je třeba dávat stejnou hodnotu rozdílným pohledům a tím významně posilovat motivaci k dalšímu řešení problému.

Role pedagoga má být nestranná, což je obtížné, protože žáci mají tendenci přiklonit si osobu pedagoga na svou stranu. Pokud se jim to zdaří, pedagog ztrácí na věrohodnosti.

## 7 Role pedagoga jako poskytovatele sociální opory

Pedagog se v průběhu svého působení na jednotlivce či celou skupinu snaží usnadnit zvládnání zátěže vznikající ve vyučovacím procesu. Žáci si ale již do školního prostředí nesou mnohdy zátěž jiného charakteru, než je jen zvládnání školního učení. Tato zátěž má však vliv na školní výsledky žáka a v neposlední řadě na utváření jeho osobnosti. Proto se pedagog nemůže zaměřit pouze na zátěž související se školou a jejími požadavky. Působí na žáka na mnoha úrovních a tím mu může pomoci překonat i obtíže jiného původu.

Základní oporou ze strany pedagoga je opora **informační**. Může jít o doporučení, poskytnutí rady, kognitivní poučení, nápomoc při řešení problému. Žák je směřován k potřebným zdrojům. Tento druh opory má kognitivní charakter.

Významná je opora **emocionální**. Žák je ujištěn o přijetí se všemi zvláštnostmi a specifickými potřebami, je ujištěn o své důležitosti, jedinečnosti a ceně. Vedení k pozitivnímu posunu ve vnímání sebe sama, snižování úzkosti související s hodnocením, posilování sebedůvěry může vést k paralelním pozitivním změnám u žáka i mimo prostředí školy.

Opora **poskytovaná skupinou** přináší pocit sounáležitosti a začlenění. Pedagog má mnoho možností, jak podporovat skupinovou vzájemnost a intimitu. Prostřednictvím školních výletů, přespávání ve škole, zážitkových akcí si skupina může vytvořit jedinečné mezilidské vztahy, které se prolínají i do sféry běžné školní docházky. Členové skupiny jsou v takových chvílích odpoutáni od zátěže, někteří mohou konečně vyniknout v jiných oblastech než je školní úspěšnost, všichni pak mohou spontánněji projevit svou osobnost a lépe se navzájem poznat.

Opora **potvrzením platnosti** (Wills, Shinar, 2000) užívá jako hlavní nástroj zpětnou vazbu a sociální srovnávání. Pedagog napomáhá k dosažení konsensu v odlišném vidění problémů, skupina i pedagog se vyjadřují k vhodnosti či nevhodnosti chování a dodržování norem a potvrzují včlenění.

Sociální opora pedagoga je žáky i rodiči očekávána. Je-li její potřebná míra naplněna, jsou položeny solidní základy pro další spolupráci jak se žákem tak s rodinou žáka v budoucnosti. Oblast sociální opory je velmi širokým polem s mnoha pohledy a teoretickými východisky a pohledy, z hlediska této práce je stěžejní skutečnost, že je součástí pedagogického působení s mnoha pozitivními účinky na celou škálu žákových potřeb, které mají být naplněny.

Je na samotném pedagogovi, jaká teoretická východiska k poskytování opory zvolí. Pojem sociální opora však přirozeně koresponduje s nedirektivními, humanistickými směry v pedagogice. S takovými, které v sobě nesou myšlenky rovnosti, možnosti rozvoje, provázení klíčovou osobou, respekt ke druhým a empatii k jejich potřebám.

## 8 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá tématem zdrojů pojetí školního učení a dalších přístupů, které proces školního učení podporují. Práce v sociální skupině je zde popsána jako forma sociální opory, která významně přispívá k efektivitě školního učení. Obsahuje popis kognitivně behaviorálního přístupu, přístupu osobnostní a sociální výchovy a přístupu transakční analýzy v pedagogice. Tyto tři přístupy odpovídají novému pojetí školního učení a s použitím jejich metodologie lze cíleně pracovat na naplňování žákových kompetencí.

Výběr přístupů není nahodilý, vznikl samotnou praxí. Na počátku pedagogického působení se objevuje potřeba informací o procesech a způsobech, jakými žák poznává, jaké jsou jeho možnosti a jaké mechanismy lze použít pro podporu kognitivních a metakognitivních procesů. Učitel je však zároveň komplexní vztahovou osobou, vychovává a nese odpovědnost za zprostředkované kvality, má vliv na utváření zdravé psychické osobnosti. Nese morální rozměr. Tento rozměr je možné velmi dobře uchopit skrze osobnostní a sociální výchovu, která se vine celým vzdělávacím procesem. Učitel není aktérem jen v rámci svého předmětu či oblasti. OSV umožňuje reagovat na spontánně vzniklé příležitosti k učení, umožňuje učiteli projevit se v různých rolích a pozicích a totéž umožňuje žákovi. Prolínání osobnostní a sociální výchovy dává procesu učení zcela novou tvář a velmi jej přibližuje skutečným životním podmínkám. OSV přináší do školy příležitost a povolení pro autentický projev, učí respektu k různorodosti a individuálnosti druhých. Z celé škály možných dalších zdrojů podporujících zdravý osobnostní i kognitivní vývoj právě transakční analýza velmi dobře doplňuje potřeby vzdělávacího a výchovného procesu. Její prostá teze „já jsem ok – ty jsi ok“ demonstruje cílový životní postoj, jehož je možno dosáhnout. TA má přednost velké univerzality v oblastech možného působení. Operuje strategiemi, technikami a metodami jak v poznávací, tak v afektivní sféře, nabízí účinný poradenský systém a vede k sebepoznání a plně pochopené seberegulaci. Cíleným uplatňováním TA přístupů žák může své dlouhé období učení v nejširším slova smyslu plně prožívat.

Jako hlavní teoretická báze je zde uvedena kognitivně behaviorální teorie obsahující neměnné poznatky teorie učení.

Osobnostní a sociální výchova není v této práci chápána jako doplňující, ale jako rovnocenný zdroj, který je součástí celostního učení, které má vliv na všechny stránky žákovy osobnosti.

Transakční analýza v pedagogice je praktickou psychologickou metodou, aktivně užívanou v zahraničí (zejm. Německo, Velká Británie, USA), se svou vlastní teoretickou základnou a slouží zde jako ukázka konkrétního poskytování sociální opory žákovi v jeho vývoji a směřování k autonomii jeho osobnosti.

Výběr zdrojů byl tedy podmíněn mými praktickými zkušenostmi při užívání různých přístupů a přirozeně z nich vyplynul. Pracuji jako učitelka anglického jazyka a jako výchovná poradkyně, jsem absolventkou základního tříletého výcviku v TA, OSV se v rámci svých současných možností intenzivně snažím začleňovat do procesu školního učení a je cílem mého dalšího vzdělávání.

## 9 Seznam použité literatury

- JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : se změnami provedenými k 1. 9. 2007*. Praha : VÚP, 2007. 124 s. Dostupný z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X .
- VALENTA , Josef. *Učíme (se) komunikovat : metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, Josef. *Učit se být : Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. vyd. Praha : Agentura STROM, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. Michaela Houšková; z angl. orig. přeložili Dominik Dvořák a Milan Koldinský; Nick Davies. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 175 s. ISBN 80-7178-022-7.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování : praktická příručka*. PaedDr. Jiří Foltýn; Štěpán Kovařík. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7.
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 164 s. ISBN 80-08-21854-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Kozlík P.; Balcar K.. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Procházková L.. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Dominik Dvořák. 1. vyd. Praha : Portal, s. r. o., 2001. 500 s. ISBN 80-7178-463-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese . 3. rozš. vyd. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3 .*
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.*
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání. 2. aktualiz. vyd. U Průhonu 22, 170 00 Praha 7 : Grada, 2008. 395 s. Použité strany 49-56. ISBN 978-80-247-1428-8.*
- MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové : [s.n.], 2003. 252 s. Nukceus. ISBN 80-86225-47-1.
- HARRIS, Thomas A. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha : Pragma, 1997. 312 s.
- LISTER-FORD , Christine. *Transakční analýza*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 224 s. ISBN 80-7367-085-2.
- HENNIG, Gudrun, PELZ, Georg. *Transakční analýza : terapie a poradenství*. Čepická.B.. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 320 s. ISBN 978-80-247-1363-2.
- NEWTON, Trudi, NAPPER, Rosemary. *Tactics*. 1st edition. Suffolk : [s.n.], 2003. 232 s. TA Resources. ISBN 0-9537956-0-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 309 s. ISBN 978-80-7367-331-4.
- SAWYER, Keith. *The Learning Sciences*. [s.l.] : Cambridge , 2006. 627 s. ISBN 978-521-84554-0.
- Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz* [online]. [2009] [cit. 2009-04-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.odyssea.cz/>>.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Oldřich Selucký. Praha : Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- SKALKOVÁ , Jarmila . *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno : Paido , 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- KRYKORKOVÁ , Hana. *Kognitivní svébytnost : teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení*. In *Pedagogika 2*. 1. vyd. Praha : UK v Praze, 2008. s. 140-155. ISSN 0031-3815.