

Bc. Martin Kozel

Skupinová dynamika školních tříd

Diplomová práce

**Institut sociologických studií
Fakulta sociálních věd
Univerzita Karlova
Praha**

Konzultoval: PhDr., Ing. Petr Soukup
Práce bude obhajována v 7. semestru studia, v roce 2011.

Bibliografický záznam

KOZEL, Martin. Skupinová dynamika školních tříd. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra sociologie, 2011. 99 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ing. Petr Soukup.

Klíčová slova

Skupinová dynamika, školní třída, škola, skupina, dynamika, třídní klima

Anotace

Tato práce se zaměřuje na skupinovou dynamiku školních tříd a jejím cílem je vytvořit ucelený koncept (model), který je schopen vysvětlit sociálně psychologické procesy uvnitř třídy pro účely diagnostiky (měření) a intervence. Autor si nejdříve vymezuje skupinovou dynamiku jako pole sil směřujících k naplnění cíle, nebo bránících naplnění cíle. Na základě tří zdrojů literatury (výzkum malých skupiny, pedagogické chápání skupinové dynamiky, psychoterapeutické chápání skupinové dynamiky) popisuje všechny reflektované síly ve skupinové dynamice. Na základě hloubkových rozhovorů se sedmi experty vytváří sedm různých pohledů na souvislosti a klíčové síly ve skupinové dynamice. Syntézou obou zdrojů informací pak autor vytváří výsledný model. Je diskutována jeho validita vzhledem k datům a možnosti dalšího využití.

Anotation

This work focuses on classroom group dynamics and its aim is to develop a comprehensive concept (model), which will be able to explain the socio-psychological processes within the class. It could be used for diagnostic purposes (measurement) and intervention. The author first defines the group dynamics as a field of forces aiming to reach goals, or preventing their fulfillment. Based on three sources of literature (research of small groups, pedagogical understanding of group dynamics and psychotherapeutic understanding of group dynamics) the author describes all reflected forces in group dynamics. Based on in-depth interviews with seven experts, he creates seven different perspectives on the context and chooses the key forces of the group dynamics. By a synthesis of the information sources, the author creates the final model. Its validity due to data and potential future use is discussed.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze, dne 17. ledna 2011

Bc. Martin Kozel

Obsah:

Úvod.....	5
1. Kapitola – témata, cíle a metodologie	6
1.1. Společenské kontexty práce	6
1.2. Užší kontext tématu – školní třída jako sociální mikrosvět.....	8
1.3. Cíle práce – model skupinové dynamiky	10
1.4. Metodologie a struktura práce	12
2. Kapitola – teoretické zakotvení tématu.....	21
2.1. Sociálně psychologické uvažování a výzkum malých skupin.....	21
2.2. Různá pojetí skupinové dynamiky	29
2.3. Skupinová dynamika a pole sil	35
2.4. Školní třída jako sociální skupina.....	39
3. Analýza modelů popisujících skupinovou dynamiku	42
3.1. Analýza literatury - úvod	43
3.2. Základní parametry a smysl skupiny.....	44
3.3. Aktéři aneb Individuální síly	46
3.4. Struktura skupiny.....	51
3.5. Skupinové procesy.....	58
3.6. Externí vlivy.....	73
3.7. Shrnutí základních postřehů z analýzy literatury.....	75
3.8. Expertní rozhovory	75
3.9. Shrnutí základních postřehů z expertních rozhovorů	89
4. Syntéza analyzovaných modelů	90
4.1. Postup syntézy, metoda hledání výsledného modelu	90
4.2. Konstrukce modelu	90
4.3. Reflexe a validita modelu	96
4.4. Možnosti využití modelu.....	101
Závěr.....	102
Literatura	103
Přílohy:.....	108

Úvod

Vzdělávání ve společnosti prožívá dobu změn. Kurikulární reforma ve školství přichází s novým pohledem na to, jaké jsou cíle školy. Do této reformy se promítla potřeba připravovat nejen vzdělané, ale také osobnostně a sociálně vybavené absolventy. V nesnadném kulturním kontextu vzniká silná potřeba pracovat se školní třídou jako se sociální skupinou žáků. Potřebujeme stále naléhavěji rozumět tomu, v jakém stavu se nachází školní třídy (diagnostika) a co s nimi můžeme dělat vzhledem k definovaným cílům a minimalizaci rizikového chování dětí (intervence). Přesto nacházíme jen kusé koncepty, metody a nástroje zaměřující se na jedno, či několik málo témat, která jsou ve třídách důležitá.

Vzali jsme si za cíl porozumět tomu, jakým způsobem funguje skupinová dynamika školních tříd. Vytvořit koncept, model, který by dokázal přehledně zachytit klíčové procesy ve školní třídě a pomohl nám tak úspěšně naplňovat diagnostické i intervenční cíle. V první kapitole uvedeme širší kontext práce, její cíle a metodologii. Ve druhé kapitole zakotvíme téma do tří tradic, ze kterých budeme čerpat – výzkum malých skupiny, psychoterapeutická linie a pedagogická linie. Ve třetí kapitole budeme analyzovat literaturu a expertní rozhovory, které budou sloužit jako klíčový podklad pro vytváření nového konceptu. Ve čtvrté kapitole pak zkusíme navrhnout dostatečně robustní a funkční model skupinové dynamiky školní třídy.

Téma naší práce je hraniční. Zahrnuje v sobě sociologii, sociální psychologii, psychologii i pedagogiku. Každý z těchto oborů má tématu skupinové dynamiky co nabídnout, což bude možné v textu zřetelně sledovat. Zároveň je naše téma relativně rozsáhlé. Pokusili jsme se pohybovat na maximální míře zjednodušení, ale i přesto jsme museli věnovat značný prostor analýzám dat. Protože dalším zužováním tématu bychom přišli o příležitost vytvořit ucelený a potřebný rámec skupinové dynamiky, rozhodli jsme se jej i navzdory jeho rozsahu zpracovat do této práce komplexně.

1. Kapitola – témata, cíle a metodologie

1.1. Společenské kontexty práce

1.1.1. Co se to děje na školní půdě?

Již řadu let pracuji s třídami základních a středních škol – vytvářím, realizuji a hodnotím efektivitu nejrůznějších programů zaměřených na rozvoj vztahů mezi spolužáky a posilování tzv. „pozitivního třídního klimatu“ (případně prevenci rizikového chování), jak se obvykle těmto formám intervence do sociálně psychologického prostředí školní třídy na pedagogickém poli říká. Naše nezisková organizace vznikla na základě požadavků škol, na základě potřeby tímto způsobem pracovat s třídami (a zároveň na základě neschopnosti škol zajistit si podobné služby svépomocí). Jde většinou o nejrůznější formy programů využívajících sociálního (interpersonálního) učení, zážitkové pedagogiky či sociálně psychologických aktivit jak na půdě školy, tak například v prostředí výjezdních akcí (jako školy v přírodě apod.). Často po naší organizaci ale školy požadují také diagnostiku stavu třídy (zejména s ohledem na vzájemné vztahy, rizikovosti k výskytu sociálně rizikového chování¹ apod.). Stále více škol se na nás dokonce obrací s žádostí o pomoc, když už něco hoří (tzn. intervenci), ať se jedná o dnes zprofanovaný výskyt šikany, či jiné stále běžnější formy rizikového chování vyskytující se na půdě školy (v naší praxi jde nejčastěji obecně o interpersonální agresivní chování, rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím a rizikové zdravotní návyky (Miovský, a další, 2010 str. 31). Co se děje, že občanská společnost ve formě neziskových organizací či nezávislých odborníků začíná vstupovat na školní půdu?

¹Pojem rizikové chování se začal na půdách škol používat relativně nedávno a nahradil svého předchůdce, termín „sociálně patologické jevy“. Termín je definován především nejrůznějšími dokumenty MŠMT – například Metodickým doporučením k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT, 2010). Dnes nejnovější a odborně nejuznávanější publikaci snažící se teoreticky uchopit a zakotvit tento pojem (a zejména strategie primární prevence) vydalo sdružení SCAN, Centrum adiktologie a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze (Miovský, a další, 2010). V tuto chvíli probíhá vzájemné sladování jednotlivých dokumentů, a ocitáme se tedy stále ještě ve stádiu, kdy termíny používané v nejrůznějších dokumentech nemusí zcela odpovídat. Za rizikové chování je označováno těchto sedm kategorií chování: interpersonální agresivní chování, delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku, rizikové zdravotní návyky, sexuální chování, rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím, prepatologické hráčství, rizikové sportovní aktivity. Aktuálně nejucelenější a obecně uznávaný přístup lze nalézt ve zmíněné publikaci (Miovský, a další, 2010 stránky 30-59).

1.1.2. Škola jako aktuální společenské téma

Můžeme sledovat, jak na přelomu tisíciletí evropská společnost nachází ve vzdělání mocné zaklínadlo na své problémy. Koncept vzdělanostní společnosti (Petrušek, 2007), jako by byl najednou odpovědí na nedostatečnou konkurenceschopnost jednotlivých ekonomik, jako by dokázal léčit sociální problémy, či od základu podpírat a rozvíjet samotný princip demokratického fungování společnosti (Potůček, 2005; Tuček, 2003; Matějů, a další, 2006). Změny ve vzdělanostní politice jsou bytostnou součástí politiky dnešních evropských států a je třeba je brát vážně. I v České republice proběhla od 90. let rozsáhlá reflexe českého školství. Reformní snahy vyústily v roce 2001 ve vydání tzv. Bílé knihy, což byl nový Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, a následně tzv. kurikulární reformu. Tento dokument radikálním způsobem změnil perspektivu současného vzdělávání. Po náročné odborné diskuzi se reforma promítla v roce 2004 do nového školského zákona, který je pro výuku na základních školách závazný od roku 2007, na středních školách pak od roku 2009 (Zeman, 2006). Reforma, která proběhla v České republice v evropském kontextu, zdaleka není ojedinělá. Snahy přizpůsobit vzdělávání nové situaci ve světě a v našem nejbližším kulturním kontextu (privatizace a zmenšování rodiny, globalizace, zaostávání evropského hospodářství, ekologické problémy a další) spojené s nejnovějšími pedagogickými přístupy ověřenými např. v severských zemích jsou definovány již na úrovni Evropské unie. „Evropské země dnes směřují ke společnosti vzdělání (*knowledge society*), v níž jsou hlavním zdrojem rozvoje informace a znalosti a jejich efektivní využívání.“ (Zeman, 2006 str. 7)

1.1.3. Škola jako klíčové socializační prostředí

Společně s rodinou je instituce školy klíčovým místem socializace a kulturní reprodukce. Školní třída se společně s rodinou a vrstevnickými skupinami řadí mezi sociální skupiny, které nejvýznamněji ovlivňují náš život (Lašek, 2007). „Četné výzkumy prokazují zcela zásadní význam scholarizace, tzn. začlenění dětí a mládeže do školy jakožto institucionalizovaného socializačního zařízení.“ (Helus, 2006 str. 185) Význam rodiny a školy je dán zejména tím, že provází děti již od velmi útlého věku. V nejbouřlivějším vývojovém stádiu tak děti tráví ve škole často více jak třetinu svého aktivního času.² Navíc význam školy dnes, z důvodů výše popsaných, a především z důvodů pokračující privatizace rodiny se stále větší orientací na úspěch dětí, neustále roste (Helus, 2006). Skupina spolužáků často splňuje řadu z kritérií sociologicky vnímaných primárních skupin³ a vytváří prostor Meadových „významných druhých“ (Hayes, 2000 str. 13).

² Aktivním časem máme na mysli dobu mimo spánek.

³ Např. v pojetí Ch. H. Cooleyho (Forsyth, 2010 str. 11).

Obecně není příliš pochyb o významu školy, rozsáhlá diskuze je však o jejích konkrétních funkcích, které se proměňují společně s proměnou naší společnosti.⁴

1.2. Užší kontext tématu – školní třída jako sociální mikrosvět

1.2.1. *Potřeba pracovat s třídou jako se sociální skupinou*

Vzniká tu veliká a ne zcela snadno uchopitelná potřeba pracovat se žáky z hlediska jejich sociálně psychologického fungování⁵ a předávat jim tzv. klíčové kompetence⁶. Tzn. jako se skupinou, která si vytváří svůj vlastní sociální mikrosvět, který jednotlivé aktéry může zcela zásadním způsobem ovlivňovat. Znamená to velikou motivaci rychle najít, opravit, nebo snad dokonce vytvořit nástroje, které nám pomohou mířit správným směrem. Z celospolečenského hlediska bude zřejmě ještě relativně dlouho trvat, než se hladina uklidní, škola si najde své nové místo a začne své nové úkoly úspěšně plnit. Z hlediska konkrétních pedagogických pracovníků je však potřeba pracovat se třídou tady a teď. V praxi často narážíme na potřeby pedagogů právě takových nástrojů nebo organizací, které „to vyřeší“.

1.2.2. *Podarilo se nám porozumět významu, nepodařilo se nám však problém komplexně uchopit*

Vznik a proměny sociálního mikrosvěta školní třídy tedy začínají být dnes naléhavým tématem. Za posledních pár let se nám podařilo porozumět, jak významný tento prvek v naší společnosti je (jak dokládá např. zakotvení průřezového tématu OSV⁷ ve školní výuce). Přesto nám ale stále chybí ucelené (a terminologicky jednoznačné) porozumění tomu, co že se to ve světě našich školních tříd vlastně děje. Jak tento sociální mikrosvět funguje? Pokud chceme efektivně naplňovat takové cíle, které jsou dnes postaveny před vzdělávací instituce, bez

⁴ O diskuzi ohledně funkcí školy více viz např. (Walterová, 2008).

⁵ Tato potřeba nevznikla zcela nově v 21. století. První autoři orientující se na sociálně-psychologické prostředí školní třídy publikují své práce již od 60. let. V posledních 10 letech ovšem sledujeme rapidní nárůst orientace na toto téma a výrazně rostoucí potřebu s tímto tématem nějak pracovat.

⁶ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a jsou definovány rámcovými vzdělávacími programy pro různé úrovně vzdělávání v ČR. Např. pro základní vzdělávání (Jeřábek, a další, 2005 str. 6) obdobně ostatní stupně (viz webové stránky www.msmt.cz).

⁷ OSV (osobnostně sociální výchova) je jedno ze šesti průřezových témat procházející napříč vzdělávacími oblastmi a obory. Mezi jeho podtémata patří např.: poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika, kooperace a kompetice. (Jeřábek, a další, 2005)

porozumění a cíleného ovlivňování sociálně psychologického prostředí uvnitř našich školních tříd se neobejdeme.

1.2.3. Nejasnost a neucelenost stávajících koncepcí

Pokud chceme dobře porozumět tomu, co se děje uvnitř skupiny spolužáků, potřebujeme znát všechny klíčové „procesy“ nebo „faktory“, které toto dění ovlivňují. Dále pak potřebujeme vědět, jakým způsobem se spolu navzájem tyto faktory ovlivňují a jak spolu souvisí. V tuto chvíli narážíme na řadu více či méně rozpracovaných konceptů, které často ale některé velmi podstatné prvky vynechávají, nebo některé přímo provázané rozebírají odděleně. Zároveň jsou různé principy nahlíženy z různých úhlů pohledu, což sice plasticky dokresluje mnohovrstevnatost jednotlivých témat, ale jen málo (nebo vůbec) se to podílí na vytváření konzistentního obrazu, o který bychom se mohli v praxi opřít.

Zatím jsem zde začal používat dva termíny – sociálně psychologické prostředí školní třídy a sociální mikrosvět. V názvu práce jsem ale uvedl termín skupinová dynamika školních tříd. Pod všemi těmito termíny mám na mysli způsob fungování žáků jako sociální skupiny, vzhledem k potřebám jednotlivců i školy jako instituce. Babylonský syndrom nejasnosti termínů je na tomto poli hluboce zakořeněný, a proto se v druhé části práce budu podrobněji věnovat vyjasnění jednotlivých pojmů a zejména pak přesnějšímu vymezení pojmu skupinová dynamika, který budu ve zbytku práce používat především.

1.2.4. Různé prameny, různé teorie, jeden předmět

Zkoumání neprobíhá pouze na pedagogickém poli. Ačkoli naším tématem jsou školní třídy, lze nalézt celou řadu paralel života skupiny spolužáků se životem např. života encounterové (skupiny setkávání)⁸, terapeutické nebo pracovní skupiny. Jak si později ukážeme, skupinová dynamika jako taková je vlastní všem skupinám a stojí na stejných principech. Jinými slovy poznatky v jiných směrech bádání mohou být stejně přínosné jako poznatky získané přímo uvnitř školní třídy. A nutno podotknout, že např. výzkum pracovních skupin (často nejčastěji realizovaný pod termínem výzkumy malých skupin) či terapeutických skupin má významně bohatší a propracovanější tradici, než jakou má zkoumání sociálně psychologického prostředí školní třídy. Řada různých pramenů (často pojmenovávaných tytéž

⁸ Encounterové skupiny jsou malé skupiny lidí scházejících se za účelem hlubšího sebepoznání, nahlédnutí vlastních interakčních a komunikačních strategií. Často slouží k rozvoji osobnostních a sociálních dovedností a také jako prevence a posilování osobnosti před krizovými situacemi. Encounterové skupiny jsou určeny pro lidi bez psychické poruchy, nejde tedy o terapii, ale o rozvoj nebo prevenci. Podobně fungují i tzv. T-groups (Yalom, a další, 2007 str. 514).

věci různým názvoslovím) s velmi podobným cílem. Soňa Hermochová, hned v úvodu své publikace na stejné téma jako tato práce, uvádí přímo že: „*Jednotliví odborníci vidí těžiště vždy v kontextu svého odborného zaměření a v souvislosti s tím také využívají poněkud odlišné terminologie, i když pak ve své praktické činnosti často využívají totožných postupů.*“ (Hermochová, 2005 str. 9).

1.2.5. Dvakrát krok zpátky

Hlavní motivace této práce je ryze praktická. Je třeba nástroj, jednoduchý a smysluplný, jímž je možné se skupinou spolužáků pracovat efektivně (tzn. ve prospěch stanoveného cíle definovaného školou – potažmo společností⁹). Na začátku jsem si kladl za cíl empiricky uchopit dění ve skupině, a přitom se opírat o jeden propracovaný a komplexní konceptuální rámec. Postupně jsem byl nucen ale udělat krok zpět a začít ucelený a komplexní konceptuální rámec intenzivně hledat. Vzhledem k důvodům výše zmíněným jsem však ještě jednou ustoupil o krok vzad a jako cíl této práce jsem si nakonec položil vytvořit takový konceptuální rámec, kterým bude pokud možno uceleně a komplexně popisovat to, co se děje ve skupině spolužáků. Teprve pak bude možné dělat smysluplně nějaké další kroky. Je před námi úkol nesnadný, ale důležitý.

Naštěstí existuje neuvěřitelné množství konceptů popisujících jednotlivé části našeho zkoumání. Na jiných polích, jak se zdá, dokonce někteří badatelé již podobný úkol řešili (např. teorie malých skupin sociologa George C. Homansa, psychotherapeutické koncepce oplývající poměrně bohatým a uceleným konceptuálním rámcem zahrnujícím nejrůznější směry a přístupy). Abychom vytváření vhodného konceptuálního rámce pro chápání školních tříd mohli dobře zvládnout, rozhodl jsem zvolit napůl teoretickou a napůl empirickou cestu.

1.3. Cíle práce – model skupinové dynamiky

Cílem mé práce je tedy teoreticky uchopit skupinovou dynamiku školní třídy. Prozkoumat jednotlivé její prvky, souvislosti mezi těmito prvky a ujednotit prakticky využitelnou perspektivu na sociálně psychologické procesy ve školní třídě. Najít, poskládat, nebo zcela vytvořit takový model a způsob chápání, který bude analyticky funkční a konzistentní, ale

⁹ Efektivitu výuky v tomto smyslu chápu velice jednoduše – pro účely naší práce není třeba ji více rozebírat, protože nám jde o porozumění skupině a schopnosti do ní intervenovat. Širší diskuzi nad tématem efektivitu výuky se věnuje pravidelná konference Západočeské univerzity. Např. Karel Starý (Metodologická východiska případové studie školní výuky, 2006).

zároveň jednoduchý a praktický. Vyjasnit rámcově terminologii, se kterou budu operovat a vztáhnout tuto terminologii k pramenům, z nichž budu čerpat.

Model, který vznikne, čeká ještě náročná cesta, na které bude muset obhájit své postavení nejen empiricky (formou různých studií), ale zejména prakticky (jako užitečný nástroj). A zřejmě bude opakovaně nutné, aby se sám změnil. Vlastně jde o podobný koncept, jako když Yalom pojmenovává 11 terapeutických faktorů v roce 1970, kdy vydává svou první publikaci. Na základě tohoto konceptu se pak realizovaly stovky studií a empirických testů. Jak se o tomto pokusu sám Yalom vyjadřuje: „*Naše úsilí vyhodnotit a integrovat terapeutické faktory bude do určité míry jen odhadem.*“ (Yalom, a další, 2007 str. 92) A v zápětí dodává důležitou poznámku: „*Obávám se, že empirický výzkum v psychoterapii nám nikdy neposkytne jistotu, po které toužíme. Musíme se proto učit žít efektivně s nejistotou.*“ (Yalom, a další, 2007 str. 94) Tento příklad uvádím pro přiblížení cesty, kterou se v této práci vydávám.

Pro praktickou práci se třídou by tento model měl sloužit jako opěrný bod. Měl by být pokud možno jednoduše uchopitelný a operacionalizovatelný do nástrojů, které nám pomohou diagnostikovat situaci ve třídě a odhalit klíčová místa, na něž je efektivní zaměřit intervenci. Jazyk, kterým budeme mluvit, by tedy neměl být příliš abstraktní, měly by z něj vycházet činy, kroky, situace, konkrétní chování a projevy individualit v kontextu. Navzdory tomu by však analyticky konzistentní a abstraktní konstrukce neměla za naším modelem chybět. Model, který vznikne, by měl být praktický s pevnými základy, bez potřeby jejich neustálého zpochybňování.¹⁰

V této práci nejde ani tak o nalezení nějakého „absolutního vysvětlení“ procesů dějících se ve školní třídě, ani o vytvoření bezvýhradně platné teorie. Koneckonců takové snahy by na sociálněvědním poli byly přinejmenším úsměvné. Jde nám o sjednocení řady poznatků, které nesporně hovoří o podobných principech, a volbu prakticky nejvyužitelnější perspektivy (s vědomím toho, že možných úhlů pohledů je stejně jako párů očí, které na problematiku hledí). Vzhledem ke komplexnosti tématu se budeme po celou dobu práce pohybovat na vysoké úrovni zjednodušení. Půjde nám daleko spíše o jakési globální zachycení vztahů mezi klíčovými prvky ve skupině.

¹⁰ Zde samozřejmě nemám na mysli, že by model neměl být dále testován kriticky, reflektován a v případě nových poznatků nahrazen jiným a lepším. Mám na mysli, že by měl být dostatečně pevný, aby obstál v dnešní praxi běžného relativizování a běžného zpochybňování otázkami. Jinými slovy, aby obyčejný pedagogický pracovník dostal do ruky nástroj, který se mu „nezlomí“ při první trochu šouravé otázce.

1.4. Metodologie a struktura práce

1.4.1. Zdroje dat a informací

Šíře našeho tématu znamená stovky nejrozmanitějších knih, často ze zcela odlišných oborů. Zároveň ale praktická konfrontace pedagoga se třídou redukuje veškeré poznatky na několik skutečně funkčních a užívaných principů (resp. intervencí), cit a porozumění. V našem přístupu jsme tedy zvolili dva následující zdroje dat:

1. Analýza literatury – rozbor stěžejních textů týkajících se sociálně psychologického fungování malých skupin (školních tříd či jiných podobných skupin)
2. Expertní rozhovory – kvalitativní analýza formou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s odborníky v dané oblasti

1.4.2. Analýza literatury

Analýza literatury si klade za cíl načerpat maximum poznatků z tradic jednotlivých zmíněných směrů, napojit naše uvažování na kořeny spojené se zkoumáním malých skupiny a vytvořit jasný rámec pro náš model. Literatura nabízí poměrně důkladné rozpracování všech dílčích konceptů, se kterými budeme dále pracovat. Protože se budeme pohybovat spíše na globální úrovni, nebudu v této práci většinu podtémat rozpracovávat do hloubky, ale spíše odkazovat na příslušné zdroje. Diskutovat zde budeme zejména místa, která jsou důležitá při srovnávání různých pohledů na věc, a která nám zároveň nabídnou užitečný hlubší vhled do témat rozebíraných podrobněji v expertních rozhovorech.

Nejblíže našemu tématu mají pedagogické texty. Vznikla celá řada publikací dotýkajících se nejrůznějších dílčích principů, které lze ve třídě sledovat. V poslední době se ale vyskytly i publikace, které se podobně jako my snaží uchopit problematiku vzniku a vývoje sociálního mikrosvěta třídy z globálnější perspektivy. Konkrétně v roce 1998 vychází přehledová studie Jiřího Mareše pomáhající vymezit přesněji terminologii používanou v pedagogickém pojetí s názvem *Sociální klima školní třídy* (Mareš, 1998), dále v roce 2007 vydává Jan Lašek publikaci *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (Lašek, 2007), která stručně shrnuje současné pojetí třídního klimatu¹¹ v pedagogice, a zejména jej dokresluje uvedením většiny klíčových evaluačních a diagnostických nástrojů používaných k měření třídního klimatu po celém světě (i u nás). Podobnou a o něco obsáhlejší publikací u nás je nová kniha

¹¹ Třídní klima vystihuje několik důležitých prvků sociálně psychologického prostředí třídy, a je tedy dalším termínem postihujícím určitým způsobem (byť zřejmě jen část) to, co budeme v pozdějších kapitolách označovat jako skupinovou dynamiku. Tento termín má tradici právě v pedagogickém prostředí. Jeho přesnějším vymezení a vztahení k předmětu naší práce se budeme věnovat v další části práce.

Roberta Čapka *Třídní klima a školní klima* (Čapek, 2010), která vyšla teprve nedávno, na podzim roku 2010. Volně pak budu tyto knihy doplňovat další literaturou, která pomůže dokreslovat pedagogický pohled na školní třídu.

Oborem, který pracuje s podobně velikými skupinami (ačkoli nutno podotknout, že docela jinak formovanými), a který postihuje podobné principy ve fungování skupiny, je psychologie – konkrétně skupinová psychoterapie a sociálně psychologické výcviky. Na rozdíl od pedagogiky je zde terén výrazně více probádaný, jelikož se odborníci na skupinové procesy soustředí od samého počátku skupinové terapie, který sahá až k samotnému Freudovi do 20. let 20. století. Zde jsme se rozhodli vycházet z pátého vydání knihy jedné z nejuznávanějších dvojic odborníků skupinové psychoterapie Irvinga Yaloma a Molyna Leszcze *Teorie a praxe skupinové psychoterapie* (Yalom, a další, 2007). V české tradici budu doplňovat psychoterapeutické hledisko ještě o pohled Jana Kožnara, který se u nás jako jeden z mála věnoval uceleně konceptu skupinové dynamiky v knize *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum)* (Kožnar, 1992).

Třetí zdroj, ze kterého bychom rádi čerpali, je zcela klíčový. Jednak z toho důvodu, že má ze všech tří pramenů zřejmě nejbohatší historii a přínos, jednak také proto, že v jeho rámci vznikl i samotný pojem skupinová dynamika a způsob chápání, které budeme využívat ve své práci. Jde o hraniční obor sociologie a psychologie – sociální psychologii, konkrétně její výzkum a teorie malých skupin v čele se zakladatelem Kurtem Lewinem (Lewin, 2008), velkým myslitelem Georgem C. Homansem (Treviño, 2009), Robertem K. Mertonem (Merton, 1986) a řadou dalších odborníků. Kromě Lewinovy analýzy silového pole a dalších jeho dílčích konceptů (které čerpáme vzhledem k nedostupnosti originální literatury u nás převážně ze sekundárních zdrojů¹²) budeme vycházet především z knihy Donelsona R. Forsytha *Group dynamics* (Forsyth, 2010), která vychází v řadě aktualizovaných vydáních již přes dvacet let, a shrnuje v sobě nejvýznamnější výzkumy a zjištění včetně aktuálního vývoje v této oblasti.¹³ Vzhledem k cílům, které jsme si vytyčili, budeme čerpat především z praktických výzkumů a budeme se snažit držet náš koncept co nejvíce „u země“ resp. blízko praxi. Teorie s vyšší mírou abstrakce pro nás budou vytvářet určité prostředí, opěrná místa a zejména odborné zakotvení.

¹² Obecně v této linii v České republice chybí zdroje a odborníci, kteří by se tímto zabývali. Nejen, že nelze sehnat v našich knihovnách žádné české texty, ale ani významná zahraniční díla (z větší části americká) v originále u nás převážně nejsou dostupná.

¹³ V České republice se dá sehnat pouze staré vydání knihy z 80. let, které je vzhledem k nejnovějšímu vydání obsahově výrazně jiné. V této práci budeme vycházet z nejnovějšího vydání z roku 2010 z USA.

1.4.3. Výběr respondentů pro expertní rozhovory

Expertní rozhovory měly přinést především hlubší porozumění tomu, jak se s termíny a koncepty pracuje v praxi. Jinými slovy, co z teorie, kterou vytipovaní odborníci do větší či menší míry dobře znají, rezonuje s jejich reálnou intervenční praxí a co v praxi skutečně využívají. Zároveň měla kvalitativní část více dokreslit vztahy, které mezi jednotlivými prvky jsou, a principy, které mezi nimi fungují. Tomu se literatura obecně věnuje méně a není vždy zcela zřejmé (bez možnosti doptat se autora), jak spolu navzájem jednotlivé koncepty/prvky/faktory souvisí.

Vzhledem k našim dlouhodobým zkušenostem respondenti byli vybíráni na základě následujících kritérií: 1) Odborník by měl znát teoretické pozadí způsobu fungování malých skupin (nejlépe školních tříd) a mělo by jít v tomto smyslu o pokud možno co nejlepší odborníky ve svém oboru. 2) Odborník by měl mít přímý kontakt s praxí – nejlépe v takové podobě, že sám dlouhodobě pracuje/pracoval se školními třídami. 3) Výběr by měl pokrýt co nejširší paletu specializací a zaměření – určitě by měl pokrýt všechny tři linie, které jsou v analýze literatury sledovány. Na základě těchto kritérií se nám podařilo vytipovat celkem 7 odborníků, kteří souhlasili s rozhovorem:

PhDr. Richard Braun

Absolvent psychologie FF UK v Praze se specializací klinická a sociální psychologie. Absolvoval základní kurz psychoanalýzy a výcvik SUR ve skupinové psychoterapii. Pracuje v AIDS Centru FN Bulovka a na ZŠ Libčická 10 v Praze 8. V klinické praxi se specializuje na psychoterapii infaustně nemocných a problematiku sexuálních menšin. Je průkopníkem školní psychologie u nás, kde se specializuje na práci se třídou a sociální patologií. Je autorem jednoho z nejpoužívanějších diagnostických nástrojů u nás, dotazníku B3 a B4¹⁴.

Mgr. David Doubek PhD.

Absolvent učitelství pro 1. stupeň ZŠ PF UK, absolvent a později vyučující obecné antropologie FSV UK. Od roku 1994 členem týmu pražské skupiny školní etnografie a dalších samostatných výzkumných aktivit. Odborné zaměření na výzkum vývoje a struktury vztahů mezi dětmi ve škole, problematika vrstevnické skupiny, struktura a dynamika, otázky úspěchu a neúspěchu v těchto skupinách. V rámci pražské skupiny školní etnografie realizoval rozsáhlý etnografický

¹⁴ Dotazník na diagnostiku školní třídy – kombinuje jednoduchou sociometrii, zjišťování potenciálního rizika šikany, spokojenosti dětí se třídou, výrazné charakteristiky jednotlivých žáků. Více viz materiály dostupné z webových stránek ŠPP (školní poradenské pracoviště) (Braun, 2000).

výzkum mapující náročnými kvalitativními technikami fungování jedné třídy základní školy po celou dobu její existence.

Doc. PhDr. Soňa Hermochová, CSc.

Absolventka a docentka katedry psychologie FF UK v Praze se specializací na sociální psychologii, skupinovou dynamiku a sociálně psychologický výcvik. Na FF UK prosadila vznik oboru sociální psychologie, absolvovala výcvik SUR ve skupinové psychoterapii a účastnila se řady výcviků sociálních dovedností v rámci zahraničních pobytů na univerzitách v Evropě i USA. Prezidentka asociace trenérů SPV¹⁵. Během své vědecké praxe setrvala také v intenzivní práci s dětmi a publikovala celou řadu publikací o hrách a aktivitách pro rozvoj dětí i dospělých.

PhDr. Václava Masáková

Absolventka pedagogiky a psychologie FF UK s postgraduálním zaměřením na výchovné poradenství. Výcvik skupinových forem práce s dětmi a mládeží Výzkumného ústavu psychologie a patopsychologie dítěte v Bratislavě, akreditovaný supervizor Českého institutu supervize s garancí EAS, vedoucí výcviku SUR, spoluautorka a lektorka odborných kurzů a specializačního studia PF UK Skupinové formy práce s dětmi a mládeží. Již 15 let je vedoucí pedagogicko-psychologické poradny Prahy 1, 2 a 4. Má celoživotní praxi se školními třídami, zejména se zaměřením na problematické třídy a žáky, s vedením psychoterapeutických skupin a vzděláváním pedagogů a dlouholetou praxí supervizora ve státním i neziskovém sektoru.

PhDr. Zdenko Matula

Absolvent psychologie UJAK¹⁶ v Bratislavě, držitel certifikátu pro skupinovou psychoterapeutickou práci Výzkumného ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě, certifikátu na klienta orientovaného skupinového poradenství a psychoterapie The Person-Centered Approach Institut International USA. Má více než 25 let zkušeností z oblasti praktické aplikace skupinově dynamických přístupů v různých oblastech společenské praxe (zejména ve firemní sféře). Zaměřuje se zejména na optimalizaci mezilidské komunikace, týmovou práci a efektivní vedení a motivování lidí.

¹⁵ Trenér SPV neboli sociálně psychologických výcviků.

¹⁶ Univerzita Jana Amose Komenského v Bratislavě

Mgr. et Mgr. Anna Pekárková

Absolventka pedagogiky FF UK a učitelství etiky, náboženství a filozofie HTF UK. Dnes vyučuje na katedře pedagogiky FF UK. Aktuálně absoluuje dlouhodobý sociálně psychologický výcvik (Z. Matula). Učitelka OSV na základní škole, v rámci projektu Odyssea získala rozsáhlou praxi při práci se školními třídami i učiteli. Autorka řady metodických publikací pomáhajících implementovat metody OSV ve školní výuce.

Mgr. et Mgr. Jakub Švec

Absolvent oborů filosofie a pedagogiky FF UK v Praze, řada sociálně psychologických výcviků (např. Valenta, Hermochová, Matula a další), základy psychoterapie, řada seminářů na téma prevence užívání návykových látek atd. Praxe jako učitel na gymnáziu a další rozsáhlá praxe v práci s třídami a učiteli v rámci projektu Odyssea – zejména v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje (OSV), rozsáhlá praxe ve firemním vzdělávání – komunikace, týmová práce. Pedagogická činnost na MFF UK a FF UK.

1.4.4. Struktura expertních rozhovorů

S každým ze zmíněných odborníků byl veden expertní hloubkový rozhovor v délce 2–3 hodiny. Rozhovor byl polostrukturovaný a obsahoval tři základní okruhy:

- 1) Obecné vnímání pojmu skupinová dynamika či jiných pojmů vystihujících, co je to „život třídy“ nebo sociálně psychologické prostředí třídy apod.

Cílem bylo: zmapovat základní spontánní pojetí vzniku a vývoje sociálního mikrosvěta třídy, zmapovat používání běžné terminologie různými odborníky, vytvořit tak základ pro vhodný výběr termínů ve výsledném modelu (zároveň reflektovat a zpracovat odlišnosti vnímání stejných termínů).

- 2) Mapování konkrétních prvků¹⁷, které hrají ve vývoji třídy významnou roli a jsou nějakým způsobem uchopitelné. Co je jejich podstatou, jak se projevují a jakým způsobem s nimi lze pracovat.

Cílem bylo: zjistit, které všechny teoretické koncepty jsou při praktické práci se třídou reflektovány, jak jim jednotliví experti „prakticky“ rozumí (tedy nikoli v pojmech a

¹⁷ Prvek používáme ve smyslu nějaké jasně uchopitelné podčásti sociálního mikrosvěta/skupinové dynamiky. V literatuře se kromě tohoto slova používají také výrazy: jevy, faktory, principy, procesy apod. I většina expertů pojmenovávala tyto části různě, ačkoli se zjevně jednalo o to samé. Jasněji vymezíme termíny, se kterými budeme dále operovat, v následující části práce.

abstrakcích, ale v konkrétních vzorcích chování a intervenčních postupech), příp. k jakým pramenům se odkazují.

- 3) Hledání vzájemných souvislostí mezi jednotlivými prvky. Ne jen zkoumání, co s čím souvisí, ale především jakým způsobem to spolu souvisí a jak lze nejlépe celému tomu živoucímu organismu porozumět.

Cílem bylo: získat hlubší porozumění souvislostem a vztahům mezi jednotlivými prvky (koncepty) a vytvořit tak myšlenkovou mapu, se kterou vědomě či nevědomě expert při reálných intervencích pracuje. Tyto mapy pak budou sloužit jako hlavní materiál pro vytváření výsledného modelu.

(kompletní scénář viz. příloha č. 1)

Během rozhovoru byl využíván princip myšlenkových map¹⁸, prostřednictvím kterých jsme vytvářeli společně s jednotlivými experty jejich způsob chápání tématu. Každý oddělený prvek jsme popsali na jeden papírek a tyto papírky jsme pak přesouvali po psacím stole tak, aby byly zřejmé souvislosti (a charakter souvislostí) mezi jednotlivými tématy. Kreativita ve způsobu zobrazení vnitřní struktury leckdy pomohla zbytečně neomezovat myšlení respondentů a mohli jsme tak společně odhalovat jemné nuance různých souvislostí. Jednotlivé expertní pohledy budeme podrobně rozebírat ve třetí kapitole, zjednodušená (pro účely fotografie) nafocená schémata ze všech rozhovorů pak naleznete v přílohách č. 2–8.

Struktura rozhovoru se postupně vyvíjela a měnila. V prvních rozhovorech jsme se více zabývali obecnější orientací v problematice a „hlavními problémy“. V dalších rozhovorech jsme mohli již řadu věcí spolu s expertem jen stručně shrnout a více se zabývat specifitějšími charakteristikami jednotlivých souvislostí. Zároveň jsme v pozdějších rozhovorech ověřovali souvislosti s pohledy předchozích odborníků a porovnávali různé způsoby. Ačkoli základní struktura rozhovoru zůstávala po celou dobu stejná, ne vždy mají úplně stejný obsah (tematicky). U jednotlivých rozhovorů proto uvádíme i datum jejich realizace. Již nad rámec této práce bude dále pokračovat validizace porozumění s odborníky.

1.4.5. Zpracování dat a informací – syntéza

Stěžejní část práce, která tvoří syntézu získaných dat a informací a tvorbu výsledného modelu, je obsahem 4. kapitoly. Do vymezeného pole a za použití odpovídající terminologie

¹⁸ Myšlenkové mapy graficky znázorňují myšlenky (principy) a souvislosti mezi nimi. Tento koncept vychází z asociačního fungování našeho mozku a využívá principy obou hemisfér. Více o tomto principu viz kniha autora konceptu myšlenkových map Tonyho Buzana (1994).

(vytvoření tohoto prostoru a těchto nástrojů se budeme věnovat ve 2. kapitole) bychom rádi vzájemně porovnali různé zdroje informací. Budeme hledat stejné prvky, podobné prvky a odlišnosti. Po tomto porovnání vybereme nejvhodnější úhel pohledu na problematiku a začneme na jejím základě budovat náš výsledný model. Model by měl splňovat následující kritéria:

1. Měl by být jednoduchý, přehledný a praktický (konkrétní).
2. Měl by vystihovat (či se určitým způsobem vyrovnat) většinu klíčových principů, o nichž se zmiňovali jednotliví experti, a které je možné nalézt v literatuře.
3. Měl by reflektovat (či se určitým způsobem vyrovnat) většinu souvislostí, které se v datech objevily.
4. Neměl by být v rozporu s žádným principem, který se vyskytl v datech.

Podrobněji jednotlivá kritéria rozebereme v příslušné kapitole.

Výsledný model budeme zároveň testovat z hlediska jeho validity. V našem případě budeme používat dvě formy testu – validita vzhledem k nasbíraným datům a zpětný test validity expertním posouzením. První test bude znamenat závěrečné porovnání výsledného modelu, zda a do jaké míry vysvětluje všechny souvislosti, které jsme v datech objevili. Druhý test pak bude znamenat návrat do terénu s modelem – představení výsledku expertům a vyžádání si expertního posouzení, do jaké míry model odpovídá jejich zkušenosti a jejich pojetí. Druhá část je bohužel rozsahem již nad rámec této práce, a proto se jí zde nebudeme podrobněji věnovat.

1.4.6. Pragmatický přístup

Jak jsme již nastínili, cíle naší práce jsou ryze praktické. To, co pro nás v našem pohledu je „více pravdivé“ nebo „více platné“ nebo snad jednoduše „lepší“, je vždy hledisko, které lépe a užitečněji bude sloužit cílům práce se školní třídou. Nejde nám tedy o to popsat co nejpřesněji skutečný život školní třídy, ale popsat a porozumět mu co nejjednodušeji v přiměřené hloubce do té míry, aby na základě takového modelu do něj mohla škola efektivně intervenovat vzhledem k cílům, které před ni společnost staví. Tato myšlenka není nijak nová a rádi bychom na tomto místě odkázali k myšlenkám zakladatelů a propagátorů pragmatického uvažování, k Williamu Jamesovi, v Čechách pak ke Karlu Čapkovi. Pragmatismus není ani tak teoretické pozadí naší práce, jako spíš metoda či způsob uvažování (William, 2003).

Čapkovská věta: „*Neboť souditi každou theorii podle jejích praktických výsledků znamená pokládati ji spíše za program nové práce než za definitivní odpověď k nějaké záhadě a konec všeho bádání,*“ (Čapek, 2000 str. 17) nás může inspirovat dodnes.

1.4.7. Tvorba modelu aneb přiměřený redukcionismus

Sociálně psychologické prostředí třídy je složitý jev, do kterého vstupuje nekonečné množství faktorů, fungují v něm souvislosti a jevy, které není možné úplně postihnout, a tedy každá naše intervence, která má uvědomělý a konkrétní cíl, má do značné míry náhodný dopad a efekt. Tuto nepostihnutelnost je třeba mít velmi dobře na paměti, není však příliš užitečné se u ní zastavit. Způsob uvažování v této práci vychází z představy, že ačkoli je realita sama o sobě takto komplexní a nepostihnutelná, existují nějaké velmi důležité více či méně uchopitelné principy (Zdeno Matula během našeho rozhovoru tuto podstatu pojmenoval jako „esenci“), jimž když porozumíme, úspěšnost našich intervencí (tedy pravděpodobnost, že dosáhneme toho, čeho dosáhnout chceme) se výrazně zvýší. Pokud zde hovoříme o modelu a vytváření modelu skupinové dynamiky, pak tím máme na mysli vytváření struktury takových poznatků na základě určité logiky. Jinými slovy jde o hledání prvků skupinové dynamiky a jejich vzájemných souvislostí v určitém úhlu pohledu, přičemž prvek je teoretickou a zjednodušenou reprezentací nějakého jevu, který vnímáme (resp. literatura jej popisuje a experti se o něm vyjadřují) v realitě. Budeme-li mluvit např. o komunikaci, pak je tento pojem pouze nějakým konstruktem, kterým se se značnou mírou nepřesnosti snažíme postihnout určitou pozorovatelnou a důležitou část reality. Souvislost je naopak nějaká logická závislost mezi dvěma prvky, kterou jsme schopni jasně pojmenovat analyticky, ale opět tím jen odkazujeme na nějaký ve své podstatě neuchopitelný jev v realitě. Můžeme tedy hovořit celkem přesně o souvislosti mezi normami třídy a komunikací ve třídě na analytické rovině – bude to však vyjadřovat jen něco velmi přibližného a ne zcela odpovídajícího realitě. Doufejme, že se nám

podatří zachytit tímto hrubým a nepřesným způsobem popisu skutečnou esenci – tzn. takové věci, které z různých možných nejvíce zvyšují úspěšnost našich intervencí. Úhel pohledu je pak fakt, že díky vzdálenosti našich teoretických pojmů od skutečnosti je vždy možné tutéž věc v realitě nahlížet a pojmenovávat různými způsoby, dokonce ji i odlišně rozumět. Z hlediska pragmatického pohledu je i zde pro nás důležité vybrat takový úhel pohledu, který bude z hlediska intervenčního potenciálu nejúspěšnější. Jednotlivé prvky a souvislosti mezi nimi z určitého pohledu nám vytváří model.

To je cíl naší práce – model, který se snaží vystihnout důležité a podstatné esence. Měl by být natolik komplexní, aby maximalizoval účinnost naší intervence při jeho používání, ale zároveň natolik jednoduchý a přehledný, abychom jej v praktické práci se školní třídou byli schopni reflektovat a využívat. Není vždycky snadné jasně si stanovit, na jaké úrovni redukcionismu (kterého se z podstaty věci dopouštíme vždy) se budeme pohybovat. Pro náš model byla využita taková míra redukce, která odpovídá úrovni, s jakou o tématu hovořili experti. Samozřejmě se do ní nutně promítá naše vlastní zkušenost s prací se třídami.

2. Kapitola – teoretické zakotvení tématu

Kromě již zmíněné terminologické i odborné nesourodosti problematiky zde také až příliš často narážíme na pojmy, o kterých se autoři vyjadřují ve smyslu, že všichni dobře vědí, co to je, ale nikdo to nedokáže přesně popsat.¹⁹ Jednotlivé prameny, které používáme, spolu jen velmi málo odborně komunikují a diskrepance mezi jejich výkladovým slovníkem je velmi široká. Proto hned druhou kapitolu věnujeme zakotvení tématu.

Prvním úkolem pro nás bude definování klíčových pojmů a vymezení základního „hracího pole“, na němž se budeme pohybovat. Co je to skupinová dynamika, proč jsme zvolili jako ústřední termín právě toto sousloví a jaký náhled nám to dává na celou problematiku. Jaké jsou základní charakteristiky školní třídy, kde jsou hranice toho, co budeme zohledňovat a co je již za hranicí našeho „herního plánu“. S jakými dalšími všemi možnými termíny se lze setkat, co zhruba znamenají a v jaké souvislosti je budeme či nebudeme používat.²⁰

2.1. Sociálně psychologické uvažování a výzkum malých skupin

Čerpáme ze zdrojů, které jsme si rozdělili do tří linií nebo tradic – sociálně psychologická linie, psychoterapeutická linie a pedagogická linie. Toto členění je umělé a pomocné. Vychází sice z logiky jednotlivých přístupů, nicméně jen těžko bychom mezi jednotlivými obory hledali jasné hranice. Významní autoři (např. Lewin, Moreno a další) patří bezpochyby do všech tří tradic, ačkoli jsme je pro přehlednost výkladu zařadili pouze do jedné. Naším cílem bylo: 1. upozornit na často poměrně oddělené diskuze podobných témat (namísto sdílení poznatků a mezioborového dialogu), 2. pomoci přehledněji strukturovat zdroje, které jsou v této práci využívány.

2.1.1. Sociálně psychologická linie – výzkum malých skupin

¹⁹ Osobně se domníváme, že tato úvaha je chybná. Všichni intuitivně za konceptem něco tuší, ale povětšinou jsou jejich představy buď rozdílné, nebo velmi nekonkrétní, mlhavé až bezobsažné (což potvrzuje mimo jiné i naše zkušenost z expertních rozhovorů). Robert Čapek se například k pojmu třídní klima vyjadřuje takto: „Velmi často se tento pojem objevuje v odborných textech, ale málokdy se někdo namáhá s vysvětlením, co tím míní.“ (Čapek, 2010 str. 12) Držíme-li se našeho pragmatického hlediska, pak je otázkou, jaký smysl takové koncepty mají. Je na zvážení, jak užitečný je nám pojem, kterým vyjádříme vše, ale vlastně nevíme co přesně. Pokud ho řekneme, každý si představí něco jiného a bez širšího definování si vlastně navzájem nikdy nemůžeme úplně porozumět. K této diskuzi se ještě u některých termínů vrátíme.

²⁰ Přesné definice pojmů, které nebudou hrát klíčovou roli v naší práci, se vyhneme a budeme spíše odkazovat na literaturu, která jejich obsah diskutuje v širší míře.

Snažíme se uvažovat o třídě jako o vzniku a vývoji sociálního mikrosvěta. Předpokládáme tedy, že se na úrovni malé skupiny odehrávají nějaké významné procesy, které ovlivňují její fungování. Sociologie reflektuje interakce mezi několika málo individualitami, psychologická perspektiva rozšiřuje vnímání o kontext a interakční souvislosti osobnosti člověka. Vzniká tzv. sociálně psychologický prostor. Kde se ale vzalo toto hraniční uvažování?

Sociální psychologie a výzkum malých skupin je relativně mladý obor. Přesto z našich tří zmíněných zdrojů je zřejmě nejbohatší. Jeho historie začíná teprve na přelomu 19. a 20. století, kdy se v souvislosti s celospolečenskými změnami začíná prosazovat zájem o zkoumání sociálního chování lidí z jakési mikroperspektivy. Rozvinutý kapitalismus zde naráží na řadu problémů a mimo jiné také na silné socialistické hnutí. Taylorismus²¹ v přístupu k zaměstnancům selhává, protože lidé odmítají představu pracovní síly jako stroje „krmeného“ mzdou. Podněty pro zkoumání malých skupin vlastně v prvopočátcích vychází právě z výrobního prostředí (Nakonečný, 2009 str. 29). Asi nejslavnějším příkladem jsou klasické tzv. hawthornské studie (experimenty) G. E. Maya, které se na základě požadavku firmy Western Electric Company konaly od r. 1927 s kratšími přestávkami do r. 1939. Mayo se svými spolupracovníky zjistil, že pozitivní změny v produktivitě práce závisí mj. též na sociálních faktorech a zejména pak na interpersonálních vztazích v pracovní skupině, mezi nadřízenými a podřízenými. Položil tak základy teorii „human relations“, charakteristickou nejen obrácením pozornosti na chování člověka v pracovním prostředí, ale i na to, co pracující člověk cítí a prožívá ve vztahu k pracovní skupině, jak si osvojuje její normy, jak projevuje schopnost a ochotu kooperovat, jak skupina a organizace komunikuje, jak jsou skupiny řízeny, jak jsou řešeny konflikty apod. (Hayesová, 2005 str. 40).

V sociologii vytváří na přelomu 19. a 20. století tradici zkoumání malých skupin už Charles Horton Cooley, který v návaznosti na své předchůdce vnímá společnost jako organismus, který se do jednotlivých lidí promítá právě skrze osobní vztahy v malých skupinách (tedy mimo dav a masu). Z této úvahy vychází i dva jeho klíčové koncepty – teorie vlastního obrazu (looking-glass self) a teorie primárních skupin (Mead, 1930). Mead přímo navazuje svým pojetím „já a společnost“. Představuje koncept I-me-self, ve kterém zakódoval do

²¹ Taylorismus je přístup k řízení pocházející z počátku 20. století z USA. Jeho tvůrce F. W. Taylor jej nazýval také „vědeckým řízením“, kdy byla přesně vyhodnocována produktivita zaměstnanců v čase a na základě vyhodnocení byly stanovovány dělníkům úkoly. Přístup předpokládal stejnou schopnost produktivity u všech zaměstnanců a vnímal je jako oddělené na sobě nezávislé body motivované čistě materiální odměnou za provedenou práci.

rozvinuté osobnosti²² nutně výraznou sociální determinantu, z našeho úhlu pohledu pak velmi podstatně tvořenou tzv. významnými druhými (těmi nám mohou být mimo rodinu právě i učitelé, spolužáci atd.). Zajímavá je i Meadova expozice socializace formou hry (Play a Game)²³. Na tomto konceptu můžeme najít bezpočet paralel s reálnou zkušeností školní třídy, kterou má každý z nás v sobě uchovanou (Kubátová, 2009). V této sociologické linii (často také nazývané psychologizující sociologií) je pak jakýmsi vrcholem teorií malých skupin Homansovo pojetí. Jeho pojetí základních elementů chování (akce, interakce a emoce), externích a interních systémů a zejména principů sociálního směřování hodnot (Nakonečný, 2009 str. 426; Treviño, 2009) budeme využívat při definování našeho výzkumného pole skupinové dynamiky. Ačkoli je Homansova myšlenka zřejmě nejucelenějším teoretickým pojetím skupin, pohybuje se na vysoké míře abstrakce a redukuje sociální procesy na naprosté minimum (např. jeho pět behaviorálních propozic²⁴). Tak vysoká míra abstrakce vzdaluje náš koncept kontaktu s bezprostřední realitou školní třídy, proto jej budeme využívat spíše jako důležitý opěrný bod, nežli samotný základ.

V počátcích výzkumu malých skupin se na scéně objevuje také osobnost, která dala tomuto zaměření výraz po řadu desetiletí a i dnes se k ní stále velmi často odkazujeme – Kurt Lewin. Vystudovaný lékař a biolog s výrazným zájmem o filozofii a psychologii během 30. let 20. století po své emigraci z nacistického Německa (pro svůj židovský původ) rozvíjí své výzkumy v oblasti fungování malých skupin a zakládá v roce 1945 tzv. Research Center for Group Dynamics na Massachusetts Institut for Technology, později v Bostonu a posléze v Ann Arbor. V této době vznikají první sociálně psychologická sdružení, časopisy, a profiluje se tak nový způsob nahlížení vzniku a vývoje sociálního mikrosvěta ve skupinách kolem nás. Kurt Lewin se jako první snaží systematicky uchopit procesy a dění uvnitř malých skupin, vytváří pojem skupinová dynamika a svou teorii silového pole (Nakonečný, 2009 str. 34). Dalo by se říci, že to, co Lewin a jeho kolegové zkoumali empiricky, Homans později popisuje na rovině teorie. Tím je tedy Lewinovo pojetí z našeho pohledu blíže realitě (ve smyslu možnosti intuitivního použití) a nabízí nám praktičtější uchopení problematiky. Zároveň však jej lze paralelně

²² Zde už lze jasně sledovat protnutí sociologie s psychologii.

²³ Paralelně se totiž v psychoterapii rozvíjí tzv. zážitkový způsob sociálního učení vedoucí k trvalým změnám v osobnosti. Tyto metody využívají právě princip her. Ačkoli v Meadově pojetí Play a Game rozlišuje dvě různá stádia socializace, v práci s psychoterapeutickou skupinou je lze využívat jako dvě roviny poznávání (testování rolí a nápodoba vs. testování druhých a nastavených pravidel).

²⁴ (Šubr, 2001 stránky 42-44)

napojit a opřít o Homansovo myšlení. Tento koncept bude vytvářet první a základní rámec naší práce, a proto se o něm zmíníme podrobněji v následujících odstavcích. Mezi slavné Lewinovi žáky patří například Leon Festinger (autor konceptu kognitivní disonance²⁵), Roger Barker (rozsáhlý výzkum souvislostí mezi sociálním chováním a velikostí školy/organizace, základy pro zkoumání vlivu jedince na své bezprostřední okolí a naopak²⁶), Bluma Zeigarnik (jeho proslulý Zeigarnik efekt²⁷) nebo Morton Deutsch (2006) (zakladatel moderního přístupu k řešení konfliktů²⁸). Dnes existuje celá řada autorů, kteří na linii výzkumu malých skupin navazují. Pro naše účely jsme zvolili především shrnující a neustále aktualizované pojetí skupinové dynamiky Donelson R. Forsytha (2010). Tento americký sociolog a psycholog nevytváří novou teorii, ale přehledně strukturuje aktuální poznatky v oblasti výzkumu malých skupin.

2.1.2. Psychologické resp. psychoterapeutické kořeny uvažování o skupině

Myšlenku zapojení skupiny vnesly do psychoterapie Joseph H. Pratt, Trigant Burrow a Paul Schilder. Během druhé světové války se začala například využívat k léčbě únavy (Kratochvíl, 2006 str. 219). Ačkoli zde v počátcích vládla přísně individualistický psychologický pohled (tzn. orientace pouze na nitro individuálního klienta, na jeho prožívání a jeho svět), Harry S. Sullivan během své praxe s léčbou schizofrenie v nemocnici Sheppard Pratt Hospital během let 1925–1929 formuluje zcela opačné východisko – člověk je výsledek mezilidských vztahů a vývoje v kulturním prostředí (tzv. interpersonální teorie psychiatrie). Mění tak zcela radikálně pohled na člověka a psychiatrie se začíná rozhlížet mimo individuum, do sociálního kontextu²⁹ (Yalom, a další, 2007 str. 40). Od této doby se tedy psychoterapeutický výzkum začíná výrazným způsobem také zabývat tím, jak se v malé (především psychoterapeutické) skupině lidé navzájem ovlivňují, jak tyto skupiny fungují a jak je lze nejlépe ovlivňovat pro účely léčení nejrůznějších duševních nemocí.

O významný vzestup tohoto způsobu léčení se ale postaral po válce až Jacob L. Moreno, který označuje vznik skupinové psychoterapie za 3. revoluci v psychiatrii od jejího vzniku (nejen díky změně „paradigmatu“, jak jej předestřel již Sullivan). Moreno jakožto nezkrotně tvůrčí a živelná osobnost vnesla do skupinové psychoterapie energii – vytvořil koncept využívající dramatické a divadelní prvky formulované do metody tzv. psychodramatu,

²⁵ (Festinger, 1957)

²⁶ (Barker, a další, 1964)

²⁷ (Zeigarnik, 1972)

²⁸ (Deutsch, a další, 2006)

²⁹ Zde je naopak patrné jasné prolínání psychologie se sociologickým pohledem.

ale také vytvořil první a zřejmě dodnes nejpoužívanější nástroj zachycující vztahy mezi jedinci ve skupině – totiž sociometrii. Moreno byl velikým motorem skupinové psychoterapie, ale jeho koncepty byly velmi intuitivní, vágně popsány, a často až neuchopitelné, jak se zmiňuje Stanislav Kratochvíl: „V Morenových spisech je máloco uspokojivě definováno, vše je založené na intuici, včítění, prožití, vše se dá pochopit spíše na základě vlastního zážitku...“ (Kratochvíl, 2006 str. 222).

Principy práce se skupinou rozpracovávají během 50. let analytičtí psychologové – v duchu zmíněné tradice se zde profilují dva pohledy na skupinovou dynamiku. S. R. Slavson považuje i skupinovou terapii vlastně za individuální (resp. intrapersonální) – jeho cílem je prostřednictvím skupinových setkání pracovat s každým klientem zvlášť – skupinová dynamika (tedy ve smyslu vzniku skupinových norem, hodnot a cílů, vzniku koheze, skupinové morálky a pravidel) je pro něj překážkou, která pouze brání terapii a mění původně terapeutickou skupinu na pouze sociální. Naopak následovatelé myšlenky Sullivana v čele s S. H. Foklesem vnímá skupinovou terapii jako interpersonální. „...spíše se domníval, že skupina je základnější jednotkou než *individuum*.“ (Kratochvíl, 2006 str. 227) Tzn. skupinová dynamika je důležitým místem, kde se „zjevuje“ a znovu přehrává maladaptivní chování klienta a kde je možné prostřednictvím zpětné vazby dosáhnout tzv. náhledu³⁰ klienta. Jeho žáci upozorňují na Foklesovu schopnost flexibilně přizpůsobovat úroveň pohledu – někdy vnímal skupiny, jindy jedince na pozadí skupiny, vždy tak, jak bylo potřeba (Kratochvíl, 2006 str. 228). Dnes skupinová psychoterapie se skupinou důsledně pracuje. Význam skupinových procesů a sociálního mikrosvěta terapeutické skupiny vyčerpávajícím způsobem dokládá Yalom výčtem řady výzkumů a faktů (Yalom, a další, 2007 stránky 51-59).

Klíčové poznatky psychoterapie k fungování malé skupiny shrnují velice přehledně jedni z nejuznávanějších světových odborníků na skupinovou psychoterapii – Irvin D. Yalom a Modyn Leszcz, kteří již řadu let (s prvním vydáním již v roce 1970) vydávají aktualizovaná vydání obsáhlé publikace *Teorie a praxe skupinové psychoterapie* (Yalom, a další, 2007). Jejich eklektické pojetí nám nabízí poměrně ucelený přehled klíčových poznatků jednotlivých terapeutických směrů. Vybrané důležité body tohoto pohledu na skupinovou dynamiku budeme rozebírat v další kapitole při analýze literatury. V této části, kde se snažíme doložit význam

³⁰ Náhled klienta je běžný psychoterapeutický termín, který však nemá příliš přesnou definici. Jde o jakýsi pohled dovnitř, klient spatřuje svou osobnost a své reakce v novém světle a s novou interpretací. Yalom píše „Náhled mám, když objevím něco podstatného o sobě – o svém chování, motivaci nebo nevědomí.“ (Yalom, a další, 2007 str. 67)

skupinově psychoterapeutické tradice pro zkoumání skupinové dynamiky, bychom chtěli zmínit ještě jednu důležitou linii, kterou zařazujeme pod tento psychoterapeutický směr (ačkoli jde svým způsobem o vlastní linii). V tuto chvíli jsme se bavili výhradně o psychoterapeutických skupinách, které jsou tvořeny za účely léčení nejrůznějších duševních a psychických neduhů jejich účastníků. Síla skupinových technik ale přilákala pozornost a inspirovala řadu dalších lidí, kteří viděli v podobném způsobu práce ohromný potenciál pro rozvoj osobnosti a sociálních dovedností „normálních“ lidí (tím máme na mysli lidi bez explicitní poruchy, nemocí atd.). Tuto linii lze sledovat ve vzniku a vývoji tzv. encounterových skupin.

Byl to právě Kurt Lewin, který v roce 1945 vytváří vlastně první encounterovou skupinu a objevuje sílu zpětné vazby. Během řešení své zakázky od státu Connecticut, který chtěl najít nástroje k účinnému řešení napětí mezi etnickými skupinami (prostřednictvím změny rasistického postoje veřejnosti), studuje transakční procesy v malé skupině. Po nátlaku účastníků dovolí pokusně některým účastníkům na debriefingu odborníků pozorovatelů, kteří po setkání rozebírali procesy ve skupině. Efekt, jaký měl debriefing na pozorované účastníky, předčil očekávání a dokonce svým efektem výrazně předčil samotný zážitek účastníků z původní skupiny. Jinými slovy – diskuze odborníků o jejich chování přišla účastníkům přínosnější než zážitek z tohoto chování před tím. Postupně se samotní účastníci předchozího zážitku zapojili do jeho rozebírání, a vznikl tak nový a velice efektivní způsob osobního rozvoje formou zážitku a zpětné vazby (Nakonečný, 2009 str. 34). Na základě tohoto principu vzniká celá řada skupin orientovaných na učení se zážitkem – skupiny mezilidských vztahů, výcvikové skupiny, T-skupiny (tréninkové skupiny využívající se například k rozvoji manažerských dovedností atd.), skupiny pro nácvik citlivosti v jednání s lidmi, skupiny osobního růstu, maratonové skupiny, skupiny lidského potenciálu, skupiny smyslového uvědomění, základní encounterové skupiny a zážitkové skupiny (Yalom, a další, 2007 str. 514). Po Lewinovi se způsobu učení se zážitkem věnoval velmi intenzivně i psycholog David Kolb, který je dnes považován za hlavního představitele zkušenostního učení (jeho koncept Kolbova cyklu využívá dnes v podstatě každý, kdo pracuje formou zážitkové pedagogiky) (Reitmayerová, a další, 2007). Fenomén těchto skupin velice výrazně ovlivnil skupinovou psychoterapii, ale především poskytl zřejmě vůbec nejbohatší výzkum na poli skupinové dynamiky malých skupin. Yalom k tomu podotýká „... encounterová skupina, nebo alespoň tradice, z níž vychází, nese odpovědnost za vytvoření nejlepší a nejpropracovanější technologie výzkumu malých skupin. Ve srovnání s tím byl počáteční výzkum skupinové terapie hrubý a nenápaditý.“ (Yalom, a další, 2007 str. 514)

Zajímavé je, že v České republice vyvolal tento směr v 70. letech i navzdory železné oponě veliký ohlas podobně jako v USA. V kombinaci s unikátní českou táborovou tradicí a tradicí pobytu v přírodě³¹ vznikl proud zabývající se velice intenzivně učením se zážitkem – u nás nejčastěji pojmenovávaný jako zážitková pedagogika nebo volnočasová pedagogika. V oblasti volnočasových aktivit se tímto směrem profiluje dlouhodobě občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice, která si již před třiceti lety vzala za cíl rozvíjet metody učení se zážitkem ve volnočasových aktivitách a dnes je i vydavatelem jediného takto odborně zaměřeného časopisu u nás – Gymnasionu. Tato linie v Čechách představuje unikátní (v evropském kontextu nevídaný) myšlenkový proud, který se masově rozvinul po pádu železné opony. Paralelně s ním a do jisté míry ve stejném duchu (se stejnými kořeny) se rozvíjely metody zážitkové pedagogiky či sociálně psychologického tréninku (nebo jak se také častěji říká cvičení) ve školství, které mimo jiné významným způsobem ovlivnily i aktuální zmiňovanou reformu ve školství a promítly se nejen do konceptu osobnostně sociální, ale zejména do celé oblasti metodik a nástrojů, jak cíle OSV naplňovat³². Již z pojmu zážitková pedagogika lze vyčíst, že se pomalu přesouváme z pole psychiatrických skupin do školního prostředí. Připomínám jen na tomto místě znovu, že hranice tří linií tak, jak je zde pro přehlednost vymezují, jsou pouze pomocné a do značné míry do sebe navzájem prosakují.

2.1.3. Pedagogická linie

Hned v úvodu své přehledové studie o sociálním klimatu školní třídy píše Mareš následující shrnutí stavu pedagogické pozornosti věnované mikrosociálnímu prostředí školní třídy: „Realitou je, že dosavadní učebnice pedagogiky a pedagogické psychologie se o těchto důležitých jevech zmiňovaly spíše okrajově (výjimky viz např. Mareš, Křivohlavý 1995, Průcha, 1997) a odborní pracovníci školského poradenství neměli k dispozici žádné kvalitní diagnostické metody, tím méně dovednosti s nimi pracovat.“ (Mareš, 1998 str. 2) A skutečně – česká pedagogická literatura začíná sociálně psychologické prostředí třídy reflektovat až v 90. letech 20. století navzdory tomu, že zahraniční prameny podobné téma zpracovávají již

³¹ Zde jen velmi stručně k předchůdcům – jsou jimi celosvětové skautské hnutí, Sokol a myšlenky woodcraftu. Atmosféru této doby a základní výchozí prameny lze nalézt v kultovní publikaci *Prázdniny se šlehačkou*, odborněji shrnutou historií celého myšlenkového proudu zážitkové pedagogiky pak lze nalézt v článku Radka Hanuše *Zdroje zážitkové pedagogiky* (Hanuš, 2000).

³² Viz například občanské sdružení Odyssea, které se již od roku 2000 zaměřuje na tvorbu metodiky naplňování OSV na školách (Odyssea, 2000 - dodnes), nebo jeden z předních odborníků na OSV v ČR Josef Valenta (2006).

od 50. let³³. Odborné texty přímo zaměřené na klima třídy u nás vznikají až velice nedávno a obsahují i texty, ze kterých budeme vycházet my (především Mareš, Lašek a Čapek). V pedagogice se na jednu stranu zkoumají způsoby diagnostikování školní třídy (v drtivé většině se sociálně psychologické prostředí školní třídy nahlíží jako třídní klima, což je specifický termín, o kterém se ještě později zmíníme), na druhou stranu se vytváří proud různých způsobů práce se třídou ovlivňujících vznik a vývoj sociálního mikrosvěta mezi spolužáky (tj. různé způsoby intervence). Obecně lze ale říci, že pedagogická linie, navzdory největší blízkosti našemu bádání, je zřejmě jen skromnou studnicí poznatků a konceptů.

Mareš ve své studii obecně dělí pojetí klimatu školní třídy do několika následujících přístupů: sociometrický přístup (od rok 1989)³⁴, organizačně-sociologický přístup (od roku 1989), interakční přístup (od roku 1970), pedagogicko-psychologický přístup (od roku 1994), školněetnografický přístup (od roku 1994), vývojově psychologický přístup (od roku 1993) nebo sociálně psychologický a environmentalistický přístup (od roku 1968) (Mareš, 1998 stránky 8-10). Z uvedeného výčtu je jasné, že 1. u nás je známo pouze pár odborníků ve světě, kteří se zabývali klimatem třídy před 90. lety 20. století, 2. dnes je způsob nahlížení této problematiky v pedagogice velice rozvětvený³⁵ a je spíše ve fázi generování různých směrů uvažování než ve fázi konvergence k jasnému pojetí vzniku a vývoje sociálního mikrosvěta třídy.

Nebudeme zde jednotlivé směry hlouběji rozebírat. Zájemce odkazujeme na Marešovu studii (Mareš, 1998), případně další shrnující a aktuální literaturu, se kterou budu pracovat (Lašek, 2007) (Čapek, 2010). To, o co se pokusíme, je ekliktický přístup na tomto poli – podobně jako Yalom shrnuje zásadní přínosy jednotlivých psychoterapeutických škol a

³³ Zejména jde o průkopnickou práci J. Withalla, zaměřující se na techniky měření sociálně emocionálního klimatu školní třídy (Withall, 1949).

³⁴ Konkrétní autory i práce Mareš ve své studii přehledně zmiňuje (Mareš, 1998 stránky 8-10).

³⁵ Nabízí se analogie s psychoterapeutickými směry, které se ve svých počátcích také velmi diverzifikovaly. Postupně se vody uklidnily a dnes lze konkrétně ve skupinové psychoterapii sledovat zhruba 10 jasně vymezených škol. Otázkou je, jaké má takové vymezení praktický význam, vzhledem ke studii Liebermana, Yaloma a Milese v roce 1973, která poukazuje na to, že účinnost terapie je daleko více dána různými strategiemi terapeuta nezávisle na směru či škole, ke které se hlásí. Jinými slovy, že názvy škol a směrů jsou pouze nevýznamné nálepky, zatímco konkrétní komunikační strategie při vedení skupin se dají napříč těmito směry dělit na účinné a neúčinné (Yalom, a další, 2007 str. 523). Jakým způsobem se bude dále vyvíjet pedagogický pohled na třídu není v tuto chvíli jasné. Je možné překročit tuto fázi a věnovat se ekliktickému přístupu již dnes? Když máme tolik zdrojů z mimopedagogického prostředí?

systematizuje je do ucelené publikace, zkusíme z jednotlivých přístupů vybrat ty postřehy, které našemu modelu pomohou dosáhnout předem stanovených cílů (a to zejména skrze zmiňovanou podrobněji rozebíranou literaturu, která se svým způsobem o jisté shrnutí již sama pokouší). Obecně výsledný model bude primárně nahlížen ze dvou předchozích perspektiv, protože dle našeho názoru lépe odpovídá praktickému fungování ve třídě a z hlediska intervenční perspektivy nám připadá snadněji uchopitelný. Toto tvrzení je postaveno: 1. na způsobu chápání převážné většiny expertů, se kterými byly vedeny rozhovory; 2. na zkušenostech z vlastní práce se třídou. Při další práci s modelem se budeme soustředit na cílenější reflexe, abychom mohli toto východisko později změnit, nebo naopak na něm dále stavět (tento proces již bohužel vzhledem k rozsahu bude nad rámec této práce).

2.2. Různá pojetí skupinové dynamiky

V tuto chvíli jsme si osvětlili tři základní teoretické linie, které budeme využívat v naší práci. Ještě než si vymezíme náš úhel pohledu, podíváme se, jakým způsobem zmínění autoři prostor malých skupin popisují.

2.2.1. Lewinová tradice

Prvním, kdo se pokusil teoreticky uceleně uchopit sociálně psychologické prostředí skupin, byl Lewin se svým konceptem skupinové dynamiky. Jak už vychází z pojmu dynamika, který v přírodních vědách značí obor zabývající se příčinou pohybu těles, jde o vnímání vzniku a vývoje mikrosvětla skupiny jako pole sil, které se skupinou nějakým způsobem „hýbou“. (Forsyth, 2010 str. 14) Skupinová dynamika je pro Lewina oborem, prostorem pro zkoumání malých skupin. Způsob chápání, jak věci fungují. Z logiky tohoto pojetí pak vychází jeho koncept „force field analysis“³⁶, v němž existuje jedinec (se svými potřebami, motivy, cíli) a prostředí. Člověk svými silami působí na prostředí, a tím jej ovlivňuje, prostředí pak naopak svými silami působí na jedince a ovlivňuje jej.³⁷ Přičemž každá síla má určitý směr a referenčním bodem tohoto směru je skupinový cíl. Mohou být tedy síly, které směřují k cíli (pomáhající síly), a síly, které směřují od cíle (bránící síly). Tento proces je dynamický – tzn.

³⁶ Analýza pole sil (Do češtiny přeložil M. K.).

³⁷ Vzhledem k Lewinově pregnantní povaze inspirované přírodními vědami (jak napovídá i pojem skupinová dynamika) vyjadřuje tyto okolnosti slavnou matematickou formuli: nechť B je chování, P jsou individuální vlastnosti a charakteristiky, E je prostředí, pak $B=f(P,E)$, $P=f(E)$ a $E=f(P)$ (Forsyth, 2010 str. 17).

neustále proměnlivý a živoucí. Přirozená tendence člověka je pak spět k rovnováze těchto sil. (Výrost, a další, 1997 str. 15)

Na Lewinovo chápání navazují Dorwin Cartwright a Alvin Zander, kteří rozpracovali Lewinův koncept a vytvořili dodnes aktuální definici skupinové dynamiky jako „*prostor otázek s cílem zlepšit znalosti o povaze skupin, o zákonitostech jejich vývoje a vzájemných vztazích mezi skupinou a jedincem, jinými skupinami a většími institucemi*“³⁸ (Cartwright, a další, 1968 str. 7). Vzniká tak základní paradigma výzkumu malých skupin. Forsyth dnes shrnuje (analogicky na zmíněnou definici), že skupinová dynamika v tomto pojetí pracuje s jedinci, vztahy a procesy, a zároveň rozlišuje tři roviny zkoumání (tzv. multilevel perspective) – mikro, meso a makro úroveň. Mikro úroveň zkoumání se zabývá vlastnostmi, charakteristikami a aktivitami členů, meso úroveň zkoumá vlastnosti, faktory a charakteristiky na skupinové úrovni (jako např. koheze, velikost, složení, strukturu) a makro úroveň se zaměřuje na kvality a procesy velkých skupin (skupin skupin), organizací nebo celé společnosti. „*Skupiny jsou součástí meso úrovně stojící na mikro úrovni a spadající do makro úrovně.*“ (Forsyth, 2010 str. 20)

Analýza silového pole je dodnes velmi často používaný koncept. Nejčastěji se využívá při řízení změn v podnicích. Pojetí sociálního prostředí jako prostoru plného sil a protisil vzhledem k našemu cíli (změně) je totiž velmi dobře prakticky uchopitelné.

2.2.2. Sociální behaviorismus v podání Georga C. Homanse

George C. Homans vychází z rozsáhlé analýzy malých skupin³⁹ a snaží se vytvořit analyticky perfektní teorii, prostřednictvím které by bylo možné dění ve skupinách vysvětlit. Tento behaviorální sociolog chápe malé skupiny jako prostor, ve kterém lze nejlépe pochopit chování lidí. Skupinu chápe jako vnitřní systém usazený ve vnějším systému. Vnitřní systém jsou všechny aktivity, emoce a interakce probíhající uvnitř hranic skupiny, nezávisle na prostředí a jsou ovlivňovány pouze chováním jedinců. Vnější systém vytváří fyzický a sociální kontext, prostředí za hranicemi skupiny. Abychom mohli dobře porozumět vnějšímu systému, musíme se zabývat vnitřním systémem. Vnitřní systém se skládá z interakcí mezi členy skupiny, přičemž tyto interakce jsou plněny aktivitou a emocemi interagujících. Každá akce je pak vedena nějakým motivem. Zde Homans rozkrývá svou velkou teorii sociálního chování, kde motivem k činům je vždy možnost zisku nějaké odměny za určité náklady (zde formuluje svých pět

³⁸ „*Field of inquiry dedicated to advancing knowledge about the nature of groups the laws of their development and their interrelations with individuals, other groups, and larger institutions*“ (Do češtiny přeložil M.K.)

³⁹ Pro zajímavost vycházel mimo jiné z Mayovy hawthornské studie nebo slavné studie *Street corner society* Williama F. Whytea (Treviño, 2009).

behaviorálních propozic). Principem fungování skupin je tedy směřování hodnot mezi členy skupiny (interakce) a porozumění malým skupinám znamená klíčový krok k porozumění celé společnosti (Treviño, 2009).

Homansova teorie redukuje fungování skupiny na několik velmi jednoduchých analytických premis, ačkoli porozumění tomu, jakým způsobem Homans svou teorii vystavěl, je poměrně složitým teoretickým cvičením. Pro nás je v tuto chvíli zajímavé sledovat paralely jeho uvažování s Lewinovým pojetím. Oba dva totiž uvažují o tom, že existuje nějaký systém emergentních jevů⁴⁰ na úrovni skupiny (Lewinova meso úroveň analogicky k Homansově vnitřnímu systému). V Lewinově tradici pak sledujeme makro úroveň na principu Homansova externího systému a mikro úroveň, kterou Homans převádí do teorie sociálního chování. Zároveň oba uvažují nad tím, že do skupiny přichází dva typy cílů: cíl skupiny (daný v Homansově pojetí externím systémem, v Lewinově pojetí jde o definiční složku skupiny jako takové) a cíle individuální (Homans je vysvětluje směnou hodnot v rámci interakce členů, Lewin individuální cíle zmiňuje ale nerozebírá). Podobně se u obou autorů vyskytuje i princip rovnováhy – u Lewina jde o rovnováhu sil, u Homanse o rovnováhu nákladů a zisků.

2.2.3. Psychoterapeutické skupiny

Historie skupinové psychoterapie a uvažování o skupinových kontextech, které mohou pomáhat klientům, začíná s Freudovou knihou *Group psychology and the Analysis of ego* (Freud, 1975), později velmi výrazně v duchu Gestalt terapie (mj. z těchto kořenů vychází Moreno, Lewin a řada dalších velkých osobností). V psychoterapii tak, jak ji dnes shrnuje Yalom, můžeme sledovat opět několik podobných principů. Hledíme-li na terapeutickou skupinu, pak jde o prostor, jehož hlavním cílem je zlepšení klientů.⁴¹ Skupina, na rozdíl od individuální terapie, nabízí odlišné faktory, které mohou na zlepšení (ale i zhoršení) působit. Ve své knize představuje Yalom vybrané faktory, které mají na klienta nejvýznamnější vliv, a v jednotlivých kapitolách jednotlivé faktory podrobněji rozebírá.⁴² Jde například o rozvoj socializačních

⁴⁰ Připomeňme, že v počátcích sociologie, ale i sociální psychologie byla vedena veliká diskuze o tom, zda celek je víc než suma částí. Emergentní jev pak označuje takový jev, který nelze redukovat na jednotlivce, ale je vytvářen pouze skupinou. Je to jakási „přidaná hodnota“ nebo lépe „přidaný jev“, který se objevuje pouze, když vznikne skupina. Více se o této diskuzi v kontextu s naším tématem rozepisuje například Forsyth (Forsyth, 2010 str. 17).

⁴¹ Zlepšení klientů je terapeutický výraz, který je autory běžně využíván. Nebudeme se zde zdržovat jeho obsáhlejšími definováním, protože se jedná o zlepšení stavu nemoci, se kterou klient do terapie přichází.

⁴² Všechny faktory pak velmi důsledně dokládá řadou studií a výzkumů. Je až působivé, jakým způsobem dokáže Yalom pregnantně doložit svá tvrzení fakty z výzkumů.

technik, napodobující chování, interpersonální učení, skupinovou soudržnost atd. (Yalom, a další, 2007 stránky 21-22) Tzn. skupinu chápeme jako sociální prostor, kde dle jistých souvislostí fungují určité faktory (jevy), které výrazně ovlivňují to, zda terapie směřuje k cíli nebo od cíle. Yalom zároveň tvrdí, že terapeutická skupina, je-li dobře vedena, dokáže reprodukovat chování klientů ve svých přirozených skupinách (rodina, zaměstnání apod.). Tzn. lze předpokládat, že pokud existují nějaké faktory, které v rámci terapeutické skupiny ovlivňují její fungování, pak jistě existují stejné nebo velmi podobné faktory v jakékoli jiné skupině (Yalom, a další, 2007 str. 39). Velmi nápadně zde spatřujeme podobnost s Lewinovým pohledem na skupinu – faktory jako síly, které buď pomáhají skupině, nebo brání skupině v dosažení cíle. Jedinci přinášející své individuální cíle (motivace), kterými ovlivňují prostředí, ale zároveň jsou prostředím výrazně ovlivňováni (což je mimochodem klíčový proces, díky kterému terapie funguje).

2.2.4. Sociálně psychologické prostředí školní třídy

V pedagogice se začal sociální kontext procesu učení reflektovat zpožděně, ale zato během posledních několika let vybuchla celá řada přístupů. Vzhledem k tomu, že se budeme zabývat školními třídami, zmíníme se o tomto způsobu uvažování podrobněji. Obecně se i zde setkáváme s různými úrovněmi vnímání. Učení (jakožto cíl školní třídy)⁴³ je ovlivňováno prostředím (sociálním ale i fyzickým), mikrosociálně (třída jako skupina) i individuálně (vlastnosti žáka a prostředí, ze kterého přichází) (Lašek, 2007 str. 5). Prostředí je v tomto smyslu rozebíráno především skrze dispozice prostoru školy a jeho vlastnosti.

Individuální rovina žáků v sobě zahrnuje základní charakteristiky jako pohlaví, rasu atd. Dále materiální i nemateriální kulturu rodiny (skrz kterou působí na žáka celospolečenská kultura). Svou roli zde hraje i sociálně ekonomický status a společenské uznání rodiny (původu), které je často zpětně ovlivňováno úspěchy či neúspěchy dítěte. Nejdůležitější je ale princip tenze – tedy napětí mezi aktuálním a preferovaným stavem z hlediska naplnění žákových potřeb. Zde hraje roli vznik sympatií a antipatií, referenční skupiny v rámci třídy a obecně postavení žáka v neformální struktuře třídy. Na individuální rovině se zde pak různými způsoby rozpracovává jakýsi „vnitřní svět“ žáka (tzn. jeho vnímání své role, pojetí já, sebeúcta,

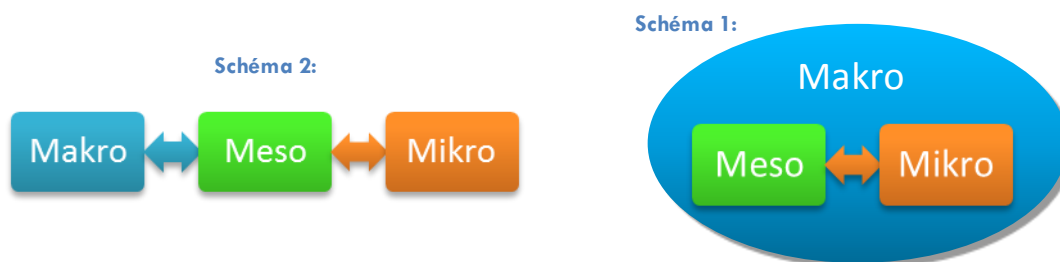
⁴³ Ponechme teď stranou podrobnější rozbor toho, co to učení skutečně znamená, a široké diskuze nad tím, zda v sobě kromě vzdělávání obsahuje i výchovu. Pro určité zakotvení zůstaneme u jednoduchého tvrzení, že učení by v našem sociálním (a politickém) kontextu mělo být předáváním klíčových kompetencí (tzn. souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot), jak je definuje např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Jeřábek, a další, 2005).

reflexe naplňování vlastních potřeb atd.), který se nahlíží nejen z hlediska svého obsahu, ale také z hlediska vývoje (především v souvislosti s věkem) (Lašek, 2007 stránky 14-17).

V rámci třídy jako skupiny se pak její sociálně psychologické prostředí nazývá jako atmosféra třídy, klima třídy, edukační prostředí, psychosociální prostředí třídy apod. Za nejvýznamnější faktory ovlivňující toto prostředí jsou považováni: učitelé vyučující ve třídě (způsoby vedení a řízení třídy), sociální skupina třídy (struktura pozic a rolí, apod.) a referenční podskupiny v rámci třídy (Lašek, 2007 str. 5). Tyto faktory pak plní tři různé funkce vzhledem k učení – buď mu pomáhají, nebo orientují žáka jinak, nebo učení přímo brání. Učitelům a jejich roli je pak věnována zvláštní pozornost (různé učitelské styly, pojetí výuky apod.). Na této rovině se operuje se dvěma klíčovými termíny – třídní klima (nebo také sociální klima školní třídy) a atmosféra. Oba dva termíny se velice často používají, ale jejich přesná definice v textech pokulhává. Van de Sijde to vystihuje větou „Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem.“ (Sijde, 1988 str. 40) Atmosféra je obvykle vnímána jako jakási „nálada“ ve třídě, která na rozdíl od klimatu má proměnlivý charakter v závislosti na aktuální situaci či události. Naopak sociální klima „označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.“ (Mareš, 1998 str. 4) Dočteme se o tom, jak se sociální klima školní třídy nebo atmosféra projevují, kdo jsou jejich aktéry, v jakých situacích se mění, ale málokdy se dočteme uspokojivou definici, co přesně tyto termíny znamenají. Čapek se odkazuje na Průchu, který definuje klima třídy jako: „Stabilní psychosociální faktory (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů)“ a atmosféru jako „Proměnlivé psychosociální faktory (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů“ (Čapek, 2010 str. 12). Sám pak definuje: „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010 str. 13) Lašek uvádí definici edukačního prostředí původem od Heluse „prostředí, v němž jedinec (žák, student) úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělávání, a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život“ (Lašek, 2007 str. 38). Sám pak definuje klima jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2007 str. 40) Z tohoto krátkého výčtu je poměrně zřetelné, jakým způsobem se pracuje s oběma termíny. Navíc, navzdory těmto definicím řada autorů termíny volně zaměňuje (atmosféru a klima). Problém je i s hodnotovým zabarvením termínů, kdy někteří autoři vnímají např. sociální klima jako a priori dobré, jiní tento termín vnímají neutrálně (Mareš, 1998 str. 4).

Pokud přeskočíme nejasné definice pojmu třídní klima⁴⁴, lze sledovat, jaký obsah nabývá v praktickém výzkumu. Lašek rozděluje obvykle vnímané prvky třídního klimatu na determinanty a konstruktivní prvky. Determinanty jsou vlastně jakési „dispozice“, např. školy (zaměření, školní řád atd.), charakter předmětů (dílň, laboratoře atd.), ale i učitelé a žáci (jejich osobnost, pojetí výuky, členství ve skupinách atd.). Determinanty ovlivňují podobu a účinky klimatu a jsou relativně svébytné (málo ovlivnitelné). Konstruktivní prvky mají naopak charakter recipročního působení mezi sebou navzájem. Jsou do značné míry určovány determinantami. Moose vytvořil schéma reflektující prvky sociálního klimatu, které obsahuje vztahovou dimenzi (vztah k učení, ke škole, ke skupině, ke spolužákům atd.), dimenzi osobního růstu (sebezpoznání, způsob projevu, schopnosti a dovednosti atd.) a dimenzi udržování a změny systému (cílevědomost skupiny, inovace výuky, jasnost pravidel atd.) (Lašek, 2007 stránky 44-46).

I zde, v tomto krátkém shrnutí (bez ohledu na jeho relativní roztříštěnost a nejasnost) lze hledat paralely s Lewinovskou tradicí. Zaprvé i zde se setkáváme s nahlížením skutečnosti malých skupin z několika rovin. Ačkoli období makro úrovně autoři často popisují jako prostředí (spíše fyzické a lokální dispozice) a celospolečenský a kulturní kontext pak zmiňují odděleně při rozebírání jeho vlivu na ostatní úrovně, perspektiva je s „multilevel perspectiv“ obdobná. Je zde vlastně navíc zdůrazněno to, co Forsyth již příliš nerozebírá – totiž to, že jednotlivé roviny nejsou „hierarchicky“ uspořádány tak, že mikro a makro úroveň se mohou vzájemně ovlivňovat pouze skrze meso úroveň, ale že makro úroveň je spíše jakýmsi prostorem, ve kterém se obě dvě další roviny (meso a mikro) navzájem ovlivňují a zároveň jsou neustále ovlivňovány tímto makro prostředím. Tedy tak, jak ukazuje Schéma 2 na rozdíl od Schématu 1.



⁴⁴ Z hlediska své dlouhodobosti a stálosti se právě třídní klima stává hlavním termínem, skrze který se v rámci sociálně psychologického uvažování třídy nahlíží nejčastěji.

Důležitý je pak i bližší pohled na meso úroveň, kde Lašek (podobně jako Yalom) spatřuje faktory, které buď pomáhají, míří mimo, nebo brání učení. Vzhledem k tomu, že učení je vlastně cíl skupiny školní třídy, pak se jedná o ten samý princip, jaký Lewin vyjadřuje pojmem síly. V pedagogické linii se podobně detailně jako v psychoterapeutické linii rozebírá mikro úroveň žáka. Zahrnuje se do této úrovně širší kontext žákovy osobnosti – rodina, prostředí, ve kterém vyrůstá atd. (Ize za tím čist interpersonální způsob chápání osobnosti – tedy osobnost jako výsledek mezilidských vztahů, podobně, jak je osobnost chápána ve skupinové psychoterapii⁴⁵). Laška klade otázku, jestli faktory nebo síly lze rozdělit na determinanty (předurčující) a konstruktivní prvky (vytvářející). Protože mezi autory se v tomto ohledu nevyskytuje jasný pohled, ponechme si tuto otázku jako zamyšlení, ke kterému se budeme nutně vracet při syntéze nasbíraných dat a konstrukci výsledného modelu. Zmíněné Moosovo schéma třídící prvky do dimenzí (vztahová, osobní a udržovací/změny) pak výrazně rezonuje s tím, jak Forsyth pojímá popis skupin – říká, že se musíme vždy zabývat jedinci (analogie s dimenzí osobního růstu), vztahy (analogie s dimenzí vztahovou) a procesy (analogie s dimenzí udržení nebo změny systému) (Forsyth, 2010 str. 5).

2.3. Skupinová dynamika a pole sil

Seznámili jsme se s různými pohledy na skupiny. Vybrali jsme je, protože se domníváme, že mohou pomoci porozumět tomu, jak funguje školní třída. Nabízí nám celou řadu nuancí – pokaždé můžeme problematiku vidět z jiného úhlu. Zároveň je z nich však patrné, že hovoří o tom samém. A to je důležité zjištění, které se ještě několikrát obrátí v našem textu při analyzování rozhovorů s experty. Svědčí to o tom, že existují nějaké jasně pozorovatelné prvky, u kterých se všichni shodují na jejich důležitosti. Je tedy na čase vymezit si úhel pohledu, který budeme v naší práci využívat my, tzn. jakým způsobem budeme nahlížet na to, jak fungují skupiny a jakým způsobem to terminologicky uchopíme.

2.3.1. Skupinová dynamika jako klíčový termín

Již v popisu různých pojetí jsme jednotlivé autory vztahovali k Lewinovské tradici. Nebylo to ani tak proto, že byl jeho koncept první, ale spíše proto, že jak se zdá nejlépe a intuitivně vystihuje podstatu problematiky. 1. Všichni autoři operují s tím, že skupina má nějaký cíl, který

⁴⁵ Jak jsme již zmínili, jde o klíčový argument, který dává skupinové psychoterapii smysl. Jinak by totiž bylo zcela přirozené pracovat s klienty pouze individuálně.

je ve středu zájmu (s jistou výjimkou Homanova pojetí).⁴⁶ 2. Všichni se shodují na tom, že existují síly/prvky/faktory/jevy ve skupině, které buď pomáhají, nebo brání (příp. jsou indiferentní) skupině v dosahování tohoto cíle. 3. Všichni se shodují na tom, že problematika má více rovin – individuální, skupinovou a rovinu okolí – a že tyto roviny mezi sebou vzájemně interagují. Již tento výčet je nápadně podobný způsobu, jak Zander a Cartwright (1968) definují skupinovou dynamiku. V tomto ohledu je tedy užitečné použít Lewinovu logiku, protože dobře, přehledně a především intuitivně jednoduše reflektuje prostor zkoumání malých skupin. Pole sil, které buď pomáhají, či brání dosažení cíle. Síly na různých úrovních. A silami v tomto směru máme na mysli i pojmy jako faktor, jev, prvek. To všechno v rámci skupinové dynamiky chápeme jako síly, které buď pomáhají, či brání dosažení cíle. Skupinová dynamika jako termín má ale ještě o trochu širší význam, protože je odborníky chápána spíše jako odborná disciplína, jak upozorňují hned první slova Zanderovy a Cartwrightovy definice – je to spíše pole otázek na povahu skupin a zákonitosti jejich vývoje. Zároveň pojem skupinové dynamiky zahrnuje nejen zkoumání charakteristik skupiny a procesů uvnitř skupiny, ale reflektuje právě i obě další roviny – mikro a makro. Pojem skupinová dynamika tedy dává logiku uvažování v termínech sil s referenčním bodem, který tvoří cíl. Tímto způsobem jej budeme využívat. Pozor však: ve svých pozdějších pracích používá Lewin pojem skupinová dynamika i pro intervenci do skupinových procesů formou nejrozličnějších sociálně psychologických aktivit, tréninků a výcviků – tzn. jako intervenční postup. Takto tento pojem vnímá několik odborníků i dnes (Hermonchová, 2005 str. 16)⁴⁷. V naší práci však budeme pojem skupinová dynamika výhradně používat ve výše zmíněném slova smyslu. Budeme se ale zaměřovat především na meso úroveň skupinové dynamiky školních tříd. Klíčové tedy pro nás v tuto chvíli budou zejména charakteristiky skupiny a popis aktérů, vztahů a procesů uvnitř skupiny. Neobejdeme se zřejmě bez reflexe významných sil, které do této meso úrovně vstupují

⁴⁶ Homans staví do středu zájmu cíl individuální, tj. očekávaný zisk nějaké hodnoty ve vztahu k očekávaným nákladům. Skupinový cíl také reflektuje, protože se jedná o jeden z klíčových vlivů externího systému na interní (externí systém dává formální úkol/cíl internímu).

⁴⁷ Na tomto místě bychom rádi podotkli skutečnost, že v naší zemi existuje pouze jediná publikace, která se snaží uceleně zabývat skupinovou dynamikou školních tříd. Je to kniha právě Soni Hermonchové, která se jmenuje stejně jako tato práce. Konceptuální část se však věnuje pouze na prvních několika stránkách (a nikoli příliš do hloubky) a v úvodu jednotlivých dalších částí – kniha je ale jinak složena především z řady cvičení a aktivit na podporu různých prvků skupinové dynamiky. Tzn. je psána přesně v tom druhém způsobu přemýšlení o skupinové dynamice – jako o intervenčním nástroji. V tomto smyslu, ačkoli obě práce mají stejný název, by se tato práce s knihou Soni Hermonchové měla vhodně doplňovat.

z mikro roviny (motivace aktivity aktérů) i z makro roviny (reflexe cíle, očekávaných výstupů atd.), ale těžiště našeho výkladu by mělo zůstat na meso rovině.

2.3.2. *Související termíny*

Skupinová dynamika a analýza pole sil jsou koncepty velmi dobře zakotvené v Lewinovské tradici sociálně psychologického uvažování a výzkumu malých skupin. Tento koncept je také velmi často využíván v psychoterapeutické rovině a když Yalom mluví o terapeutických faktorech, mluví vlastně jinými slovy o silách (jak je zřejmé i na místech, kde obě slova zaměňuje). Yalom nepoužívá pojem skupinová dynamika, protože vzhledem ke specifčnosti psychologického prostředí si vystačí se zaštitujícím pojmem skupinová psychoterapie. Naopak ale používá termín sociální mikrosvět skupiny, který jsme zde již několikrát volně použili. Mikrosvět chápe Yalom jako vytvoření světa rolí, vztahů a interakcí ve skupině. Chápe jej jako něco, co fungováním skupiny teprve vzniká a v čem se každý klient projeví svou osobností (a především kde se projeví jeho maladaptivní chování) (Yalom, a další, 2007 str. 51). Aby nedošlo ke zmatkům, respektujeme Yalomovo chápání a sociální mikrosvět pro nás bude znamenat rozvinutou dynamiku sil v rámci skupiny (např. již nějak vytvořenou strukturu skupiny a fungující skupinové procesy atd.). Pokud budeme hovořit o vzniku a vývoji sociálního mikrosvěta, pak se vlastně dá říct, že toto spojení je synonymem pro skupinovou dynamiku. Operovali jsme i s termíny sociálně psychologické prostředí, sociálně psychologické fungování školní třídy apod. Ve chvíli, kdy budeme uvádět sociálně psychologický způsob chápání skupin (jejich prostředí, prostoru, fungování atd.), pak se téměř vždy (neuvědomíme-li jinak) jedná o paralelu se skupinovou dynamikou (tj. stejný význam). Podobně jako je sociální psychologie obor zkoumání, skupinová dynamika je pro nás sociálně psychologický obor zkoumání malých skupiny.⁴⁸

Specifickou skupinu tvoří pedagogická terminologie. Ačkoli je našemu tématu svým způsobem nejbližší, trpí deklarovanou nejednotností, chaotičností a roztříštěností. Vzhledem ke své velmi krátké a nepřiliš bohaté tradici jde ale o celkem přirozený stav. Vypořádat se zde musíme zejména se třemi termíny, které nám tento pohled pokládá na stůl. Jde o atmosféru, třídní klima a školní klima. Atmosféra je velmi úzký pojem, který se snaží postihnout něco jako

⁴⁸ Za předpokladu, že jsme si hrací pole definovali skrze Lewinovskou tradici tak, jak jsme to učinili výše! Tzn. nelze tyto termíny spojovat v jakémkoli textu. Vždy je třeba rozumět tomu, jakou perspektivou hledí autor na prostor zkoumání (což je mimochodem často velmi nejasné a čtenář musí vynaložit značnou míru dedukce, aby dospěl k nějakému závěru).

pocit, napětí, náladu ve třídě... zkrátka nějaké emocionální naladění. V tomto ohledu je pro nás nevhodný, snažíme-li se (v tuto chvíli) hledat spíše globální pohled na skupinovou dynamiku školních tříd. Vrátime se však k atmosféře v momentě, až budeme zkoumat jednotlivé síly, které ve třídě působí, protože jde o jev, který každý pedagog i žák dobře cítí a zná, a nelze ho opominout.

Třídní klima se snaží postihnout atmosféru v širším slova smyslu – stabilnější, dlouhodobější, obsáhlejší. Autoři se často snaží v rámci tohoto pojmu již konstruovat souvislosti mezi různými faktory. Zde nacházíme úzkou souvislost se skupinovou dynamikou školní třídy na meso úrovni. Ačkoli paralela s přírodním klimatem nám nabízí poměrně zajímavou a bohatou metaforu (kterou si každý dokáže představit, a tudíž pojem nabývá intuitivně celkem vhodného obsahu), narážíme na obrovské definiční problémy většiny autorů. Různí autoři „montují“ do tohoto pojmu různé složky, vnímají ho poměrně dost odlišně, a termín je tak z odborného hlediska velmi vágní. Zároveň má tento termín užší význam – zaměřuje se na skupinu školní třídy – tzn. pohybuje se výhradně na meso úrovni. A ještě jeden argument zde stojí, proč jako klíčový termín pro porozumění školním třídám nepoužívat třídní klima. Jde o termín, který je oborově zcela lokální. V jiném ze zmíněných oborů, které se zabývají fungováním malých skupin, se podobný termín nevyskytuje (např. klima pracovního týmu, klima terapeutické skupiny, rodinné klima apod., to jsou neznámé a nepoužívané termíny), zatímco skupinová dynamika představuje relativně univerzální termín využívaný na řadě míst. Navíc skupinová dynamika v sobě nese metaforu pole sil, která sice není tolik intuitivní, ale při praktickém používání je minimálně stejně nápomocná. Tyto silné argumenty nás vedou k tomu, abychom při diskuzi o vzniku a vývoji sociálního mikrosvětů školních tříd používali především termín skupinová dynamika.

Školní klima s sebou nese podobnou problematiku. V podstatě se jedná o makro pohled na skupinovou dynamiku školní třídy – tzv. mezi-skupinová a institucionální skupinová dynamika. Školní klima je však pojem, který má v pedagogice výrazně větší tradici a je daleko přesněji definován než termín třídní klima.⁴⁹ V konceptech školního klimatu je dnes zahrnuta celá řada specifíků školního zařízení, která pro jiná místa neplatí a která pomáhají velmi dobře rozumět tomu, jak je vhodné školu řídit. Protože tento termín pro naši práci má spíše okrajový význam, nebudeme se zde zabývat jeho přesnější definicí ani diskuzí o tom,

⁴⁹ Intenzivně se zabývá klimatem školy především Mareš. Přehledná definice tohoto pojmu je například i v jeho přehledové studii o třídním klimatu (Mareš, 1998 str. 4). Školním klimatem se zabývá i Čapek a Lašek (Lašek, 2007; Čapek, 2010).

zda by nebylo přínosnější na jeho místě operovat s jinými termíny. Zkrátka jej budeme používat na stejné úrovni, jako když budeme mluvit o skupinové dynamice školy (nebo také meziskupinové dynamice v rámci školy).

2.4. Školní třída jako sociální skupina

2.4.1. Sociální skupina

Dříve, než se pustíme do analýzy nasbíraných dat, je třeba si ještě velmi stručně vymezit školní třídu jako skupinu. Každý z nás je denně aktérem řady různých skupin. Co to ale vlastně sociální skupina je? Základní definice zní „*dva a více lidí, kteří jsou spojeni nějakým (sociálním) vztahem*“ (Forsyth, 2010 str. 3). V tuto chvíli přijmeme tuto definici s vědomím rozsáhlé diskuze, která je vedena o hranicích, které definují skupinu jako takovou (zda přítomnost, či vzájemná interakce členů, nebo snad pouze vědomí skupinové příslušnosti atd.). Školní třída je skupina žáků spojených poměrně jasným způsobem s poměrně zřetelnými hranicemi. V tomto smyslu bereme školní třídu definovanou formálně (tzn. budeme brát jako skupinu všechny formální členy dané „organizační“ jednotky bez ohledu na to, zda se takto definovaní členové členy skutečně cítí, či zda je za členy třídy ostatní považují).

2.4.2. Učitelé, třídní učitel

Zde narážíme na jisté specifikum školní půdy, kdy se v jedné třídě během vyučování vyskytují často různí učitelé. Z hlediska našeho pojetí skupinové dynamiky je učitel jako součást třídy (skupiny) důležitý – sehrává tam jednu z nejdůležitějších rolí (vede třídu) a je součástí vývoje třídy. Proto učitele budeme považovat za součást skupiny školní třídy. Tím se ale dostáváme do nejednoduché situace – jsou tedy všichni pedagogové (vyučující ve třídě) součástí třídy jako skupiny? Má tedy například skupina 6.A 24 žáků a 12 učitelů? A pak zde máme další problém – jeden z učitelů je pověřený jako „zodpovědný“ za tuto třídu, tzn. má tzv. třídnictví. Je jeho členství stejné jako členství ostatních učitelů? Lašek, když mluví o tom, kdo je aktérem třídního klimatu, říká: „*Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.*“ (Lašek, 2007 str. 46) Ke specifickému postavení třídního učitele se pak Čapek vyjadřuje takto: „*Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve ‚své‘ třídě musí pedagog nejvíce vynaložit své úsilí. Poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě.*“ (Čapek, 2010 str. 17) Z uvedeného výčtu je zřejmé, že třídní učitel má specifické a velmi důležité postavení vzhledem ke třídě. Kdykoli učitelé narážejí na problémy se třídou, vždy se obrací na kolegu třídního učitele té dané třídy. Pokud se má se třídou dělat cokoli mimo standardní vyučování, je to obvykle třídní učitel, který to realizuje. A není to jen formální postavení pedagoga, ale i specifický vztah žáků

k němu, jak zmiňuje Čapek. Tzn. třídní učitel se zdá být daleko víc součástí třídy nežli ostatní učitelé. Z praktického hlediska proto třídního učitele do sociální skupiny školní třídy budeme počítat. A co ostatní učitelé? Jistě se stávají součástí skupiny třídy ve chvílích, kdy stojí před tabulí, ale můžeme je za členy považovat i mimo tento čas (tak jako třídního učitele)? Jsem toho názoru, že nikoli, protože pokud se cokoli mimo čas či daný předmět ve třídě řeší, je to vždy věc třídního učitele. Z praktického hlediska se zdá tedy výhodné formulovat třídu jako sociální skupinu i s třídním učitelem, v případě, že před třídou stane jiný pedagog, stává se po dobu své vyučovací hodiny taktéž členem této skupiny (potažmo skupinové dynamiky této třídy).

2.4.3. Parametry školní třídy

Školní třídu můžeme zařadit mezi skupiny tzv. malé. Nakonečný vymezuje takovou skupinu na základě třech znaků: „navzájem integrující se jedinci v rámci společně sdílených norem“ (1), „kteří se vzájemně znají a vstupují do interakcí v rámci propojených rolí“ (2) a „vyvíjejí společnou činnost v rámci společných cílů“ (3) (Nakonečný, 2009 str. 384). Homans skupinou rozumí „řadu osob, které spolu v určitém časovém období často komunikují a jejichž počet je tak malý, že každá osoba může se všemi ostatními osobami komunikovat, a sice nikoli jen prostřednictvím jiných lidí, nýbrž tváří v tvář“ (cit. dle Nakonečný, 2009, str. 384). Školní třída se ale podílí na životě člověka velmi významně. Podívejme se na její podobnost s primárními skupinami, jak je definoval už Charles Horton Cooley. Primární skupiny člověku nabízí výchozí sociální zkušenost, základní hodnotový systém a morální standardy. Jsou založeny na osobním kontaktu svých členů, bývají početně malé, vztahy dosahují vysoké vzájemné důvěrnosti, základním motivem členství je uspokojení člena, pocit soudržnosti a solidarity, člověk je v takových skupinách plně angažován a jsou to skupiny relativně dlouhodobé. Cooley uvádí příklady tří typů primárních skupin – rodina, dětské herní skupiny a sousedství (Mead, 1930 str. 704). Ačkoli bychom třídní kolektiv za skupinu primárního charakteru označit nemohli, lze vysledovat, že řadu z uvedených znaků primární skupiny nalezneme i zde. Jde o skupinu početně malou, založenou na osobním kontaktu. Mezi některými žáky často vznikají velice důvěrné vztahy a nalezneme nezřídka ve třídách i vysoké uspokojení jejich členů z pocitů soudržnosti a solidarity (obvykle však ne v celé třídě, tzn. například v podskupinách). Zároveň jako součást školní třídy často bývají menší, již ryze primární skupiny (např. zmíněné dětské herní skupiny). Školní třída je tedy velmi blízko skupině primární – možná, že víc než kterákoli jiná skupina v životě dětí.

Skupiny můžeme dále rozlišovat dle toho, jak vznikly. Americká sociální psychologka H. Arrow a její kolegové přicházejí se členěním na skupiny plánované a neplánované. Skupiny plánované pak dále dělí na ty, které jsou plánované a zorganizované někým nebo něčím

zvenčí (vojenské skupiny, profesionální sportovní týmy, produkční skupiny atd.), a na ty, které naplánují a založí samotní členové skupiny (studentské skupiny, malé firmy, expedice, různé kluby atd.). Každý způsob vzniku specificky ovlivňuje skupinovou dynamiku (Forsyth, 2010 str. 88). Školní třídy jsou v první řadě plánované skupiny organizované externí organizací – tedy školou. Její členové se dostávají do vzájemné interakce, aniž by mohli významně ovlivnit, s kým se ve skupině ocitnou⁵⁰, v případě základních škol bez ohledu na jejich přání ve skupině být či nebýt (vzhledem k povinnosti školní docházky). Třídy jsou povětšinou vytvářeny na základě objektivních pravidel (například znalost jazyka, pořadí v přijímacím řízení, náhoda apod.) Právě vznik skupiny (a příp. změny) je jedním z důležitých prvků skupinové dynamiky, stejně jako fakt, že uvnitř třídy vzniká řada dalších, tentokrát již neplánovaných (neformálních) sebeorganizujících se podskupinek.

Všechny tyto uvedené charakteristiky významným způsobem ovlivňují způsob fungování školní třídy. Blíže se k některým bodům dostaneme při analýze expertních rozhovorů, kde se tato témata objevovala. V tuto chvíli bychom měli mít zhruba představu o tom, jaké základní charakteristiky (a v jaké souvislosti) školní třída jako sociální skupina má.

⁵⁰ V kontextu našeho školství je možnost ovlivnit skupinu, do které jako do školní třídy vstoupíme, ve dvou rovinách. Při zápisu do základní školy existovalo ještě donedávna pravidlo spádové oblasti, ale to dnes již neplatí. Výběr střední školy je taktéž neomezen (prakticky hraje významnou roli především dostupnost). Na jednu stranu si tedy můžeme vybrat školu a posuzovat její postavení (např. socioekonomický status jejích žáků), školní prostředí, učitele, na druhou stranu ale nemáme žádnou možnost posuzovat konkrétní skupinu žáků, mezi které dítě vstupuje.

3. Analýza modelů popisujících skupinovou dynamiku

V předchozí kapitole jsme si celkem podrobně vymezili hrací pole. V tuto chvíli už známe základní prameny výzkumu malých skupin i školních tříd. Jasně jsme si pojmenovali to, jakou perspektivu kteří autoři volí a vydefinovali jsme si naši perspektivu skrze skupinovou dynamiku a síly ovlivňující směřování k cíli skupiny v duchu Lewinovské tradice. Máme již trochu představu, jakým způsobem chápali skupiny zmínění autoři. Ted' je před námi úkol analyzovat to, jaké síly skupinové dynamiky lze najít v literatuře a jak o nich mluví experti, jaké souvislosti mezi těmito prvky uvádí a jakým způsobem s nimi pracují. Každý prvek skupinové dynamiky je téma, o němž byly napsány desítky knih. Proto v tuto chvíli ještě jednou připomínám, že se budeme pohybovat v poměrně značné míře zjednodušení a ke zdrojům budeme spíše odkazovat. Jde nám o globální pohled na problematiku a souvislosti mezi jednotlivými silami, daleko spíše než hledání jemných nuancí v rámci různých konceptů.

Krátkou poznámku k tomu, jakým způsobem budeme využívat informace z literatury a informace z rozhovorů. V rámci rozhovorů nebylo možné prozkoumat detailně celou problematiku. A ani by to nebylo smysluplné, protože šlo o to zachytit prakticky používané uspořádání pojmů, které experti využívají při své práci. Naopak v literatuře nacházíme jednotlivé koncepty velmi dobře a detailně rozpracované, navzdory tomu, že zde chybí nějaká jednoduchá a prakticky použitelná systematizace (organizace informací do nějaké myšlenkové struktury využitelné, když stojím před třídou). Data tedy nevyprávějí o tom samém, ale navzájem se doplňují. To byl i jeden z důvodů, proč jsme na začátku zvolili tento postup. Při rozboru literatury tedy půjde zejména o to, abychom vyjasnili obsah jednotlivých prvků skupinové dynamiky, se kterými se běžně pracuje. Různé pohledy různých autorů pro nás budou důležité ve chvíli, kdy budou v nějakém nesouladu, nebo kdy se budou navzájem o něco nového doplňovat. Jinak by bylo možné k tomuto účelu využít i pouze jeden konkrétní určitý zdroj. Naopak expertní rozhovory pro nás jsou důležité pro svou různost praktického uchopení teorie. Zde slučování rozdílných pohledů přínosné není.

Při rozboru literatury vyjdeme opět z Lewinovské tradice a dle Forsytha budeme strukturovat jednotlivé prvky skupinové dynamiky, ke kterým budeme průběžně připojovat, příp. doplňovat pojetí dalších autorů. Tentokrát je tento postup zvolen spíše z praktického hlediska – Forsythova kniha obsahuje zřejmě nejrozsáhlejší výčet různých prvků, a vytvoří nám tak dobrou osnovu pro porovnávání různých pojetí. Kde se autoři shodují v obsahu i jazyku, ponecháme pouze stručný popis s odkazem na Forsytha. Nebudou tak sice všude citováni všichni autoři, kteří tuto myšlenku měli taky, ale uspoříme tím hodně prostoru bez ztráty na obsahu. Pokud budeme citovat pouze Forsytha, znamená to tedy, že buď se o tématu žádný jiný autor nezmiňuje, nebo se o tom zmiňuje stejně (či ve velmi podobném duchu).

Jak již bylo uvedeno, při rozboru expertních rozhovorů bude vhodnější představit pohled každého experta odděleně. Logika jejich uvažování je velmi různá. Pro zjednodušení – uvádí-li experti nějaké koncepty, autory či pojmy, které rozebereme dříve v literatuře, nebudou v rámci popisu rozhovoru rozebírány podrobně. Tzn. i zde se budeme pohybovat na maximální rovině zjednodušení z důvodů, které jsme v úvodu práce podrobně rozepsali.

3.1. Analýza literatury - úvod

Skupinová dynamika je živý a dynamický svět sil uvnitř skupiny. V této části se zkusíme podívat na to, jaké všechny síly literatura uvádí a jakým způsobem je chápe. Strukturu našeho výkladu nám nabídne kniha Donelsova R. Forsytha, který ve své knize velmi přehledně shrnuje aktuální stav výzkumu a bádání na poli skupinové dynamiky, další autory budeme do výkladu průběžně zapojovat, případně na závěr dopíšeme důležité postřehy jejich pojetí.

Z hlediska přehlednosti výkladu jsme si jednotlivé síly roztřídili do několika skupin. Nejdříve rychle shrneme základní parametry skupiny a její hlavní cíl (smysl vzniku) – tomuto nebudeme věnovat příliš mnoho prostoru, protože z hlediska školních tříd jde o poměrně jasně definovaný prostor. Dále se budeme zabývat aktéry skupinové dynamiky a jejich individuálními silami. Tj. motivacemi, základními vlastnostmi a individuální historií (paměť). Navážeme strukturou skupiny – tedy vztahy, rolemi a normami skupiny. Zřejmě nejrozsáhlejší skupinu sil tvoří procesy fungující na úrovni skupiny: vývojové fáze skupiny, komunikace a interakce, sociální podpora, práce s cíli skupiny, vedení, konflikty ve spojení s kooperací a kompeticí, rozhodování, koheze, atmosféra, vliv (a moc) a výkon. Na závěr se pak zmíníme o externích prvcích, které vstupují do skupinové dynamiky, tzn. několik zmínek o silách působících mezi prostředím a třídou: atmosféra instituce a meziskupinová dynamika (jiné třídy, pedagogický sbor).

Členění na tyto skupiny sil vychází částečně z Forsythovy knihy, částečně z vnitřní logiky jednotlivých prvků, ale především je umělé a určené pouze pro přehlednost. Platí základní premisa, že většina prvků se do sebe rozpíjí, hranice jsou nejasné (zda vůbec nějaké) a všechny prvky se všemi souvisí v jednom velikém živém organismu. Esenciální povahu vztahů a charakter vzájemných souvislostí lze z popisu jednotlivých prvků vyčíst, ale těžištěm pro takové úvahy budou expertní rozhovory a zejména vytváření výsledného modelu, který by měl přesně takové věci postihnout.

3.2. Základní parametry a smysl skupiny

3.2.1. Parametry skupiny

Že ve skupinové dynamice záleží na velikosti skupiny, je celkem samozřejmé. Školní třídy běžných základních škol mohou mít dnes dle zákona 17–30 žáků⁵¹, průměr v roce 2008 byl 20,2⁵² (Šťastnová, 2008). Důležité ale je (a praxe každého pedagoga to jistě může dosvědčit), že **taková skupina se přirozeně dělí na menší podskupinky** a běžně nefunguje jako jedna velká skupina. Roli zde hraje i demografické složení. Třídy jsou v České republice většinou **věkově homogenní**⁵³, na základních školách bývají **rovnoměrně zastoupená většinou obě pohlaví**, dnes stále častěji narážíme na **etnicky pestré třídy** (nejčastěji zastoupení vietnamských a romských dětí). Pokud se ve třídě vyskytuje žák jiného věku, stává se tak významným hráčem skupinové dynamiky (nejčastěji propadlí – někdy opakovaně propadlí žáci). Podobně pokud se ve třídě vyskytují děti jiného etnika, jsou většinou pro dění ve třídě nějakým způsobem důležití. Především na odborných středních školách se pak můžeme setkat s třídami pohlavně výrazně homogenními (chlapecké či dívčí třídy) (Forsyth, 2010 str. 91). Zmíňme i různé specifické parametry, které za určitých okolností (tzn. stavu) mohou také sehrát roli, jako jsou: lokalita (městská škola, sídlištní škola, vesnická škola, dojíždějící – množství, skupinky atd.), rodinné souvislosti (všichni rozvedení rodiče, jedináčci) apod. **Homogenita** v jakémkoli slova smyslu dává lidem něco společného, dává jim určitou blízkost (podporuje vznik vzájemných vztahů, soudržnosti apod.). **Heterogenita** naopak vytváří často napětí, ale dává také pohled na daleko širší souvislosti a příležitost více různých úhlů pohledu (daleko větší příležitost k sociálnímu učení apod.). Homogenita i heterogenita ovlivňuje řadu prvků a významných sil, o kterých budeme mluvit vzápětí. Je dobré tedy parametry třídy mít na mysli.

3.2.2. Smysl a vznik skupiny

Další věcí, kterou třída dostává do vínku ještě dříve, než vznikne, je smysl, resp. její **hlavní cíl**. Třída je formálně naplánovaná skupina, která je dána legislativou, a žáci jsou do ní dle legislativy (s poměrně omezenou možností vybrat si kam, bez možnosti do třídy vůbec nevstoupit) zapsáni. V rámci školy jako organizace, ale i školství jakožto politicky

⁵¹ Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (počet žáků upraven v § 4 (online např.: <http://www.csicr.cz/cz/85122-je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych-typech-skol>).

⁵² To je mimochodem jeden z nejsilnějších argumentů MŠMT pro tzv. optimalizaci – slučování a zmenšování škol.

⁵³ V tuto chvíli nebudeme brát v úvahu nejrůznější alternativní školy či velmi malé jednotřídky.

organizačního zřízení, má poměrně **jasně definované cíle, a to po celou dobu své existence**. Ministerstvo školství tyto cíle jasně definuje Rámcovým vzdělávacím programem pro každou vzdělávací úroveň (Jeřábek, a další, 2005). V souvislosti s reformou školství mizí jasně a předem definované osnovy (co se která třída kdy přesně musí učit), školy, potažmo učitelé si vypracovávají svou sadu dílčích cílů po dobu celého studia (tzv. Školní vzdělávací plán), které by měly vést k naplnění rámcového vzdělávacího plánu.⁵⁴ Školní třída v České republice má tedy již třetím rokem tímto způsobem definovaný jasný úkol. Je důležité jasně říci, že **tento úkol prakticky nemůže žák žádným způsobem ovlivnit⁵⁵, ani mu v případě základního vzdělávání legálně uniknout**. I to je charakteristická síla (paradoxně ne příliš dynamická), která významným způsobem ovlivňuje fungování třídy (např. způsob rozdělování rolí ve skupině, práci s aktuálními cíli a vedení třídy). V rámci skupinových procesů jsme zařadili i odstavec zaměřený na praktickou práci s úkoly třídy. V tomto kontextu jde o dílčí úkoly cílů definovaných pedagogem, které jsou již dynamické a mohou se stát předmětem řešení ve třídě (mezi žáky a pedagogem).⁵⁶ Z celkového pohledu na skupinovou dynamiku nám hlavní cíl a smysl třídy poskytuje referenční bod pro posuzování všech sil. Buď nám síly pomáhají k dosažení tohoto cíle (např. právě alespoň dílčí participace žáků na stanovování úkolů), nebo nám v jeho dosažení brání (odmítnutí těchto úkolů, potažmo cílů žáky).

Z hlediska vzniku skupiny je zde ještě třeba rozlišit třídy výběrové a nevýběrové. Přijímací zkoušky (či jiná vstupní kritéria) mohou často sehrát důležitou roli při vnímání hodnoty členství žákem. V případě výběrových škol je ještě důležitá míra vlivu (a také souhlasu), jaký žák na vstup do třídy měl (zda to bylo rozhodnutí jeho, nebo rodičů a zda s ním souhlasil) (Lašek, 2007 str. 8). Jak se ještě později zmíníme, právě způsob vstupu (iniciation) do skupiny, může mimo jiné významně ovlivňovat soudržnost třídy (Forsyth, 2010 str. 125).

⁵⁴ Požadavek takto rozsáhlé práce s cíli, který tímto ministerstvo klade na bedra učitelů, naráží na celou řadu problémů (např. že učitelé neumí tímto způsobem pracovat, znamená to pro ně velké množství neplacené práce a celková motivace k tomuto úkolu je velmi nízká).

⁵⁵ Vzhledem k tomu, že reformou byla pedagogům dána poměrně veliká volnost ve způsobu naplňování rámcově vzdělávacích plánů, mají žáci teoreticky (ale jen velmi výjimečně se to i děje) možnost s pedagogem formu naplňování tohoto cíle řešit. Tzn. například diskutovat s ním (vyjednávat) o různých způsobech učení se příslušného tématu.

⁵⁶ Lze zde podotknout, že jde vlastně o určitý způsob, jak žákům participaci na plnění formálně daných cílů zprostředkovat. Jinak je jejich možnost participace v podstatě minimální. To, jakým způsobem zvyšování participace žáků na úkolech třídy funguje, a že jde o jeden z velmi efektivních způsobů intervence do skupinové dynamiky, lidé efektivně pracující se třídami dobře vědí – v této práci se k tomu ještě dostaneme právě při zmínce o práci s cíli v rámci částí o skupinových procesech.

3.2.3. Specifické formy vzniku třídy

Poměrně nezdědka se dnes setkáváme i s relativně nestandardním způsobem vzniku třídy. Nejčastěji jde o spojení dvou šestých tříd základní školy po odchodu žáků na gymnázia, ale obecně jde o jakýkoli typ sloučení či přeskupení. Nejde zde v pravém slova smyslu o vznik nové třídy s novou skupinovou dynamikou, ale o smíšení dvou tříd se dvěma skupinovými dynamikami. Ačkoli se zde většina procesů náležících k formování skupiny (viz odstavec o vývojových fázích skupiny) odehrává znovu, situace má odlišný charakter. Vzniká pro žáky chaotické a frustrující prostředí, kde není jasné, „která skupinová dynamika“ platí (které role, které normy, jaké neformální cíle atd.). Roste silné napětí mezi žáky a toto napětí se velice často projevuje snahou udržet svou původní skupinu (chytání se záchranného kruhu), vymezit se vůči druhé části, vznikají často velmi ostré konflikty. Překvapení pedagogové často pak kroutí hlavami, jak je možné, že jsou děti schopni takových (tzn. „ošklivých“) věcí. A veškeré toto napětí je pouze projevem zoufalé snahy žáků najít nějaké bezpečné a přehledné místo pro sebe (ačkoli tato snaha by sama o sobě mohla pomoci budovat úplně odlišnou skupinovou dynamiku).⁵⁷ Forsyth se zmiňuje o celé řadě způsobů vzniku skupiny (píše také obecně o malých skupinách) – pro naše účely jsme vybrali pouze tyto zmíněné způsoby a vztáhli je na školní třídu (Forsyth, 2010 str. 88).

3.3. Aktéři aneb Individuální síly

Skupinová dynamika je složena z aktérů (v našem případě žáků a učitele), kteří do ní přinášejí dynamiku tím, že každý přichází sám se sebou – se svými motivacemi (např. potřebami), vlastnostmi a osobnostním nastavením, se svou historií, zkušenostmi a pamětí. V následujících odstavcích zkusíme shrnout nejvýznamnější síly, které na tomto poli působí.

3.3.1. Vnitřní motivace

Člověk je tvor společenský, a ačkoli si žák třídu nevybral, má velké množství potřeb, které mají sociální charakter. Školní třída, do které žák patří, se stává prostorem, kde může své potřeby naplňovat. Zároveň ho ale nenaplňování určitých potřeb ve třídě může významně frustrovat a jeho obranné reakce někdy mohou pedagogům hodně zamotat hlavu. Na úvod můžeme připomenout zřejmě nejproslulejší kategorizaci potřeb dle Maslowa, kde mezi velmi důležité potřeby patří potřeba bezpečí a jistoty, dále potřeba přijetí a spolupatříčnosti, potřeba uznání a úcty (Forsyth, 2010 str. 58). To všechno jsou potřeby, na které v běžné třídě

⁵⁷ O individuálních motivacích jednotlivých žáků se budu zmiňovat v části 3.3 o individuálních silách.

narážíme. Forsyth ve své knize uvádí dlouhou pasáž, ve které rozebírá lidské sociální potřeby, a na řadě výzkumů dokládá, že bez jejich naplnění člověk propadá velmi nepříjemné sociální a emocionální samotě (str. 104).

V souvislosti s tím představuje teorii Williama Schutze o lidské **fundamentální orientaci na mezilidské vztahy** (Fundamental Interpersonal Relations Orientation / FIRO)⁵⁸, ve které jsou sociální potřeby rozděleny na základní tři: 1. **potřebu patřit ke skupině** (need to belong / need affiliation / Inclusion), 2. **potřebu intimitu** (need intimacy / affection) a 3. **potřebu moci** (need power / control) (stránky 92–93). Tyto tři potřeby konstituují základní vazbu, kterou je člověk přitahován a vázán ke skupinám. Zároveň svým způsobem vytváří jeho osobnost. Platí, že každý člověk může mít každou z těchto tří potřeb různě silnou v závislosti na svých osobnostních charakteristikách (např. introvert vs. extrovert).

Velmi významná je také potřeba **sebeúcty** (Self Esteem). Tato potřeba je založena na přesvědčení (byť i neuvědomovaném) o vlastních kvalitách, vlastní dostatečnosti být partnerem ostatním, je podstatou sebedůvěry. Je velmi úzce spojena s potřebou přijetí, uznání a úcty. Resp. nejsem-li přijímán, uznán a nemám-li u ostatních úctu, pak má sebeúcta klesá. Frustrace z nedostatečného naplnění této potřeby může mít zcela zásadní význam v chování člověka.⁵⁹ Přirozená tendence člověka je sebeúctu nějakým způsobem získávat a podporovat (str. 65). Sebeúctu může významně posilovat (či snižovat) **hodnota skupiny**, do které patřím – pokud patřím do skupiny, kterou vnímám jako výjimečnou a dobrou, získávám tím pocit i o své hodnotě. Vzniká proto často efekt **zkreslení pohledu na skupinu** (ingroup bias) a **ze skupiny** (outgroup bias) – tedy tendence vidět svou skupinu pozitivněji (roste mi sebeúcta) a vidět ostatní skupiny, kam nepatřím, v horším světle (roste mi sebeúcta) (str. 227). Mám tendenci **zdůrazňovat své vztahy či členství v úspěšných skupinách** (Basking in Reflected Glory / BIRG) (str. 113) a naopak utajovat nebo **popírat své vztahy či členství v neúspěšných skupinách** (Cutting Off Reflected Failure / CORF) (str. 80). Pokud se ocitnu ve skupině, která je nějakým způsobem neúspěšná, mám tendenci ji opustit. Pokud se ocitnu ve skupině, která je ve společnosti nějakým způsobem stigmatizovaná a nemohu ji opustit (např. všem dobře známé pedagogy označené „špatné třídy“), může dojít k efektu, kdy **začnu posilovat svou skupinovou hrdost a začnu odmítat hodnocení ostatních** (social creativity) (str. 82), aby má

⁵⁸ Protože čerpáme zejména z anglických textů, důležité termíny budeme uvádět v originále do závorek. Jde o zavedené termíny, u kterých při překladu hrozí určitá míra zkreslení.

⁵⁹ Nízká sebeúcta je jedním ze tří klíčových osobnostních rizikových faktorů ovlivňujících zapojení do problémového chování. Podrobněji je celá problematika rozebrána v publikaci Primární prevence rizikového chování ve školství (Miovský, a další, 2010 str. 38).

sebeúcta neklesla (kárání takové skupiny se stává zcela neúčinné – naopak posiluje identitu skupiny založenou na daném stigma). Yalom popisuje jeden z jedenácti terapeutických faktorů jako **univerzalitu**. Má tím na mysli zjištění, že nejen já mám problémy, že i ostatní mají strasti a myšlenky podobné mým. Tento proces může znovu napravit ztracenou sebeúctu, což je při terapii nezbytný krok (Yalom, a další, 2007 stránky 26–28). Význam sebeúcty dále dokládá dalším terapeutickým faktorem, kterým je **altruismus**. Altruismem Yalom vlastně popisuje proces, kdy tím, že druhým dávám pomoc a pečuji o ně (tzn. zbavím se představy, že jsem na tom tak špatně, že nemůžu nikomu pomáhat, ale sám pomoc potřebuji), získávám sám vědomí toho, že jsem schopen takovou pomoc dávat, a tedy že **mám co nabídnout** (mám svou hodnotu) (Yalom, a další, 2007 stránky 32–34).

V souvislosti se sebeúctou probíhá ještě jeden velmi důležitý proces na individuální úrovni. Jde o **sociální srovnávání** (social comparison) (Forsyth, 2010 str. 101). Pokud totiž začínáme přemýšlet o tom, jakou co má hodnotu (my, skupina atd.), potřebujeme z principu věci vždy poměřovat dvě entity. Tzn. lidé vždy svou hodnotu (ekvivalentně hodnotu skupiny) poměřují na základě lidí (skupin), které vidí kolem sebe (resp. na základě toho, jak si je interpretují). Vzhledem k předchozímu odstavci pak dochází často k efektu, kdy se lidé **sblíží s těmi, kteří je nepřekonávají ve věcech, na kterých je postavena jejich sebeúcta** (Self Evaluation Maintenance / SEM) (str. 113). Analogicky přítomnost lidí, kteří v těchto věcech dobří jsou, může být pro člověka ohrožující.⁶⁰

Pokud má člověk odpovídat na otázku „Kdo jsem?“, pak značná část jeho odpovědi znamená příslušnost k nějaké skupině (student, sociolog, syn, partner, sportovec...). Sami sebe tedy do značné míry členstvím definujeme (sebedefinujeme). Kromě potřeby sebeúcty, kterou nám členství ve skupinách spoluvytváří, máme ještě **potřebu klasifikace** – tedy potřebu svět kolem nás třídit do nějakých „škatulek“. Z těchto dvou potřeb vychází velice důležitá **potřeba sociální identifikace** – tedy identifikovat svou identitu s nějakou skupinou. Sociální identita je velkou částí našeho já. Bez skupin, které jsou kolem nás, bychom jen velmi obtížně hledali podstatu toho, kdo tedy jsme (Hayesová, 2005 stránky 30–31).

Mezi vnitřní motivace lze zařadit i jeden z jedenácti terapeutických faktorů, které rozebírá Yalom, a to **dodávání naděje**. V případě psychoterapie označuje jako naprosto

⁶⁰ Malý příklad – pokud jeden žák bude mít postavenou svou sebeúctu na nějakém sportovním výkonu (např. v ostatních věcech příliš nevyniká, a proto je sportovní výkon to „proč ho ostatní berou“) a nově přichozí žák jej hravě překoná, pak je poměrně velké riziko, že mezi oběma vznikne silná antipatie. Nikoli proto, že neumí první žák prohrávat (jak usoudí běžný učitel), ale proto, že tím ztratil způsob, jak si sebe ve skupině vážít. Pokud najde jiný způsob, jak svou sebeúctu opět získat, mohou z obou žáků být klidně nejlepší přátelé.

zásadní význam víry a naděje klientů, že jim skupina pomůže. Svým způsobem jde o princip placebo. V psychoterapii dokonce existují celé směry, které se léčbě vírou věnují (a mají výsledky). Yalom rozebírá význam naděje přímo **během skupinových setkání**, ale také **vysoké očekávání** klientů od terapie ještě před jejím začátkem. Jejich interakce pak totiž podporuje, aby se terapie zdařila – princip známý pod výrazem „sebenaplňující se proroctví“. V rámci školní třídy je naděje důležitá hned na několika rovinách – je důležitá víra ve smysluplnost cílů a úkolů (více v kapitole o práci s cíli), víra v schopnost ovlivňovat své prostředí (např. měnit normy). Svým způsobem je naděje očekávání toho, že se něco zdaří, tedy nutně vysoce závislá na individuální i skupinové historii (resp. zkušenostech) (Yalom, a další, 2007 stránky 24–25).

Když se někoho zeptáme, co ho motivuje na té které činnosti, zřejmě nám neodpoví, že je to zvyšování vlastní sebeúcty a potřeba moci. Vnitřní motivace urazí ještě dlouhou cestu v hlavě a pocitech každého člověka, než se z nich stanou uvědomované a deklarované motivace (např. baví mě to, mám rád společnost, líbí se mi vytvářet něco pěkného). Pokud přemýšlíme o motivacích jednotlivých lidí, bude pro nás vždy užitečné snažit se rozklíčovat, jaké vnitřní motivace se za tím, co lidé říkají, skrývají. Z pragmatického hlediska pak je výhodné jít jen tak daleko, jak je nezbytně nutné.⁶¹

3.3.2. *Vlastnosti*

Ve skupině hrají roli, jak jsme se již zmínili při popisování základních parametrů skupiny, demografické charakteristiky aktéra (tzn. věk, pohlaví, etnikum), jeho rodinné souvislosti (rozvody, sourozenci, SES⁶² atd.), ale i lokalita. Kromě toho je důležité vnímat i to, že žák je nějak vysoký, má nějakou váhu (tloušťci vs. pápěrky), chodí nějak upravený, v nějakém oblečení (dnes oblíbená kategorizace: „seknhend'áci“, „vietnamáci“ a „značkoví“) a mohou mít nějaká další specifika (handicapy, peníze atd.). Nemusíme se zde zřejmě rozepisovat, jaký význam jednotlivé věci mohou mít na vnitřní motivace (sociální potřeby, sebeúctu), ale také jakou mohou sehrát roli ve skupinových procesech. Všechny tyto charakteristiky je dobré mít na vědomí, protože za určité konstelace se mohou stát velmi důležitými.⁶³

⁶¹ Tzn. nesnažit se vždy a za všech okolností rozebrat všechny vnitřní motivace aktérů, ale spokojit se vždy s tak „hlubokým“ vysvětlením, které mi dává dostatečné množství informací pro další práci se skupinou – zbytečné psychologizování (když mi stačí vědět, že děti fotbal baví), je někdy vyčerpávající, nemístné a až komické.

⁶² SocioEkonomický Status

⁶³ Soňa Hermochová se o řadě trendů (například právě i o oblečení) rozepisuje v úvaze hned na začátku své knihy Skupinová dynamika školních tříd (Hermochová, 2005 stránky 9–15).

Je zřejmé, že velice důležitou roli ve skupině hrají osobní charakteristiky jednotlivých aktérů. Např. již zmíněná **introverze** a **extroverze** významně ovlivňuje způsob komunikace žáků, jejich sociální role, ale také souvisí s jejich mírou individualismu nebo kolektivismu. Právě **individualismus a kolektivismus na pomyslné dvoupólové škále** (individual-collective continuum) je velice podstatnou osobnostní charakteristikou, která významně ovlivňuje způsob fungování skupiny. Kromě osobnostní charakteristiky se míra individualismu nebo kolektivismu projevuje i na skupinové úrovni a může být charakteristikou skupiny (zde se nám individuální pohled na aktéra a pohled na skupinové charakteristiky propojuje). Forsyth uvádí, že je míra individualismu ovlivňována **kulturou** (tlak na individualismus, úspěch jedince nebo naopak tlak na společné dílo)⁶⁴, **osobnostní charakteristikou nezávislosti** (tzn. někteří lidé mají sklony být více závislí, jiní lidé mají velikou potřebu být velmi nezávislí), ale i **pohlavím** (Forsyth dokládá výzkumy, které v západní kultuře – rozuměj v USA – uvádí, že ženy jsou více závislé, zatímco muži jsou více nezávislí) (str. 72). Pokud bychom chtěli podrobněji rozebrat osobnost jedince, používá k tomuto účelu Forsyth pětifaktorovou analýzu osobnosti, která byla nezávisle na sobě objevena řadou významných osobností (Big Five Factors) (stránky 257–258). V tomto ohledu nám ale zmíněné charakteristiky stačí a podrobnější pětifaktorovou analýzou se budeme blíže zabývat až v tématu vedení, kde hrají významnější roli.

3.3.3. *Individuální historie (paměť)*

Velmi stručně – člověk během svého života prochází řadou důležitých zkušeností, které se vepisují do jeho osobnosti, poznamenávají jeho potřeby, ale zejména mu poskytují socializační vzorce a očekávání. Homansových pět behaviorálních propozic tuto skutečnost dle našeho názoru ilustruje více než dostatečně.⁶⁵ Pokud se někdy ocitáme v podobné situaci, v jaké jsme již byli, máme **tendenci volit podobná řešení** – zejména pokud tenkrát byla úspěšná. Také platí, že používáme **řešení nám známá** (pokud jsme řešení nikdy neviděli a ani ho z různých důvodů neumíme vymyslet, nepoužijeme jej). Pokud jsme se ocitli v nějaké situaci a něco následovalo, **očekáváme, že se to stane opět. A čím vícekrát** se naše zkušenost v minulosti zopakovala, tím je naše přesvědčení (očekávání), že to tak **bude, pevnější**. Tímto by se dal stručně charakterizovat význam individuální historie a paměti. Pokud se dítě nějak chová, je vždy velmi užitečné pátrat po tom, zda tím nereprodukuje nějakou svou předchozí

⁶⁴ Pro příklad nemusíme chodit daleko – srovnajme dnešní způsob mediální komunikace práce, úspěchu a mediální způsob komunikace těchto věcí před 30 lety klidně jen u nás v Čechách.

⁶⁵ (Šubr, 2001 stránky 42–44)

zkušenost. Jedním z klíčových intervenčních postupů je totiž odhalování těchto neefektivních vzorců chování a učení se novým, efektivním (viz. následující odstavec).

V psychoterapii je pak jedním z jedenácti klíčových faktorů, které Yalom uvádí, **korektivní rekapitulace primární rodiny**. V podstatě nejde o nic jiného než o interpretace klientovy minulosti – tzn. proč jeho osobnostní charakteristiky jsou takové v souvislosti s vlivy, které na něj měla rodina (coby nejlivnější skupina v životě člověka). Porozumění těmto souvislostem může odhalit podstatu (často nerelevantní) různých vzorců chování v mezilidských vztazích a dát prostor k jejich změně – tedy cílenému hledání a učení se jiných efektivnějších vzorců (Yalom, a další, 2007 stránky 34–35).

Jak je vidět, tak individuální paměť člověka, jeho naučené vzorce chování a očekávání, jsou velice důležité pro fungování ve třídě. Zároveň mají všechny tyto věci interakční charakter, a je tedy možno s nimi v rámci školní třídy pracovat (ovlivňovat je).

3.3.4. Sociální učení a napodobující chování

Yalom pojmenovává ještě dva důležité faktory, které sehrávají roli ve skupinové psychoterapii – je jimi **rozvoj socializačních technik** (sociální učení) a **napodobující chování**. Jak jsme již zmínili v předchozím odstavci, lidé mohou mít naučené nejrůznější více či méně efektivní vzorce chování. Naučili se je během socializace mj. tím, že se učili od svého okolí. Tento proces ve třídě nejenže stále probíhá, ale také je možné již naučené vzorce měnit a učit se jiným. Významné postavení v tomto smyslu hraje učitel. Podobně jako terapeut je pro klienty vzorem a často pouze napodobování jeho stylu komunikace může klientům pomoci rozvinout své sociální dovednosti (Yalom, a další, 2007 stránky 35–37). S tímto procesem souvisí i další terapeutický faktor – interpersonální učení, ke kterému se blíže dostaneme v části věnované vztahům.

3.4. Struktura skupiny

Z individuální roviny se přesuneme do roviny vztahů ve skupině, do roviny struktury a řádu, který se uvnitř skupiny vytváří, udržuje a proměňuje. Ačkoli jsme pro přehlednost výkladu oddělili strukturu a vztahy ve skupině od procesů, neradi bychom tím vyvolali pocit, že tato část se zabývá prvky, které jsou stabilní a neměnné, zatímco procesy jsou dynamické a přímo závislé na čase. Z podstaty skupinové dynamiky vyplývá, že všechno, co je v jejím poli, je dynamické. Struktura vztahů a rolí nám spíše vytváří určitý prostor, ve kterém se odehrávají procesy, ale tato metafora je jen velmi hrubá a ne zcela přesná. Toto členění je opět postaveno na způsobu výkladu Forsytha, ačkoli nutno podotknout, že každý autor jednotlivé prvky nahlíží a třídí jiným klíčem. Přehlednější a ucelenější pohled proto budeme hledat až ve

čtvrté kapitole, kde budeme na základě těchto informací a postřehů odborníků konstruovat přehledný a srozumitelný pohled na věc.

3.4.1. *Vztahy ve skupině*

Vztahem rozumíme propojení dvou aktérů na základě daného kritéria. Tímto kritériem může být v podstatě cokoli – ve studiu malých skupin se obvykle používají tato tři kritéria: sympatie, závislost a komunikace. Základní charakteristika vztahů pak je, zda jsou jednosměrné (unilateral), nebo obousměrné (reciprocal). V různých studiích můžete najít i řadu dalších zajímavých kritérií pro definování vztahu, které mohou mít veliký potenciál pro porozumění a intervenci do skupiny (např. poskytování podpory, koho žádám o pomoc, za kým chodím pro informace, kdo rozhoduje atd.). V tuto chvíli zůstaňme u tří zmíněných, které jsou svým způsobem pro fungování skupiny nejdůležitější.

Sympatie či antipatie (attraction) vyjadřují jednoduše to, zda jsem s druhým člověkem rád, či zda s ním rád nejsem. Jedná se o jednu z klíčových charakteristik skupiny, která může mít vliv na atmosféru skupiny, na její soudržnost (určité způsoby pojetí soudržnosti se přímo sympatií a antipatií definují, jak si popíšeme později), na skupinové role (viz níže), ale také na stabilitu skupiny. Pokud totiž převažuje ve skupině příliš mnoho antipatií, lidé budou mít tendenci skupinu opouštět nebo z ní jakýmkoli způsobem unikat. Heider vytvořil **teorii vyváženosti**, ve které tvrdí, že sympatie (likes) a antipatie (dislikes) musí být mezi sebou vyrovnány – tzn. každá antipatie musí být vyvážena nějakou sympatií, jinak má skupina tendenci k rozpadu nebo odštěpení jednoho či více členů (Heider's Balance Theory) (Forsyth, 2010 str. 167). Co se týká principu vzniku takových vztahů, pak Forsyth představuje Newcombův **seznamovací proces** (The Acquaintance Process), který obsahuje celkem šest principů, na základě kterých mohou sympatie a antipatie ve skupině vznikat: **1. Princip blízkosti** (proximity), **2. Princip elaborace** (elaboration)⁶⁶, **3. Princip podobnosti** (similarity), **4. Princip komplementarity** (complementary), **5. Princip vzájemnosti** (reciprocity), **6. Princip minima a maxima** (minmax)⁶⁷ (stránky 105–111). V souvislosti s běžnou školní třídou nás tedy může snadno napadnout, že to, jakým způsobem učitel rozesazuje žáky, jaká je ve třídě

⁶⁶ Newcomb chápe jako jednu ze základních tendencí člověka navazovat vztahy. Vychází z principu, že každá skupina má tendenci růst. Princip elaborace znamená, že skupina se přirozeně má tendenci rozrůstat a tímto vytváří nové vztahy.

⁶⁷ Princip minmax navazuje na Homansovo sociální chování a moderní teorii racionální směny. Vlastně vychází z jedné jeho propozice, kdy tvrdí, že člověk má tendenci navazovat vztah tak, aby měl se vztahem co nejnižší náklady, ale měl z něj co možná největší zisky.

homogenita a vzájemná podobnost na základě nejrůznějších kritérií (od místa bydliště po výšku), zkrátka všechny tyto základní parametry skupiny se mohou významně podílet na tom, jaké vztahy ve skupině vzniknou.

Vzájemná závislost (interdependence) členů skupiny je důležitá z funkčního hlediska (jde o koncept určený především pro pracovní skupiny), kdy zkoumáme, kdo je ve své činnosti na kom závislý (např. od něj potřebuje podklady) (str. 8). Podobným způsobem se zkoumají i **komunikační kanály** (communication network) – kdo s kým nejčastěji mluví. V obou těchto případech se kromě charakteru vazby zkoumá i struktura těchto vztahů (str. 168).

Struktura vztahů má **charakter sítě** propojující různým způsobem jednotlivé aktéry (uzly). Z hlediska vzájemné závislosti je důležitá jak zmíněná **oboustrannost**, tak **sekvenčnost** (tzn. řetěz na sobě závislých lidí), **vzájemnost** (hustota propojení, př. comcon, nebo také klika – všichni propojeni mezi sebou) či **multi-level hierarchičnost** (tzn. víceúrovňová jednosměrná struktura). Z hlediska komunikačních kanálů je důležitá navíc **centralita** (př. wheel – všichni napojeni pouze na jednoho centrálního člověka). Vysoká centralita komunikační sítě se ve školní třídě projevuje vysokou důležitostí daného jedince, vysoká vzájemná propojenost nám může napovědět, jak efektivně se budou šířit informace mezi žáky (např. když tato informace nezazní před celou třídou), a hierarchičnost se zase často projevuje typickým efektem zkreslení nahoru i dolů (upward, downward bias) – žáci informace učiteli přikrášlují („To okno jen trochu prasklo“), zatímco učitelé informace např. ostří („To jste zase při dějepisu dělali celou hodinu nepořádek, co?“). Prostřednictvím metody SNA⁶⁸, která se studiem sítí zabývá, můžeme zjišťovat další zajímavé informace – jako koeficient shlukování (tzn. určité vyjádření toho, jak je skupina rozskupinkovaná na menší skupinky), v rámci centrality prostřednictví (betweeness – kolikrát je daný člověk důležitý pro spojení jiných lidí), blízkost (closeness – jak vzdálení jsou si lidé ve skupině) atd. (Forsyth, 2010 str. 158; Barabási, 2005). Daná formální struktura ve třídě je sice velmi jednoduchá, pozice učitel – žák, ale neformální struktura na základě zmíněných principů vzniká a od samého založení skupiny složitý propletenec vztahů. Prochází řadou stádií, kterými se budeme zabývat v části o skupinových procesech.

Zde ještě zmínka o **vytváření podskupin**. Již v úvodu jsme řekli, že školní třída je natolik velká, že je v ní vytváření menších podskupin přirozené. Lašek rozlišuje vytváření podskupin na **mechanické** (učitelem) a **organické** (samovolné), přičemž samovolně probíhá rozdělování na základě **sociální blízkosti** (kterou dále nerozebírá) (Lašek, 2007 str. 10). Nabízí se však vysvětlení v principu výše zmíněného Newcombova seznamovacího procesu.

⁶⁸ Social Network Analysis – více o této metodě a sítích obecně např. (Barabási, 2005).

V rámci každé z těchto malých podskupin mohou probíhat stejné procesy, o jakých mluvíme, v souvislosti s celou třídou. Pokud jsou podskupinky stálejší, může v rámci třídy probíhat i tzv. meziskupinová dynamika. Pokud se důraz ze sociální identity jako členů celé třídy přesune na sociální identitu jako členů podskupiny (tzn. podskupina se stává důležitější než celá třída), pak může začít probíhat zkreslení pohledu na skupinu i ze skupiny, a může mezi těmito skupinami vzniknout rivalita. Forsyth popisuje, že **zkreslení pohledu na skupinu a ze skupiny** může vyvolat následující efekty: **zvýšování soudržnosti obou skupin, zvýrazňování a zvětšování odlišností**, přemýšlení o „našem“ jednání dle **odlišných standardů** než přemýšlení o jednání druhé skupiny (double-standard thinking)⁶⁹, **představa homogeneity druhé skupiny** (outgroup homogeneity bias)⁷⁰ nebo právo malých čísel (law of small numbers)⁷¹. Forsyth uvádí, že klíčovými prvky, které do meziskupinové dynamiky vstupují, jsou kolektivní či individuální nastavení jednotlivých skupin (individual-collective continuum), vytvoření různých norem (subcultural norms) a negativní emoce a afekty (např. Hate Group⁷²) (Forsyth, 2010 stránky 424–425).

3.4.2. Skupinové role

Skupinové role jsou jedním z velmi důležitých prvků skupinové dynamiky. Zabývalo se jimi mnoho odborníků a vznikla celá řada perspektiv. V této části nám půjde jen o stručný pohled na problematiku. Rolí rozumíme určitý soubor očekávaného jednání v určitém kontextu, Forsyth ji definuje jako „*soubor očekávání souvisejícího chování člověka v určité pozici ve skupině nebo sociálním prostředí*“⁷³ (Forsyth, 2010 str. 149) a přirovnává ji k divadelní roli. Podobně chápe roli i Goffman, který staví na divadelní metafoře svou dramaturgickou sociologii. V té chápe roli jako „*předem stanovený vzorec jednání, který je předváděn během představení a který*

⁶⁹ Používání různého „metru“ na jednání vlastní skupiny a na jednání druhé skupiny. Když něco uděláme my, je to fér, když to udělají oni, není to fér (typicky jakékoli „obejití“ pravidel – my jsme kreativní, ale oni podvádí) (Forsyth, 2010 str. 424).

⁷⁰ Tendence nerozlišovat „ty druhé“ (tzv. je „házet do jednoho pytle“ – my jsme „každéj jiněj“, ale oni jsou všichni stejní) (Forsyth, 2010 str. 424).

⁷¹ Tendence na základě vlastností několika málo členů usuzovat na vlastnosti všech členů druhé skupiny (Forsyth, 2010 str. 425).

⁷² Jde o extrémní podobu nepřátelství skupiny k jiným skupinám. Nenávist a hněv se stává hlavním programem a cílem skupiny. Extrémní příklady takových skupin mohou být různé neonacistické nebo rasistické spolky (např. Ku Klux Klan, nebo White Aryan Resistance). O Hate Groups na školní půdě více viz. report z výzkumu Susan M. Sorensen (Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work, 1981).

⁷³ „Coherent sets of behaviors expected of people in specific positions within a group or social setting.“ (Do češtiny přeložil M. K.)

může být prezentován či odehrán i při jiných příležitostech“ (Goffman, 1999 str. 21). Nad touto rolí staví společenskou roli, která v sobě může zahrnovat jednu nebo více rolí. Společenská role pak je „dramatické ztvárnění práv a povinností vázaných na dané postavení“ (str. 22).

Základní charakteristiky role tedy jsou, že je nezávislá na individualitě (podobně jako divadelní role), je relativně flexibilní (může se odehrávat kdekoli, může je hrát kdokoli, jeden člověk může hrát více rolí) a je vázaná na nějakou pozici nebo postavení ve skupině. Skupinová role je pak jasně ohraničena tím, že existuje v rámci skupiny. V pojetí rolí ve výzkumu malých skupin se promítají dva různé úhly pohledu: 1. Osobnostní pohled, 2. Interakční pohled. Osobnostní pohled dává větší důraz na osobnost aktéra a spojuje roli s osobnostními dispozicemi. Chcete-li zkoumat roli aktéra, pak je třeba zkoumat zejména jeho osobnost. Tento aktér má sklony v různých skupinách hrát stejné role (kdyby se například ve skupině sešli pouze lidé, kterým osobnostně vyhovuje role vůdce, chyběli by zde další role a skupina by nefungovala dobře). Interakční pohled naopak vnímá roli jako výsledek jedinečné konstelace skupinové interakce relativně nezávislé na osobě. Aktér vstupuje do skupiny a obsazuje takovou roli, která mu v situačním kontextu připadne (kdyby se sešli výše zmínění lidé, každý zaujme jinou roli). Různé kategorizace rolí se často liší právě v důrazu na ten který pohled (Forsyth, 2010 str. 151). Obecně platí to, že pokud se sejde skupina lidí a lidé začnou hrát různé role, pak se tyto role od sebe mají tendenci odlišovat. Tzn. lidé hledají takovou roli, aby našli místo ve skupině. To souvisí mimo jiné s potřebou patřit do té skupiny a mít svou hodnotu pro skupinu (nebýt zbytečný) (str. 150). Moreland a Levine popisují pět stádií vzniku, průběhu a zániku rolí ve své **teorii skupinové socializace** (group socialization theory)⁷⁴ (str. 152).

Skupinové role můžeme určitým způsobem třídit. První třídění, které je zjevné, je způsob třídění rolí při plnění nějakého společného úkolu, nějaké společné (týmové) práce. Mezi nejznámější kategorizace tohoto typu dnes patří zřejmě **Belbinovy týmové role**. Belbin se zabýval výzkumem skupiny manažerů, které podrobil rozsáhlému psychometrickému testování a při kterém sledoval jejich chování během týmových úloh. Nalezl tři kategorie rolí – **role orientované na akci** (usměrňovač, realizátor, kompletovač, finišer), **role orientované na lidi** (koordinátor, týmový pracovník, vyhledávač zdrojů) a **role orientované na myšlení** (inovátor,

⁷⁴ Člen nejdříve bloudí (1), pak nalézá skupinu a stává se jejím novým členem (2), ve fázi socializace poznává skupinové normy, přizpůsobuje se skupinovému fungování a zaujímá roli, která je volná a je mu blízká (3), postupně jeho důležitost ve skupině klesá, až se dostává zcela na okraj (4), ze skupiny odchází a zůstává jako bývalý člen skupiny (5). Autoři popisují typ členství a procesy v jednotlivých fázích, definují jasně body (události), kterými jednotlivé fáze lze rozeznat (transition points) (Forsyth, 2010 stránky 152–154).

monitor vyhodnocovač, specialista) (Belbin, 1996 stránky 19–32). Podobnou, ale výrazně rozsáhlejší kategorizaci nabídly již v počátcích výzkumu malých skupin **Benne a Sheats**, kteří dělí role na **úkolové** (iniciátor, hledač faktů, hledač názorů, zdroj informací, zdroj názorů, zpracovatel, koordinátor, orientátor, kritik, energizer, realizační technik, zaznamenávač), **socioemocionální** (podporovatel, mediátor/harmonisér, kompromisér, strážce brány, standardizátor, hlídač skupinové atmosféry, následovatel) a **individuální** (agresor, blokovač, dominantní hráč, vylévač srdce, hledač pomoci, hledač pozornosti, playboy/girl) (Benne, a další, 1948). **Margerison a McCann** navrhli členění rolí v **kruhovém diagramu**, kdy na horizontální ose je kontinuum **poradce-organizátor**, na vertikální ose je kontinuum **dozorce-průzkumník** a v kruhu jsou postupně jednotlivé role poskládány takto (první role je nahoře uprostřed na svislé ose, role pokračují po směru hodinových ručiček): **průzkumník propagátor, odhadce vývojář, tahoun organizátor, dotahovač, producent, dozorce inspektor, obhájce údržbář, zpravodaj poradce a tvůrce zlepšovatel** (Margerison, a další, 2006 str. 11). Podobných členění bychom našli ještě celou řadu. Tyto kategorizace jsou vytvářeny pro prostředí pracovních skupin a jejich velmi jemné a podrobné členění v běžné praxi školní třídy nemá příliš velký význam. Užitečné se ale zdá hrubé členění, které tyto modely využívají – tzn. členění na úkolové a socioemocionální role, jak se shoduje Belbin s Benne a Sheatsem. Dále se jeví jako užitečný koncept individuálních rolí (Benne, a další, 1948). Vzhledem ke dvěma předchozím skupinám má trochu jiný charakter. Bales tyto role popisuje jako negativní sociálně emocionální role. Mají jen velmi málo společného s cíli skupiny, jsou poznamenány výraznou orientací na sebe a většinou brzdí skupinové procesy. Jejich kategorizace nám zároveň dává určité vodítko k hledání vnitřních motivů vedoucích aktéry k takovému chování (Bales, a další, 1951).

Další způsob třídění sociálních rolí je na základě **sociometrie**. Jako sociometrické kritérium (kritérium sociometrických vztahů) se obvykle používá **oblíba** (sociální přitažlivost) a **moc/vliv**⁷⁵ (Kožnar, 1992 str. 104). Aktéři zaujmou v rámci skupiny a sítě vztahů nějaké místo, pozici, která pak definuje jejich roli. Na základě oblíby obvykle rozlišujeme **sociometrickou hvězdu** (nejvyšší oblíba), **odmítnuté děti** (nízká oblíba, samo ale oblíbené má) nebo **izolované děti** (nízká oblíba, samo nikoho oblíbeného nemá). Na základě vlivu definujeme obvykle **vůdce skupiny** (nejvlivnější člen). Tyto role se mohou navzájem propojovat a kombinovat – např. tzv. **šedá eminence** (velký vliv, ale neutrální oblíba), **antihvězda**

⁷⁵ Tento způsob měření využívá například i SoRaD (sociometrický ratingový dotazník), což je dotazník používaný k sociometrické analýze školních tříd. (Dittrich, 1992)

(neoblíbený, ale vlivný) (Dittrich, 1992; Kožnar, 1992; Yalom, a další, 2007). Znamé a často používané je i třídění, které na základě řady opakovaných sociometrických šetření definoval **Schindler** – popsal čtyři pravidelně se opakující role: **alfa** (neformální vůdce ve skupině), **beta** (střízlivý specialista, znalec, neutrální, může mít vliv a hrát „šedou eminenci“⁷⁶), **gama** (méně výrazní členové skupiny, tendence identifikovat se s alfou, také tzv. „šedá většina“), **omega** (outsider na okraji, často i obětní beránek) (Kožnar, 1992 stránky 109–110).

Obecně můžeme říci, že ve třídě má skupinová práce méně prostoru než v pracovních týmech nebo psychoterapeutických skupinách. Proto i rozsáhlé kategorizace rolí nejsou vždy třeba. Z uvedeného výčtu je doufám zřejmé, jak lze skupinové role uchopit a jak je lze vnímat. Než přikročíme k dalším prvkům skupinové struktury, je třeba ještě zmínit určité problémy, které se s rolemi pojí. Nejčastějším problémem může být tzv. **konflikt rolí**. Aktér zastává více rolí, jejichž očekávané chování je v rozporu (ve třídě to může být např. oblíbený žák mezi spolužáky, i dobrý student mezi pedagogy, který by měl říci, kdo rozbil okno). Někdy můžeme narazit i na **nejednoznačnost role** (např. na školním výletě je stále učitel tím samým učitelem, jako ve škole?). Během fáze odlišování rolí mohou nastat také komplikace – vzájemné poznávání a nejasnosti, **boj o role** atd. (Forsyth, 2010 str. 156) Joseph Berger tvrdí, že pokud dostane skupina úkol, na kterém musí všichni spolupracovat, a existuje-li ve skupině motivace k tomu úkol zvládnout, pak probíhá diferenciací rolí daleko ohleduplněji – lidé mají větší tendenci brát na vědomí ostatní, s jejich dispozicemi a přenechávat jim vhodné role (expectation-states theory) (str. 163).

3.4.3. Normy

Normy označují očekávané chování v dané situaci. Forsyth definuje normy jako „vznikající konsenzuální standardy regulující chování členů skupiny“⁷⁷ (str. 145). Jde o sdílená pravidla toho, jak se budeme ve skupině chovat. Skupinové normy vznikají z potřeby lidí **snížit nejistotu v mezilidské interakci**, protože **zvyšují předvídatelnost chování**, a z **potřeby bezpečí**, protože **posilují solidaritu** uvnitř skupiny. Vznikají **spontánně a neřízeně**, mj. na základě **principu konvergence** (str. 146). Tento princip pojmenoval již Muzafer Sherif ve svém výzkumu vzniku skupinových norem. Sherif zjistil, že lidé mají ve skupině tendenci se názorově přibližovat jeden druhému (názorová konvergence). Pokud je stejného názoru více lidí, pak se menšina spíše přibližuje většině. Po nějaké době ve skupině vzniká řada společných názorů a přesvědčení, které nově přichozí přijímají. I když se skupina postupně zcela obmění (z

⁷⁶ Šedá eminence – není vidět, ale ovlivňuje dění.

⁷⁷ „Emergent consensual standards that regulate group members' behaviors.“ (Do češtiny přeložil M. K.)

původních členů nezbude ve skupině již nikdo), skupina stále drží původní názorový standard – normu (Sherif, 1936). Zároveň tak Scherif dává základ tzv. **generačnímu paradigmatu** – někdo normy vytvoří, zemře, ale normy zůstávají jako tradice. Každý nový aktér se jim musí přizpůsobit (Forsyth, 2010 str. 146). Nabízí se srovnání s Peterem Bergerem a Thomasem Luckmannem, kteří o třicet let později vytváří sociální konstruktivismus, princip institucionalizace a přenášení významů z generace na generaci (Berger, a další, 1999). Normy mají **sebevytvářející charakter** – vznikají všude, kde existuje interakce alespoň dvou lidí. Zároveň mají **stabilní** (a stabilizační) charakter – udržují pořádek, a dokonce mohou někdy i udržovat skupinu jako takovou. Mohou se totiž stát tím, co skupinu definuje (např. my jsme ti, co nosíme značkové oblečení) – stává se součástí sociální reprezentace (Forsyth, 2010 str. 147). Feldman vymezuje čtyři základní funkce norem: 1. **Vyjádření ústředních a nejdůležitějších hodnot**, 2. **Sdílená očekávání chování** (redukce nejistoty), 3. **Definují, co je a co není přijatelné chování**, 4. **Pomáhají skupině přežít** (semknout se v krizi) (Hayesová, 2005 str. 43).

Skupinové normy můžeme dělit z různých hledisek – **preskriptivní** (co se jak bude dělat) a **proskriptivní** (co se dělat nebude), **deskriptivní** (co obvykle děláme a jak se obvykle chováme), **hodnotící** (toto je špatné a toto je dobré), **psané a nepsané, klíčové** (zcela základní, jejich porušení je zásadní) nebo **periferní** (okrajové a doplňkové, jejich porušení nevyvolává závažnější problémy). Normy můžeme také rozlišovat z hlediska jejich vzniku v konkrétní skupině – zda norma vznikla v této skupině (zda nevědomě či cíleně), zda byla převzata či nastavena formálně (Forsyth, 2010 str. 149) (Hayesová, 2005 str. 43). Ve školní třídě mají normy velký význam. Kromě samovolně vzniklých se každá třída musí vypořádat se školním řádem (normy školy) a často i pravidly konkrétního učitele. Práce s pravidly je jeden z nejdůležitějších pedagogických nástrojů, který mají učitelé v ruce. Skupinové normy, společně s rolemi a sítí vztahů vytváří jakýsi dynamický rámec, ve kterém se odehrávají skupinové procesy.

3.5. Skupinové procesy

Jestliže rozumíme tomu, jaké individuální síly nám do skupiny v podobě aktérů vstupují, rozumíme základně tomu, jak vypadá struktura skupiny (jednotlivé vztahy, jejich propletenec, jednotlivé role a normy), je důležité zaměřit se na klíčové skupinové procesy, které nám mohou v našich cílech pomáhat či bránit. Jednotlivé prvky tak, jak je budeme zmiňovat, mají nejrůznější charakter. Ačkoli jsme je nazvali procesy, mohli bychom v nich hledat ještě další členění na základě různé logiky. V tuto chvíli je naším cílem spíše popsat si všechny důležité prvky a porozumět zhruba tomu, jaký mají obsah a jak je mezi sebou autoři spojují. Z vyjmenovaných prvků bychom jen rádi podotkli, že první dva mají přeci jen trochu specifický

charakter – vývojové fáze nabízejí pohled v čase na celou skupinu, interakce a komunikace je zase jazyk, způsob, jakým se všechny ostatní prvky (a to i ty, které jsme zařadili do struktury či individuálních sil) mohou projevat.

3.5.1. Vývojové fáze skupiny

V každé skupině v závislosti na jejím vzniku a rozvoji či zániku můžeme sledovat různé fáze, ve kterých se ocitá. Ve školách tento proces probíhá dvourychlostně, např. skupina žáků na základní škole vzniká v první třídě a po devíti letech dospívání opouští školu, nebo se také schází na začátku školního roku a na konci se rozchází. Každá z těchto perspektiv může hrát svou roli a má svou dynamiku. Už Moreno při studiu terapeutických skupin rozlišoval tři fáze, kterými prochází: **1. Vytváření skupiny a vznik „My“**, **2. Rozpad do individualit**, **3. Odpoutání se od terapeuta** (Moreno, 1987). Podobné tři fáze rozlišuje Yalom, který je podrobně rozpracovává z hlediska jejich průběhu i terapeutických (intervenčních) strategií v té které fázi (Yalom, a další, 2007 stránky 303, 337, 372). Zdá se, že po prvním poznávání vždy přichází nějaká fáze konfliktů a napětí ve skupině, aby se skupina dostala do výkonnostního stádia.

V 60. letech Tuckman vypracovává rozsáhlý popis **pěti skupinových stádií**, kterými prochází malé skupiny. Tento postup rozpracovává pro různé typy skupin – psychoterapeutické, výcvikové, laboratorní a přirozené pracovní skupiny. Rozeznává stádium **1. Formingu** (vzájemné poznávání, vyjasňování, vytváření podmínek), **2. Stormingu** (konflikty rolí, názorů a postojů, vyjednávání, napětí ve skupině), **3. Normingu** (vytváření norem a pravidel fungování, nastavování rolí, procesů), **4. Performingu** (výkonnostní fáze skupiny, ve které dokáže nejefektivněji realizovat své úkoly) a **5. Adjourningu** (tedy zániku skupiny, ať již plánovaného, či neplánovaného). Tuckman popisuje specifika každé této fáze a tvrdí, že pokud je skupina nová, musí projít všemi (byť některými třeba jen velmi rychle) (Tuckman, 1965). Tento model nabyl velkého ohlasu a je dodnes používán. Protože se zjistilo, že některé fáze se mohou v déle trvajících týmech opakovat – skupina se může z pokročilejších stádií vracet zpátky (např. díky významné události, změně typu úkolu, příchodu či odchodu nějakého člena atd.) –, Bales přichází s tzv. **modelem rovnováhy** (equilibrium model), ve kterém popisuje, že se střídají fáze orientované na vztahy (storming a norming) a fáze orientované na úkol (performing) (Forsyth, 2010 str. 134). Později bylo toto cyklické pojetí dále rozpracováno Eldredgem a Gouldem v tzv. **přerušovaný model rovnováhy** (punctuated equilibrium model), ve kterém popisují, že střídání jednotlivých fází je rychlejší, než myslel Bales, a může se stát dynamickým procesem probíhajícím tady a teď (například během jediného setkání skupiny) (stránky 134–135).

Kromě zmíněných stádií je třeba ještě poznamenat, že celý vývoj skupiny vytváří také tzv. **skupinovou historii** (paměť). Tzn. vše, co se ve skupině odehrálo, zůstává zaznamenáno v hlavách jednotlivých členů (v individuálních historiích). To, co jsme psali o individuální historii, platí i zde – na úrovni třídy. Zkušenosti a očekávání třídy budou vždy jednou z významných determinant chování třídy.

Ve školní třídě je historii i fázi, ve které se nachází, možné vypořádat. Jak podotýká Tuckman, pokud se nacházíme ve fázi formingu, musejí se lidé poznat. Dokud se nepoznají, nemohou si ve skupině hledat role, nemůže skupina formovat své normy a standardy. Pokud je zas například skupina ve fázi konfliktů a vyjasňování vzájemných názorů (storming), nelze od ní očekávat valný výkon (Tuckman, 1965). Z tohoto důvodu je tedy důležité registrovat, v jakém stavu se skupina ocitá. Každé stádium vyžaduje svůj specifický způsob práce se skupinou, aby bylo možné co nejrychleji dosáhnout výkonnostního stádia (Forsyth, 2010 str. 135). Každá fáze v sobě zahrnuje jiné potřeby skupiny, se kterými jim může citlivý učitel pomoci.

3.5.2. *Interakce a komunikace*

Mezilidská interakce a komunikace má ve výzkumu malých skupin zvláštní postavení. Vytváří jakýsi „jazyk“, jakým mohou jednotlivé procesy „promlouvat“ do skupinového dění. Je to jakýsi prostředek, nebo snad lépe prostředí, skrze které se všechny ostatní prvky realizují. Pokud se podíváme do literatury, jsou tak i často popisovány. Po rychlém definování se autoři uchylují k popisu jednotlivých prvků, které se prostřednictvím interakce a komunikace odehrávají, viz např. (Forsyth, 2010; Hayesová, 2005). Forsyth pod interakci zahrnuje sociální vliv a vedení, Hayesová se o ní v souvislosti s pracovními skupinami vůbec explicitně nevyjadřuje a my ji můžeme vidět v jejím vysvětlování definování rolí, tvorby hodnot, vůdcovský styl, hodnocení týmového výkonu atd. Čapek komunikaci ve třídě explicitně zmiňuje a pojmenovává tyto typy komunikace podporující suportivní klima ve třídě: přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená, nemanipulující, rovná (Čapek, 2010 stránky 52–53). I z tohoto pojetí lze vysledovat, jak jednotlivé prvky skupinové dynamiky tak, jak je zde popisujeme, dávají komunikaci charakter a obsah. Interakce je obecně vnímána jako jakákoli akce-reakce mezi lidmi, komunikace pak jako proces sdělování významů. Můžeme kromě **verbální a neverbální** rozlišovat komunikace podle řady dalších klíčů na **viditelnou i neviditelnou** (např. intrapersonální), můžeme rozlišovat **syntax komunikace** (svým způsobem jde o formu – kódování, komunikační kanály, ruchy, redundance atd.), **sémantiku** (významy slov, kulturní kontexty atd.) a **pragmatiku** (analýza vztahu mezi vysílajícím a přijímajícím) (Vybíral, 2009 str. 26). Interakce a komunikace nám tedy v

analyzované literatuře hraje spíš roli formy, které dávají obsah ostatní prvky skupinové dynamiky (podporující komunikace, konfliktní komunikace atd.)

3.5.3. Práce s cíli skupiny

Školní třída, jak jsme již podrobně popsali, má poměrně jasný hlavní cíl. Jednotlivé cíle lze vnímat jako hierarchii ze sebe navzájem (nutně) vyplývajících podrobnějších a podrobnějších cílů. Do určité roviny je za cíle zodpovědný stát (resp. ministerstvo školství), od určité roviny cíle rozpracovává učitel. Standardem u nás je, že žáci nemohou participovat na žádné rovině této pyramidy, a musí se tedy chtět nechtět přizpůsobovat. Fakticky ale není žádný problém s tím, aby žáci na určité úrovni práce na vytváření cílů participovali (např. projektové učení⁷⁸). Cíl je v životě každé skupiny zcela klíčový – dává jí smysl a orientaci (Forsyth, 2010 str. 6). Z hlediska našeho pohledu na skupinovou dynamiku je pak klíčový pro určení, zda jsou síly nápomocné k jeho dosažení, či nikoli. Tím pádem již samotné **vědomí cíle** je zcela zásadní (bohužel v našem školství to stále není standardem).

McGrath rozpracovává komplexní kruhový model úkolů skupin (circumplex model of group task), ve kterém identifikuje **fáze vytváření úkolů, výběru úkolů, vyjednávání o způsobech dosažení a realizaci**. Rozlišuje činnosti na **tvůrčí** (vytváření cílů, úkolů, řešení) a **vyjednávací** (výběr, rozhodování), fázi **konceptuální** (diskuzní) a fázi **chování** (realizace) (Forsyth, 2010 str. 7). Z jeho konceptu lze snadno vyčíst, že fáze zahrnující plánování, vytváření, výběr a rozhodování zahrnují $\frac{3}{4}$ z práce týmu. Hlavní cíl skupině přichází téměř vždy formálně (zvenčí), rozhodující ale je proces **identifikace s cílem**. Tedy zda skupina přijme cíl za svůj či nikoli. Chceme-li, aby skupina úspěšně přijala cíl, pak musíme velmi dobře znát nastavení skupinové dynamiky (sil) a vhodným způsobem cíl spojit s individuálními cíli (vnitřními motivacemi). Pokud se nám to podaří, máme vysokou pravděpodobnost, že skupina cíl přijme za svůj (str. 8).

3.5.4. Rozhodování

Pokud je skupina postavena před takové cíle, kde musí skupinově rozhodovat, musí se nutně zabývat tím, jakým způsobem toto rozhodování bude probíhat. Rozhodování (decision-making) je z hlediska dosahování úkolů zcela zásadní. Základní strukturu rozhodovacího

⁷⁸ Skupina žáků dlouhodobě pracuje na určitém projektu, který má jasně definované cíle, a nejčastěji v sobě prolíná řadu dílčích cílů různých předmětů. Např. vytváření mapy vodních toků okolí svého města (může obsahovat zeměpisné, biologické, fyzikální cíle, rozšiřovat oblast sociálního a ekologického vnímání atd.). Žáci si projekt i jeho dílčí cíle ve spolupráci s učitelem vytváří sami. Více o projektové výuce píše např. Jitka Kašová, Anna Tomková a Markéta Dvořáková (Kašová, a další, 2009).

procesu nabízí **model funkčního rozhodování** (decision making functional model) ve čtyřech krocích: **1. Orientace** (definování problému a plánování postupu), **2. Diskuze** (shromažďování a vyměňování informací), **3. Rozhodnutí** a **4. Implementace** (dodržení rozhodnutí a evaluace). Co se týká samotného rozhodnutí, pak máme výběr v zásadě ze 4 způsobů: **rozhodne jedna osoba** (např. vůdce či jiný pověřený člen), **hlasování**, **konsenzus** nebo **náhodný výběr** (los) (Forsyth, 2010 str. 316). Tento proces, jakkoli se zdá jednoduchý, má v sobě řadu úskalí a vytvořil se kolem něj celý vědní obor. Mezi důležitá úskalí, která bychom měli vzít na vědomí, patří např.: **zkreslení informací** (information processing limitations – zjemňování, zostřování, nevyslovené samozřejmosti, zkreslení dané vedením atd.), **chyby v komunikaci** (nedorozumění, nedostatečná komunikace všech důležitých věcí), **skupinová polarizace** (názorová konvergence, sklon přiklánět se k extrémnějším – riskantnějším nebo naopak příliš opatrným variantám), vyhýbání se rozhodnutí (např. prokrastinace), skupinové myšlení⁷⁹ atd.

3.5.5. Vedení

Vedení ve skupinách je považováno za jeden z nejpodstatnějších prvků. Studium vedení pak má zřejmě ze všech zmíněných prvků nebohatší tradici. V raných výzkumech se nejdříve mělo za to, že dobrý vůdce je pouze záležitost osobnostních charakteristik a vlastností. Tzn. že vůdcem se člověk rodí. Vznikali tzv. **teorie velkých mužů** (Great Man Theories)⁸⁰. Později přichází i tzv. **situační model**, který naopak říká, že vůdcem se může stát kdokoli, je-li k tomu příhodná situace.⁸¹ Jako výsledek této diskuze vznikl **interakční přístup**, který říká, že vůdce vzniká na základě tří faktorů – **charakteristiky vůdce**, **charakteristiky následovatelů** a **charakteru situace skupiny** (Forsyth, 2010 str. 255).

Z hlediska osobnosti vůdce jsou důležité charakteristiky jako introverze/extroverze, konzistentnost (nerozporupnost) a autenticita (upřímnost), emocionální stabilita, otevřenost, asertivita, autenticita (upřímnost), svědomitost, dominance, sebereflexe, vlastní motivace a orientace na sebe/úkol/lidi. atd. (str. 257) Zřejmě nejpráhlednější a nejkompexnější model dnes nabízí **pětifaktorová analýza osobnosti**, objevená řadou na sobě nezávislých výzkumníků (Big Five Factors). Ta obsahuje **1. Introverzi-extroverzi**, **2. Otevřenost** (novým situacím, neobvyklým myšlenkám atd.), **3. Svědomitost** (sebedisciplína, zodpovědnost), **4. Přívětivost** (empatie, kooperativnost atd.) a **5. Neuroticismus** (tendence ke vzteku, hněvu

⁷⁹ O skupinovém myšlení se ještě zmíníme v části o skupinovém vlivu.

⁸⁰ Například The great leader theory od Thomase Carlyla (Carlyle, 1841).

⁸¹ Například Teitgeist theory od Leo Tolstoye (Forsyth, 2010 str. 680).

úzkostem či depresím atd.) (John, a další, 1999). I zde, stejně jako u všech ostatních aktérů třídy, mohou sehrát roli další charakteristiky demografické, výška, váha, specifika atd.

Interakční charakter (byť významně závislý na osobnosti vůdce) má styl vedení. Obecně se má za to, že styl vedení je hlavním bodem, na který se musíme zaměřovat, protože v sobě zahrnuje jak osobnostní charakteristiky vůdce, tak jeho bezprostřední reakci na ostatní členy skupiny. Dělení **vůdcovských stylů** je zřejmě tolik, kolik je autorů, které se vůdcovskými styly zabývají. Všechny v sobě však obsahují tři základní přístupy, které pojmenoval už Kurt Lewin: **1. Autoritativní vůdcovský styl** (jednosměrný, formou příkazů a povelů, s minimální možností participace ostatních členů), **2. Demokratický vůdcovský styl** (společné úsilí všech, vůdce funguje jako jeden člen skupiny a moderátor/facilitátor) **3. Liberální nebo také „Laissez-faire“** (vůdce nechává běžet věci samovolně, odpovědnost předává zcela do rukou ostatních členů skupiny, aktivně se na rozhodování nepodílí) (Forsyth, 2010 str. 272). Někdy se k uvedenému výčtu ještě přidává styl **participativní** (který již není z Lewinova pera), jenž je svým způsobem demokratickým stylem, do kterého ale vedoucí vstupuje spíše „koučingovým“ způsobem tak, že otázkami a facilitací vede ostatní k řešení složitých otázek a pomáhá jim rozvíjet nejen skupinovou práci, ale i sebe. Styly vedení můžeme dělit podle jejich **orientace na sebe** (autoritativní, liberální) nebo **na skupinu** (demokratický, participativní), ale také podle míry aktivity vedoucího – **více aktivní** (autoritativní, participativní), **méně aktivní** (demokratický, liberální).

Vzhledem k formální struktuře školní třídy zde roli vůdce sehrává především učitel (v tuto chvíli pomineme situace, kdy je tomu jinak). V pedagogice se v tomto ohledu podobně jako s vůdcovskými styly pracuje s pedagogickým nebo učitelským stylem. V prostředí školní třídy jde svým způsobem o velmi podobnou věc. Lašek uvádí kategorizaci **čtyř typů učitelských přístupů** (postojů) v závislosti na **čtyřech typech učitelských stylů** dle Andersonové. Čtyři typy učitelských přístupů zahrnují: **1. Individuálního sledovatele**, **2. Dotazovatele**, **3. Skupinového instruktora** a **4. Měnítele**. Čtyři typy učitelských stylů pak jsou **1. Vyučovatelský** (tradiční postupy, přesné definování, rigidní přístup), **2. Interaktivní** (podporuje interakci žáků), **3. Řídící** (direktivní, kontrolující, přísně určující aktivitu žáků), **4. Supervizorský** (podporuje komplexní vývoj žáka, přizpůsobuje své tempo tempu žáka, spíše dohlíží a pomáhá) (Lašek, 2007 str. 27). V pedagogických stylech tak můžeme vidět značnou podobnost s vůdcovskými styly (analogie interaktivního – demokratického stylu, řídící – autoritativní, supervizorský – participativní, vyučovatelský – liberální) (Lašek, 2007 stránky 30–35). Úloha pedagoga jako vůdce je specifická také svým značným důrazem na hodnocení žáků, potažmo jeho vnímanou **spravedlnost**. Čapek dokonce nestrannost pedagoga uvádí jako základní prvek třídního klimatu (Čapek, 2010 stránky 15, 58). V tomto smyslu se jedná o

velice podstatnou součást pedagogického působení, která může velmi ovlivňovat skupinovou dynamiku (a také velmi užitečný intervenční nástroj).

3.5.6. Kooperace vs. Kompetice

V každé skupině lze rozeznávat, zda jde o **prostředí** kooperativní (spolupracující), nebo o prostředí kompetitivní (soutěžící). Nejlépe jde takové prostředí vyjádřit slovem **atmosféra**. Obecně se tento princip nazývá „boj nebo let“ (fight or flight). Deutsch tvrdí, že zde hraje důležitou roli **orientace člověka** (spíše spolupracující, spíše soutěžící, míra individualismu), **pohlaví** (muži jsou více soutěživí, ženy jsou více spolupracující, méně individualistické) a **norma reciprocity** (jak ty na mě, tak já na tebe). Odkazuje přitom na vězeňské dilema⁸² a jeho analýzu (Forsyth, 2010 str. 382). Velkou roli zde hraje i osobnostní kontinuum **individualismus – kolektivismus**, kdy kolektivismus výrazně podporuje kooperativní atmosféru, individualismus naopak kompetitivní. Z hlediska skupiny pak analogicky vzniká sociální dilema, zda jsou důležitější zájmy jednotlivce nebo zájmy skupiny (např. Yalom rozebírá v jedné kapitole důvody, které mohou opravňovat terapeuta k vyloučení člena ze skupiny) (Yalom, a další, 2007 stránky 227-230). Zde jde jednoznačně o upřednostnění skupinových zájmů nad zájmy skupiny.

3.5.7. Konflikty

„Nesouhlas, svár a tření vyskytující se, když činnosti nebo přesvědčení jednoho nebo více členů skupiny jsou nepřijatelné jedním, nebo více jinými členy skupiny.“⁸³ (Forsyth, 2010 str. 380) Úplně nejobecněji lze dělit konflikty **uvnitř skupiny** (intragroup) a **mezi skupinami** (intergroup), analogicky jako **uvnitř člověka** (intrapersonal) a **mezi lidmi** (interpersonal). Nás budou v následujícím odstavci zajímat především konflikty na skupinové úrovni (tzn. interpersonal a intragroup). Jejich zdroje mohou být: „**Kdo vyhraje?**“ (kompetice), „**Kdo co získá?**“ (boj o zdroje), „**Kdo bude povýšen/pověřen?**“ (boj o moc), „**Kdo rozhodne?**“ (boj o moc), „**Koho nemám rád?**“ (osobní konflikty a antipatie) (str. 407). Konflikty také mají tendenci eskalovat a roztáčet se do tzv. **spirály konfliktu** – rozhořivat se (upward conflict

⁸² Vězeňské dilema je příkladem rozhodování mezi spoluprací a nespoluprací. Dva spolupachatelé v oddělených celách se rozhodují, zda se přiznat, či nepřiznat, přičemž když se oba nepřiznají, dostanou malý trest, když se oba přiznají, dostanou větší trest, a když se jeden přizná a druhý nikoli, pak ten, který nepřizná, dostane největší trest a ten, který se přizná, nedostane žádný trest. Tento příklad má veliké množství různých variací. Princip je stejný.

⁸³ „Disagreement, discord and friction that occur when the actions or beliefs of one or more members of the group are unacceptable to and are resisted by one or more of the other group members“ (Do češtiny přeložil M. K.)

spiral)⁸⁴. Jejich eskalaci mohou vystihnout následující posuny: **strach z nejistoty => neústupnost, závazek** (obraně reakce, stavění „barikády“, kopání pozičních „zákopů“⁸⁵), **vnímání => zkreslené vnímání** (základní atribuční chyba⁸⁶, sebenadhodnocující zkreslení⁸⁷, neporozumění motivům druhého), **slabé taktiky => silné taktiky** (od mírnějších, relativně kooperativních postupů až k direktivním, agresivním, jednostranným formám interakce), **norma reciprocity => spirála silnější odplaty**⁸⁸, **málo => mnozí** (lidé zapojují své přátele a skupiny, z mezilidského konfliktu se může stát meziskupinový), **naštvaní => silný hněv** (podráždění, zlost přecházející až v agresi) (stránky 393–406).

Na základě porozumění tomu, jakým způsobem konflikty vznikají a eskalují, je možné vytvořit i způsob, jak konflikty efektivně řešit (přijetí a vyjednávání⁸⁹) tzv. konflikt management skupiny. Existence tohoto konflikt managementu může být zejména v určitých třídách velice důležitá. Zároveň se nabízí otázka, zda konflikty skupinu posilují⁹⁰. Forsyth na základě několika výzkumů dokládá, že konflikty **1. Jsou přirozenou součástí vývoje skupiny** – tedy relativně nevyhnutelné (např. ve stádiu stormingu), **2. Konflikt téměř vždy snižuje soudržnost skupiny a motivaci členů** (podlamuje skupinu), **3. Úspěšné vyřešení konfliktu (nikoli osobního) může zlepšit funkčnost skupiny, ale souvislost není zcela jasná** (str. 408).

⁸⁴ Při jejich hašení se naopak proces nazývá „downward conflict spiral“.

⁸⁵ Tzn. snaha obhájit svou pozici, argumentovat a doložit její oprávněnost. Paradoxně při tomto procesu tuto svou pozici posilují a stále méně jsou schopni ji reflektovat (a opustit). Zároveň díky plnému soustředění na obhajování vlastní pozice často vůbec neusilují o porozumění pozice druhého strany.

⁸⁶ Fundamental attribution error – při interpretaci nějaké situace zohledňujeme dispoziční fakta (vlastnosti, chování a povahy aktérů) a situační fakta (čas, místo, okolnosti atd.). Základní atribuční chyba spočívá v přecenění jedné složky na úkor druhé.

⁸⁷ Self-serving bias – v podstatě jde o základní atribuční chybu při pohledu na sebe – pro podporu vlastní sebeúcty máme sklony vlastní úspěchy interpretovat dispozičními fakty, vlastní neúspěchy situačními fakty (u druhých lidí naopak).

⁸⁸ Díky zkreslenému vnímání obě strany své reakce považují za odpovídající akci soupeře, zatímco soupeřovy reakce výrazně převyšují vlastní akci.

⁸⁹ Přijetí je přijetím toho, že je druhý člověk naštvaný, a zkoumání, jaké k tomu má důvody a motivy (není to souhlas, jak se občas špatně interpretuje!), a zaměřuje se na zpracování emocí v konfliktu. Vyjednávání naopak pracuje s racionalizací podstaty konfliktu, rozkrývání jednotlivých eskalujících prvků a především vzájemným vyjasňováním skutečných motivů (nikoli zkreslených). Tímto způsobem je velmi zjednodušeně možné konflikty efektivně řešit.

⁹⁰ Na několika školeních orientovaných na zvládání konfliktů (které sem osobně navštívil) zatím všichni lektori bezvýhradně poukazovali na to, že konflikty posilují skupinu. Tento „fakt“ se lze dočíst i v řadě vzdělávacích materiálů a skript.

3.5.8. Sociální podpora

Míra kooperativní orientace skupiny se velmi často projevuje tím, do jaké míry se ve skupině projevuje **sociální podpora**. Prostředí vzájemné podpory významným způsobem ovlivňuje schopnost skupiny dosahovat svých cílů. Sociální podporu lze rozdělit na **podporu přínáležitosti** (belonging support) – explicitní vyjádření přijetí, ujišťování sounáležitosti, vtahování do činnosti skupiny atd., **emocionální podporu** (emotional support) – projevy úcty, povzbuzování, naslouchání, sdílení pocitů, plácání po zádech atd., **informační podporu** (informational support) – sdílení informací, rady, návrhy, pomoc při hledání cesty, pomoc při řešení problémů atd., **instrumentální podporu** (instrumental support) – hmotné zajištění (bydlení, půjčky), pomoc s úkoly (stěhování), pomoc v práci či při hledání práce, laskavosti atd. a **duchovní podporu** (spiritual support) – sdílení pohledu na svět, víry, sdílení existenciálních pocitů (strach ze smrti), vyjasňování složitých životních situací atd. (Forsyth, 2010 str. 103)

Yalom jako jeden z jedenácti terapeutických faktorů uvádí **poskytování informací**. Má tím na mysli jednak **didaktické instrukce terapeuta**, které mohou vysvětlovat a objasňovat, co se proč děje (z hlediska psychologie), jednak i **přímé rady** ostatních účastníků, kteří se snaží vcítit do situace příjemce a poskytnout mu nabídku toho, co by oni v takové situaci dělali. Tento terapeutický faktor bychom mohli zařadit právě do kategorie sociální podpory (informační podpora) (Yalom, a další, 2007 stránky 28–31).

Lze snadno vidět analogii sociální podpory s různými individuálními potřebami. Pokud vznikne prostředí sociální podpory, skupina tak získává silný vnitřní motor podporující vzájemné vztahy, soudržnost, filtrující skupinové konflikty a přímo ovlivňující výkon skupiny.

3.5.9. Koheze

„Členství ve skupině není totéž, co vědomí, že ke skupině náležíme. Koheze čili soudržnost skupiny, je neviditelné pouto, které k sobě váže členy skupiny...“ (Hayesová, 2005 str. 46) Téma skupinové soudržnosti⁹¹ je velice široké. Vzhledem k tématu práce bychom se rádi zcela vyhnuli širokému pojetí společenské soudržnosti na makroúrovni a věnovali se výhradně sociálně psychologickému pojetí soudržnosti malých skupin. Mezi první definice patří Morenovo pojetí koheze jako *„síly, které udržují jedince uvnitř skupin, ve kterých se nacházejí“* (Šafr, a další,

⁹¹ V českém sociálně vědním diskurzu se užívá pojmů sociální koheze, sociální soudržnost, skupinová koheze, skupinová soudržnost. V této práci nebudeme jednotlivé pojmy rozlišovat a spokojíme se s omezením, že užijeme-li pojem „skupinová“, pak máme na mysli kohezi takové skupiny, jako je např. školní třída. Více o problémech s definicí pojmů koheze/soudržnost viz např. práce Jiřího Šafra a Markéty Sedláčkové (Šafr, a další, 2004 str. 17).

2006 str. 28). Obecně Moreno a řada jeho následovníků vnímali kohezi především jako míru skupinové identifikace – tedy uvědomění si a zařazení sebe v dichotomii „my a oni“ (viz potřeba někam patřit). Morenovo „silové“ pojetí bylo základem pro práci řady dalších odborníků a stojí ve své podstatě i uvnitř pojetí, na kterém stojí tato práce. Forsyth přehledně uvádí základní úhly pohledu, s jakými se v tématu sociální koheze lze setkat. Koheze může být nahlížena jako: 1. **přitažlivost mezi členy skupiny**, 2. **přitažlivost skupiny jako celku pro jednotlivé členy** (resp. agregovaný součet pocitů přitažlivosti skupiny jednotlivých členů skupiny), 3. **individuální pocit sounáležitosti se skupinou jako celkem a s její morálkou**, 4. **celková síla jednotlivých prvků, které brání jedinci opustit skupinu**, 5. **míra, jak dobře lidé v konkrétní situaci drží pohromadě**, 6. **sklony členů skupiny navazovat sociální vazby s cílem držet se pohromadě**, 7. **sdílená důvěra mezi členy skupiny vzhledem k úkolům skupiny** (Forsyth, 2010 str. 118). Lze vidět na jednu stranu vysokou variabilitu jednotlivých definic a jak Forsyth vzápětí dodává: „Koheze má tolik různých forem a plní tolik nejrůznějších funkcí, že si někteří teoretici stěžují, že je pojem sám o sobě ironicky velmi málo soudržný...“⁹² (str. 118). Zůstaneme-li v původním silovém pojetí, můžeme tedy kohezi vnímat jako soubor sil. Mezi tyto síly patří **přitažlivé síly mezi členy skupiny** (individual level attraction) a **vzhledem ke skupině jako celku** (group level attraction).

Skupinová soudržnost vyplývá ze zmíněných individuálních potřeb – potřeby někam patřit, potřeby sebeúcty a ze sociální identifikace. Nicméně ve hře je ještě celá řada dalších faktorů, které ovlivňují to, zda se ve skupině koheze rozvine, či nikoli. Výzkum realizovaný McKennem našel sedm faktorů, které hrají klíčovou roli při vytváření skupinové soudržnosti: **podobnost postojů a cílů**, **společně trávený čas**, **izolace** (od jiných skupin/lidí), **ohrožení** (zdůrazňuje potřebu vzájemné závislosti), **velikost** (menší skupiny bývají soudržnější, částečně také proto, že jsou ve větším vzájemném kontaktu), **vstupní požadavky – iniciace** (překonání překážky při vstupu – udává hodnotu členství, může vytvářet závazek, kognitivní disonanci⁹³) a

⁹² „Cohesiveness takes so many different forms and fulfills so many functions that some theorists have complained that the concept, ironically, lacks cohesion.“ (Do češtiny přeložil M. K.)

⁹³ Kognitivní disonance je rozpor mezi postoji (znalostmi, vírou, přesvědčením) a skutečným stavem věcí (např. vlastním chováním) a jde o stav velice nepříjemný. Pokud vstoupíme do skupiny s nějakým očekáváním, něco pro vstup obětujeme (překonám velkou překážku) a po vstupu jsou naše očekávání radikálně zklamána, zažíváme pocit kognitivní disonance. Můžeme a) změnit své vnímání nebo b) změnit situaci/chování. Nemůžeme-li změnit situaci či chování (již to nelze vzít zpátky), měníme své kognitivní struktury (Festinger, 1957). Naše vazba ke skupině je tím velmi silně stvrzena. Tento princip využívají často sekty a jiné komunity založené na extrémní kohezi. Obecně je princip iniciace velice podstatný. Ve školních třídách ale hraje jen okrajovou roli.

odměny (skupinové ocenění má větší hodnotu, nežli individuální) (Hayesová, 2005 str. 47). Mezi dalšími faktory můžeme najít **stabilitu skupiny** (otevřená či uzavřená novým členům, existence tzv. „tvrdého jádra“) nebo **strukturu** (centralita, hustota vztahů, členové na okraji, podskupiny a kliky) (Forsyth, 2010 str. 135).

Vysoká koheze může mít řadu pozitivních dopadů na skupinu – projevuje se např. **vysokou spokojeností, motivací k práci** (nižší fluktuace a absentérství), lepší schopností skupiny **zvládat stres a konflikty**, obětováním se pro druhé či vyšší **ochotou spolupracovat** (str. 136). Velice důležitým projevem vysoké koheze je také vysoká solidarita⁹⁴ a sociální podpora (Friedkin, 2005 str. 34). Naopak ale může znamenat větší uzavřenost skupiny a **neochotu přijímat nové členy** (odl sergant syndrom), menší ochotou spolupracovat, nebo dokonce **nepřátelství a agresi** k jiným skupinám, větší **zkreslení pohledu na skupinu a ze skupiny**, vyšší toleranci uvnitř skupiny navzdory nižší toleranci mimo skupinu. Obecně s vysokou kohezí klesá stres ve skupině a roste odpor k opuštění skupiny. Vysokou kohezí také vzniká vysoký tlak na konformitu (více o konformitě v odstavci o skupinovém vlivu). S vysokou kohezí také často souvisí vysoká produktivita a výkon skupiny, ačkoli jak si v odstavci věnovaném výkonu řekneme, problematika tohoto vztahu je složitější (Forsyth, 2010 stránky 136–140).

Yalom vnímá soudržnost skupiny jako jeden z nejdůležitějších terapeutických faktorů. V kohezivních skupinách je vysoká míra přijetí a sociální podpory, a jak se zdá, má tedy koheze ze všech prvků skupinové dynamiky **nejvýznamnější podíl na uspokojování některých důležitých vnitřních motivací členů** (potřeba přijetí, potřeba sebeúcty, potřeba někam patřit). Dokládá to řadou výzkumů a experimentů. Vlastně by se dalo říci, že je jakýmsi vyjádřením míry naplnění těchto potřeb. Z hlediska mechanismu změny je koheze důležitá pro vytvoření bezpečné atmosféry. Yalom shrnuje projevy koheze na terapeutických skupinách: **1. Větší sklony ovlivňovat ostatní, 2. Otevřenost vůči vlivu ostatních, 3. Větší ochota naslouchat a přijmout druhé, 4. Větší bezpečí a úleva napětí, 5. Vyšší aktivita, 6. Větší otevřenost, 7. Větší sklony bránit skupinové normy, 8. Menší náchylnost na narušení skupiny – např. odchodem jednoho člověka, 9. Skupinový proces vnímají aktéři jako svůj cíl** (Yalom, a další, 2007 stránky 69–90).

3.5.10. Atmosféra

⁹⁴ V tomto případě jde spíše o mechanickou solidaritu, jak ji vykresluje Emile Durkheim. Nebudeme zde rozebírat širší zarámování tohoto pojmu. Solidaritou se dnes podrobněji zabývá např. Jan Keller v díle Soumrak sociálního státu (Keller, 2006).

Zatímco ve školním prostředí se s pojmem atmosféry pracuje poměrně často, Forsyth (2010), Yalom (2007) i další autoři tento termín používají spíše v běžném slova smyslu a nedefinují jej jako nějakou zvláštní složku skupinové dynamiky. Lašek používá termín atmosféra „jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách.“ (Lašek, 2007 str. 40) Atmosféru chápe jako **proměnlivou**, emočně vypjatou. Forsyth se o ní zmiňuje jako o teplé, podporující, komfortní nebo přátelské, rovnostářské, nehodnotící (Forsyth, 2010), Yalom jí spojuje s přívlastky mizerná, podporující, interaktivní, příznivá, pozitivní, konstruktivní, atmosféra soudržné skupiny, terapeutická atmosféra, hmatatelná atmosféra (Yalom, a další, 2007).

Když Yalom rozebírá interpersonální učení a kohezi skupiny, zdá se, že důležitou roli zde hraje **bezpečná atmosféra**. Bezpečná atmosféra vyplývá z vysoké koheze a sociální solidarity, a vytváří tak prostor pro intenzivní interpersonální učení. Bezpečná atmosféra znamená, že se ve skupině klient nebojí projevit své emoce, mluvit otevřeně. Bezpečná atmosféra se také projevuje tím, že pokud někdo ve skupině udělá něco riskantního, co by ho mohlo ohrozit (nebo si myslí, že by ho to mohlo ohrozit), skupina ho neodmítne (nenapadne), ale nabídne mu podporu. V tomto smyslu se také někdy mluví o otevřené atmosféře (Yalom, a další, 2007 stránky 46, 83).

Zdá se tedy, že atmosféra je především **pocit ze skupiny**. Emoce prožívaná v souvislosti se skupinovou dynamikou. Plnit ho může cokoli, podobně jako interakci a komunikaci. Navíc může atmosféra být bezpečná anebo také nebezpečná, potažmo otevřená či neotevřená (zda se lidé svobodně projevují). Ve školní třídě velmi jasně atmosféru cítíme. Atmosféra sama o sobě nám ale moc o aktuální skupinové dynamice neřekne, je třeba se zabývat tím, co se za touto atmosférou skrývá.

3.5.11. Vliv a moc

Díky řadě vnitřních motivací a potřeb je člověk ke skupině i dalším lidem přitahován a poután silnými vazbami. Jak jsme již na začátku předestřeli, dochází v tomto prostoru k poměrně zásadnímu vzájemnému vlivu. V zásadě můžeme rozlišovat **vliv většiny** (majority influence) a **vliv menšiny** (minority influence). **Teorie duálního procesu** (dual process theory) rozlišuje vliv na **1. normativní** a **2. informační**. Normativní je vliv hodnot a norem skupiny (v podstatě jde o vliv většiny) a informační vliv znamená, že s různou mírou důležitosti lze považovat informace od ostatních jako fakta o realitě (tzn. vytváříme si představu o realitě mj. také na základě informací od ostatních a na základě sociálního srovnávání). Míru důležitosti určuje např. autorita zdroje (např. emeritní profesor) apod. Hranice mezi oběma „typy“ vlivu jsou velmi nejasné a často splývají. Někdy se k nim ještě přidává **3. mezilidský osobní vliv**

založený na způsobu komunikace (verbální i neverbální) – např. manipulace apod. (Forsyth, 2010 stránky 178-179).

Vliv většiny (tedy vliv hodnot a norem skupiny) se často označuje jako **konformita**, přičemž platí, že čím více je skupina soudržná, tím je tlak na konformitu větší. Extrémní podoba konformního myšlení může znamenat řadu rizik, běžně se jí říká **skupinové myšlení** (groupmind). Kromě **vysoké koheze** může ke skupinovému myšlení navíc přispívat různá forma **strukturálních chyb** (nevhodný vůdcovský styl, špatné postavení až urážení skupiny v rámci instituce atd.) či **specifická situace** (extrémní stres, nízká sebehodnota skupiny atd.), jak ve své teorii shrnuje Janis (1983). Typické skupinové myšlení se projevuje **špatným odhadem skupiny** (iluze nezranitelnosti, iluze morality⁹⁵), **snaha nerozhněvat se** (stereotypizace, averze k jakýmkoli, byť sebemeně nestandardním postupům), **vysoký tlak na uniformnost** (vysoká úroveň autocenzury, iluze jednomyslnosti⁹⁶, přímý intenzivní tlak na ty, kteří se odlišují, často se vyskytne samozvaný strážce uvažování, pluralistická ignorance⁹⁷ atd.) a **špatné rozhodování** (vynechání hledání alternativ, cílů, špatné a zkreslené sbírání informací atd.). Všechny tyto projevy mohou mít poměrně fatální následky, jak Janis popisuje na příkladu kubánské krize⁹⁸ (Janis, 1983).

Menšina při svém působení nemůže využívat normativní vliv, ale z logiky věci musí používat **informační vliv**. Moscovici popisuje, jak promyšlenými a **propracovanými argumenty** může menšina útočit na postoje většiny, a tím jej nahlodávat do té míry, že může dojít až k přijetí názoru menšiny.⁹⁹ Pro takový vliv je důležitá **konzistentnost a pevnost menšiny**. Vliv menšiny také výrazně podporuje, když se **zvětšuje** (když se lidé přidávají na její stranu) nebo když má **vysoký status** (Hollanders' s idiosyncrasy credit) (Forsyth, 2010 stránky 190–191).

⁹⁵ Protože jsme všichni morální lidé, nikdy bychom nemohli udělat špatné rozhodnutí.

⁹⁶ Všichni na to máme stejný názor a vždy se na něm shodneme. (Kdo má jiný názor neříká to, aby nenarušil „harmonii“.)

⁹⁷ „Myslím si něco, ale podle mě si ostatní myslí něco jiného. Navíc jsou určitě ve shodě, takže se raději podřídím.“
Když takto uvažuje více lidí ze skupiny, pak se může stát, že ačkoli si všichni myslí, že jde např. o mimořádnou událost, skupinově se zachovají, jako by šlo o událost neškodnou.

⁹⁸ Před vypuknutím kubánské krize v roce 1962 USA realizovalo tajnou operaci ve spolupráci s Kubánským extrémním hnutím, které bylo v exilu. Invaze byla špatně naplánovaná a došlo k jejímu fiasku. Janis poukazuje na skupinové myšlení v týmu poradců, kteří se díky němu dopustili řady zásadních chyb (Janis, 1983).

⁹⁹ Vzpomeňme na slavný film 12 rozhněvaných mužů (Lumet, 1957).

Specifickou formou vlivu je moc. „*Sociální moc je schopnost ovlivnit ostatní, i přes jejich snahu vlivu odolat.*“¹⁰⁰ (str. 216) Jak dokládají Zimbardo¹⁰¹ (1969) i Milgram¹⁰² (1974) ve svých experimentech, moc může ve skupině sehrát velice podstatnou roli. Princip fungování moci ve skupině detailněji rozpracovávají French a Raven ve své teorii (power bases theory), kde vyjmenovávají následujících šest zdrojů moci: 1. **odměna** (jak udělená, tak i pouze nabízená), 2. **donucení** (jak trest, tak i hrozba trestem), 3. **legitimita** (oprávněnost), 4. **uznání** (identifikace, respekt, sympatie), 5. **expertní autorita** (zkušenosti, schopnosti, status) nebo 6. **informační kontrola** (kontrola zdrojů informací) (Forsyth, 2010 str. 23).

3.5.12. Výkon

Výkonem rozumíme poměr „nákladů“ (tzn. času, lidí a dalších prostředků) vzhledem k míře dosažení cíle (Forsyth, 2010 str. 282). Jde tedy o výkon v nejšířším slova smyslu, a dobrým výkonem tak nemusí být pouze kvalitní hodnocení v testu, ale také rychle a efektivně nastavená skupinová dynamika vzhledem k plnění dalších cílů (vysoká vnitřní motivace směrem k dosažení cíle, soudržnost skupiny, schopnost efektivního rozhodování atd.). Ačkoli většina výzkumů a teorií zabývajících se výkonem jsou z pracovního prostředí, velice snadno je lze aplikovat na školní třídu. Základní otázka totiž zní – je možné dosáhnout lepšího výkonu individuální nebo skupinovou prací?

Steiner (1972) nejdříve vytváří taxonomii úkolů (taxonomy of tasks and task demands), kde je dělí na **dělitelné/nedělitelné** (nedělitelné nejsou vhodné pro skupinovou práci), zda je důležitější **kvantita** – maximalizace, nebo **kvalita** – optimalizace (pro kvantitu jsou vhodnější skupiny, pro kvalitu individuality). Dále si klade otázku, jakým způsobem mohou být přínosy jednotlivců přínosem pro skupinový produkt. Nalezl pět odpovědí: 1. **Součtem** (additive) – např. odhazování sněhu, 2. **Průměrem** (Compensatory) – např. odhady, ocenění 3. **Vyloučením** (disjunctive) – např. výběr produktu jednoho člena skupiny, aby reprezentoval celou skupinu, 4. **Sloučením** (conjunctive) – každý musí udělat svou část, např. sníst společné jídlo, a nakonec 5. **Výběrem** (discretionary) – skupina vybírá, jakým způsobem se budou dávat dohromady přínosy jednotlivých členů (vyberou jeden z předchozích). Teprve pak se pokouší odpovědět: při součtovém a průměrem skládaném výkonu jsou skupiny výkonnější, vylučovací způsob je pro skupiny efektivnější pouze, když obsahují člověka, který „zná řešení“

¹⁰⁰ „*Social power is the capacity to influence others, even when these others try to resist influence.*“ (Do češtiny přeložil M. K.)

¹⁰¹ Stanfordský vězeňský experiment

¹⁰² Experiment poslušnosti k autoritě

(má potřebné kvality), při sloučení fungují skupiny hůře – tedy pokud nejslabší člen nedokáže zvýšit své úsilí, nebo jeho úkol není dělitelný a přenositelný na jiné členy, u výběru jednoduše záleží na výběru. Obecně dodává, že skupina málokdy funguje lépe, než její nejlepší člen sám (Steiner, 1972 stránky 18–35). Skupiny mohou dle Forsytha také narážet na tzv. **Ringlemann efekt**, který říká, že lidé se ve skupině stávají méně produktivními ze dvou důvodů – **koordinační problémy snižují úsilí členů** a díky sdílené zodpovědnosti mohou někteří členové unikat do tzv. **sociálního flákání** (social loafing) (Forsyth, 2010 str. 293). Navzdory těmto relativně skeptickým pohledům existuje řada technik, které dokážou velmi efektivně využít potenciál skupiny prostřednictvím tzv. **synergického efektu**. Mezi nejznámější techniky tohoto typu patří např. brainstorming, brainwriting, synektické techniky¹⁰³, nominální skupinové techniky (NGT)¹⁰⁴ a jejich různé variace.

V literatuře často narážíme na relativně nekritický přístup k práci skupin (Hayesová, 2005). Přitom skupinová práce, jak jsme si názorně demonstrovali, není vhodná vždy a za všech okolností. To, že lidé mají potřebu být členy skupiny, ještě neznamena, že uvnitř skupin jsou schopni podávat lepší výkony. Shrňme-li výhody, které skupiny nabízejí, pak je to: **více informací** (od více lidí), **více práce** (kvantitativně), **dělba práce** (každý dělá, co umí), **větší odolnost proti chybám** (více očí), **skupina může efektivněji rozhodovat** (lepší posouzení), **vyšší motivace lidí pracovat na rozhodnutí** (lidé daleko raději sledují skupinová než vlastní rozhodnutí). Nevýhody skupiny pak jsou **koordinační náklady** (energie), **náklady na sdílení informací**, někdy je práce **jen pro pár lidí**, **diskuze** ve skupině může být snadno **zmanipulovaná**, **tendence k polarizaci** (příliš riskantní nebo příliš opatrná řešení), **riziko vzniku skupinového myšlení**, **riziko nerozeznání správného řešení** (i když je navrženo) (Forsyth, 2010 str. 304; Hayesová, 2005 stránky 19-22).

Na závěr krátká zmínka o souvislosti **koheze a výkonu**. „*Existují důkazy pro domněnku, že vysoce soudržné pracovní skupiny jsou produktivnější než skupiny, které příliš soudržné nejsou.*“ (Hayesová, 2005 str. 46) Hayesová své tvrzení dokládá několika výzkumy. Forsyth uvádí metaanalýzu, která zjistila, že 92 % všech výzkumů dokládá jasnou souvislost mezi kohezí a

¹⁰³ Synektické techniky využívají podobný princip volné kreativity jako brainstorming, ale podstatně jej strukturují. Jde o systém několika kroků střídajících hledání stanovisek a řešení, řešení dílčích a řešení celkových. Cílem je vytvořit nejen řadu nápadů, ale celé řešení zadaného problému.

¹⁰⁴ Metoda rozhodování, jež využívá metody hlasování, ze které se snaží eliminovat negativní dopad „prohrané menšiny“ s cílem zahrnout do přijatého řešení pohledy všech. Princip je takový, že účastníci dají všechna řešení dohromady a místo hlasů jim přidělují váhu (s důvodem). Tím hlasují s různou silou pro každý návrh. Pro vybrané řešení tedy nakonec svým způsobem hlasují všichni.

výkonem (Forsyth, 2010 str. 137). Všechna měření ale zjišťují korelaci, která nemůže mluvit o tom, co je čeho příčinou. Hayesová dále rozebírá postupy, jak zvyšovat kohezi pracovní skupiny, aby dosáhla lepšího výkonu. Co pak ale týmy, ve kterých je vysoká soudržnost a dobrý výkon nepodávají? Co týmy, kde vzniká díky vysoké kohezi skupinové myšlení? (Janis, 1983). Forsyth jde hlouběji a rozebírá vztah podrobněji. Výsledek je následující – 1. Metaanalýza statisticky prokázala, že **vysoká koheze je určitým předpokladem pro vysoký výkon**, nicméně daleko statisticky **silnější je, že vysoký výkon je předpokladem pro vysokou kohezi** (Forsyth, 2010 str. 138). 2. Vysoká koheze nemusí znamenat vysoký výkon, třetí vysvětlující proměnnou ve hře jsou totiž často **skupinové normy**. Pokud jsou skupinové normy orientované na cíl, pak vyšší skupinová koheze souvisí s vyšším výkonem, pokud jsou normy mimo stanovený cíl, pak vysoká koheze může být spojena s velmi nízkým výkonem (str. 139) – viz. Mayo se svými Hawthornskými experimenty (Hayesová, 2005 str. 40).

3.6. Externí vlivy

Skupinovou dynamiku školní třídy ovlivňuje řada sil přicházejících zvenčí. V tomto smyslu je důležitá atmosféra instituce – tedy **atmosféra školy, klima školy nebo také školní kultura**. Čapek (2010) v tomto ohledu rozsáhle rozebírá nejasnost zmíněných pojmů a nabízí pohledy (definice), které dle nás nepředčí významně své předchůdce.¹⁰⁵ Obdobný jazyk volí Lašek (2007) i Mareš (1998). Navíc naše práce se zaměřuje především na třídu jako takovou. Na základě těchto dvou argumentů se zde tedy zdržíme širšího rozebírání, co je to klima školy, a pro zjednodušení ustanovíme, že prostředí školy by se z hlediska sil působících na školní třídu dalo vnímat obdobně jako školní třída – tedy skrze skupinovou dynamiku instituce. Tzn. popisované prvky skupinové dynamiky můžeme analogicky využít k popisu **skupinové dynamiky školy** – s tím rozdílem, že interakce mezi aktéry (skupinami) má na této úrovni jiný charakter – školní třídy totiž převážně interagují se skupinou učitelů, zatímco jejich interakce mezi sebou jsou na půdě školy spíše okrajové.

Domníváme se tedy, že můžeme zkoumat základní parametry (hlavní cíle školy, počet tříd, jejich velikost, převažující pohlaví, způsob vzniku školy či specifické události – dnes časté

¹⁰⁵ Např. definuje školní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, který se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace, sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010 str. 134) Nejasnost spojujeme ve výrocích „všech aspektů“ (aspekt vzdělávání může být přeci i aktuální vzdělávací politika atd.), „a další sociální a psychické procesy“ evokuje pocit, že klima je tedy vše (což autor o stránku dříve kritizuje jako neuspokojivé vymezení. (Čapek, 2010 str. 133)

slučování škol atd.), aktéry – jednotlivé skupiny (jejich charakteristika – soudržnost, orientace na cíl atd., jejich individuální historie), strukturu instituce (vztahy mezi pedagogickým sborem a jednotlivými třídami, role, normy instituce – školní řád atd.), skupinové procesy (vývojová stádia školy, komunikační toky a způsoby interakce, práce s cíli, rozhodování, vedení – management školy, kooperativní vs. kompetitivní nastavení – např. mezi třídami, konflikty na školní úrovni, sociální podpora na škole, koheze školy – např. společná identita, atmosféra školy – nástěnky, úklid, barvy atd., vliv a moc na škole – třeba i školní parlamenty atd., výkon školy – počet přijatých uchazečů¹⁰⁶ a podobná kritéria), ale také externí vlivy na školu jako instituci (politický systém, kultura, média atd.). Školní třída je pak ovlivňována podobným způsobem, jak jsme si popsali v jednotlivých částech výše v textu (např. konformitou, soudržností – sociální identifikací se školou, motivací k výkonu, prací s cíli atd.). Forsyth v tomto ohledu v rámci organizací popisuje meziskupinovou dynamiku, která má svá specifika (Forsyth, 2010 stránky 410–443). Vzhledem k tomu, že je interakce mezi třídami spíše okrajová, a že hlavní interakce probíhá mezi třídou a učitelským sborem, a vzhledem k tomu, že jsme pedagoga zařadili do skupiny školní třídy, čímž jsme značnou část této meziskupinové interakce vtáhli do skupinové dynamiky školní třídy, není třeba se meziskupinovou dynamikou více zabývat. Ostatně Forsyth ji chápe spíše jako interakci různých týmů v rámci firmy. Takto uchopené vlivy školy jako instituce na školní třídu nám přijdou významně přínosnější, než jaká uchopení nabízí také termíny klima školy, atmosféra školy, kultura školy atd.

V rámci práce se školní třídou musíme reflektovat ještě jednu externí sílu. Tu tvoří **rodice a rodiny žáků**. Ve většině případů nemají rodiče přímý vliv na dění ve skupině, ale významným způsobem se podílejí na vytváření osobnosti dítěte a ovlivňují způsobem své komunikace a přístupem ke škole pedagogy. Pro učitele je klíčový kontakt s rodiči z toho důvodu, aby byl schopen efektivně rozkrývat individuální historii a vnitřní motivace jednotlivých žáků, a aby v případě potřeby dokázal citlivě intervenovat do rodiny (např. poznámky, konzultace, třídní schůzky, ale může dojít i na hlášení na OSPOD¹⁰⁷ či policii) (Čapek, 2010 stránky 24–28). Z hlediska rodin je velice podstatná jejich aktuální situace ve společnosti. Stále přibývá žáků, kteří nemají žádné sourozence, nebo žáků pouze s jedním rodičem (Lašek, 2007 str. 6)

¹⁰⁶ Ačkoli jde o jedno z nejpoužívanějších kritérií úspěchu škol, nezdá se příliš optimální – postihuje v sobě velmi zkráceně a zdaleka ne všechny cíle, které se škola snaží rozvinout. Škola může být přeci velmi úspěšná, pokud např. poskytuje maximální rozvoj třeba i intelektem průměrným či podprůměrným žákům.

¹⁰⁷ Odbor Sociálně Právní Ochrany Dítěte – orgán, který může pedagog informovat v případě odhalení či podezření na rizikové faktory v rodině, neomluvené absence apod.

3.7. Shrnutí základních postřehů z analýzy literatury

Jak jsme v úvodu předestřeli, strukturu analýzy literatury nabídla Forsythova kniha díky své přehledné struktuře a obsáhlosti. K většině témat se ale vyjadřovali všichni autoři – v místech, kde přinášeli k tématu nové pohledy a postřehy, byli uvedeni.¹⁰⁸ Shrneme-li stručně přínosy jednotlivých autorů, pak jednoznačně největší přínos měl Forsyth. To díky velice přehlednému a zároveň hlubokému výkladu. Yalom přináší řadu individuálních témat a porozumění jejich propojenosti se skupinovými procesy, Kožnar, ačkoli popsal skupinovou dynamiku na české prostředí velmi kvalitně, se ve většině věcí zcela překrýval s Forsythem a Yalomem. Lašek společně s Čapkem přinesli do textu řadu postřehů specifických pro školní prostředí (ačkoli nutno podotknout, že oproti předchozím textům byli na výrazně nižší úrovni, co se týká hloubky tématu). Mareš přinesl přehled užívaných pojmů a vyjasnění základních rozdílů v pedagogické terminologii. Hayesová nabídla velice srozumitelná zjednodušení tam, kde předtím souvislosti nebyly zcela zřejmé. Hermochová do jednotlivých postřehů přinesla širší kontexty a souvislosti (Forsyth, 2010; Yalom, a další, 2007; Čapek, 2010; Kožnar, 1992; Lašek, 2007; Mareš, 1998; Hayesová, 2005; Hermochová, 2005).

Výše uvedený výčet popisuje drtivou většinu prvků skupinové dynamiky, které lze najít v textech zmíněných autorů. Samozřejmě se pohybujeme na značné míře zjednodušení – jednotlivá témata každé samo o sobě bylo již předmětem řady knih – ale taková míra zjednodušení je pro nás v tuto chvíli užitečná a přínosná. V následující analýze expertních rozhovorů budeme sledovat především souvislosti a způsob chápání jednotlivých prvků experty. Pokud se během rozhovoru o některém tématu rozhovořili víc a jejich způsob uvažování lze popsat nějakým konceptem či popisem, který jsme uvedli v analýze literatury (což se vzhledem k jejich teoretickému zakotvení dělo poměrně často), budeme pro zjednodušení pouze odkazovat.

3.8. Expertní rozhovory

Expertní rozhovory byly skutečně intenzivní a informačně bohaté. Kromě jejich délky (s některými experty jsme strávili vytvářením modelu i 4 hodiny) přinesly veliké množství informací z hlediska praktického přístupu k žákům, protože když se bavíme o teoretických konceptech v praxi, intuitivně každý hovoří o tom, jakým způsobem s nimi pracuje a jak vypadá jeho intervence (což pomáhalo velmi hmatatelnému porozumění). Pro naši práci je ale v tuto chvíli

¹⁰⁸ Pokud autoři mluvili o stejných věcech, citace jsem neuváděl. Znamenalo by to na většině míst většinu zpracovávaných autorů. To by bylo nejenom pracné, ale z hlediska cíle naší práci i neefektivní.

důležitý především určitý globální pohled na způsob uvažování experta a jeho vnímání souvislostí mezi jevy. Proto jsem zvolil pro analýzu expertních rozhovorů následující postup. 1. zdigitalizoval jsem myšlenkovou mapu tématu, kterou jsme společně s odborníkem vytvořili, 2. na základě analýzy rozhovoru jsem ji znovu revidoval a zanesl do ní nejdůležitější vztahy (některé mapy jsem i poměrně dost změnil, aby lépe demonstrovaly logiku, s jakou se expert vyjadřoval), 3. Interpretoval jsem tyto mapy a popsal všechny skryté souvislosti, o kterých jsme se s experty bavili. V následujícím textu budu tento proces popisovat tak, že vždy představím myšlenkovou mapu daného odborníka, shrnu jeho charakteristický pohled na téma, rozeberu jednotlivé části mapy a zanesené souvislosti. Aby texty nebyly příliš dlouhé, budu se odkazovat k předchozím kapitolám tam, kde lze popis expertů ztotožnit s něčím již popsáním.

Jednotlivé rozhovory jsem seřadil chronologicky dle data. Ke každému rozhovoru přísluší zdigitalizovaná myšlenková mapa a fotografie originálu vytvořeného s experty během rozhovoru. Zdigitalizované myšlenkové mapy mají označení „Mapa 1-7“ a jsou vzhledem k praktičnosti volně vyjímatelné z obálky, kterou jsem označil jako příloha č. 9. Fotografie originální mapy jsou pak součástí příloh 2.-8.

3.8.1. Anna Pekárková

Autorka publikací s tematikou OSV s rozsáhlou praxí implementace OSV na školách. Rozhovor realizován 22. listopadu 2010. Příloha č. 9: Mapa 1

„*Tu realitu kdybych chtěla vysvětlovat dětem, tak říkám třeba život třídy, nebo to, co se ve třídě děje, jak to v naší skupině funguje, na co jsme tady u nás zvyklí co považujeme za normální a běžné...*“ Pekárková považuje za klíčové prvky skupinové dynamiky **skupinové normy**. Normy ve skupině mají tři zdroje – normy **přinesené žákem z rodiny**, **normy nastavované pedagogem** a **normy samovolně vzniklé** a vytvořené během interakce. Normy určují, co se ve třídě smí a nesmí, co se obvykle dělá atd. (viz. 3.4.3.). Normy jsou velmi úzce spojeny s cíli skupiny. Každý žák přichází do třídy s nějakým svým **individuálním cílem** – některé individuální cíle různých žáků jsou blíže, některé dále – ty, na kterých je skupina schopná se shodnout, jsou **cíle skupinové**. „*Ale někdy taky ne, protože když se mi nikdo o ničem, co by mohl být cíl naší skupiny, nemluvil a nepojmenoval to, a nevznikla tam tahle teoretická jakoby kategorie, nebo jak tomu říct, tak bych řekla, že ty děti samostatně si teoretickou kategorii cíl naší skupiny nevytvoří.*“ Jak normy, tak cíle jsou tedy **skryté**, a když přijдете do třídy, nejsou přímo vidět. Projevují se skrz **komunikaci a interakci** ve třídě. Z toho, jak se děti chovají a jak mluví, můžete tedy usuzovat, jaké jsou jejich normy a cíle. Žáci si přirozeně mezi ostatními žáky vybírají více a méně sympatické spolužáky, a s těmi se baví a kamarádí – vznikají tak **podskupinky**. Podskupiny mohou vznikat i na základě pohlaví, etnického původu, přístupu ke

studiu („dřiči“ vs. „vyzývanci“) atd. Přirozeně se lidé ve skupinkách baví spolu víc, tím se skupinky mohou vzájemně více a více vzdalovat. Z pohledu celé třídy začnou vznikat problémy ve chvíli, kdy začnou vznikat mezi skupinkami různé cíle a normy, a identifikace jednotlivců s těmi podskupinkami je silnější než identifikace s celou třídou (podskupinka je pro mě důležitější než celá třída). „Mohou začít vznikat třeba konflikty mezi skupinkama. Nebo nekomunikace mezi skupinkama, nebo neschopnost spolupráce, když by byli namíchaní z těch podskupinek spolu, nebo že nejsou schopní si, když řekneš něco někomu, kdo patří do té druhé skupiny, tak jim to třeba neřekne, protože třeba nechce, aby voni měli tu samou výhodu, co máme MY. Takový to MY a VY.“ (viz. 3.4.1. a zkrslení pohledu na skupinu a ze skupiny viz. 3.3.1.)

Velice podstatné je ve třídě **vedení**. Vedení zastává učitel, v případě jeho nepřítomnosti se ale vedení chopí některé z dětí. Vedení se projevuje především skrze komunikaci, prostřednictvím které ovlivňuje (resp. může ovlivňovat) cíle a normy skupiny. „Řekla bych prostě, že to vedení jako může ovlivňovat všechno tady to ostatní. Stejně jako kdokoli jinej, kdo tam je. Ale když se někdo jmenuje vedení, tak jako většinou má silnější slovo.“ Z hlediska pedagogů je velice podstatná **shoda mezi pedagogy** – měli by společně dohromady vyžadovat stejné normy a směřovat ke stejným cílům. Jinak „začíná problém“. Různost přístupů učitelů samozřejmě může učit děti, že v životě narazí na různé lidi, ale otázkou je, zda je tohle chceme učit a zda nám to nebrání v ostatních věcech, které je chceme učit (např. smysl pro pořádek atd.)

Celý tento proces se odehrává v čase. Pokud přicházíme do třídy, je vždycky dobré, zabývat se její **historií** – tzn. co už spolu prožili, jak se k nim kdo choval, co po nich kdo vyžadoval, jak se u nich vyvíjely normy a cíle. Jestli zažili nějaké důležité situace – vlastního úspěchu i neúspěchu (jestli vůbec zažili něco jako vlastní úspěch), změny v osazenstvu, zda byla ve třídě realizována již nějaká intervence atd. „Podle mě to není vidět. Podle mě je to všechno jenom věc věštění.“ Jak to asi bylo, co se asi stalo atd. Minulost se ukládá do zkušeností a promítá se do očekávání, vzniká taková „paměť“ skupiny (viz. 3.3.3.). Zároveň v každém **stádiu** ta třída potřebuje něco jiného. Na začátku se musí poznat, vyjasnit si, kdo je kdo a jak se k sobě budeme chovat atd. (velmi zjednodušené chápání formingu, storminu a normingu viz. 3.5.1.)

Pekárková odděleně od těchto témat rozumí **atmosféře, soudržnosti a napětí**. Předchozí prvky shrnovaly oblast chování (komunikace a interakce, vedení) a skrytých struktur skupiny (cíle a normy, paměť), zatímco teď se nacházíme v prostoru emocí a prožívání. Klíčová je atmosféra, která by se dala shrnout jednoduše: „jestli se tam ty děti cítí dobře, nebo blbě.“ Atmosféru vnímá jako funkci, která se velmi dynamicky mění v souvislosti s aktuální situací

(např. přestávka před písničkou, příchod přísného kantora, bouře smíchu po vtipu), a zároveň má nějaký dlouhodobější průběh (např. tento týden to šlo z kopce, poslední měsíc se to zlepšuje) a dlouhodobější průměr – stav (srovnej s pojmy atmosféra a třídní klima v kapitole 2.3.2). Soudržnost je „*pocit společenství, chci tam být, nebo nechci tam být.*“ Pohybuje se na nějaké škále. Vedle je tenze, což je napětí ve skupině, které může vyvolat ledacos – večer před bojovkou, zamilování jednoho žáka do jiné žačky atd. Všechny prvky fungující v rovině chování se jako celek projevují do roviny emocí. „*Že když jako jsem s někým rozhádanej, tak je to negativní, a když sem tam do někoho zamilovanej, tak je to pozitivní. A oboje to vytváří nějakou jako tenzi... Taky může být napětí mezi dětma a učitelem... a může být, že se na něj bud' hrozně těšíme, anebo že se bojíme, že přijde a co jako bude. Tadyhleto, co bych řekla, že není jenom atmosféra... Protože já se tam můžu cejtit jako dobře a i přesto jsem v napětí, co jako bude a jestli to dobře dopadne a to nemusí být jenom negativní...*“ Mezi zmíněnými třemi pojmy nebyla zcela jasná hranice a řada popisných vyjádření pro různé termíny byla podobná.

3.8.2. Soňa Hermochová

Sociální psycholožka a zakladatelka oboru sociální psychologie na FF UK. Rozhovor realizován 29. listopadu 2010. Příloha č. 9: Mapa 2

„*Procesy, které probíhají mezi členy skupiny... je možné je nechat samostatnému vývoji a pak tam vzniknou takové sympatie a antipatie, a je to takové... ale můžu do toho intervenovat. Ne tak, že budu něco říkat, ale tak, že tam nechám proběhnout nějaký interaktivní proces.*“ Na začátku **skupina nějak vzniká**. Je důležitá **předchozí percepce** (vzájemné poznání) některých členů skupiny (např. ze školky), protože někdy se mohou sejít rovnou podskupinky. Zároveň skupina vzniká s nějakými **cíli**. Ty jsou většinou **dány**, anebo si je skupina může i **vytvářet**. Školní třída má cíle jasně definované a jde tedy o to, jestli je **přijme** či **nepřijme**. Třetí věc, která je při vzniku třídy, jsou **potřeby jednotlivých žáků**. Je to **potřeba přijetí** skupinou, jedincem a **potřeba někam patřit** (viz. 3.3.1.) Pokud nastane situace, že člověk do skupiny nechce patřit (ať už z jakýchkoli důvodů), má v zásadě dvě možnosti – něco změnit, nebo uniknout. Změnit může sebe (adaptace) nebo své okolí (akce), uniknout v případě školní třídy vzhledem k okolnostem nejde. „*Skupinová dynamika probíhá ve skupinách, kde není dobře, i ve skupinách, kde lidem je dobře. A my využíváme těch metod skupinové dynamiky k tomu, aby těm lidem bylo dobře.*“

Skupina vzniká také s nějakou **strukturou** – tzn. je nějak **veliká**, jde o nějaký **typ skupiny** (primární vs. sekundární, školní třída je sekundární skupina) a může být různě **složená** (homogenní/heterogenní na základě nejrůznějších kritérií). Hermochová říká, že „*co nad dvacet jest, od d'ábla jest.*“ Z hlediska skupinové dynamiky považuje za optimum 16 dětí ve třídě, což je počet, který je pedagog schopen pojmout a ovlivnit z hlediska skupinové dynamiky.

S většími skupinami není práce efektivní, nutně se vytváří podskupinky a žáci se mezi sebou nemohou všichni dost poznat. Před vytvořením mohou být nějak strukturované vztahy a skupinky (např. zmíněné vztahy ze školky). Ty se mohou po vzniku skupiny měnit v závislosti na vzájemné percepci. Při vzniku vztahů hraje významnou roli tzv. **přenos** – tzn. když někoho vidím, mám tendenci si ho škatulkovat jako někoho, koho mi připomíná. Takže vztahy vznikají na základě 1. dojmů a je třeba prostřednictvím další percepcie tyto 1. dojmy odbourávat a směřovat k hlubšímu vzájemnému poznání.

Vzájemnou **interakcí a komunikací** aktérů se rozehrává **dynamika** skupiny. Komunikaci Hermochová vnímá jako část interakce. Vlastně všechny další dynamické prvky se odehrávají prostřednictvím komunikace, takže rozlišovat interakci a komunikaci pro porozumění není potřeba. Díky **vzájemné percepci** (vzájemnému poznání) mohou následovat takové procesy jako rozvoj vztahů, rozvoj koheze atd. V rámci interakce vzniká také kooperace a **kompetice** (viz. 3.5.6.) Hermochová zdůrazňuje, že kompetitivita může být slušná a férová, navíc může mířit dovnitř skupiny, ale i mimo skupinu (každá úplně jinak ovlivňuje skupinovou dynamiku!). Do dynamických procesů také vstupují žáci se svými dovednostmi a schopnostmi – pokud jsou dovední a schopní, pak se jim může ve skupině dařit (např. naplňovat své potřeby), pokud ne, tak se jim to dařit nemusí. Proto je důležité jednotlivé dovednosti (interakce, komunikace, percepcie i kooperace) trénovat. S neustálým zmenšováním rodin a častým stěhováním (malá zakořeněnost) tento trénink nabývá na naléhavosti. „*Já vždycky dávám za příklad moji rodinu, kdy moji rodiče byli jeden z devíti dětí, druhé ze dvanácti a ti žádný výcvik v skupinové dynamice nepotřebovali, protože to tam proběhlo v té rodině. Tam se zjistilo, jak se s klukama mluví, jak se s holkama mluví, jak se starším, jak s mladším, co se čeká od staršího vůči mladším... a ještě ty rodiny byli zakotvený se sousedama.*“

Prostřednictvím dynamiky skupiny a na základě struktury může vzniknout koheze skupiny. Koheze je vědomí „my“. Z vyjádření Hermochové jsem vnímal fakt, že koheze je členům skupiny příjemná. Zároveň jsem registroval hodnotící kritérium, které pro posuzování dějů ve skupině používala – byla jí spokojenost ve skupině („*Takže cílem je, aby těm lidem ve skupině bylo dobře.*“). Ačkoli o tom Hermochová explicitně nehovořila, domnívám se, že za sociálně psychologický cíl skupin považovala totiž právě kohezi (nikoli bez výhrad extrémě kohezních skupin, které ale neprospívají).

3.8.3. Richard Braun

Psycholog a průkopník školní psychologie u nás, autor několika diagnostických nástrojů. Rozhovor realizován 8. prosince 2010 (jako první). Příloha č. 9: Mapa 3

„*Já tomu říkám třídní dění... pro mě je to o vztahovosti, vztahování se dětí mezi sebou,*“ volně definuje Richard Braun skupinovou dynamiku. Podíváme-li se na myšlenkovou mapu

Richarda Brauna, lze z ní zachytit způsob jeho uvažování o skupinové dynamice. Školní třídu vnímá především skrze **system pozic** daný nějakou **hierarchií**. Přičemž z řady výroků vyplývalo, že tato pozice do značné míry určuje, do jaké míry se tam žák může rozvíjet: „Není vždycky zaručeno, že to co v sobě člověk má, se projeví, nebo neprojeví. A vůbec to není o tom, jestli je to introvert nebo ne, ale jaká je tam situace.“ Pozice vznikají na základě **individuálních charakteristik** jednotlivých žáků a na základě **sympatií** a **vlivu** uvnitř třídy. Individuální charakteristiky rozděluje Braun na dva typy – **vnitřní** (tedy osobnost dítěte, jeho vlastnosti a dispozice – viz. kapitola 3.3.2) a **vnější** (rodinné zázemí, docházka do školy, nemocnost, ale i nastavení učitelů, složení žáků atd.). Zároveň však žákovi umožňuje jeho pozice mít zpátky vliv na skupinu.

Pozice dítěte v hierarchii má určitou **prestiž, uznání a obdiv**. Obě tyto kategorie se dost prolínaly – šlo o určitý status a hodnotu, kterou žák na této pozici získal a „mohl užívat“. Mohl dělat věci překračující normy, protože „mu to prochází“ a protože „je třídou ochraňován“. Pozice v Braunově pojetí tedy mají sociometrický charakter a v typologii rolí definovaných touto pozicí (pojmy role a pozice byly volně zaměňovány) využívá Schindlerovu kategorizaci **alf, bet, gam a omeg** (viz. kapitola 3.4.2).

Každá pozice může být **uvědomovaná** nebo **neuvědomovaná** a každá pozice je nějak **prožívána** (jednoduše jako spokojenost, nebo nespokojenost). „On samozřejmě může být spokojený nebo nespokojený a vůbec nemusí vědět, jakou má pozici... to je v pocitech.“ Prožívání spokojenosti či nespokojenosti s pozicí závisí na **uspokojování základních potřeb** – tzn. jestli mu tato pozice uspokojuje základní potřeby či nikoli (jako nejdůležitější potřeby byly zmíněny „mít rádo a být milováno“, dále byla zmíněna potřeba zábavy, potřeba mít partu, sociální identifikace – viz. kapitola 3.3.1.). Tedy pokud mu pozice tyto potřeby neuspokojuje, pak prožívá nespokojenost, pokud mu je uspokojuje, pak prožívá spokojenost.

Pokud žák prožívá nespokojenost z pozice, pak to vyvolává nějakou **aktivitu** – často na sebe upozorňuje, ruší a používá ne příliš vhodné (a efektivní) strategie. Velkou roli tu hraje **možnost změny** – tzn. jestli dítě má vůbec možnost svou pozici ve třídě změnit. Každé dítě je totiž limitováno svými vnitřními individuálními charakteristikami a do značné míry i ostatními pozicemi. První předpoklad ke změně je uvědomění si své pozice. Pokud si uvědomím svou pozici, ale nemohu ji změnit, může to být velice riziková situace.

Další velice důležitou charakteristikou skupiny, kterou Braun uvádí, je **schopnost zvládat zatížení**. A to jak zatížení **vnější** (např. přísný učitel, dlouhé odpoledky, špatný rozvrh), tak zatížení **vnitřní** (např. problematický, nepřizpůsobivý žák ve třídě). Schopnost zvládat zatížení se projevuje v zásadě dvěma způsoby – jednak má skupina vysokou **kolektivní akceschopnost** (tzn. schopnost společně se domluvit a učinit nějaký konkrétní krok,

„Jsou třídy, který se nesjednotí, ani když po nich budete dupat.“) a zadruhé má vysokou **frustrační toleranci** (tzn. např. schopnost přijmout nepřizpůsobivého člena, tolerance k odlišnostem, schopnost zvládat stres). Přičemž oba dva tyto projevy byly přímo závislé na kohezi skupiny – tzn. vysoká koheze znamená, že je skupina vysoce akceschopná a má vysokou frustrační toleranci.

Kohezi ve skupině vnímá Braun jak z pohledu atrakce mezi členy, tak z pohledu atrakce ke skupině. Druhou kohezi považuje za jakousi „vyšší“ kohezi a během svých intervencí se snaží směřovat přes individuální ke skupinové kohezi („vlastenectví“). S kohezí také velmi úzce souvisí **rozskupinkování** třídy. Vytváření skupinek považuje Braun za přirozené, ale jako problematický vnímá takový stav, kdy je třída rozskupinkovaná a není spokojená. Zároveň taková třída není ani akceschopná a má nízkou frustrační toleranci. „Koheze pro mě je, že co nejvíc dětí má naplněny ty potřeby, které mít naplněny potřebuje... mít rádo, že je milováno.“ Z Braunových vyjádření vyplývalo tedy mezi řádky to, že koheze by se dala považovat za synonymum spokojenosti, nicméně toto překrytí je trochu mlhavé. Zřejmé ale je, že koheze se spokojeností velmi úzce souvisí.

Jako velice klíčovou viděl Braun i časovost v pohledu na třídu. Velice důležitou vnímal **historii třídy** (významné události, dobu trvání atd.), a vývojovou fázi. Vývojové fáze rozdělil na tři: **1. prekohezivní** (1.-3. třída ZŠ, první půl roku na SŠ), **2. prvotní koheze** (4.-6. třída ZŠ, druhá půlka prvního ročníku a druhý ročník SŠ) a **3. kohezivní stádium** (7. třída a dál ZŠ, 3. a 4. ročník SŠ). Během první fáze se ve skupině vytváří **normy**, koheze se teprve vytváří – nejlepší prostor pro intervence učitele – zde může ještě skupinovou dynamiku nastavovat. V dalších stádiích to jde již hůře. Platí, že jak z názvu vyplývá, koheze během jednotlivých fází roste. Braun ještě poznamenal jednu důležitou stránku časovosti – je to rytmus školního roku. Něco jiného je třída v září, třída před Vánočními svátky a něco jiného je třída v červnu.

3.8.4. David Doubek

Sociolog etnograf realizující rozsáhlý výzkum školních tříd zaměřených na strukturu a vrstevnické skupiny. Rozhovor realizován 9. prosince 2010. Příloha č. 9: Mapa 4

„Pro mě už pojem skupina je děsně problematickej... pro mě jsou kluci a holky. Děti kterejm je pět, šest, dvanáct... pro mě je ten obsah vlastně jako to podstatný.“ Doubek přistupuje k tématu svým etnografickým okem, které se nezajímá o abstraktní analytické pojmy, ale „pro mě je důležitěj konkrétní příběh.“ Během rozhovoru jsem tedy nekladal důraz na vytváření myšlenkové mapy pojmů, ale více se soustředil na porozumění konkrétním jevům. Myšlenkovou mapu jsem na základě nahrávky později zrekonstruoval podrobněji.

Na první pohled je zřejmé Doubkovo **interakční východisko** – tedy vnímání situace ve třídě jako interakce učitel (z „národa učitelů“) a žák (z „národa žáků“). Doubek sám toto

východisko označuje jako žánr výzkumného přístupu. Když přichází učitel do třídy, nastává proces „**vyjednávání** pozic mezi národem učitelů a národem žáků, kteří musí všichni společně přežít tu školu.“ Učitel si musí vyjednat nějakou **dohodu** a **respekt**. Respekt znamená obhájit svou **pozici toho, kdo má moc** (ve formálně definovaném poli). „*Je tam jasnej skript pro toho učitele, jasnej skript pro ty děti, ktorej se prostě musej naučit a pak se z toho navzájem zkoušej... a sou tam různý typy a triky...*“ Mezi žáky se často profiluje ten, který na sebe přebírá tuto roli a stává se z něj „**provokatér**“. Učitel se na vyjednávací proces musí nějak připravit a zvolit nějakou strategii, jako nejvíce doporučované staršími kolegy mladším označil Doubek **strategii důslednosti** a **humoru**, zmínil i méně efektivní strategii svalů. Strategie důslednosti je reakcí na to, že „*rozhodně všechny třídy a všechny děti hodnotí, jestli ten učitel je spravedlivej nebo ne. To znamená, že když něco řekneš, že jako ne, tak na tom musíš za jakýchkoli podmínek trvat...*“ Strategie svalů je „*taková ta učitelská strategie, že tam přijde, a pořádně je vyděsí všechny...*“ Zároveň se strategií vstupuje učitel do třídy i s nějakými **vyjednávacími schopnostmi** – základní schopnost je „**schopnost vyzvat**“, která se projevuje schopností zaujmout děti, tím „*jak ten člověk mluví, rytmus řeči, jak to prokládá vtípama, dramatičnost... schopnost pohrávat si s tím projevem, vůči těm lidem. To je trochu nezávislý na tom konkrétním obsahu.*“ K této schopnosti má někdo větší někdo menší předpoklady, ale je naučitelná a „*každý, kdo delší dobu učí, na to přijde.*“

Dohoda spočívá v dojednání pravidel fungování a „toho, jak to bude“. Některá **pravidla** jsou jasně daná širším kontextem či školou (základní morální a lidská pravidla, školní řád, legislativa atd.) – o těch se **nevyjednává** a maximálně se vyjednává o způsobu jejich dodržování příp. sankcí v případě nedodržení. Důležitější jsou pravidla fungování **mezi učitelem a žáky** při hodinách („*v první třídě to může být, třeba aby nepadali ze židle atd.*“), které se vyjednávají. Učitel přináší svá pravidla a žáci na ně nějak reagují.

Ve třídě se občas vyskytne také „někdo, kdo to nabourává“, což je člověk, který komplikuje fungování třídy a zejména proces vyjednávání pravidel s učitelem. Může se stát, že s takovým žákem v rámci institucionálně daného rámce školy **dohoda není možná**, ať již z důvodu že **nechce**, nebo **nemůže** (neumí se chovat tak a tak kvůli rodinnému zázemí, má psychickou poruchu, je věkově jinde, nějak znevýhodněný atd.) „*Existuje celá řada dětí, který musej chodit do školy, protože je to ze zákona povinný. A to třeba i tak, že čtyři roky stráví v pátý třídě.*“ V takovém případě je vyjednávání o jakémkoli vzdělávacím či výchovném procesu nemožné. Je možné s takovým žákem dojednat **alternativní pravidla** (např. že sedí vzadu na koberci a výuky se neúčastní) – může to být výhodné jak pro třídu (může pokračovat v učení), tak pro něj (nikdo se do něj „nenaváží“, nemusí být doma, kde je špatné zázemí atd.)

Uvnitř třídy kromě role provokatéra nebo „toho, kdo to nabourává“ mohou být i další role – šprt, průserář, idol atd. V každém případě jde o nějak kulturně zakotvené stereotypy, které se často projevují, a proto se takto označují (žádný specifický význam Doubek těmto rolím, nebo lépe „hodnotem“, jak on říká, nepřipisuje). Ve třídě je důležitá také její **historie** – tzn. **jak dlouho jsou spolu**, jak moc starousedlíci ve třídě jsou. Čím větší **starousedlíci** to jsou, tím těžší je např. pro nového žáka do třídy vstoupit. Zároveň hraje roli **věková kategorie**... V 1.-2. třídě to funguje docela jinak (Doubek trefně předvedl zvukový rozdíl 1. třídy – hlasitě ostré „neee“ a 5. třídy tiché přitlumené „hmmmbuuu“) než ve 3., jinak než ve 4. a jinak než od 5. třídy dál (pubertální kariéra). Z hlediska skupinkování např. 1.-2. třídě každou přestávku jsou jiné, později se to stabilizuje a vyvíjí. Od 5. třídy dál reflektoval Doubek u obou pohlaví dvě skupinky vyznačující se mírou zájmu (a předváděním se) před druhým pohlavím, přičemž lidé se postupně přesouvali z jedné do druhé atd. Tuto zkušenost z jedné konkrétní třídy Doubek během rozhovoru nezobecňoval a je tedy otázkou, zda jde o nějaký princip. **Pohlaví a velikost** má také výrazný vliv na skupinky.

Z hlediska vzdělávacích cílů instituce podle Doubka dění uvnitř třídy není tolik podstatné „*tak tohle (pozn. výzkumníka: dění uvnitř třídy) je asi trochu někde jinde... v jiný ose*“, každopádně **i uvnitř třídy probíhá vyjednávání určitých pravidel** (nebo lépe norem) – např. „*když se o přestávce hraje čára*“. Z hlediska učitelské práce je ale užitečné rozumět tomu, co se děje, což „*některý ti učitelé to vůbec nechápou, tady tyhle souvislosti*.“

3.8.5. Zdeno Matula

Více jak 25 let praxe při aplikaci skupinově dynamických přístupů zejména ve firemním a organizačním prostředí. Rozhovor realizován 22. prosince 2010. Příloha č. 9: Mapa 5

„*To dělenie je didaktické, aby to vobec mohlo byť nějak uchopiteľné. Ty prvky su stejně dôležité... každý prvek môže navodiť zmenu v inom prvku, vzájemně se to ovplivňuje a neda se tam urobiť nějaká tlstá čára mezi dvomi nebo tromi prvkami... prostě ten jav ako celok prostě funguje v neustalom vzájomnom ovplivňovaní se.*“ Velice organické chápání skupinové dynamiky nabízí Zdeno Matula. Vychází z Lewinova konceptu sil a protisil, které nazývá **odstředivé** a **dostředivé**. Oproti Lewinově pojetí však chápe síly dostředivé tak, „*že to toho člověka přitahuje k té skupině, je ochoten podílet se na plnění cíle... Chce byť člen tej skupiny, citi sa byť in, pocit přináležitosti... Posiluje to tú skupinu ako takovu... členstvo, spôsobuje akési globálne smerovanie – zostať v tej skupine, byť členom tý skupiny*“ zatímco odstředivé síly chápe jako takto: „*Nechce sa zúčastniť, nechce pracovať na spoločných cieľoch... prestáva spolupracovať, prestáva mu na tej skupine záležať...*“ Platí, že **pokud dlouhodobě převládnu odstředivé, nebo dostředivé síly, klesá výkon skupiny**. Tzn. optimálního výkonu lze dosáhnout neustálým vyvažováním dostředivých a odstředivých sil (viz. myšlenková mapa, obrázek vlevo).

Matula **rozumí skupinové dynamice vždy prostřednictvím nějakého konkrétního prvku**. Tzn. lze ji uchopit přes kterýkoli prvek a nahlížet skrze něj to, jak ovlivňuje ostatní prvky, a zda to vyvolává odstředivé, nebo dostředivé síly. Do myšlenkové mapy jsem uvedl příklad uchopení skupinové dynamiky skrz cíle skupiny – analogicky by šel obrázek vytvořit pro kterýkoli jiný prvek.

„Komunkaca má jakési zvláštne postavenie... pretože pomocou té komunikace mi realizujeme v podstate všetko... a to nie len vo skupinových situáciách... my komunikujeme sami se sebou...“ Komunikace a interakce (resp. komunikace jako podkategorie interakce) je způsob, jak se všechny prvky projevují. Tzn. vytváří tak jakési prostředí, nebo snad formu působení vzájemných prvků mezi sebou. Sama o sobě se dělí na **obsahovou a vztahovou**. Obsahová komunikace je faktická a obvykle s ní problémy nejsou, vztahová zahrnuje vnitřní postoje obou komunikujících a může být **symetrická nebo nesymetrická**. V základu jsou podle Matuly všichni nastaveni na boj. *„My všetci bojujeme, bojujeme zo životom, bojujeme zo všetkými ... Ziak to je triedny Nepriateľ. Ktorý nas chce podviest', oblbnut, chce byt lenivý, chce sa vyhnúť systematickej práci ... a my ho musíme zlomiť, všetkými možnými Prostriedky.“* Ačkoli tento přístup ve většině případů způsobuje velmi silné odstředivé síly. Z hlediska komunikace jsou pak důležité i **komunikační kanály a jejich struktury** (viz. 3.4.1.) Specifickou složkou komunikace je podle Matuly **vliv a moc**. Vliv je *„schopnost zasahovať do procesů kolem ma“*, přičemž platí, že každý má jinou schopnost ovlivňovat tyto věci, každý má schopnost ovlivňovat jiné věci. Specifické postavení má i atmosféra, koheze a tenze. **Atmosféra** označuje náladu ve skupině – specificky, jestli je **kooperativní** nebo **konfrontační/kompetitivní** (viz. 3.5.6.) **Kohezi** Matula definuje jako **vzájemnou podporu** (viz. 3.5.8.) Dále ji definuje jako ochotu spolupracovat, přijetí společného cíle atd. Vysoká koheze znamená naplnění vlastních motivů (potřeb, viz. 3.3.1.) tzn. skupina je mi užitečná a je mi v ní dobře. Paradoxně při velmi vysoké kohezi se člověk začíná ztotožňovat s cíli skupiny a nahrazuje jimi své osobní cíle a motivace (př. armádní disciplíny). **Tenze** je *„úroveň vnitřní aktivace“* nebo napětí (např. stres). V podstatě jde o **mobilizaci sil**, k obraně, nebo k útoku. Většinou se objevuje při konfrontacích, v konfliktech atd. Tenze je tedy nějaké pnutí s cílem nějaké akce. Všechny tyto tři prvky (atmosféra, koheze a tenze) jsou na úrovni prožívání a jsou si velmi blízko. Dokonce mezi atmosférou a tenzí tak, jak ji chápe Matula, není zcela zřetelná hranice, ačkoli je možné je na jednoduché rovině oddělit a je možné, aby jedno bylo vysoké a druhé nízké (taková situace je však *„přitažená za vlasy“*). *„Nakolko si ochoten byt členem této skupiny... velmi. To je individualna mieara. Koheze. Aka je tam atmosfera v tej skupine? Výborná! Všici spolupracujem...“*

Cíle, skrze které jsme příkladně vytvořili mapu skupinové dynamiky v pojetí Matuly, jsou ve většině případů formální a přichází z organizace (školy). První předpoklad k jejich naplnění je jejich znalost (což na půdě škol stále není samozřejmé), další pak jejich atraktivita u skupiny. Protože každý přichází do skupiny se svými individuálními cíli (ve smyslu vnitřních motivací, viz. 3.3.1.) je z hlediska cílů zcela zásadní umět propojit individuální cíle s cílem skupinovým. To vede ke zvýšení jeho atraktivity, k výrazným dostředivým silám atd.

Mezi dalšími prvky zmiňuje Matula vývojové fáze (viz. Tuckmanovo pojetí 3.5.1.), pravidla a normy (viz. 3.4.3.), rozhodování (viz. 3.5.4.), vedení v Lewinovském slova smyslu s přidaným participativním přístupem (viz. 3.5.5.). Pozice a role od sebe Matula odlišuje – role chápe klasicky jako soubor očekávaného chování (viz. 3.4.2.), pozice pak jako hodnotu (skupinovou užitečnost), jakou skupina nějaké konkrétní roli připíše. Přičemž pozice mohou být jak organizačně (formálně) dané, tak kontextově (tzn. vzhledem k okolnostem je teď důležitá ta a ta role). Vztahy znamenají vzájemné postavení lidí (např. symetrie či asimetrie) a souhlas se svým postavením. Ve vztazích hrají velice důležitou roli emoce dané situací, náladou a sympatiemi. Také je zde důležitá orientace – zda na sebe či na druhé (viz. styly vedení 3.5.5.). Podskupinky vznikají na základě sympatií a jsou přirozené, problém začíná, když jejich cíl začíná narušovat cíl společný – vznikají vzájemné antagonie, konflikty atd. (viz. 3.4.1.)

3.8.6. Jakub Švec

Rozsáhlá práce s OSV a efektivní komunikací na školách a ve firemním prostředí. Rozhovor realizován 17. prosince 2010. Příloha č. 9: Mapa 6

„Jakékoli procesy, které se v té skupině odehrávají. Jak říká Lewin, je to soubor sil a protisil.“ Jakub se ve svém pohledu výrazně odkazuje na Zdeno Matulu a tvrdí o sobě, že je jeho žák (zajímavé je srovnání jejich pohledů). Ústředním pojmem, kterým se odkazuje na Lewina, jsou **dostředivé a odstředivé síly**. V zásadě lze říci, že všechno, co se ve skupině děje, vyvolává dostředivé nebo odstředivé síly, přičemž každý extrém (příliš mnoho dostředivých, nebo příliš mnoho odstředivých) není z hlediska výkonu skupiny efektivní (výkon v širším slova smyslu viz. 3.5.12.) – proto je třeba je neustále vyvažovat. Metafora sil spíše vyjadřuje celkové nastavení skupiny (vlastně stav skupinové dynamiky) a obsahově je plněna až konkrétními prvky. Skupinové síly **dostředivé míří „do středu“**, kde *„funguje skupinový myšlení. Když někdo má nápad, tak ho vůbec neřekne (autocenzura) atd. V tu chvíli nahrazují své vnitřní motivacemi motivací, „aby nám spolu bylo dobře“. Budem se tady šušňat a žužlat. Co se týká cílů, tak ty sou v prdeli. Způsob práce se stává stereotypní, homogenní, jednodruhový, protože prostě všechno se ladí k tomu, aby nám spolu bylo dobře.“* Naopak síly **odstředivé míří od středu**, kde *„ty lidi sou rozhádaný, každej má svůj pohled na věc... lidi se nechtějí vzdát svejch osobních motivací, nejsou schopný se dohodnout... všichni se chtějí bránit stereotypům a nejsou schopný se*

dohodnout... a cíl opět pláče.“ Efektivní z hlediska výkonu je stav mezi úplným středem a krajem (viz. část mapy vlevo nahoře, vybarvené mezikruží) – tedy síly nejsou orientované vzhledem k cíli, ale vzhledem ke středu (tzn. mírně odlišné vnímání od Lewina, viz. 2.3.1.)

Druhý důležitý pohled, který dává skupinové dynamice výrazný charakter, je **vývojová fáze**, ve které se nachází, potažmo **historie třídy** (tzn. co už má za sebou, jak z hlediska jednotlivých fází, tak ale také z hlediska významných událostí). Vývojové fáze chápe ve smyslu Tuckmana, hovoří také o jeho cyklickém pojetí – **model rovnováhy** (viz. 3.5.1.). Důležitý je **cíl** – jeden druh cíle je **výkonnostní cíl** (nebo také hlavní cíl skupiny, většinou formální, daný organizací), druhý cíl je jak říkal Švec „**pohodička**“. „*Cílem už není ten společnej výkon, ale cílem se stane ta pohoda, to stmelení.*“ Podle jeho popisu by se dal tento cíl ztotožnit se stavem „ve středu“ (viz. výše). „*Práce se skupinovou dynamikou je v tom využít ty individuální cíle, abychom šli sem (výkon) a ne sem (pohoda)*“.

Do skupinové dynamiky vstupují aktéři s těmito následujícími prvky: **vnitřní motivace**, **individuální vztah ke světu**, **minulá zkušenost** a **emoce**. Vnitřní motivace obsahují kromě **základních potřeb** (vychází z Maslowa, ale nejen – viz. 3.3.1.) také **zvyky** a **ideály**... nicméně ze Švecova vyjádření plynulo, že vyčerpávající obsah vnitřních motivací to není a ani není příliš potřeba. Individuální vztah ke světu chápe jako **životní postoj** (scénář) ve smyslu **transakční analýzy** Erica Berne¹⁰⁹. „*Má na to vliv jejich vnitřní nastavení... jestli jsou od přírody nastavení ke spolupráci nebo k boji.*“ Jde tedy primárně o nastavení na **kooperaci**, nebo **kompetici** (viz. 3.3.2.). Minulé zkušenosti vytváří lidem **vzorci chování a očekávání** (viz. 3.3.3.) a emoce jsou dané aktuálním situačním kontextem. Tyto individuální prvky definují jednak individuální cíle a jednak způsob interpretování druhých (zejména v průběhu komunikace).

„*Komunikace má zvláštní postavení. Jednak sama vyvolává nějaký síly a jednak je to prostředek, jak můžeme do té dynamiky intervenovat.*“ Sama o sobě se komunikace dělí na složku **vztahovou a věcnou** (faktické informace), vztahová komunikace pak je především o postoji k druhému, tzn. **symetrii nebo asymetrii**. Zahrnuje převážnou většinu komunikace. Komunikace je především prostředek, jakým se jednotlivé prvky projevují a jakým můžeme do skupinové dynamiky intervenovat. V tomto ohledu je zcela klíčové **vedení** (Lewinovské třídění

¹⁰⁹ Eric Berne přichází s konceptem transakční analýzy, který zahrnuje komunikační strategie a životní scénáře lidí. Zjednodušeně lze popsat čtyři základní životní scénáře (představa o tom, jak funguje svět): 1. Zdravý postoj – já jsem OK, ty jsi OK, 2. Paranoidní postoj – já sem OK, ty nejsi OK, 3. Depresivní postoj – já nejsem OK, ty jsi OK, 4. Katastrofický postoj – já nejsem OK, ty nejsi OK. Pro pochopení Berneova přístupu je ale třeba znát širší kontext jeho knihy. U nás je dostupná např. kniha *Jak si lidé hrají* **Invalid source specified**.

+ participativní styl viz. 3.5.5.) „Dobřej šéf, i když nedělá terapii, tak může ovlivňovat ty lidi.“
Dále způsoby **rozhodování** (viz. 3.5.4.) a **normy**. Normy chápe Švec jako pravidla a postupy (viz.3.4.3.)

V každé vývojové fázi má skupina nějaký úkol, aby mohla dojít úspěšně do cíle. Ve fázi **formingu** jde o **vzájemné poznávání**, budování otevřené komunikace (otevřená může být komunikace, nikoli atmosféra) a spolupracující **atmosféry** (atmosféra je vnímána výhradně přes škálu kooperativní – kompetitivní viz. 3.5.6.) „Když je atmosféra kooperativní, tak ty lidi mají tendenci problém řešit... Když je atmosféra konfrontační, tak mají lidi tendenci hledat viníka, zametat to pod koberec atd.“ Ve fázi **stormingu** by si měli lidé jasně **vyříkat své motivace**, otevřeně si říct, co se komu na kom líbí a nelíbí. Ve fázi stormingu také lidé zaujímají nějaké **pozice a role** a vzniká **struktura** skupiny (mohou vzniknout i skupinky). Pozice chápe Švec jako většinou **formální (ne nutně) umístění člověka v nějaké struktuře** z hlediska moci a prestiže. Role, **jako soubor očekávání**, pak člověk na tomto místě hraje. Platí, že pozice jsou pevné a mají tendenci být statické, role jsou naopak flexibilní a dynamické, lidé je mohou měnit a hrát různě (viz. 3.4.2.). Ve fázi **normingu** jde především o vytvoření **pravidel a postupů** společné práce, způsobů **rozhodování** atd. (viz. 3.4.3. a 3.5.4.) Teprve po zdolání všech těchto tří částí může přijít efektivní **výkonnostní část**, kdy se dosahuje cíle, přičemž platí, že je třeba skupinu orientovat na výkonnostní cíl. Sama o sobě má skupina **přirozené sklony směřovat k cíli „pohodička“**.

Kohezi a tenzi vnímá Švec jako komplementární jevy na **individuální rovině**, celkovou kohezi jako součet těchto individuálních kohezí (viz. 3.5.9.). „To znamená, jak je mi ta skupina příjemná nebo nepříjemná. Proto se taky koheze a tenze řadí někde blízko atmosféře.“ Oba jevy chápe způsobem: „To se tady tak jako vznáší,“ přičemž popis koheze se velice podobá tomu, co je „ve středu“ a tomu, co je označeno jako cíl „pohodička“. Zdálo se, jako by koheze byla něco jako pocit z celé skupinové dynamiky. Pojetí dostředivých a odstředivých sil je jakési zaštitující chápání, které však během rozhovoru nebylo zcela jasné: „A všechno to dohromady generuje ty dostředivé a odstředivé síly. Proč my to tam říkáme... no protože je potřeba je vyvažovat... aby tam byl dobrý výkon, musí to být vyvážené.“

3.8.7. Václava Masáková

Psycholožka se zaměřením na výchovné poradenství, vedoucí pedagogicko psychologické poradny, praxe s problematickými kolektivy. Rozhovor realizován 21. prosince 2010. Příloha č. 9: Mapa 7

„Formování vztahů mezi lidma ve skupině, hledání pozic a boj o pozice.“ Pro Masákovou je boj o pozice ústředním tématem třídy. Její pojetí skupinové dynamiky je postavené na **normách a boji o pozice**, které je-li nereflektované, „je tam já tomu říkám džungle... jako kdo z koho...“, což může mít velmi negativní dopady na jednotlivce, třídu jako takovou, ale potažmo i instituci školy. Normy definují předpokládané, očekávané chování, vzorce. Ze své podstaty jsou postavené na **hodnotách**, jsou přímo „zvnitřněním hodnot“. Mohou ve skupině buď 1. **vznikat** samy od sebe („zvnitř“), nebo 2. je může **nastavovat** vedoucí (jak pedagog, tak alfa skupiny). V každém případě takové normy, ač mají stabilní charakter, musí někdo **udržovat** a hlídat, jinak je třída zruší. Jednou z velmi podstatných norem je **tolerance rozdílů** a respekt. Pozadí norem vychází ze společných hodnot skupiny – tzn. toho, co je pro ně důležité. Normy jsou vlastně jakýmsi vyjádřením hodnot skupiny (viz. 3.4.3.) „Když si normu zvnitřním, tak mě ani nenapadne že bych ji mohl porušit.“

Pozice jsou definovány na základě **obdivu, nebo strachu a vlivu**. Nejdůležitější pozicí je tzv. **sociometrická hvězda – alfa** (nejvlivnější jedinec). „Hvězda je někdo, kdo je pro tu třídu významnej. Je tam jakejsi tahoun.“ Důležité jsou ale i **bety**, které často nejsou tolik vidět, méně se projevují, ačkoli mají také výrazný vliv (tzv. „šedá eminence“). Rizikovou pozicí je **omega**, která je stranou, na okraji, může se stát obětním beránkem, nejčastěji má nějakou formu znevýhodnění (a to i to, že přišla např. do skupiny později). Vnímání Masákové kopíruje Schindlerovo pojetí (viz. 3.4.2.). Boj o pozice může být (a měl by být) „regulován“ normami a především pedagogem.

Pedagog má z pohledu Masákové také velice podstatnou úlohu – měl by **vědomě korektivně působit** na děti (viz. 3.3.4.). Zároveň by měl umožňovat dětem **přebírat zodpovědnost** za své jednání a umožňovat jim **rovnocenné postavení** => demokratizaci. Své působení realizuje prostřednictvím komunikace a to nejlépe skrze „optimální komunikaci“. **Optimální komunikace** je **transparentní** (nemanipulující) a schopná podávat **efektivní**

zpětnou vazbu¹¹⁰ – tedy vznést kritiku i ocenit. Tato optimální komunikace je zároveň projevem nějakých norem (na základě nějakých hodnot).

Celý tento proces skupinové dynamiky by se dal shrnout následujícím způsobem: pedagog prostřednictvím optimální komunikace pomáhá ve skupině nastavovat vhodné normy (na základě vhodných hodnot), díky čemuž dochází k méně zraňujícímu boji o pozice a zároveň zpětně k ovlivňování norem. Pokud se podaří strukturu pozic vytvořit a normy úspěšně nastavit, pak může skupina dojít ke **kohezivnímu stádiu**. „*Já mám prostě představu, že koheze je prostě špagát, kterýho se všichni držíme. Je to nějaký ohraničení, který nás dává dohromady. A sounáležitost je zvnitřněný to ohraničení.*“

Proces je navíc ovlivňován **dispozicemi dětí** a **externími vlivy**. Dispozice dětí chápe Masáková jako **sociokulturní připravenost**, vývojové **zrání** (tzn. psychologické „stáří“), **biologickou danost** (iq, sociální inteligence, emoce), **normy** z rodiny, míra **frustrační tolerance**, **míra empatie**, **sourozenecká pozice** atd. Externí vlivy tvoří **rodina** (ovlivňující dispozice dětí a především hodnoty a normy, se kterými vstupuje dítě do školy) a **škola**. Z hlediska školy je pak podstatná její **velikost**, **sociální/geografický kontext** (venkov/město, míra intimity, soukromí, anonymita), zda **pracuje cíleně se vztahy** ve školní třídě (stále spíše výjimečný jev), jakou **kulturu má pedagogický sbor** (dochází k tzv. paralelnímu procesu – promítání kultury sboru do třídy – viz. 3.3.4.) a **otevřenost školy** z hlediska napojení na komunitu (sociální ukotvení dětí, budování sociální identity viz. 3.3.1.).

3.9. Shrnutí základních postřehů z expertních rozhovorů

Jak je patrné z uvedených textů a přiložených myšlenkových map, každý z odborníků na téma nahlíží svým specifickým stylem. I u expertů, kteří explicitně deklarovali, že vychází z totožného východiska a že jeden je žák druhého (Matula a Švec), lze nalézt trochu odlišný pohled. Už v tuto chvíli je ale zřejmé, že v modelech se často opakují některé stejné principy, které zřejmě jsou natolik výrazné, že je lze považovat pro skupinovou dynamiku za naprosto charakteristické. Zároveň v každém přístupu lze vnímat důraz na některé téma, větší detailnost určitého místa skupinové dynamiky tak, že se jednotlivé pohledy velmi užitečně doplňují. Přikročme tedy k syntéze všech dat, které jsme nasbírali, a k tvorbě výsledného modelu.

¹¹⁰ Efektivní zpětná vazba je termín, který v komunikačních dovednostech označuje sadu pravidel a doporučení (nejčastěji spojení popisu konkrétní situace popisným jazykem + vyjádření vlastních emocí, dále často nezobecňování, nenálepkování, neodhadování myšlenek druhého atd.) pro zpětnou vazbu.

4. Syntéza analyzovaných modelů

4.1. Postup syntézy, metoda hledání výsledného modelu

V následujících několika stránkách zkusíme z načerpaných dat zkonstruovat takový model skupinové dynamiky, který bude splňovat předem vytyčená kritéria. Připomeňme si, že by model: 1. Měl být jednoduchý, přehledný a praktický (konkrétní), 2. měl by vystihovat (či se určitým způsobem vyrovnat) většinu klíčových principů, o nichž se zmiňovali jednotliví experti a které je možné nalézt v literatuře, 3. měl by reflektovat (či se určitým způsobem vyrovnat) většinu souvislostí, které se v datech objevily, 4. neměl by být v rozporu s žádným principem, který se vyskytl v datech.

Hrací pole jsem si ve 2. kapitole vymezili jasně – v duchu Lewinovské tradice se pohybujeme se na poli sil, které buď pomáhají naplnění cíle skupiny, nebo brání naplnění cíle skupiny. Tzn. ve třídě takové síly hledáme a snažíme se je jim rozumět ve vztahu k hlavnímu cíli. Během analýzy literatury jsme si rozebrali většinu témat, která se obvykle na tomto poli vyskytují do přiměřené hloubky tak, abychom rozuměli základním principům a mohli hledat potřebné souvislosti. Vzhledem k prvnímu kritériu požadujícím jednoduchý, přehledný a praktický model vyjdeme v první řadě z pohledů expertů. Jde o pohledy postavené na reálném promítnutí teorie do praxe a proto jsou v tomto ohledu jako základ výhodné. Ze vzájemných shod a podobností mezi jednotlivými přístupy vytvoříme model, který pak na základě druhého kritéria budeme porovnávat se všemi expertními pohledy. Ve třetí fázi pak budeme model konfrontovat s literaturou a načerpanými poznatky. Pokud se ani u jednoho z procesů nedostaneme do rozporu s daty a model bude schopen vysvětlovat většinu zmíněných souvislostí, pak bude naše práce u konce. Poslední část této práce bude zahrnovat širší diskuzi nad takto vzniklým modelem, jeho validizací a případným využitím.

4.2. Konstrukce modelu

První východisko tedy nabízí expertní rozhovory. Položme si v tuto chvíli všechny schémata vedle sebe a pojďme hledat opakující se prvky a podobnosti (doporučujeme jednotlivé myšlenkové mapy vyložit na stůl vedle sebe).

4.2.1. Opakující se prvky a podobnosti

Pokud si pozorně prohlédneme mapy, můžeme vidět, že prvky, které zmínili téměř všichni experti jsou soudržnost (vynechal pouze Doubek – z povahy způsobu, jakým Doubek nahlíží realitu vyplývá, že tolik abstraktní pojmy jako soudržnost vůbec nepoužívá – viz. celý jeho koncept), normy (vynechala Hermonchová – ta se však o nich zmiňovala nepřímo, v komunikaci, v cílech a v potřebách žáků) a posdkupiny (vynechala Masáková – reflektovala

převážně jen sociometrické pozice). Jedná se tedy o prvky, které jsou jasně vnímané jako důležitá součást skupinové dynamiky.

Individuální cíle a potřeby dětí, komunikaci a interakci, vedení a pozice a role jsou síly, které také reflektovala většina odborníků. U všech expertů se v podstatě shodně pojí interakce a komunikace, mezi těmito prvky z hlediska fungování skupinové dynamiky (nemyslím tím tedy teď z hlediska jejich definice) nebyly příliš velké (někdy žádné) rozdíly. Další prvky, které uvádí větší polovina expertů jsou cíle skupiny, kompetitivita, historie třídy a vývojové fáze.

Na principu cílů a norem je postaven pohled Pekárkové, Doubka (zde nejde o explicitně nazvané kategorie – dohoda o pravidlech, o kterých se nevyjednává je vlastně plnění cílů školy, dohoda o pravidlech o kterých se vyjednává jsou normy skupiny) a Masákové. Koheze sehrává klíčovou roli v konceptech Hermochové, Brauna a Masákové. Skupinu přes pozice nahlíží Braun a Masáková. Na časové hledisko a vývoj třídy klade veliký důraz Pekárková, Braun, Švec a Doubek. Komunikace v roli „zprostředkovatele“ denní i intervencí ve skupině nahlíží většina expertů – Masáková, Švec, Matula, Doubek (pod termínem vyjednávání), Hermochová a Pekárková. To všechno jsou tedy stavební kameny, které bychom rozhodně měli počítat mezi základy našeho modelu.

4.2.2. *Přínosy různých pohledů pro budoucí model*

Při popisech kategorií **atmosféra, koheze a tenze** se u všech odborníků sektáváme s metaforickými frázemi evokujícími spíše pocit, nežli jasnou analytickou definici. Na jednu stranu je tyto pojmy velmi těžké uchopit (co vlastně znamenají?), na druhou stranu je všichni cítíme a každý expert se k nim vyjadřuje v tom smyslu, že je nelze vynechat, protože prostě sou. Dospěli jsme k závěru, že tyto pojmy spíše než analytickou kategorii popisují stav prožívání, emoce. Tedy že sami o sobě nemají tak konkrétní obsah, jako například vztahy, nebo role, ale vytvářejí jakýsi barevný oblak nad skupinou. Explicitně to ve svém přístupu vyjádřila Pekárková – její pohled se promítl i do myšlenkové mapy. Domníváme se, že tímto způsobem je možné uchopit tyto kategorie – mají své místo a není nutné po nich nárokovat přesná vymezení... spokojíme se s pocity, které je naplňují (viz. jednotlivé rozhovory).

Ve třídě jsou důležité, **pozice a role**. Na tom se shodne většina expertů. Školní třída ale není firemní tým laděný experty a školiteli – je to relativně velká skupina, která v tuto chvíli většinu svého času není nucena pracovat formou skupinové práce. Braun – coby školní psycholog zabývající se diagnostikou a Masáková, coby vedoucí pedagogicko psychologické poradny (mimo jiné řešící krizové intervence v problematických třídách) pojmenovávají mezi studenty sociometricky vnímané pozice dle Schindlera (viz. 3.4.2.). Velmi přesně popisují, jakým způsobem tito žáci ovlivňují třídu a své okolí. Domníváme se, že tento jejich pohled na pozice a role ve třídě je velmi vhodný – dostatečně jednoduchý a vypovídající. Pozice a role jsou

kategorie v některé literatuře rozlišované, v jiné nikoli (v literatuře, ze které jsme vycházeli tyto pojmy převážně nejsou rozlišovány, proto jsme jejich rozlišení neuváděli). Podobně je někteří odborníci rozlišují (Matula, Švec) a jiní nikoli. Opět z hlediska potřebného porozumění a nezbytného zjednodušení považujeme za nepřínosné a matoucí tyto termíny rozlišovat (a neradi bychom se pouštěli do diskuze, které z různých dostupných vysvětlení je vhodnější). Budme používat termín *role*, který je svým obsahem jednoznačnější.

Další princip, který se objevuje v podstatě ve všech pohledech je nějaká **časovost**. Je důležitá historie třídy a stav (fáze) ve které se nachází. Velmi podrobně to rozebírá Švec a Braun, ale vyjadřují se k tomu i ostatní odborníci (Doubek, Matula, Pekárková). V tomto ohledu je tedy nutné nějak se s časovostí třídy vypořádat. Jak sme v analýze literatury uvedli, čas ve třídě má více rychlostí (mluvili jsme o dvou) – jedna je to čas její existence a jednak je to čas třeba školního roku (ale může jít třeba i o školu v přírodě atd.). Z tohoto pohledu je tedy výhodné využít Tuckmanových pět stádií, v jeho cyklické podobě **přerušovaného modelu rovnováhy** (viz. 3.5.1.) Z jednotlivých myšlenkových map vyplývá časovost natolik podstatná, že jsme se rozhodli použít ji jako klíčovou perspektivu.

Potřeby dítěte, jeho vnitřní motivace a individuální cíle se ukázali již při analýze literatury jako velice důležité z hlediska porozumění mechanismům, na základě kterých fungují jednotlivé procesy. V expertních rozhovorech můžeme sledovat veliký důraz na tento prvek u Švece a Brauna, jako důležitý ho uvádí i Pekárková, Hermochová, Matula. Potřeby žáka můžeme v literatuře nalézt kromě vnitřních motivací i při třízení úkolů ve skupině (úkoly výkonové a socioemocionální), rolí (role úkolové a socioemocionální) a další paralely zdůrazňující napojení klíčových skupinových procesů na potřeby aktéra.

Orientace na cíl je zcela zásadní v pojetí Švece, Matuly, Pekárkové. O cílech se ale zmiňují i další odborníci (již však s menším důrazem). Z principu existence školní třídy v rámci instituce školy považujeme její cíl za zcela klíčové kritérium. Navíc pro to, abychom mohli mluvit v našem pojetí o nějakých silách, vždy je musíme orientovat vzhledem k nějakému referenčnímu bodu. Ačkoli Švec a Matula hovoří o silách přímo se nezvtahujících k cíli (dostředivých a odstředivých), přijde nám předchozí pojetí užitečnější, protože přímo říká, kterou sílu máme podporovat a kterou nikoli. Souvislost mezi silou a cílem je tak naprosto zřejmá (na rozdíl od někdy trochu abstraktního a nejasného vztahu sil dostředivých a odstředivých, vzhledem k cíli). Princip cíle společně s principem naplňování potřeb žáka proto budeme volit jako ústřední místo našeho modelu.

Vedení je téma, které se objevovalo nejen často, ale také je z principu věci nutné s ním operovat. Učitel sehrává ve třídě velice podstatnou roli. Pedagogickou činností se mezi experty zřejmě nejobširněji zabývá Doubek, když ji rozebírá jako vyjednávání respektu a

pravidel, velice živě ji ale reflektuje i Masáková, Pekárková. Z hlediska terminologického je zřejmě nejvhodnější lewinovská tradice, kterou využívá Matula a Švec s doplněným participativním stylem. Jednak tento koncept dobře vystihuje podstatu vedení a je (jak experti dokazují) prakticky dobře využitelný, tak ale je schopen vysvětlit i různé pedagogické způsoby chápání učitelovi činnosti (jak vidno z kapitoly 3.5.5.).

Interakce a komunikace má jak jsme již uvedli celkem konzistentně vnímané postavení. Pro většinu odborníků jde o klíčový prostředek jak uchopit skupinovou dynamiku – jak ji pozorovat (vidět skrze ni ostatní prvky), tak do ní intervenovat (např. prostřednictvím vedení). Nejobsáhleji se o komunikaci zmiňuje Švec a Matula, velice podstatné postřehy přináší i optimální komunikace Masákové. Interakce a komunikace je to, co je vidět, to, co je nad hladinou. Proto jsme se rozhodli interakci a komunikaci (společně s vedením a rozhodováním) charakterizovat jako intervenční rovinu skupinové dynamiky.

Normy zásadním způsobem určují to, zda to co se ve třídě děje je „v pořádku“. Pekárková a Masáková na nich staví svůj pohled. Švec používá normy v trefném označení že vytváří cestu k cíli. Protože mantinely, hranice, postupy a další věci spadající pod normy skutečně považujeme za jisté vymezení cesty, rozhodli jsme se normy tímto způsobem v našem modelu využít.

V podstatě všichni odborníci operují s termínem **podskupinky**. Přirozená tendence vztahů ve školní třídě krystalizovat do podskupinek, které se za určitých okolností mohou stát pro třídu velmi nebezpečné je evidentní. Všichni odborníci se v podstatě shodují na tom, jak tento proces funguje a kde je hranice nebezpečí. Z toho důvodu vztahy a podskupinky musí být součástí našeho modelu.

4.2.3. *Výsledný model skupinové dynamiky*

Všechny tyto uvedené prvky bychom chtěli uspořádat do nějakého konceptuálního modelu, který bude možné dále využívat pro konstrukci diagnostických nástrojů, praktickou práci se třídami atd. Vzhledem k výše popsanému se nám rýsuje několi úrovní takových prvků – rovina **emocí a prožitků** (atmosféra, koheze a tenze), **rovina pozorovatelného chování a prostředí pro intervenci** (interakce, komunikace, vedení, rozhodování), a další prvky obsahující cíle skupiny, potřeby žáků, vztahy, role, podskupinky, normy. Z Forsythova třídění, které jsme využívali v analýze literatury řada těchto prvků spadá do **struktury** skupiny (vztahy, role, podskupinky a normy). Cíle – ať již skupinové nebo individuální je možné nahlížet jako jakési **směřování**. Zároveň vnímáme balancování v orientaci na lidi (jejich potřeby) a na úkoly (literatura se k tomuto tématu vyjadřuje opakovaně – dělení rolí, dělení úkolů, koheze atd., mezi experty se na toto přímo zaměřuje Švec a Matula). Tedy třetí kategorií může být **struktura a směřování** skupiny (slovo struktura tu nepoužíváme ve smyslu něčeho stabilního,

pevného a neměnného – vše se mění v dynamickém procesu, struktura pouze dává věcem určitý řád, orientaci, vztahovost). Víše jsme také popsali, že velice podstatné je **časové hlesiko** – každý ze zmíněných prvků sehrává v různých stádiích různé role. Pojdme se podívat na model, který nám na základě této úvahy vznikl. Nalezneme jej v příloze č. 9, označený jako Mapa 8.

Tři zmíněné roviny ve čtyřech časových stádiích. Ústřední je již z povahy silového přístupu cíl. Cíl je v případě školní třídy velký a vzdálený (jeho naplnění trvá na základní škole 9. let) a proto se žákům bezprostředně projevuje jako konkrétní aktuální úkoly, které jeden po druhém směřují právě k cíli. Po celou tu dobu jsou ve hře ale i individuální potřeby a cíle žáků. Červená linka symbolizuje způsob práce, který se někdy více orientuje na úkoly, jindy se více orientuje na potřeby svých členů. Tento proces probíhá na základě hodnot, norem a pravidel skupiny. Červená linka také poukazuje na to, že pokud se skupina příliš orientuje na jednu stranu (tedy příliš velká orientace na potřeby lidí nebo příliš velká orientace na úkoly skupiny), pak nutně mine cíl (buď se ve třídě vyskytnou velké problémy s chováním – nejsou-li uspokojovány potřeby žáků, nebo naopak extrémně stmelená třída odmítne být vyrušována učiteli a zatěžována úkoly). Vedle individuálních potřeb žáků jsou hned vztahy, podskupiny a role, což jsou charakteristické způsoby, jakými si žáci mohou uspokojovat řadu potřeb (sebeúcty, potřeba někam patřit atd.).

Nad touto latentní strukturou třídy se vznáší oblak méně jasných emocí. Atmosféra (vnímaná ve smyslu Švece a Matuly jako kooperativní nebo kompetitivní), koheze (vnímaná jako individuální i skupinová atrakce) a tenze (vnímaná jako vnitřní napětí, které může plynout jak z nedostatečně naplňovaných potřeb ve smyslu Brauna, ale také ze situačního či jiného kontextu, jak to popisuje Pekárková). Tyto emoce jsou prožíváním struktury a zpětně se prostřednictvím interakce do struktury promítají. Rovina chování je symbolicky „nad haldinou“ což značí, že jako jediná je vidět. Jak struktura, tak emoce se totiž projevují do interakce – způsobem komunikace, rozhodováním a vedením. Zároveň je pro nás interakce důležitá jak z výzkumného, tak z intervenčního hlediska – jediné tudy je totiž možné zjišťovat nebo ovlivňovat stav struktury či emocí.

Platí, že od svého vzniku skupinu postupně čekají uvedená stádía. Platí, že není možné žádné stádium přeskočit, abychom se dostali kupředu. Platí ale zároveň, že jednotlivá stádía mohou být velmi různě dlouhá. Přerušovaný model rovnováhy (viz. 3.5.1.) nám také říká, že během života třídy se mohou některá stádía cyklycky opakovat (nejčastěji storming a norming) Braun a Doubek popisují vývoj stavu třídy vzhledem k jednotlivým ročníkům. Zkrátka v každé chvíli se třída ocitá v nějakém stádiu – má za sebou nějakou historii a před sebou nějaký úkol, který je úzce spojený se stádiem ve kterém je (např. ve stormingu není možné podávat výkon,

protože je třeba nejdříve si vyjasnit pozice, názory a individuální cíle). Každý z prvků tedy můžeme rozdělit na čtyři úseky, kde v každém nabývá prvek své specifické funkce.

K tomuto modelu jsem ještě přidal řadu vlivů zvenčí – jsou jimi parametry skupiny (viz. 3.2.1.), dispozice žáků (viz. Masáková – jde o vlastnosti žáků, rodinný kontext atd.), vznik skupiny (viz. Hermochová) a externí vlivy (viz. Masáková, Švec, Braun). Tyto prvky jakoby definují základní pole, prostředí, ve kterém se skupinová dynamika školní třídy odehrává.

4.2.4. Aplikace

Přínos modelu skupinové dynamiky spočívá v tom, že nám nabízí konceptuální rámec pro naše uvažování ve chvíli, kdy chceme zjistit stav, nebo když chceme intervenovat do skupinové dynamiky. Pokud si bez jakékoli znalosti podobných modelů položíme otázku, jak zjistit „stav třídy“ narazíme na velmi těžko uchopitelný problém... budeme se potácet od sociometrických měření, měření koheze, měření solidarity ve skupině... Mimo jiné je to i důvod, proč experti, se kterými jsme vedli hloubkové rozhovory, nějaký takový model v hlavě mají – bylo by pro ně jinak nemožné svou praxi nějakým způsobem uchopit a efektivně s ní pracovat. Zde je vhodné si vyzkoušet různé pohledy na třídu – vzít si některou z myšlenkových map a na základě ní si odpovědět na otázku – co mám dělat, abych zjistil, jak je na tom ta třída?

My toto přeskočíme a položíme si tuto otázku s vědomím našeho modelu. Pokud vnímáme skupinovou dynamiku tímto způsobem, jak bychom měli přistupovat ke třídě? Z obrázku vyplývá následující:

1. Je třeba zjistit kde jsme. Jak dlouho je třída spolu? Jak vypadá jejich chování? O jaké skupinové fázi vypovídá?
2. Jaký je cíl třídy? Kam se snaží dostat? Jaké konkrétní úkoly v tuto chvíli jsou před třídu kladeny?

Již v tuto chvíli na základě zjištění velmi jednoduchých informací (dostupných prostřednictvím obvyčejné konzultace s pedagogem) mohou získat informaci o tom, v jakém stádiu třída je. Každému stádiu odpovídá nějaká komunikace, je tam vhodnější nějaký způsob vedení a rozhodování, lze očekávat nějakou atmosféru, kohezi a tenzi, strukturu vztahů atd. Na základě teoretických znalostí mohou získat již značnou řadu informací a hypotéz. Tuckman dokonce vypracoval sady doporučení, jak pracovat se skupinami v tom kterém stádiu (Tuckman, 1965). Pokud bych chtěl tyto hypotézy testovat, nebo zjistit více hlubších informací:

3. Do jaké míry jsou ve třídě naplňovány individuální potřeby a cíle žáků?
4. Jaké jsou hodnoty skupiny a jak jsou nastaveny normy a pravidla?

Na základě informací o těchto dvou věcech mohou interpretovat řadu problematických chování dětí, mohou zjistit proč třída nemíří k cíli a vznikají v ní konflikty, mohou usuzovat na to jaká bude na základě toho atmosféra ve skupině, jaká je koheze třídy a tenze dětí. A

především mám velice podstatné informace k cílené a přesné intervenci směřující na uspokojování nezbytných potřeb dětí a nastavování efektivních hodnot, norem a pravidel. A kdyby i to mi bylo málo a chtěl sem zjistit podrobné informace o všech procesech ve třídě, mohu jednoduše dál pokračovat a měřit další složky skupinové dynamiky. Mohl bych dokonce realizovat analýzu, jakým způsobem takto vystavěnou skupinovou dynamiku ovlivňují vlivy z okolí (parametry skupiny, dispozice žáků atd.).

Zkrátka pokud chápeme skupinovou dynamiku tímto způsobem, máme šanci porozumět třídě daleko rychleji a cíleněji. Můžeme zvolit efektivnější způsoby zjišťování informací a na základě konceptu dedukovat celou řadu hypotéz, které nám mohou pomáhat orientovat se v jinak složitém a propleteném světě vztahů a interakcí.

4.3. Reflexe a validita modelu

Námi vytvořený koncept je velmi syrový. Bude jej třeba ještě na mnoho způsobů prověřit, abychom si mohli být jisti, že jde skutečně o efektivní nástroj. V tuto chvíli můžeme provést jeho validitu pouze tím způsobem, že jej vztáhneme zpátky k nasbíraným datům. Validní bude ve chvíli, pokud se mu podaří dobře vystihnout většinu z nasbíraných informací.

4.3.1. Validita vzhledem k literatuře

Základní parametry jsou v modelu shrnuty pod tři prvky – parametry skupiny, vznik skupiny a hlavní cíl. V modelu je kladen větší důraz na cíl, což odpovídá i důrazu, jaký cíly přikládali autoři jednotlivých zdrojů. Vnitřní motivace (potřeba sebeúcty, potřeba někam patřit, sociální srovnávání, potřeba klasifikace, potřeba sociální identifikace) se staly jedním z klíčových orientačních bodů ke kterým/či od kterých směřovat. Vlastnosti žáků a individuální historie – resp. dispozice žáků – jsem postavil jako sílu působící na skupinovou dynamiku zvenčí (mj. také z toho důvodu, že ji v podstatě příliš nelze měnit). Sociální učení a napodobující chování jako jediné z individuálních sil není z obrázku příliš patrné. Z našeho schématu není příliš zřejmé, že celý tento proces skupinové dynamiky zpětně ovlivňuje žákovu osobnost, jeho schopnosti, dovednosti i postoje (jak to mj. ve svém pohledu má např. Hermochová).

Struktura skupiny dle literatury – tzn. vztahy ve skupině (sympatie, antipatie, vzájemná závislost, komunikační síť) podskupinky, skupinové role (a pozice) hrají v našem obrázku důležitou roli. Jsou hned vedle individuálních potřeb žáků, protože se domníváme, že skrze vztahy ve skupině a skrze hodnotu své pozice ve skupině se naplňují právě základní hodnoty (tedy že tato „vztahovost“ je klíčovým poutem žáka a skupiny) – tato myšlenka vychází zejména z přístupu Brauna, Masákové a Švece.

Rozebereme-li podrobněji jednotlivé skupinové procesy, o kterých jsme se při analýze literatury zmiňovali, pak: Vývojové fáze skupiny se stali ústředním tématem konceptu – z toho

důvodu, že časovost je zcela klíčová a říká nám hodně o tom, na jakých úkolech (a s jakými potřebami) musí aktuálně kolektiv pracovat. Interakce a komunikace se stali základním prostředím „nad hladinou“ tedy viditelné složky skupinové dynamiky, která zároveň slouží jak způsob intervence do skupiny a zrcadlí obě zbývající skupiny sil. Práce s cíly skupiny jsem zařadili také na velmi důležitou roli – v našem konceptu jsou touto silou úkoly skupiny (tedy dílčí úkoly spadající pod cíl skupiny). Rozhodování společně s vedením a komunikací vytváří zmíněnou rovinu „nad hladinou“. Kooperace vs. kompetice je nastavení skupiny vycházející ze z životních scénářů jednotlivců (tzn. z dispozic žáků) a projevuje se především v atmosféře – v tomto ohledu jsme se přiklonili k vysvětlení atmosféry nabízené Švecem a Matulou, protože tak atmosféra nabyla konkrétního významu a tento způsob chápání se zdá i z hlediska literatury dobře odpovídající. Konflikty v našem schématu zaznamenány explicitně nejsou. Některé bychom mohli najít pod čárkovanou šipkou směrem dolů, kdy při vysoké orientaci na cíl a zanedbání potřeb účastníků může dojít k minutí cíle... lze však tímto způsobem interpretovat jen tyto konflikty (tzn. ne například konflikty na základě „Koho nemám rád?“, „Kdo rozhodne?“ atd.). Tedy v tomto ohledu náš model konflikty příliš nezohledňuje a nijak neznázorňuje. Princip sociální podpory jsme v duchu několik odborníků (Matula, Masáková) zařadili k individuálním a skupinovým atrakcím do koheze. Tzn. vysoká míra koheze se pro nás vyznačuje vysokou mírou sociální podpory. Rezonuje to mj. i s opakovanou představou že právě koheze, z pocitových sil, je nejvíce napojena právě na potřeby žáků. Z hlediska vlivu a moci jsme zvažovali, zda ji ke kategorii „hodnoty, normy a pravidla“ nepřidat. Problém se však zdá v tom, že bychom tím tak redukovali vliv pouze na normativní, což by vést už k příliš velkému zjednodušení (ačkoli je zřejmě možné usuzovat, že normativní vliv hraje daleko větší roli, nežli informační nebo mezilidský vliv). Vliv je vlivě důležitým skupinovým fenoménem, protože například prostřednictvím konformity značně udává ráz skupiny... bohužel do našeho schématu se ho v tuto chvíli nepodařilo žádným přehledným způsobem dostat.

Externí vlivy nepovažujeme za zásadní síly – resp. důležité se stávají pouze tehdy, když nějaká z nich výrazně vykročí „z normy“ (např. extrémní školní kultura, kritická lokalita – v Praze jistě známe Černý most, integrovaní žáci apod.). Přesto jsou poměrně zřetelně naznačeny vlevo velde schématu. Bohužel z tohoto zobrazení není úplně zřejmé, že právě například zmíněné dispozice dětí se prolínají celým průběhem skupinové dynamiky (tzn. nejsou pouze otázkou „vstupu“). Přemýšleli jsme o umístění externích vlivů pod schéma, nebo vytvoření rámečku, který by externí vlivy spojoval a „obklopoval“ celé schéma skupinové dynamiky – v tuto chvíli jsme ale z těchto úvah ustoupili ve prospěch jednoduchosti. Je však možné tímto směrem schéma dále rozvíjet.

Shrneme-li validitu modelu vzhledem k načerpané literatuře, pak můžeme říci, že z 19 významných sil, které jsme zde šířeji diskutovali jejich schéma uspokoivým způsobem znázorňuje 16. Síly, které ze schématu nejsou patrné a které z něj jaksi „unikají“ jsou sociální učení, konflikty a vliv. Bohužel jde o poměrně důležitá témata. Zároveň jsme nenalezli v nasbíraných informacích nic, co by bylo jakýmkoli způsobem v rozporu se zobrazeným modelem. Jako nevhodné se v tuto chvíli jeví zobrazení externích vlivů, které působí, jako by bylo důležité pouze před začátkem skupiny a pak již důležité nebylo. V každém případě se ale zdá, že jsme vytvořili relativně kvalitní a robustní startovací model.

4.3.2. Validita vzhledem k expertním rozhovorům

Další způsob ověření validity bude vzhledem k jednotlivým rozhovorům. Pojd'me stručně porovnat jednotlivé obrázky expertů s naším modelem. Nebudeme zde diskutovat všechny vztahy mezi prvky – budeme pouze diskutovat principy, na kterých odborník svůj pohled staví a případné rozpory, které bychom mezi schématy našli.

Schéma Pekárkové, postavené na cílech skupiny, normách a komunikaci, dále oddělující rovinu emocí považujeme naším schématem za plně vysvětlené. Souvislosti jsou tak zcela zřejmé, že je netřeba dále rozvádět. S Hermochovou rezonuje rozdělení na interakci a strukturu, postavení koheze. U Hermochové vstupuje cíl skupiny na začátku a dále se ve schématu již neobjevuje – je to tím, že pro Hermochovou bylo spíše důležité sociální učení (tzn. přenos zkušenosti ze skupiny do vlastních dovedností) a spokojenost žáka (reflektovaná kohezí). V tomto ohledu tedy koheze vlastně znamená jakýsi cíl. Vzhledem k pohledu hermochové nám ve schématu chybí sociální učení (jak jsme na to již narazili výše). U Brauna s naším pojetím rezonuje vstup osobnosti do schématu (dispozice žáků) a naplňování potřeb prostřednictvím systému pozic (spokojenost, koheze). Vzhledem k Braunovu schématu nám v obrázku chybí, kromě již zmíněného vlivu, také schopnost třídy zvládat vnitřní či vnější zatížení. Kolektivní akceschopnost a frustrační tolerance hrála v Braunově pohledu poměrně důležitou roli, v našem schématu ale není patrná. Doubkův pohled vlastně rozebírá detailně vedení a způsob vyjednávání mezi učitelem a žáky. Vyjednává se o pravidlech (pravidla o kterých se vyjednává) a úkolech (pravidla o kterých se nevyjednává). V tomto ohledu považujeme naše schéma vzhledem k Doubkovu za poměrně funkční. Tzn. že z interaktivní části „nad hladinou“ lze ovlivňovat (dle Doubka je to dokonce merito této hry) strukturu skupiny. S Matulovským (analogicky Švecovým) obrázkem jsme zřejmě co se týká chápání jednotlivých sil nejbližší, navzdory tomu, že zde narážíme na explicitní odlišnost při vysvětlování směru sil. V našem pojetí síly míří k cíli, nebo od cíle, Matula a Švec ale pojmenovávají síly dostředivé a odstředivé, mířící do středu, nebo od středu. Jsme toho názoru, že snaha obou stran směřuje ke stejnému cíli – jasně označit, které síly jsou v jaké situaci vhodné a dále zdůrazňovat jistou

rovnováhu, kterou je třeba udržovat mezi cíli „příjemnými lidem“ a cíly orientovanými na úkol. Vzhledem k poměrně mlhavému a nejasnému obsahu toho, co je „ve středu“ a co je „mimo střed“ jsme zvolili ale jako referenční bod přímo výkon (cíl). V tomto ohledu se tedy naše vysvětlení (a myslím že jen na analytické úrovni) rozchází. Z druhé strany naopak Matulovský přístup, že je možné uchopit a nahlížet skupinovou dynamiku přes kterýkoli její prvek je v našem modelu stejně tak možný, jako v jeho. Kruh značí větší „symetričnost“ váhy jednotlivých prvků, jak jsme již ale argumentovali výše, domníváme se, že vyjmenované síly nejsou stejného charakteru a lze je určitým způsobem třídit a rozlišovat. Nehovoří to však nic o jejich důležitosti – snad pouze něco o jejich roli. Švecova myšlenková mapa je snad ze všech představených nejbližší našemu chápání. Byla i jedním ze základních východisek (důraz na vývojové fáze, cíl a cestu k němu). Ačkoli nalezneme odlišnot v umístění norem, které Švec zařadil společně s vedením a rozhodováním do komunikace, jde o poměrně nevýznamnou věc – pozice těchto papírků nebyla při vytváření nijak důležitá a naopak, Švec několikrát zdůrazňoval, že normy jsou hlavně „tam dole“ ve fázi normingu, kde tvoří cestu k cíli. V tomto ohledu se tedy naše pohledy překrývají významně. Schéma Masákové je postaveno an optimální komunikaci, normách a hodnotách, pozicích. Domníváme se, že podobně jako schéma Pekárkové náš model výpovědní hodnotu této mapy zcela vyčerpá. Jediné v čem se (a to je podobná odlišnost jako od Hermochové) rozcházíme je oddělení cíle od koheze. Pro nás je cíl obecnější kategorie, která může být například naplněna kohezí (jak můžeme spatřovat v Yalomově chápání koheze, jako klíčového cíle v počátečních fázích terapie). Obecně je koheze v psychoterapii velice podstatná a možná to je i důvod, proč sehrála tak důležitou roli v pohledu Masákové, Hermochové a Brauna.

Na základě výše uvedených informací můžeme tedy usoudit, že naše schéma se od sedmi uvedených odborníků odlišuje pouze výjimečně a klíčové principy jejich stylu uvažování dokáže postihnout. Nejvýznamnější nedostatek, který jsme zaregistrovali je nereflektování kolektivní akceschopnosti a frustrační tolerance v reakci na vnější či vnitřní zatížení, která nám (např. z hlediska prevence rizikového chování) může nabízet velmi užitečný pohled na věc. Nejvýznamnější odlišnost pak je odlišné chápání sil a protisil od Matuly a Švece. Jinak je náš model schopen vysvětlit všechny souvislosti, které experti ve svých pohledech zdůrazňovali jako důležité.

4.3.3. Nedostatky modelu

V reflexi validity vzhledem k literatuře a expertním rozhovorům jsme uvedli některé síly (procesy), které se výsledným modelem nepodařilo uspokojivě vysvětlit. Existují na základě načerpaných dat ještě nějaké nedostatky modelu, které můžeme v tuto chvíli reflektovat?

Takovými nedostatky mohou být: nevystihnutí podstaty, přílišná složitost/přílišná redukce, zobrazování nebo asociování nevhodných či zavádějících souvislostí.

Na základě diskuze validity vzhledem k nasbíraným datům jsme se pokusili ukázat, že model vystihuje podstatu většiny zkoumaných pohledů na skupinovou dynamiku (ostatně na základě této podstaty byl konstruován). Zároveň je možné model smysluplně zjednodušit i zesložitit (třídění nabízí možnost obsah jednotlivých úrovní zjednodušovat, nebo naopak více rozebírat). Vzhledem k praktické práci bude později jistě přínosné, pokud se model více rozebere do té míry, že se jednotlivé „buňky“ (vniklé dělením jednotlivých prvků dle vývojových fází) blíže popíší¹¹¹. Tím tak vznikne koncept, který umožní přesně cílit diagnostické nástroje, vzhledem ke stavu kolektivu (nebude nutné zjišťovat jinak ohromné množství informací).

V zobrazení modelu jsme se pokusili vysihnout podstatu problematiky nejen dělením na tři kategorie sil (chování, emoce, struktura a směřování), ale také oddělením věcí viditelných (nad hladinou) a věcí viditelných pouze zprostředkovaně (pod hladinou). Jako jisté riziko bychom mohli vnímat hierarchičnost, která lze z obrázku číst. Resp. to, že chování souvisí se strukturou a směřováním pouze skrze emoce. V tomto ohledu není zobrazení zcela optimální, protože obě dvě kategorie „pod hladinou“ jsou na stejné úrovni. Tzn. měli by vzhledem ke kategorii chování být ve stejném postavení. Toho se nám ale vzhledem k rozvržení obrázku nepodařilo dosáhnout. Zároveň je zde určité zkreslení v již zmíněných externích vlivech, které jsou zobrazeny na začátku, ačkoli některé z nich působí a proměňují se po celou dobu fungování skupiny. Další možná zkreslení či nepřesnosti bude muset přinést až další práce s modelem. V tuto chvíli z našeho pohledu a vzhledem k nasbíraným datům jsme již další nedostatky neodhalily.

4.3.4. Další možné způsoby testování validity modelu (nad rámcem této práce)

Na tuto práci budou navazovat další testy validity modelu. 1. Fáze bude znamenat tzv. expertní reflexi modelů, 2. Fáze bude znamenat reflexi širší odborné veřejnosti. První fáze bude testovat pochopení mezi výzkumníkem a expertem. Podrobnější popis expertního rozhovoru s příloženým modelem bude zaslán příslušnému expertovi, který provede reflexi textu i schématu (vyjádří se, do jaké míry text a obrázek podle něho vyjadřuje jeho způsob chápání a práce se skupinovou dynamikou, upozorní na nedorozumění, nedostatky atd.) Ve druhé fázi pak bude výsledný model se stručným popisem rozeslán nejen expertům, ale i širší

¹¹¹ Např. normy ve fázi formingu – vyjasňování, na základě jakých hodnot by kdo chtěl vytvářet normy ve skupině, ve fázi normingu – hledání společných norem atd.

odborné veřejnosti v oblasti práce se sociálně psychologickým prostředím školních tříd. Opět budou tito lidé požádáni o reflexi modelu. Oba tyto kroky již vzhledem k rozsahu nebylo možné zahrnout do této práce.

4.4. Možnosti využití modelu

Model vytvořený v této práci, bude využitelný ve dvou rovinách. „Zlaté pravidlo“ práce se skupinovou dynamikou školních tříd tkví totiž v krocích: 1. Diagnostika, 2. Intervence (Hermonchová, 2005; Lašek, 2007; Čapek, 2010; Mareš, 1998). Koncept, který jsme vytvořili by měl být v těchto dvou rovinách využitelný. Poskytuje oporu pro empirické uchopení skupinové dynamiky jako takové. Na řadu dílčích prvků již nástroje vytvořené jsou (SoRaD, B3, B4 a řada dalších) (Čapek, 2010), ale chybí komplexní uvažování o problematice. Tento model nenabízí jednotlivé koncepty sil skupinové dynamiky vhodné k operacionalizaci dílčích nástrojů, jako spíše kontext a jejich širší zakotvení v rámci skupinové dynamiky. Vzhledem k nastíněné širší literatury z některých pramenů nebude komplikované, jednotlivé součásti modelu (síly) empiricky uchopit. Ostatně všechny citované texty jsou argumentovány empirickými výzkumy.

Druhý způsob využití by měl být v praktické práci se školní třídou. Model by měl jednak zpřístupnit pochopení skupinové dynamiky učitelům, ale měl by jim i poskytnout jasná vodítka v tom, jakým způsobem (např. jakými prostředky) mohou skupinovou dynamiku ovlivňovat (intervenční rovina „nad hladinou“), a které důležité síly „pod hladinou“ je třeba měnit a hlídat (např. orientace na úkoly vs. orientace na potřeby jedinců). Zda taková očekávání námi vytvořený model naplní se ovšem ukáže až časem.

Závěr

Na začátku práce jsme před sebe postavili nelehký úkol. Najít koncept(model) pro uchopení skupinové dynamiky školních tříd. Nejdříve bylo nutné vymezit si vůbec způsob chápání skupinové dynamiky. Posloužil nám Lewinův koncept silového pole, kdy jednotlivé procesy probíhající ve skupině můžeme vnímat jako síly pomáhající ke splnění cíle, nebo síly bránící ve splnění cíle (viz. 2.3.) Na otázku jaké síly se ve skupinové dynamice vůbec uvažují nám odpověděla analýza textů. Čerpali jsme z tradice výzkumu malých skupiny, z tradice výzkumu terapeutických skupin a z tradice chápání sociálně psychologického prostředí školních tříd v pedagogice. Podařilo se nám zmapovat všechny síly, které jsou touto literaturou ve skupinové dynamice reflektovány (viz. 3.1. – 3.7.) Následně jsme představili sedm expertních pohledů na souvislosti mezi jednotlivými silami. Hledali jsme vzájemné souvislosti – to v čem se jednotlivé expertní pohledy shodují a v čem se navzájem obohacují (viz. 3.8. – 3.9.) Na základě expertních pohledů s napojením teoretických poznatků z analýzy literatury se nám podařilo zkonstruovat výsledný koncept (model) skupinové dynamiky školních tříd. Model jsme konstruovali na základě kritérií jednoduchosti, přehlednosti a praktičnosti, výstižnosti a bezrozpornosti (viz. 4.2.)

Výsledný model obsahuje tři základní kategorie sil. Kategorie **chování**, zahrnující interakci a komunikaci ve skupině, vedení a rozhodování je tzv. „nad hladinou“. Tedy je přímo viditelnou částí skupinové dynamiky. Zároveň jde o prostředek intervence do skupiny – pokud chceme skupinovou dynamiku ovlivňovat, pak jedinečně skrz tuto kategorii. Další dvě kategorie jsou tzv. „pod hladinou“, protože vyjadřují nějaké vnitřní síly skupiny, které se projevují skrz kategorii chování. Kategorie **emocí** v sobě zahrnuje pocitové prožívání skupiny – kohezi, tenzi a atmosféru. Kategorie **struktury a směřování** v sobě zahrnuje jak vztahy, role a skupinky ve třídě, tak hlavní cíl a aktuální orientaci na úkoly nebo na naplňování potřeb dětí. Zároveň jsou zde důležité normy, které do značné míry ovlivňují míru směřování k cíli, nebo k individuálním potřebám dětí. Zohledněny jsou i nejzásadnější vnější vlivy, které do třídy zasahují – parametry skupiny, dispozice žáků, způsob vzniku skupiny, další externí vlivy (škola, prostředí atd.). Důležité hledisko v celém modelu pak hraje časovost – resp. historie třídy a její vývojové fáze (podrobněji viz. 4.2.3.)

Vytvořený model, dle diskuze validity vzhledem k nasbíraným datům vysvětluje drtivou většinu souvislostí. Narazili jsme pouze na několik drobných nedostatků, převážně ve formě nezahrnutí některých sil (viz. 4.3.) Upozornili jsme také na další nedostatky a na to, že model bude pro jeho praktické využití vyžadovat další testy validity již nad rámec této práce. Podařilo se nám však dosáhnout předem stanoveného cíle. Diskutovali jsme i jakým způsobem je možné výsledný model prakticky využít (viz. 4.4.)

Literatura

- Bales, Robert F. a Strodtbeck, Fred L. 1951.** Phases in group problem-solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1951, Sv. 46, 4, stránky 485-495.
- Barabási, Albert-László. 2005.** *V pavučině sítí*. Litomyšl : Paseka, 2005. 80-7185-751-3.
- Barker, Roger G. a Gump, Paul V. 1964.** *Big School, Small School: High School Size and Student Behavior*. Stanford : Stanford University Press, 1964. 978-0804701952.
- Belbin, R. Meredith. 1996.** *Team Roles at Work*. Oxford : A Butterworth-Heinemann Title, 1996. 978-0750626750.
- Benne, Kenneth D. a Sheats, Paul. 1948.** Functional Roles of Group Members. *Journal of Social Issues*. 1948, Sv. 4, 2, stránky 41-49.
- Berger, Peter L. a Luckmann, Thomas. 1999.** *Sociální konstrukce reality*. Praha : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 80-85959-46-1.
- Braun, Richard. 2000.** Dotazníky B-3 a B-4 - představení metody a vyhodnocení. *Školní poradenské pracoviště*. [Online] 2000. [Citace: 27. 12 2010.] <http://spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>.
- Buzan, Tony. 1994.** *The Mind Map Book*. New York : Dutton, 1994. 0-525-93904-0.
- Carlyle, Thomas. 1841.** On Heroes, Hero-Workship, The Heroic in History. [autor knihy] Michale K. Goldberg. *Thomas Carlyle*. California : University of California Press, 1841.
- Cartwright, Dorwin a Zander, Alvin. 1968.** *Group Dynamics*. New York : Tavistock Publications Ltd, 1968. 978-0422986205.
- Čapek, Karel. 2000.** *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Olomouc : Votobia, 2000. 80-7198-299-7.
- Čapek, Robet. 2010.** *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. 978-80-247-2742-4.
- Deutsch, Morton, Coleman, Peter T. a Marcus, Eric C. 2006.** *The Handbook of Conflict Resolution: Sheory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 978-0-7879-8058-0.
- Dittrich, Pavel. 1992.** *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. 80-85467-69-0.
- Festinger, Leon. 1957.** *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford : Stanford University Press, 1957. 978-0804701310.
- Forsyth, Donelson R. 2010.** *Group dynamics*. 5. Belmont : Wadsworth Publishing, 2010.
- Freud, Sigmund. 1975.** *Group psychology and the Analysis of ego*. Norton : Norton, 1975. 9780393007701.
- Friedkin, Noah. 2005.** Social cohesion. *Annual Review of Sociology*. 2005, Sv. vol. 30, stránky 409-425.

Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo - sebe prezentace v každodenním životě.* Plzeň : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 80-902482-4-1.

Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work. **Sorensen, Susan M. 1981.** Minneapolis : International Communication Association, 1981.

Hanuš, Radek. 2000. *Zdroje zážitkové pedagogiky.* Olomouc : III. Mezinárodní vědecký seminář: Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu. KTV FTK UP, 2000.

Hayes, Nicky. 2000. *Základy sociální psychologie.* Praha : Portál, 2000.

Hayes, Nicky. 2005. *Psychologie týmové práce.* Praha : Portál, 2005. 80-7178-983-6.

Helus, Zdeněk. 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha : Grada, 2006. 978-80-247-1168-3.

Hermochová, Soňa. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě.* Kladno : AISIS, 2005. 80-239-5612-4.

Hora, Petr a kolektiv. 1984. *Prázdniny se šlehačkou.* Praha : Mladá Fronta, 1984.

Janis, Irving L. 1983. *Groupthink.* [autor knihy] H. H. Blumberg, a další. *Small groups and social interaction.* New York : Wiley, 1983, stránky Vol 2, str. 39-46.

Jeřábek, Jaroslav a Tupý, Jan a kol. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* [Online] 2005. [Citace: 27. 12 2010.] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.

John, Oliver P. a Srivastava, Sanjay. 1999. *The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement and Theoretical Perspectives.* Berkley : University of California, 1999. <http://www.uoregon.edu/~sanjay/pubs/bigfive.pdf>.

Kašová, Jitka, Tomková, Anna a Dvořáková, Markéta. 2009. *Učíme v projektech.* Praha : Portál, 2009. 978-80-7367-527.

Keller, Jan a Tvrdý, Lubor. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.* Praha : SLON, 2008. 978-80-86429-78-6.

Keller, Jan. 2007. *Dějiny klasické sociologie.* Praha : SLON, 2007. 978-80-86429-52-2.

Keller, Jan. 2006. *Soumrak sociálního státu.* Praha : SLON, 2006.

Kožnar, Jan. 1992. *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum).* Praha : autor neznámý, 1992. 80-7066-632-3.

Kratochvíl, Stanislav. 2006. *Základy psychoterapie (5. vydání).* Praha : Portál, 2006. 80-7367-122-0.

Kubátová, Helena. 2009. *Sociologie.* Olomouc : Filosofická fakulta Univerzity Palackého, 2009.

Lašek, Jan. 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 978-80-7041-699-2.

Lewin, Kurt. 2008. *Resolving Social Conflict, Field Theory in Social Science.* Washington : American Psychological Association, 2008. 1-55798-415-8.

Lumet, Sidney. 1957. *12 Angry Men.* Alcoa Hour and Studio One, 1957.

Mareš, Jiří. 1998. *Sociální klima školní třídy - přehledová studie.* Hradec Králové : Asociace školní psychologie ČR a SR, 1998.

Mareš, Jiří, Průcha, Jan a Walterová, Eliška. 2001. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2001. 80-7178-772-8.

Margerison, Charles J. a McCann, Dick. 2006. *Team Management: Practical New Approaches.* London : Management Books 2000 Ltd, 2006. 978-1852521141.

Matějů, Petr a Straková, Jana a kol. 2006. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha : Academia, 2006. 80-200-1400-4.

Mead, George H. 1930. Cooley's Contribution to American Social Thought. *American Journal of Sociology.* 1930, Sv. XXXV, 5, stránky 693 - 706.
http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/papers/Mead_1930a.html.

Merton, Robert K. 1986. *On social structure and science.* London : The University of Chicago press, 1986. 0-226-52070-6.

Metodologická východiska případové studie školní výuky. **Starý, Karel. 2006.** Plzeň : Západočeská Univerzita, 2006. Současné metodologické přístupy strategie pedagogického výzkumu. Sv. 14. 80-7043-483-X.

Milgram, Stanley. 1974. *Obedience to authority: an experimental view.* New York : Taylor & Francis, 1974. 9780422745802.

Miovský, Michal, a další. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství.* Praha : TOGGA, 2010. 978-80-87258-47-7.

Moreno, Jacob L. 1987. *Group psychotherapy.* [autor knihy] Jonathan Fox. *The Essential Moreno.* New York : Springer Publishing Company, 1987, stránky 32-39.

MŠMT. 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže.* Praha : MŠMT, 2010. č.j.: 21291/2010-28.

Nakonečný, Milan. 2009. *Sociální psychologie.* Praha : Academia, 2009. 978-80-200-1679-9.

Odysea, Projekt. 2000 - dodnes. *Projekt Odysea. Projekt Odysea.* [Online] 2000 - dodnes. [Citace: 27. 12 2010.] <http://odysea.cz/index.php>.

Petrusek, Miloslav. 2007. *Společnost pozdní doby.* Praha : SLON, 2007. 978-80-86429-63-.

Potůček, Martin a kol. 2005. *Jak jsme na tom. A co dál?* Praha : SLON, 2005. 80-864229-45-8.

Reitmayerová, Eva a Broumová, Věra. 2007. *Cílená zpětná vazba.* Praha : Portál, 2007. 978-80-7367-317-8.

Sherif, Muzafer. 1936. *The psychology of social norms.* New York : Harper & Row, 1936. 0374973539.

Sijde, Pieter C. van der. 1988. Relationships of Classroom Climate with Student Learning Outcomes and School Climate. *Journal of Classroom Interaction.* 1988, Sv. 23, 2, stránky 40-43.

Steiner, Ivan Dale. 1972. *Group process and productivity.* New York : Academic Press, 1972. 97801266535002.

Šafr, Jiří a Sedláčková, Markéta. 2004. Koncepty a indikátory sociální koheze: východiska empirických výzkumů. [autor knihy] Jiří Musil. *Pojetí sociální soudržnosti v soudobé sociologii a politologii.* Praha : CESES FSV UK, 2004, stránky 17-35.

Šafr, Jiří a Sedláčková, Markéta. 2006. Koncepty a východiska zkoumání sociální soudržnosti: prakticko-politický a sociálněvědní diskurs. [autor knihy] Milan Tuček. *Soudržnost společnosti z pohledu české veřejnosti.* Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2006, stránky 19-37.

Šťastnová, Pavlína. 2008. Počet žáků na učitele a velikost třídy u nás a v zahraničí. *Výzkumný ústav pedagogický (archivní stránky).* [Online] VUP, 17. 10 2008. [Citace: 27. 12 2010.] <http://old.vuppraha.cz/media/632>.

Šubrt, Jiří. 2001. *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie - soudobé teorie druhé poloviny 20. století.* Praha : ISV, 2001. 80-85866-77-3.

Švec, Jakub. 2006. *Týmová práce.* Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2006.

Treviño, Javier A. 2009. George C. Homans, the human group and elementary social behaviour. *the encyclopaedia of informal education.* [Online] 2009. [Citace: 27. 12 2010.] http://www.infed.org/thinkers/george_homans.htm.

Tuckman, Bruce W. 1965. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin.* 1965, Sv. 63, 6, stránky 384-399.

Tuček, Milan a kol. 2003. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí.* Praha : SLON, 2003. 80-86429-22-9.

Valenta, Josef. 2006. *Osovnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno : Aisis, 2006. 80-239-4908-x.

Vybíral, Zdeněk. 2009. *Psychologie komunikace.* Praha : Portál, 2009. 978-80-7367-387-1.

Výrost, Jozef a Slaměník, Ivan. 1997. *Sociální psychologie.* Praha : ISV, 1997.

Walterová. **Současná škola: proměny, potřeby, příležitost. 2008.** [editor] Petr Franiok a Dana Knotová. Brno : Masarykova univerzita, 2008. Učitel a žák v současné škole. 978-80-210-4752-5.

William, James. 2003. *Pragmatismus, nové jméno pro staré způsoby myšlení.* Brno : CDK - centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. 80-7325-022-5.

Withall, John. 1949. The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. *The Journal of Experimental Education.* 1949, Sv. 17, 3, stránky 347-361.

Yalom, Irvin D. a Leszcz, Melyn. 2007. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie.* Praha : Portál, 2007. 978-80-7367-304-8.

Zeigarnik, Bluma Vulfovna. 1972. *Experimental abnormal psychology.* New York : Plenum Press, 1972. 0306305437.

Zeman, Václav ed. 2006. *Reforma školství v České republice.* Praha : Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s., 2006.

Zimbardo, Philip. 1969. The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. *Nebraska Symposium of Motivation.* Nebraska : Nebraska Symposium of Motivation, 1969, stránky 237-307.

Přílohy:

Příloha 1: Osnova hloubkového rozhovoru

Příloha 2: Anna Pekárková (foto myšlenkové mapy)

Příloha 3: Soňa Hermochová (foto myšlenkové mapy)

Příloha 4: Richard Braun (foto myšlenkové mapy)

Příloha 5: David Doubek (foto myšlenkové mapy)

Příloha 6: Zdeno Matula (foto myšlenkové mapy)

Příloha 7: Jakub Švec (foto myšlenkové mapy)

Příloha 8: Václava Masáková (foto myšlenkové mapy)

Příloha 9: Myšlenkové mapy (Mapa 1-8)

Příloha 10: Projekt diplomové práce

Příloha č. 1: Osnova hloubkového rozhovoru

Skupinová dynamika školních tříd

Strukturovaný rozhovor expertní kvalitativní části

Obsah:

1. Úvod k výzkumu
2. Spontánní zkušenosti, pocity a dojmy z problematikou skupinové dynamiky
3. Jednotlivé prvky skupinové dynamiky
4. Souvislosti mezi prvky a konstrukce modelu
5. Závěr

Expertní hloubkový rozhovor

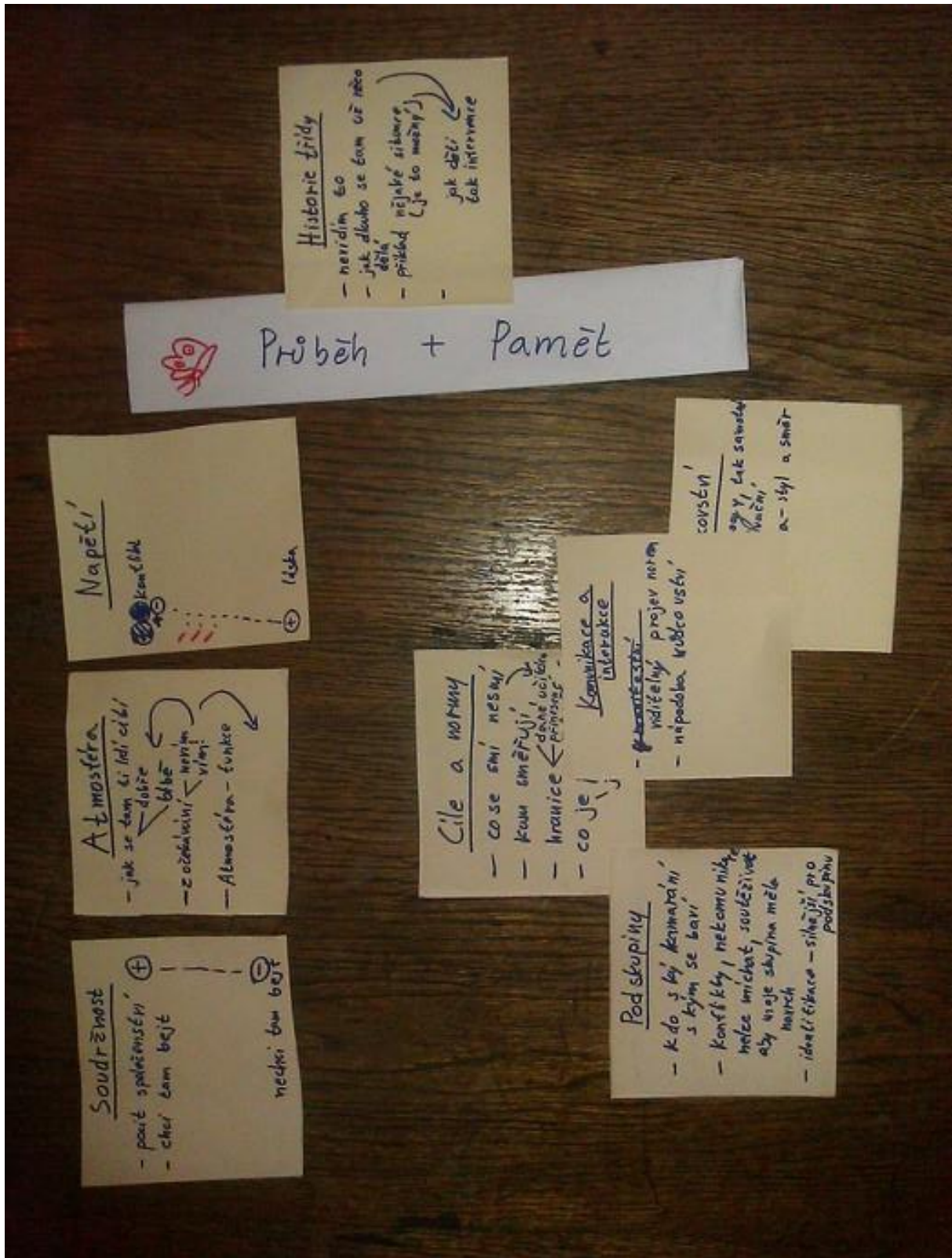
1. Úvod k výzkumu
 - a) Představení výzkumníka
 - b) Jaký je cíl výzkumu (zmapování, operacionalizace, diagnostika, intervence)
 - c) Souhlas s nahrávkou, souhlas s uvedením autora expertního rozhovoru, jak se bude pracovat s nasbíranými daty
 - d) Jaké budou výstupy výzkumu a jak se s nimi bude pracovat
2. Spontánní zkušenosti, pocity a dojmy z problematikou skupinové dynamiky
 - a) Co si představíte pod pojmem skupinová dynamika školních tříd? Co to pro vás znamená? Jen velmi stručně a jednoduše na úvod. Je podle vás skupinová dynamika důležitá z hlediska naplňování výchovně-vzdělávacích cílů, příp. prevence rizikového chování? Proč je důležitá?
 - b) Vymezení pole, na kterém se budeme pohybovat (v závislosti na předchozí odpovědi). Tzn. o čem se budeme a čem už bychom se neměli bavit.
3. Jednotlivé prvky skupinové dynamiky
 - a) Představte si třídu, se kterou jste naposledy pracoval(a). Jaké prvky skupinové dynamiky pro vás v tu chvíli byli nejdůležitější? Jaké z vašeho pohledu nejvýznamněji ovlivňovali dění ve skupině? (zapsat si vše co vyjmenovává, každou „kategorii“ na zvláštní papírek)
 - Rozebrat podrobně každý z vyjmenovaných prvků:
 - Co je to?
 - Jak to funguje?
 - Proč to vzniká?
 - Jak to vypadá, když je to tak, jak to vypadá, když je to jinak?
 - Co je z vašeho pohledu žádoucí stav?
 - Jak to lze identifikovat ve třídě? Jak se pozná, že to tam je? (resp. že je to v v takovém a že je to naopak v jiném stavu – žádoucím/nežádoucím)
4. Souvislosti mezi prvky a konstrukce modelu
 - a) Jaké jsou souvislosti mezi těmito prvky (hledáme souvislosti, spojitosti)
 - Jakým způsobem funguje tento vztah? Co se děje když... co se děje když...? Proč se to děje?
 - b) Reflexe celého modelu – takhle přistupujete ke třídám, takhle vnímáte jejich situaci z hlediska skupinové dynamiky?
 - c) Před námi jsou různé prvky skupinové dynamiky, které vnímáte ve třídě. Jakým způsobem s nimi pracujete? (obecná otázka)

- d) Které z těchto kroků (intervencí) jsou podle Vás nejdůležitější? Tzn. je třeba se jim věnovat především? Které z nich mohou mít na skupinu největší vliv?

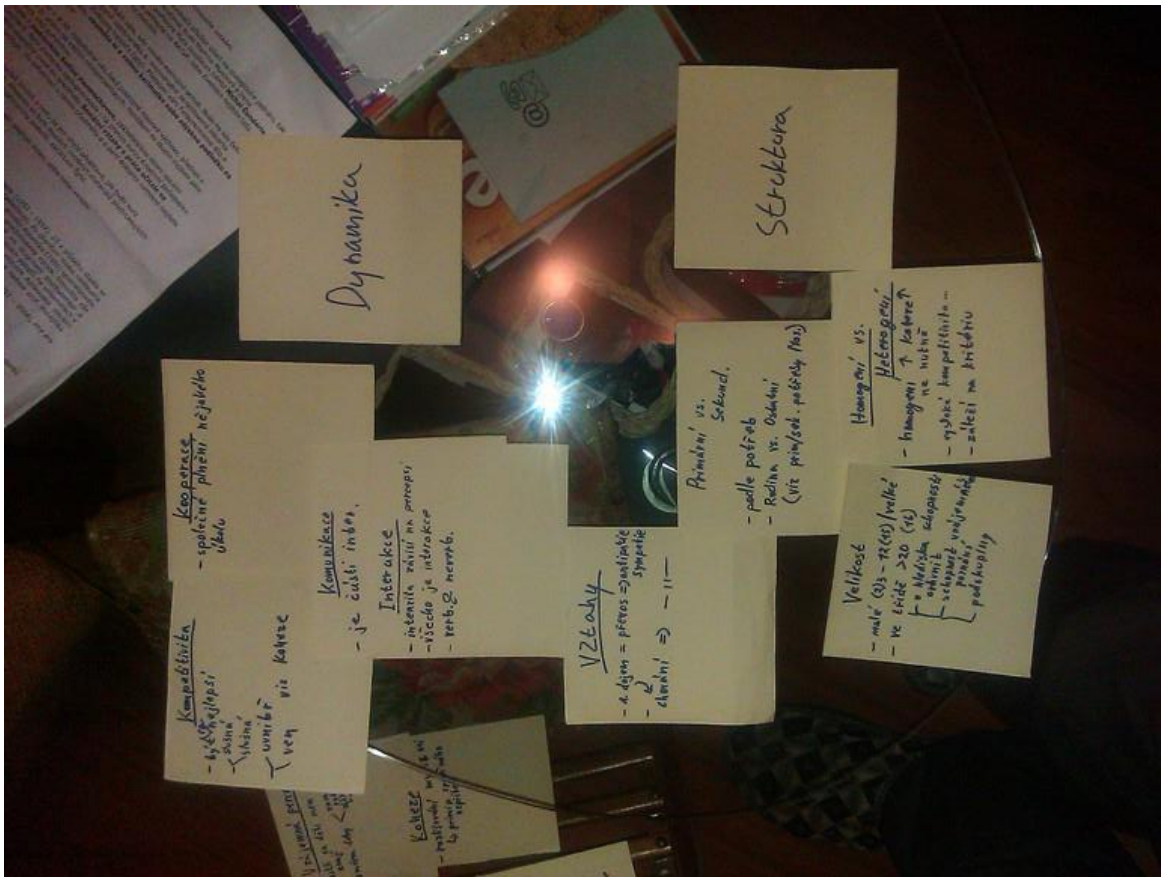
5. Závěr

- a) Napadá vás ještě něco, co jsme neprobrali, ale mohlo by to být důležité?
- b) Byl(a) byste ochotný(á) účastnit se další validizace tohoto modelu?
- c) Rozloučení

Příloha č. 2: Anna Pekárková (foto myšlenkové mapy)



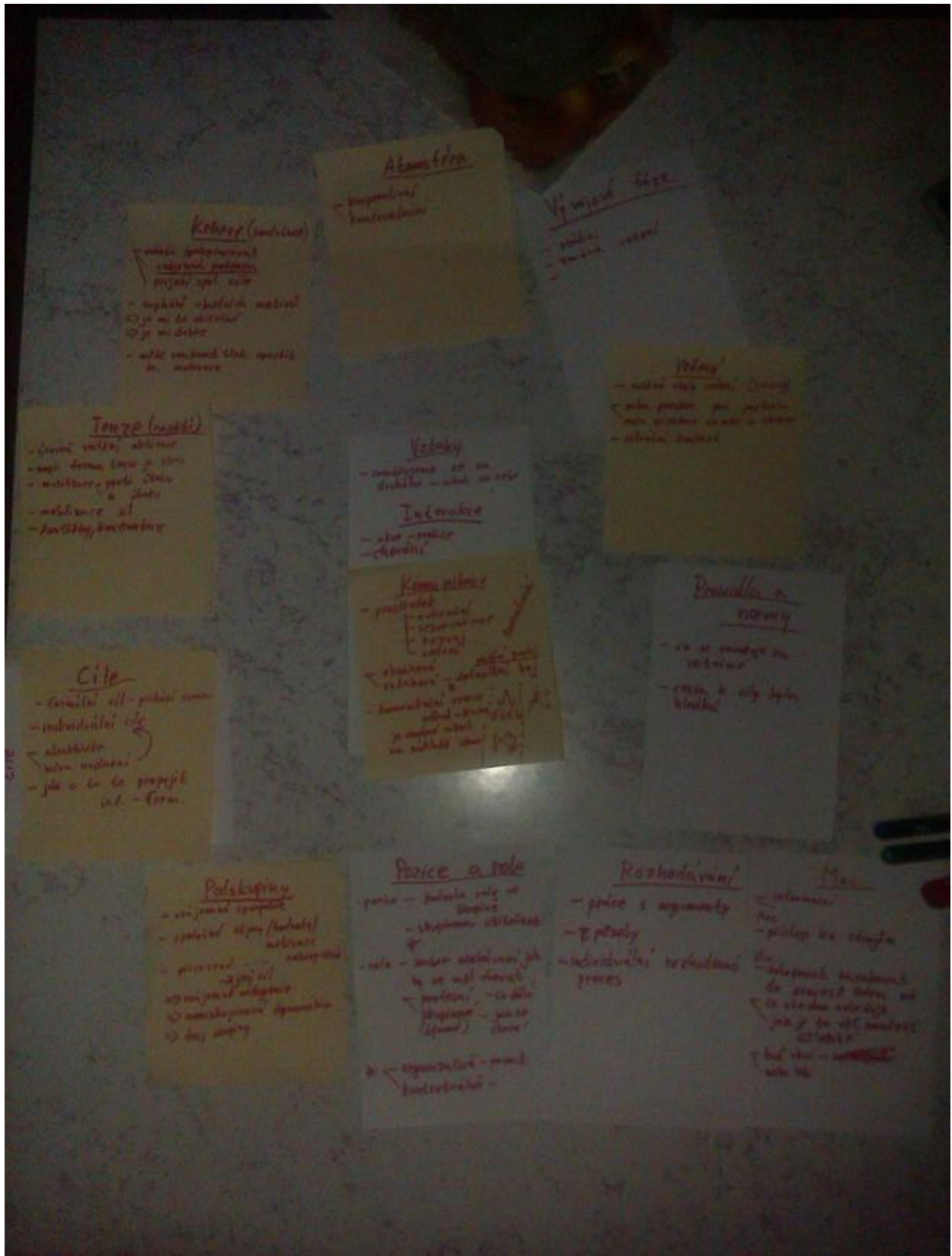
Příloha č. 3: Soňa Hermochová (foto myšlenkové mapy)



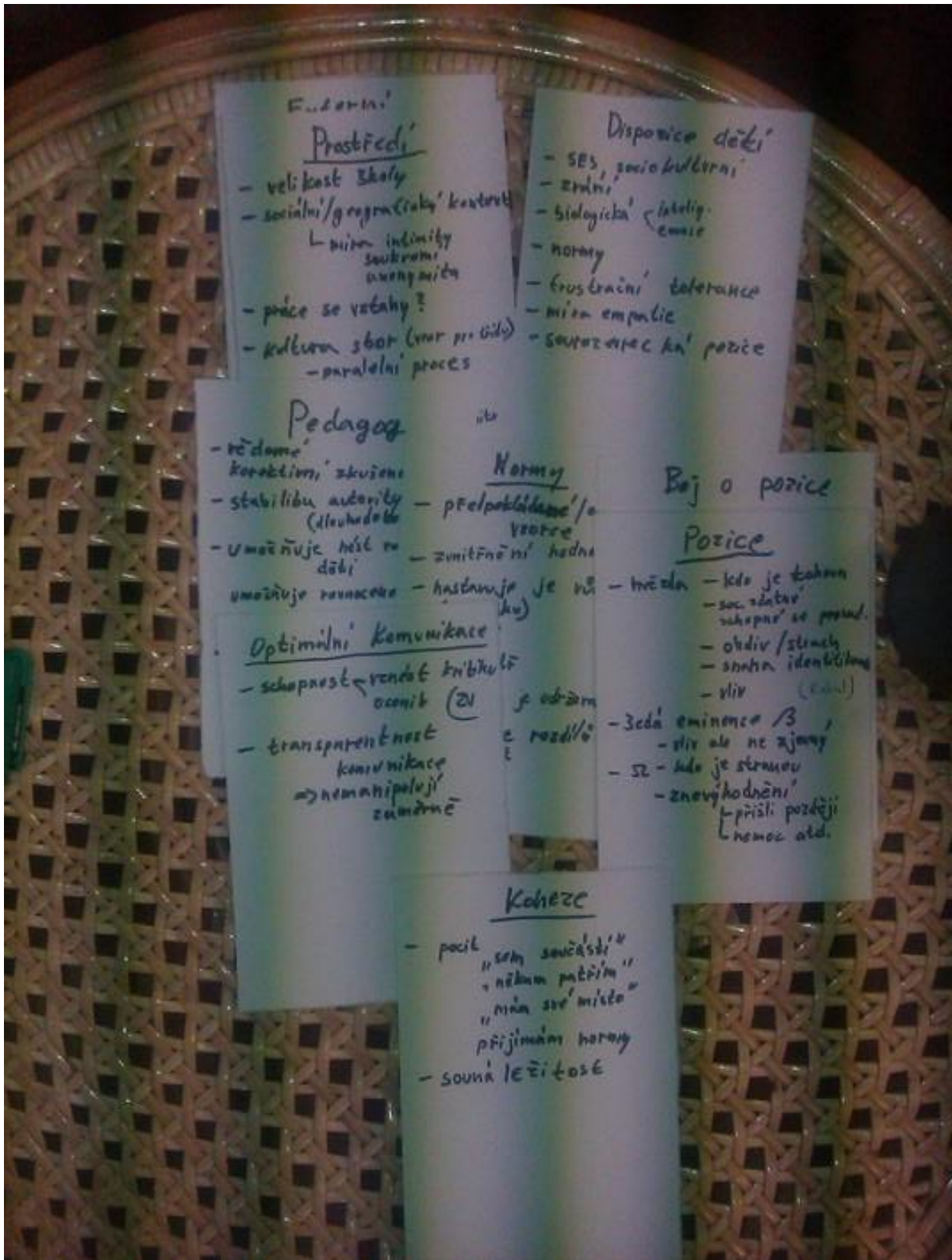
Příloha č. 5: David Doubek (foto myšlenkové mapy)



Příloha č. 6: Zdeno Matula (foto myšlenkové mapy)



Příloha č. 8: Václava Masáková (foto myšlenkové mapy)



Příloha č. 9: Myšlenkové mapy (Mapa 1-8)

Příloha č. 10: Projekt diplomové práce

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Teze diplomové práce

Analýza školní třídy jako nástroj pro efektivní výuku

Autor: Bc. Martin Kozel

Konzultant: PhDr., Ing. Petr Soukup

Cíle práce

Cílem diplomové práce je najít (příp. upravit nebo vytvořit) užitečné nástroje analýzy školní třídy z hlediska skupinové dynamiky (cíle a normy, struktura skupiny, atmosféra, skupinové role, vývojová fáze), které se přímo váží na efektivitu vzdělávacího procesu, nebo se týkají budování vztahu mezi učitelem a třídou. Tyto nástroje by měli být prakticky využitelné pedagogickými pracovníky k evaluaci stavu třídy a k hlubšímu pochopení dění ve třídě za účelem zefektivňování vlastní výuky. Takto získané výstupy bych rád v dalším doktorandském studiu standardizoval a převedl do jednoduchého manuálu pro pedagogické pracovníky.

Vstupní diskuse a teoretická východiska

Vzdělání a školní systém je dnes aktuálním tématem veřejné diskuse. Sledujeme nárůst držitelů maturitního vysvědčení i vysokoškolského diplomu v České republice, sledujeme diskuzi narážející na jejich stále velmi nízký počet ve srovnání s Evropou, ale i na pokles kvality vzdělání. Přitom vzdělání je většinou odborníků považováno za zcela strategický bod politiky každé země. V Evropské unii dokonce převládá názor, že vzdělání je klíčem k téměř jakémukoliv problému současné společnosti. Jan Keller ve své nejnovější knize uvádí: „Jak nárůst absolventů vysokých škol, tak také zkvalitňování předávaného vědění považujeme za naprosté priority politiky každé kulturní země.“ [Keller; 2008].

České školství v souvislosti s touto celospolečenskou diskusí prochází tzv. kurikulární reformou. Jde o snahu přizpůsobovat relativně pomalý vzdělanostní organismus dnešní společnosti na základě dvou axiomů – zvýšit vzdělávací autonomii škol a cílit vzdělávací

systém především na rozvoj klíčových kompetencí¹¹². Tímto si reforma školství klade za cíl vytvořit koncepci celoživotního vzdělávání, která, jak ukazuje mimo jiné i Keller, by mohla být dobrou odpovědí, na některé konkrétní otázky dneška.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, v sobě velmi přesně formuluje cíle, ke kterým by mělo naše školství směřovat. Rámcové vzdělávací programy, které upravují tento národní program do požadavků na jednotlivé druhy škol (gymnázia, základní školy, odborné školy atd.) jsou již pro některé školy¹¹³ ze zákona povinné. Z našeho hlediska je podstatné, že tato reforma formuluje zcela jasně to, jakým způsobem bude budován kulturní a sociální kapitál dalších generací [MŠMT; 2001].

Pro nás podstatnou novinkou ve vzdělávacím programu je fakt, že školy jsou vystaveny velmi striktní povinnosti evaluovat vlastní činnost. Ačkoliv je paradoxní, že tento proces vlastně doposud pořádně nefungoval a že jsme tak doposud neměli příliš velkou kontrolu nad efektivitou činnosti škol. V souvislosti s tím aktuálně vzniká veliký národní projekt Autoevaluace I, který si klade za cíl poskytnout školám potřebnou podporu, aby takovou reformu byly schopné uskutečnit. V rámci tohoto projektu bude mimo jiné třeba analyzovat i školní třídy. Na základě předběžné dohody by se tak výstupy této práce mohli stát součástí výstupů tohoto projektu.

V současné době se evaluace školních tříd pohybuje převážně na úrovni hodnocení studijních výsledků, výjimečně školy pracují s testováním klíčových kompetencí.¹¹⁴ Takto se můžeme dozvědět cenné informace o tom, jak si efektivita naší výuky stojí oproti ostatním školám a zároveň se můžeme přesvědčit o tom, jak vysoké jsou studijní předpoklady našich studentů. Již tímto způsobem ale nelze zjistit, zda je situace ve třídě pro žáky komfortní ve smyslu zdravých vztahů, zda třída jako sociální skupina podporuje výukové a výchovné cíle školy, nebo zda je naopak brzdí. Bohaté zkušenosti s pracovními týmy ukazují, že skupinová dynamika se výrazným způsobem podepisuje na efektivitě týmu a většina velkých firem přelévá značné prostředky do budování a rozvoje svých pracovních týmů [Zahrádková; 2005]. Při analýze školních tříd proto budu vycházet z pojetí skupinové dynamiky Donelson R.

¹¹² Klíčové kompetence jsou soubor vědomostí, dovedností a postojů podstatných pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a uplatnění v životě. [MŠMT; 2001]

¹¹³ RVP pro základní školy je ze zákona povinné od září roku 2007 RVP pro gymnázia je ze zákona povinné od září roku 2008 [www.msmt.cz; 4.6.2008]

¹¹⁴ O tom se lze přesvědčit v metodických doporučeních MŠMT, mnoha školních vzdělávacích plánech dostupných z internetu, ale také např. z nabídky společnosti Scio, která nabízí školám testování efektivit výuky zdarma (financováno z ESF).

Forsytha, dále pojetí skupinové dynamiky tříd dle Soni Hermochové a Zdeno Matuly. Skupinovou dynamiku tak budu chápat jako soubor procesů, které mají vliv na skupinu a všechny její členy. Z těchto procesů pak budu vybírat zejména ty, které se přímo dotýkají subjektivně vnímané (ať už pedagogem nebo studenty) efektivity výuky a vztahu učitele a třídy. Těžiště práce bude ukryto v operacionalizaci těchto procesů tak, abychom je byli schopní měřit a využívat pro další práci se třídou a pedagogem.

Metodologie

Výzkumného cíle bude dosaženo prostřednictvím několika fází. V první fázi shrnu dosavadní zkušenosti s analýzou skupinové dynamiky školních tříd, které mi společně s modelem skupinové dynamiky zmíněných autorů poskytnou první vstup do kvalitativní fáze.

Ve druhé fázi bude realizován kvalitativní výzkum studentů a pedagogů, zaměřený na hledání souvislostí mezi prvky skupinové dynamiky a subjektivně vnímanou efektivitou výuky a dále mezi prvky skupinové dynamiky a vztahem pedagoga s žáky. Z těchto vztahů budou na základě pragmatické úvahy vybrány ty vztahy, které může učitel nějakým způsobem ovlivňovat, využívat, nebo do nich zasahovat.¹¹⁵

Třetí fáze pak bude spojena s hledáním odpovídající operacionalizace a funkčního nástroje na měření vybraných prvků. Tato fáze bude v sobě obsahovat hledání nejrůznějších existujících nástrojů, jejich případná úprava nebo tvorba nových nástrojů.

Čtvrtá a závěrečná fáze bude věnovaná pilotáži vzniklých nástrojů a jejich přípravě k budoucí standardizaci. Širší kvantitativní výzkum orientovaný na standardizaci takto vzniklých nástrojů bude pravděpodobně obsahem případné navazující doktorandské práce, příp. součástí realizace zmíněného projektu Autoevaluace I.

Struktura práce

Struktura práce bude členěná velmi podobně, jako fáze uvedené v popisu metodologie. V úvodu bude na základě teoretických východisek ale také na základě empirických dat vyargumentovaná potřeba analyzovat školní třídy skrze skupinovou dynamiku. Bude uveden potenciál využití takových informací pro pedagogické pracovníky a pro celkové zefektivňování výuky. Následovat bude teoretické uchopení skupinové dynamiky tříd, které

¹¹⁵ Tzn. že například souvislost mezi subjektivně vnímanou efektivitou a sociální rolí chápanou skrze osobnostní rysy jedince (např. autistický student na periferii třídy) bychom v úvahu nebraly (pedagog toto nemůže žádným způsobem ovlivnit), avšak kdyby šlo o roli chápanou na základě skupinových interakcí (např. zvolený předseda), pak bychom tento vztah do další fáze vybraly (pedagog tuto věc může ovlivnit a může pro něj být například užitečné a zajímavé, zda aktuální stav přispívá, nebo naopak narušuje efektivitu výuky).

bude tvořit základ pro kvalitativní výzkum. V další části budou zpracovány výsledky kvalitativního výzkumu a realizován výběr prvků skupinové dynamiky. Širší přehled nejrůznějších metod měření uvedených prvků pak bude směřovat k použití / úpravám / tvorbě nových nástrojů. Předposlední částí práce by měly tvořit výstupy z pilotáže a odladěné výzkumné nástroje. Na závěr bude zhodnocen potenciál takových nástrojů a navržen způsob jejich standardizace a případného využití.

Předpokládaná literatura

- **Bales, Robert F. 1976.** Interaction Process Analysis.
- **Belbin, Meredith. 1993.** Team Roles at Work.
- **Bourdieu, Pierre. 1990.** Reproduction in Education
- **Dyer, William G. 2007.** Team Building: Proven Strategies for Improving Team Performance.
- **Forsyth, R. Donelson. 2008.** Group Dynamics (4. Vyd.)
- **Hermochová, Soňa. 2005.** Skupinová dynamika ve školní třídě.
- **Keller, Jan. 2008.** Vzdělanostní společnost)
- **Kopřiva, Pavel a kol. 2006.** Respektovat a být respektován.
- **Kožnar, Jan. 1992.** Skupinová dynamika - Výzkum a teorie.
- **Lewin, K. 1935.** A Dynamic Theory of Personality.
- **Moreno, Jakob L. 1981.** Soziometrie als experimentelle Methode.
- **Petrusek, Miloslav. 1969.** Sociometrie.
- **Tuckman, Bruce W., Mary Ann C. Jensen. 1977.** Stages of Small Group Development Revisited. *Group and Organizational Studies 2.*
- **Wheelan, Susan A. 2007.** Group Processes: A Developmental Perspective (2nd Edition).
- **Zahrádková, Eva. 2005.** Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci, 1. Vydání.

V Praze, dne 6.6.2008

Podpis diplomanta:

Bc. Martin Kozel

Podpis garanta:

PhDr. Ing. Petr Soukup