

**Univerzita Karlova**  
**Pedagogická fakulta**  
Katedra Psychologie

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Rozvojový potenciál, mechanismy a jevy spojené s učením prožitkem  
Learning through experience, its potential, mechanisms and connected phenomena

Andrej Kos

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvojový potenciál, mechanismy a jevy spojené s učením prožitkem potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha

23.7.2020

Chtěl bych tímto poděkovat především paní doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. nejen za odborné vedení, ale též za velikou ochotu a vstřícnost při řešení nesnází, se kterými jsem se při psaní setkal a dále své slečně za neutuchající podporu. Také bych chtěl vyjádřit vřelý dík všem vedoucím a účastníkům kroužků, ve kterých jsem prováděl pozorování a v neposlední řadě paní ředitelce DDM a vedoucí Přístavu, které celý výzkum umožnily.

## Souhrn:

Tato práce je zaměřena na rozvojový potenciál učení prožitkem. Jejím cílem je popsat probíhající principy učení, podmínky a jevy, které jej provází, a mechanismy, kterými jeho aktéři dosahují osobního rozvoje. V rámci bakalářského výzkumu bylo prováděno pozorování tří dětských volnočasových kroužků rozdílného zaměření po dobu zhruba čtyř měsíců. Pozorované fenomény jsou pak interpretovány na základě teoretických východisek učení, konceptu prožitku, dynamiky malých skupin a konceptu osobního rozvoje. Na základě pozorování byl vytvořen systém učebních situací a jejich charakteristika a popsán způsob, jakým umožňují aktérům dosahovat osobního rozvoje.

## Klíčová slova:

Učení, sociální učení, skupinové aktivity, volnočasové aktivity, osobní rozvoj, vedení, sociální interakce

## Abstract:

This thesis aims to illuminate the potential for personal growth in learning through experience. The paper also tries to describe the principles of learning and connected phenomena and the mechanisms, through which its actors gain the option to achieve personal growth. To support its theoretical claims, an observation has been conducted in the duration of circa four months among three after-school activity groups. The observed phenomena have then been interpreted in terms of theoretical concepts of learning, experiencing, the dynamics of small groups and personal growth provided earlier in the paper. Based on the observation, a system of „learning situations“ has been constructed and its characteristics and mechanism, through which its actors can achieve personal growth, explained.

## Key words:

Learning, social learning, group activities, free-time activities, personal growth, leadership, social attachment

## Obsah

1. Úvod .....	6
2. Část I.....	7
1. Učení.....	7
i. Sociální učení .....	9
ii. Zóna nejbližšího vývoje a zprostředkované učení .....	10
2. Prožitek.....	12
3. Emoce .....	16
4. Malé Skupiny .....	17
a. facilitace/inhibice .....	17
b. Vedení.....	19
5. Osobní rozvoj a teorie K. Dabrowského.....	20
3. Část II.....	22
1. Úvod k empirické části .....	22
i. Výzkumné otázky .....	22
ii. Popis výzkumného souboru.....	22
iii. Kompetence .....	28
2. Učební situace .....	32
1. Kritérium disbalance (role v přenosu) .....	32
2. Kritérium shodného kontextu .....	34
3. Kritérium emoční intenzity .....	35
4. Kritérium potenciálního zvratu.....	37
5. Kritérium Symbolické roviny.....	39
6. Kritérium záměrnosti.....	39
7. Kritérium formy .....	40
8. Kritérium Cíle .....	41
9. Shrnutí .....	42
3. Interpretace Učebních situací v rámci kroužků.....	43
a. Porovnání D-situací v rámci divadelního souboru.....	43
b. Porovnání M-situací v rámci kroužku Modelářství.....	46
c. Porovnání S-situací v rámci skautského oddílu .....	47
4. Interpretace učebních situací napříč kroužky .....	49
a. Otázka disbalance .....	49

b.	Otázka kontextu.....	50
c.	Otázka afektu.....	50
d.	Otázka zvratu .....	50
e.	Otázka symbolické roviny .....	51
f.	Otázka záměrnosti .....	52
g.	Otázka formy přenosu .....	52
h.	Otázka cíle.....	53
4.	Část III.....	55
	Diskuze.....	55
1.	Úvod.....	55
2.	Osobní Rozvoj .....	55
3.	Koncept nápodoby Alberta Bandury a jeho vztah k dosahování kompetencí skrze učební situace .....	57
4.	Afektivní a zpětná vazba a její vztah k dosahování kompetencí skrze učební situace 59	
5.	Vztahy k vrstevníkům jako posílení, motivační a výkonová komponenta.....	60
6.	Učební situace jako předávání nástrojů a zóna proximálního vývoje .....	63
7.	Vztah diskutovaných jevů k výzkumným otázkám .....	64
8.	Limity .....	65
5.	Závěr.....	67
6.	Citovaná Literatura .....	69
7.	Seznam Příloh .....	72

## 1. Úvod

Celý svůj dospělý život se v nějaké formě věnuji práci s dětmi. Ať už jako vedoucí skautského oddílu, lektor kurzů pro školy či vedoucí zájmových kroužků. Zkušenost z vedení skautů byla pro mě v tomto ohledu rozhodující. Díky tomu, že jsem byl jeho účastníkem od dob mé třetí třídy a postupně dospěl až do role hlavního vedoucího, měl jsem možnost pozorovat velmi zblízka rozvoj svůj, od kluka, co se bojí tmy a kopřiv po osobu zodpovědnou za mnohé organizační záležitosti, tak svých svěřenců v podobném ohledu. Před nějakou dobou mě zaujal článek P. Horkého „Všude chtějí skauty“ v týdeníku Respekt (Horký, 2018), který se zabýval atraktivitou jedinců, kteří v mládí prošli skautským oddílem, na trhu práce. Ve snaze zjistit, jakéže tedy kvality bývalí skauti nabývají, jsem se problematice začal věnovat, což mě dovedlo k obecnějším úvahám nad tím, co vlastně tyto kvality znamenají a jakým způsobem jich lidé obecně nabývají. Tyto úvahy mě později nutně dovedly k učení prožitkem a konceptu osobního rozvoje. Ve své práci se tedy budu pokoušet problematiku nabývání určitých kvalit pomocí učení prožitkem objasnit.

Ve své práci se pokusím definovat výše zmíněné kvality a na základě teoretických východisek učení (zejména učení sociálního) a různých konceptů prožívání nabídnu systém, jehož pomocí lze vrhnout více světla na mechanismus získávání řečených kvalit v rámci konceptu osobního rozvoje.

V další části této práce budu prezentovat výsledky svého pozorování, které jsem prováděl od listopadu 2019 do druhé poloviny února 2020 třikrát týdně v rámci tří dětských kroužků: Skautského oddílu, kroužku dramatické výchovy a kroužku modelářství. Pozorované jevy se pak budu snažit analyzovat a interpretovat na základě uvedených teoretických konceptů.

V diskuzi se pak budu věnovat tomu, zda pozorované jevy odpovídají teoretickým východiskům, potažmo jak se manifestují. V závěrečné části zhodnotím, zda se výše zmíněný systém prokázal jako funkční.

Na závěr si dovoluji ještě zmínit, že práce má značný rozsah. Vzhledem k množství aspektů, které vyhodnocuji v rámci pozorování a velkému množství oblastí, které se při výzkumu protínaly a které bylo nutné zmínit, aby bylo jejich posouzení úplné, nebylo možné určité pasáže vynechat. K tomu také přispívá relativně velké množství dat posbíraných v průběhu několika měsíců, jejichž značná část je z důvodu úspory uvedena v přílohách. Rozsah je také dán stylem mého psaní, kterým témata zpracovávám. Text je mnohdy značně úvahovitý a zabíhá do šířky více, než by bylo bezpodmínečně nutné. Jsem si vědom, že je zde prostor pro redukci, ale mám za to, že tento způsob umožní čtenáři i mě, jako autorovi, nad tématem uvažovat hlouběji a z více úhlů, což považuji pro téma a pro můj postup na poli psychologie za přínos.

## 2. Část I.

V této části textu objasníme některé základní teoretické koncepty týkající se našeho zkoumání. Jak již bylo naznačeno v úvodu, budeme se zde zabývat učením, prožitky a vzhledem k povaze našeho pozorování i malými skupinami.

### 1. Učení

Dle Plhákové lze učení definovat jako *veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností* (Plháková, 2007, str. 160). Je to proces, kdy si na základě zážitků osvojujeme nové dovednosti, či upravujeme ty stávající. Vrozené reakce a vzorce chování, jako jsou reflexy a instinkty můžeme pro potřeby našeho zkoumání ponechat stranou, neboť naším cílem je sledovat získávání dovedností nových. Plháková podotýká, že osvojené vzorce nemusí být vždy nutně pro člověka prospěšné.

Zásadní předpokladem pro schopnost se učit je funkční paměť, tedy schopnost nejen zaznamenávat, nýbrž také uchovávat nové poznatky a z těch následně čerpat. Pro nás velice důležitým faktem je, že učení může probíhat také bezděčně, tj. bez účasti vědomí (Plháková, 2007), nejefektivnější způsobem však zůstává u lidí učení záměrné. Jak uvidíme později, v rámci interakcí účastníků našeho výzkumu zdaleka nedominují jen záměrné situace. Jedním z důležitých faktorů majících vliv na úspěšnost lidského učení je schopnost kódování informací do jazyka a tím i jejich efektivní ukládání do paměti.

Pod učení spadá ještě několik mechanismů, jako je například habituace, těm se zde ale vzhledem k povaze našeho zkoumání věnovat nebudeme.

Protože v našem zkoumání hraje jen okrajovou roli, uvedme jen základní principy podmiňování, jakožto jednomu ze základních mechanismů učení.

Podmiňování je proces, kdy se na základě časové souslednosti přenesou vyvolaná reakce na původně neutrální podnět. Jak vidíme, nevznikají nové formy chování, pouze se přirozené reakce „párují“ s novými podněty. Zásadní vliv na rychlost a kvalitu podmiňování tohoto druhu má časová souslednost podnětů. Zmiňme ještě důležité jevy provázející podmiňování, především *generalizaci*, kdy napodmiňovaná reakce přichází i při vystavení podnětu podobnému podnětu podmíněnému, a *vyhasínání*, kdy spojení mezi PP a PR není nadále spolehlivé, a není tudíž důvod jej udržovat (Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, & Wagenaar, 2012).

Zmiňme ještě, co píše Plháková, tedy že podmiňování má důležitou úlohu při tvorbě a uchycení emočních reakcí (například strach se zvuku sirény u osob, které zažily II. Sv. válku) a to jak pozitivních, tak negativních (Plháková, 2007). Těžko však si představíme, že podobným způsobem bychom se učili komplexním a velmi složitým vzorcům lidského chování. Představa, že vedoucí kroužku bude ve svých svěřencích podporovat samostatné kritické myšlení pouze na základě náhodných časových sledů je jako „střelba poslepu“ (Alexander, 2006, str. 259). Než se tedy budeme věnovat soudobým autorům, vyložíme krátce základy sociálního učení.

Operantní podmiňování je takový druh učení, kdy se mění pravděpodobnost opakování (/neopakování) určitého chování v závislosti na odměně, která ho provází. Jinak řečeno, čím více bude určité chování odměňováno, tím pravděpodobněji bude opakováno. Tento jev popsal E. L. Thorndike a nazval jej *zákonem efektu* (Thorndike, 1931). Při experimentech se



zvířetem uzavřeným v kleci, kterou mohlo otevřít nějakým jednoduchým úkonem a dostat se tak k pamlsku pozoroval, jak zvíře postupně provádí náhodné úkony a eliminuje neúčinné a opakuje účinné (Thorndike, 1931). Tento koncept nadále rozpracoval B. F. Skinner, když pojmenoval ona náhodná chování jako „operanty“ a nadále je systematizoval (Skinner, 2005). Rozlišil dva způsoby, jakým jsou operanty nadále zpracovávány. Jedním je posílení, kdy důsledek chování je kladný, a to se pak stává žádoucím, nebo trest, který vede k eliminaci operanty.

Posílení pak dělí na kladné (posílení vyvoláno příjemnými pocity) a záporné (posílení způsobeno vyhnutím se či minimalizací negativního pocitu) (Skinner, 2005). Jevy provázející operantní podmiňování jsou především osvojení, kdy je operanta natolik osvojená, že další posilování nadále není nutné. Dále pak generalizace, kdy dochází ke zobecnění operanty na další, podobné situace (naučíme-li se jezdit na kole, je nadále lhostejno, na jakém modelu). Při diskriminaci jsou brány v úvahu pouze relevantní podněty. Zároveň je nutno brát v úvahu, že způsob posilování má zásadní vliv na efektivitu učení. V rámci našeho výzkumu uvedme jako příklad styl komunikace vedoucího s účastníky.

Vidíme, že zásadním pokrokem oproti výše zmíněnému je fakt, že pomocí operantního podmiňování lze vytvářet zcela nové vzorce chování.

Pro naše další zkoumání považují ještě za důležité vyložit druhy zpevnování. Prvním je pozitivní zpevnování, kdy po určité chování následuje jakási žádoucí odměna. Negativním posílením rozumíme, pokud chování vede oddálení či snížení nepříjemně působícího podnětu. Trest je pak buď přímo negativní podnět, či odstranění či zmírnění již působícího podnětu. Dále zmiňme ještě tvarování (*shaping*). V průběhu (hlavně zpočátku) upevnování není spontánní chování zpravidla ještě jeho optimální forma, jsou proto odměňovány alespoň takové projevy, které cílené chování připomínají, nebo se mu přibližují (Skinner, 2005). V kontextu našeho pozorování se tím otevírá nová dimenze, kdy roli posílení nemusí hrát jakási odměna (například pochvala), nýbrž samotným aktérem zažívané pozitivní důsledky. Toho příkladem může být například posílení, když žák obdrží od učitele pochvalu za nějaké chování (odměna), nebo je chování přínosné pro kolektiv třídy, ve které je pak jedinci příjemněji.

Vymezujeme-li nyní učení, nemůžeme se nezmínit o učení vhladem. To nám, jak uvidíme, pomůže překlenout jednak dobu mezi začátkem minulého a tohoto století, druhak pak prázdný prostor mezi laboratorní zvěří mačkající páčky a našimi žáky získávajícími do života důležité zkušenosti.

Tato teorie vznikla na začátku minulého století jako reakce na Thorndikeův zákon efektu s tím, že představa o učení, jako o prostém spojení podnětu a reakce je příliš zjednodušující. Dle této teorie však vzniká při učení jakási kognitivní změna. Při řešení problému a rozvažování nad ním jedinec analyzuje jeho strukturu, na jejímž základě nalezne nové spojitosti v již získaných zkušenostech, které na základě toho reorganizuje a začleňuje do nich nový poznatek (Ash, Jee, & Willey, 2012).

## i. Sociální učení

Po vyložení základů obecných zákonitostí učení, věnujme se nyní oblasti, kterou pro naše zkoumání považuji za nejdůležitější. Pohlédneme-li například na kojenecké či batolecí období z perspektivy učení, shledáme, že značný počet operant je upevňován i přes to, že žádné bezprostřední posílení nenásleduje. Michel a Mooreová píší, že se tak děje skrze *imitaci/nápodobu* chování, které malé děti pozorují kolem sebe (Michel & Moore, 1995, str. 416). Odkud tedy přichází motivace pro opakování neposilovaného chování, pokud ne z odměn či trestů?

Jednou z teorií je teorie tzv. observačního učení amerického psychologa Alberta Bandury. Nové vzorce chování podle Bandury děti získávají pozorováním chování modelů v okolí a jeho následným napodobováním. Při pozorování obdrží též informaci o následcích pozorovaného chování. Jedná se tedy o jakési nepřímé posílení, kdy děti sledují, jak je nějaké chování odměněno či trestáno. Následně tendují k nápodobě toho chování, u kterého pozorovaly odměnu, a vyhýbají se chování, u kterého pozorovali trest, neboť si na základě předchozího pozorování vytvořily očekávání ohledně jeho účinnosti a následků. (Bandura, 1977, str. II./str.22)

Učiňme však nyní skok do současnosti, a proberme, zda je možné vymanit se z behavioristické představy, která stále zůstává u základního uvažování o učení jako (sebekomplikovanějšího, ale přesto stále „jen“) podmiňování, která by později mohla pro nás být limitující.

Je nutno mít na paměti, že podstata nápodoby tkví v přítomnosti další osoby. Učení se imitujícího dítěte tedy neprobíhá pouze na individuální úrovni, nýbrž nutně také v sociálním kontextu, tj. soustavě osob a objektů a v určitém prostředí (Rohlfing & Deak, 2013). V tomto systému je informace (v našem případě imitované chování) přicházející k „adeptovi“ (*novice learner*) vybírána a tvarována jeho sociálním partnerem. Informace zároveň není batoletem přijímána pasivně, nýbrž je vždy doprovázena nějakou zpětnou vazbou ze systému (v tomto případě rodiče). Tento systém a průběh akcí v něm je nazýván *sociální interakční smyčkou* (*social interaction loop*) (Rohlfing & Deak, 2013). Tento pohled se však stále může vykládat, z pohledu Bandurova observantního učení. Dospělý (či jakkoli jinak „silnější“ partner v asymetrickém soc. vztahu) je stále modelem a roli posílení zde v tomto případě hraje pozitivní zpětná vazba.

Zásadní rozdíl však nalezneme, budeme-li se snažit lépe osvětlit proces přenosu. V rámci Bandurovy teorie je zcela jasný: Přenos chování je od zkušenějšího k méně zkušenějšímu. Vzor chování je přítomný a proces probíhá přesně do chvíle, kdy je chování přejímané totožné s chováním vzoru. Tento proces lze ovlivnit pouze změnou ve vzorovém chování. V případě Sociální Smyčky je však proces reciproční. Méně zkušený jedinec mění své chování na základě zpětné vazby od zkušenějšího. Nejedná se tedy o nápodobu ve smyslu podmiňování, nýbrž je zde prostor pro postupné získávání určitých dovedností skrze rady a jakýsi aktivní vklad z obou stran (Rohlfing & Deak, 2013). Učení je takto efektivnější. Z již probraných teorií bychom mohli vzpomenout spíše na učení vhladem.

Afektivní složka, tedy síla a těsnost vztahu hraje v tomto případě také významnou roli. Již Bandura zmiňuje, že osoby, které jsou nám subjektivně sympatičtější, máme mnohem vyšší tendenci napodobovat než ostatní (Bandura, Social Learning Theory, 1977). To bych si z behavioristického hlediska dovolil vysvětlit tím, že tyto modely prokazatelně zvolily efektivní vzorce chování a je tudíž moudré je napodobit. Zde však podotýkám, že ne všechno chování, které prokazatelně přináší podobné výhody musí pocházet od nám sympatické osoby.

Například i u velmi malých dětí, které stěží mohou vnímat nějaký širší sociální kontext (Michel & Moore, 1995) bylo pozorováno, že nové vzorce chování přebírají mnohem spíše od osob, ke kterým mají pozitivní emoční vztah (Crivello, Phillips, & Poulin-Dubois, 2018). Autoři zmíněné studie tyto výsledky vysvětlují utilitaristicky: Mladí a nezkušení jedinci přijímají nové informace především pomocí sociálního učení, což však může být značně nespolehlivé. A to z několika důvodů. Ne všechny vzory mají adekvátní stav vědomostí či se dostatečně jednoznačně (tj. čitelně) neprojevují, zároveň si nezkušený jedinec nemůže být jist záměry modelu. Je tedy nutné, aby děti užívaly nějaký klíč, který jim umožní selektovat vhodné vzory. Tímto klíčem je blízkost sociální vazby se vzorem, která by měla zaručit spolehlivost, (Poulin-Dubois, Brosseau-Liard, 2016) neboť očekává nejnižší míru omylu. Tento fakt považuji za velmi významný pro naše zkoumání, neboť blízkost vazby na vedoucího kroužku a vrstevníky bude později jedním ze zásadních témat.

Celý proces přenosu se tedy (oproti původní Bandurově představě) značně urychlí a zefektivní, vezmeme-li v potaz koncepty sociální smyčky a selektivního sociálního učení. Na základě výše uvedeného by bylo možno předpokládat, že pokud vedoucí kroužku bude hrát roli jedince zkušenějšího, pozitivní blízká vazba k němu celý proces zefektivní.

## ii. Zóna nejbližšího vývoje a zprostředkované učení

Naším prvotním cílem je osvětlit zde mechanismy předávání zkušeností a dovedností nezkušeným jedincům. V tomto ohledu nám velmi pomůže, zmíníme-li dílo Lva S. Vygotského a jeho teorii zprostředkovaného učení a zóny nejbližšího vývoje. Abychom mohli vytěžit z těchto teorií pro nás co nejvíce užitečných mechanismů, je třeba nejprve krátce zmínit enormní dopad jeho myšlenek.

Zmiňme tedy nejprve, co je na teorii zóny nejbližšího vývoje tak přelomového a jakou souvislost má s dalšími koncepty a naším zkoumáním. Dosud (tedy v době L. S. V.) hlavním paradigmatem vývoje byla představa „schodovitého“ vývoje psychiky dítěte (Průcha, 2017). Není-li patřičně zpracován a zvládnut současný stupeň, není možné pokračovat dále. Jistě, nehovořilo se o „skokovitých“ změnách v úrovni pokroku, nicméně autor se zde přímo věnuje onomu předělu. Teorie je totiž založená na tezi, že dítě je schopno při dosažení jedné vývojové úrovně s jistou pomocí dospělého, tedy jedince zkušenějšího, zvládat i úkoly náležící až do navazující úrovně vývoje (Vygotskij, 2017).

Fakt, že dítě je s to naučit se cosi, na co ještě spontánně nenarazilo, odsouvá tradičně vnímaný kognitivní vývoj jaksí na druhou kolej. Učení zde tedy předznamenává cestu samotnému zrání. Na příkladu, jak se děti učí vědeckým a „světským“, běžným pojmům pak ukazuje, že děti jsou schopny s pokročilými (do další zóny následujícími) pojmy s pomocí pracovat vcelku zdatně, přesto, že jejich aktuální úroveň jejich svévolné zvládnání (a „naučení“) neumožňuje (Vygotskij, 2017).

V našem kontextu je toto koncept, který nelze přehlédnout, neboť se budeme později zabývat mechanismy, jakým jsou znalosti a dovednosti předávány.

Pro Vygotského je nadále zásadní, že lidská zkušenost má nepopíratelně svou historickou a společenskou danost. Lidské dítě má tu neuvěřitelnou výhodu, že se narodí do společnosti, kde je mu následně v prvních pár letech života předána celá druhová zkušenost, budovaná od dob prvních lidí. Jistě, neobdrží kompletní a aktuální „know-how“ na lidský život, dostane však přístup k nástrojům, které mu umožní vytvářet si své vlastní; tedy., nejsou mu předány veškeré vědomosti a vzorce chování, jako např při „prostém“ sociálním učení, nýbrž jsou mu zprostředkovány nástroje a povědomí o mechanismech, kterými lze tyto získávat samostatně (Kozulin, 1998).

Představa, že se tak děje od dospělých, zkušenějších jedinců, navíc ve chvíli, kdy dítě má s jejich pomocí mnohem větší učební potenciál, je pro pedagogickou i psychologickou praxi velmi mocná a pro naše zkoumání rovněž. Jak později uvidíme, je nám tak umožněno neomezovat se pouze na spontánní vznik učebních situací (čemuž se budeme věnovat dále) a na (téměř asociativní) představu pouhého „kopírování“ právě viděného nezkušeným jedincem, nýbrž jak aktivní účast obou stran, tak nikoli pouze přenos „1:1“, nýbrž i vlastní aktivitu méně zkušeného jedince

## 2. Prožitek

Již několikrát jsme zmiňovali, že naším předmětem je učení prožitkem. Abychom mohli lépe pochopit, jakou roli v našem konceptu hraje, je nutné nastínit jeho definice a nějak jej popsat.

Meliha Yilmaz a kol. ve své studii z roku 2019 naráží na velmi zajímavou skutečnost, která v našem zkoumání sehraje, myslím, velmi důležitou roli. Podotýká, že podmínkou behaviorální změny jako výsledku sociálního učení, jsou smyslové vjemy (Yilmaz, Yilmaz, & Demir-Yilmaz, 2019). Chování, které je dítětem pozorováno, přichází k pozorovateli primárně jako sada vjemů. Tím sociální aspekt nikterak neopomíjí, nicméně jej odděluje od sensorického. Role nositele významu již nadále není tak jasná. Nese jej sociální kontext pozorovaného chování („ta osoba je můj rodič a dodržuje zákony“), či konkrétní podoba a provedení („ta osoba se na každém přechodu zastaví, když svítí červené světlo“)? Lze usuzovat, že se jedná o kombinaci obojího. Vzpomeňme například Bandurovy experimenty s panáčkem BoBo: Děti, které pozorovaly agresivní chování k panence u dospělého vzoru, jej bez váhání přejímaly, a to i přesto, že k dospělé osobě neměly žádný vztah (Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, & Wagenaar, 2012). Zároveň jsme však výše uznali, že sociální kontext hraje při přejímání nových vzorců chování zásadní roli<sup>1</sup>.

Co je však oním jednotícím prvkem? Co propojuje vjem a sociální kontext v jeden výstup? Yilmaz za něj považuje prožitek (Yilmaz, Yilmaz, & Demir-Yilmaz, 2019). Anglický výraz *experience* je bohužel velmi mnohoznačný. Jedná se jak o prožitek, tak zážitek, zároveň také ale zkušenost, což jsou mnohdy značně rozdílné výrazy. Nás v tuto chvíli zajímá primárně prožitek jakožto aktuální obsah vědomí, integrující v sobě rozličné vstupy. Do prožitku se sloučí jak „hrubá data“ přicházející v podobě smyslových vjemů, tak sociální a behaviorální kontext<sup>2</sup>. Je to prožitek, který jedinci zprostředkovává pozorované chování, a to jak jeho konkrétní podobu, tak jeho důsledky.

Představme si typickou situaci ve školní třídě, kdy žáci řeší matematický příklad. Ta přináší celou škálu aspektů, které konstituují prožitek: Pociťovaná či náklonost či averze k zadávajícímu (učiteli), ke svým vrstevníkům, radost z posílení pozorovaného chování (ten kdo příklad úspěšně vyřeší, dostane dobrou známku) či frustrace z posílení negativního, soustředění se na příklad, fyzický úkon psaní řešení atd. Všechny tyto aspekty se skládají v prožitek „Řešení matematického příkladu“, který obsahuje jak reálná sensorická data, tak sociální kontext a subjektivní význam situace pro jejího pozorovatele. Utváří se tím jakási platforma, na které následně může učení probíhat („Tyto aspekty prožívám tak a tak, tak je také vyhodnocuji a podle toho o nich budu uvažovat“).

---

<sup>1</sup> *Social interaction loop* - (Rohlfing & Deak, 2013) *nebo selektivita soc. učení* (Crivello, Phillips, & Poulin-Dubois, 2018)

<sup>2</sup> Yilmaz ve svém článku formuluje fascinující hypotézu: podaří-li se správně manipulovat se vstupními informacemi pomocí generovaných obsahů (například multimediálních) je možné následně ovlivňovat i výstup ze soc. učení. K této záležitosti se ještě vrátíme v závěru práce

Abychom se mohli propojením prožitku jako jednotícího prvku se sociálním učením zabývat více, je nutné jej nejprve nějak vymezit.

P. Hartl definuje prožitek jako psychický jev, charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu (P. Hartl, 2000). Zde můžeme pozorovat stav naznačený výše, tedy integraci příchozích vjemů a obsahů, sociálního charakteru nevyjímaje.

A. George (2020) se ve svém nedávném článku věnuje vztahu lidské bytosti a reality (článek poněkud znepokojující) a nemůže se tak tématu prožívání a prožitku vyhnout. Její pohled je velmi přímý: Prožívání je duševní obsah, který kognitivní a neurální procesy zkompletují z příchozích smyslových vjemů (George, 2020). Jeho funkce je téměř výhradně evoluční: Funguje jako jakýsi filtr a je průchozí pouze pro relevantní informace. Například údaje přicházející z našich očí v průběhu očních sakád<sup>3</sup> nejsou zpracovávány vůbec a mozek je v tom okamžiku reálně zcela slepý (George, 2020). Hledíme-li na veliký obraz na stěně, zrakový vjem se nám „nevypíná“ pokaždé, když se naše oči sakadicky pohnou (což může být i mnohokrát za vteřinu), aby se zaměřily na každou další postavu či detail. Přesto je naše prožívání obrazu po jeho objektové stránce spojitě.

Tuto podobu a roli prožívání, jak jí popisuje George, je jistě nutné mít na paměti. Na první pohled však postrádá jakýkoli afektivní či emoční aspekt, a to je oblast, kterou si my v našem zkoumání nemůžeme dovolit postrádat.

V dalším oddílu zmíněného článku se problematiky dalších faktorů prožívání dotýká Loyal Liverpool (2020) v momentě, kdy diskutuje shodnost či rozdílnost subjektivních prožitků a vnímání reality u dvou jedinců. Uvažuje následovně: Jak je možné, že v momentě, kdy dvě osoby mají shodný vstup (tj. jejich oči vidí to samé), stejný aparát (nervová soustava je v rámci lidského druhu po fyziologické stránce více méně podobná) a mají zhruba podobný procesní aparát a kognitivní úroveň (tj. lze předpokládat, že průměrný představitel lidského druhu je s to užívat řeč, má vytvořený jakýsi pojmový aparát a je schopen užívat určitých myšlenkových procesů pro vyhodnocování vnějších podmínek), může dojít k markantním rozdílům v prožívání (Liverpool, 2020)?

Jako příklad uvádí dva fotbalové fanoušky sledující stejný zápas, ale každý je fanouškem opačného mužstva (to, že sledují pravděpodobně utkání z protilehlých tribun a jejich zrakový vjem je tudíž v tomto ohledu rozdílný ponechme stranou). Oba tedy sledují, jak rozhodčí vyhodnotí incident, který se právě odehrál na hřišti ve prospěch jednoho z obou mužstev. Pokud opomeneme vše, krom smyslových vjemů, jako to činní George, nebudeme nikdy schopni vysvětlit, proč jeden z fanoušků jásá a chválí rozhodčího za jeho zákrok, kdežto druhý mu spílá a cítí se být obětí křivdy.

Liverpool tuto situaci vysvětluje tím, že realitu vnímáme již skrze prisma našich předchozích vědomostí či prožitků (Liverpool, 2020). Jako fanoušek mužstva A budu považovat za křivdu, rozhodne-li rozhodčí v jeho neprospěch, jednoduše proto, protože mé prožívání této chvíle je zjednodušující zkratkou (*mental shortcut*). Tato situace ve mně navíc vzbudí silnou emoční

---

<sup>3</sup> Drobné a rychlé pohyby očí sloužící k zaměření jiného/nového objektu a přenesení jeho obrazu na sítnici (Sternberg, 2009)

odezvu. Z evolučního hlediska je velmi nepraktické, aby jedinec musel každou příchozí situaci vyhodnocovat znovu a znovu na základě přicházejících informací zjišťovat, zda se cítí potěšen, ublížen či rozzloben, argumentuje Liverpool (Liverpool, 2020). Tento nekonečný proces by enormně snížil naše mentální kapacity. Skrze prožívání je nám umožněno, činit hodnotící závěry o realitě, aniž bychom museli znovu analyzovat všechny vstupní informace a dle toho se chovali a cítili (Liverpool, 2020).

Podotýkám, že podobně praktický pohled na prožívání zastával W. James již na konci 19. století ve své knize „Principy Psychologie“. Zde píše, že „[...] tanec myšlenek je kopií vnějších jevů, jakkoli zmrzačenou či pozměněnou. Leč [...] tyto jevy nemají zcela žádnou moc nad myšlenkami, dokud prve neovlivnily naše smysly a náš mozek.“<sup>4</sup> (James & Miller, 2007, str. 3f). Stejně jako George, i James zastával názor, že lidé jsou schopni vnímat a věnovat se pouze malému výseku palety vjemů, které jsou před ně stavěny, a považuje to za pro člověka přínosný jev. Zde nad prožívání, staví vědomí. Dle Jamese je to totiž *vědomí*, které provádí onu selekci. Vědomí je teleologické<sup>5</sup>, tj. zaměřené na cíl (James & Miller, 2007). Prožívání je tedy „kontstruováno“ ze smyslových vjemů do takové podoby, která je potřebná k vědomému cíli (Plháková, 2007).

Z podobného hlediska na věc nahlíží i Goldstein ve své knize věnující se kognitivní psychologii: Prožitek je jednoduše vnitřní manifestace vnějších událostí a vjemů, integrovaná psychickými procesy do vědomí (Goldstein, 2015). Zde se také konečně dovídáme, konkrétně o jakéže to procesy se jedná: Goldstein jako rozhodující vidí pozornost. Vědomí zaměření či naopak odvrácení pozornosti přímo reguluje, jaké vjemy jsou do prožitku integrovány a tudíž samu povahu prožitku. To platí i pro pozorost bezděčnou.

Pro nás relevantní pak je, že na věc nepohlíží pouze jako na proces zpracování odspoda nahoru, nýbrž tvrdí, že prožívání může být taktéž výsledkem postupu shora dolů<sup>6</sup>. V praxi našeho výzkumu to umožňuje vyvýjení vlastní aktivity stran účastníků: Z palety příchozích vjemů mohou vybírat ty, které jsou relevantní pro dané zadaání či aktivitu. Stejně tak se může vedoucí kroužku snažit nasměrovat pozornost účastníků ke konkrétnímu aspektu a docílit tak specifického záměru.

Zde se vlastně můžeme oklikou vrátit zpět k učení. Z výše uvedeného úhlu pohledu se zdá, že se vlastně jedná o komplementární procesy. Zkusme s těmito novými vhledy analyzovat opět situaci se školní třídou a řešením matematického příkladu. Převezměme na sebe nyní krátce roli žáka druhé třídy, před kterým stojí úkol naučit se vyřešit slovní úlohu. Pozoruji, jak je úloha řešena učitelem, soustředím se na konkrétní postup, který je mi předáván. Stejně tak sleduji, jak se úkolu zhostili moji spolužáci, ke kterým mám jakýsi afektivní vztah, stejně jako k učiteli. Mé oči sledují učitelovo řešení na tabuli, mé uši slyší jeho výklad.

---

<sup>4</sup> „The dance of the ideas is a copy, somewhat mutilated and altered, of phenomena. But the slightest reflection shows that phenomena have absolutely no power to influence our ideas until they have first impressed our senses and our brain“

<sup>5</sup> τέλος = řecky smysl, cíl, též konec

<sup>6</sup> Argumentuje například prožíváním bolesti a jevem Placebo: pacienti očekávající úlevu od bolesti pomocí medikamentu hodnotí bolestivost prožitku jako mnohem nižší, a to i ve chvíli, kdy je medikament nahrazen látkou bez analgetických vlastností (Goldstein, 2015).

Vnímám pozitivně, když je někdo pochválen za úspěšné vyřešení (či jsem si vědom, že úspěšné vyřešení bude odměněno dobrou známkou či pochvalou). Stejně tak pozitivně budu vnímat, budu-li za vyřešení rovněž odměněn. Učitelem jsem povzbuzován ke snaze a jsou reflektovány moje pokroky. Celou situaci tedy nějak prožívám, od sensorických vjemů po sociální kontext, ze kterého dostávám značný počet informací (jaké má mé chování důsledky na ostatní, mohu sledovat různé postupy které volí ostatní, mnoho úkolů a zadání je také založeno na komplementaritě).

Celému procesu také významně prospěje, obdržím-li nějakou cílenou zpětnou vazbu<sup>7</sup>. Až se budu příště nacházet v podobné situaci (můj prožitek bude odpovídat tomuto), všechny výše zmíněné faktory budou významně zvyšovat pravděpodobnost, že se zachovám obdobně, tj. . zapojím své vědomosti z oblasti matematiky, použiji zadané postupy a budu hledat řešení.

Tímto se nám, myslím, podařilo ukotvit prožívání v procesu učení a blíže specifikovat jeho roli v něm. Nadále však považuji za nutné prožívání a prožitek přiblížit z jiného než evolučního a jaksi utilitaristického hlediska. Víme tedy, jakou roli hraje a zhruba z čeho se skládá, ale jeho konkrétní podoba a vymezení nám doposud chybí.

F. Vasilyuk se ve své knize *Psychologie prožívání*<sup>8</sup>(1991) nemůže definici prožitku vyhnout Prožitek považuje za „[...] přímou, vnitřní a subjektivní prezentaci mentálního jevu, odlišnou od jeho obsahu a modality<sup>9</sup>“ (Vasilyuk, 1991; str. 20). Zde zaznívá cosi, co doposud nebylo zcela řečeno ve výše zmíněných zdrojích (pokud, pak jen vágně): Prožitek zde nevystupuje jako předcházejícími procesy upravený a protříděný vjem, nýbrž jako jeho prezentace. Tato tak totiž může být odlišná od jevu samotného, jeho konkrétní formy a podoby (Vasilyuk, 1991).

Znamená to tedy, že nějaký jev je nějak prezentován, snad interpretován, a neprožíváme tedy onen jev sám, nýbrž jeho obraz. Připočítáme-li k tomu ještě subjektivnost oné prezentace, začínáme snad tušit, co má Vasilyuk na mysli. Dle mého pochopení je pro Vasilyuka ona „prezentace“ rovna „zvnitřněnému jevu“. Je jaksi jinou úrovní. Proces zvnitřňování přejímá vnější jev, obléká jej do subjektivního pláště (například emočním zabarvením) a prezentuje jej vědomí (str. 21). Nejedná se tedy o jev sám, který prožíváme, nýbrž o jeho „zvnitřňovou“- subjektivní „verzi“ (tj. „prezentaci“).

Zde by snad bylo možné polemizovat s předchozími autory, zda onen „zvnitřňovací“ aparát nejsou právě ony zmiňované psychické procesy (např. dle Goldsteina pozornost), které provádí selekci a úpravu; osobně bych se k této intepretaci klonil.

Přesto, a to považuji za největší přínos tohoto pohledu pro naše zkoumání, zde poprvé zaznívá, že prožitek konstituují i jiné složky, než jen hrubý signál z receptorů (snad Goldstein lehce zacházel tím směrem, když jsme četli o zpracování shora dolů). Ona „modalita“, o které Vasilyuk píše, je totiž konkrétní podobou vjemu , tedy například již tolik zmiňované citění, ale

---

<sup>7</sup> viz. „Sociálně-interakční smyčka“

<sup>8</sup> Opět překladový problém: v názvu knihy stojí sice v angličtině „Experiencing“, nicméně v ruštině tam nalezneme „preživanie“, což je spíše ve smyslu „přežití čehosi“, překonání něčeho náročného atd...

<sup>9</sup> : „Experiencing, then, is understood in psychology as the direct, internal, subjective presentation of a mental phenomenon, as distinct from its content and ‚modality‘.“



také i vzpomínka či představa, ba dokonce myšlenka<sup>10</sup>. Tím se před námi náhle otevírá zcela nová paleta dalších faktorů, které mohou prožívání ovlivňovat. Je tím zároveň propojen aspekt emoční blízkosti při sociálním učení s prožitkem, jakožto jednotícím prvkem vjemové a kontextové složky. Pokud nynější poznatek užijeme k zpřesnění výše zmíněného principu, bude proces vypadat následovně:

Sociální učení bude velmi efektivní ve chvíli, kdy bude méně zkušený jedinec vystaven prožitku, ve kterém budou integrovány jak „hrubé“ sensorické vjemy, kontext situace (sociální aspekt, situační aspekt, ...) tak jeho vlastní psychické obsahy.

### 3. Emoce

Než se pokusíme popsat vliv emocí na prožívání, proberme krátce teorie emocí obecně. Richard Lazarus ve své knize *Emotion and Adaptation* (1994) píše, že emoce nemohou být považovány za složku, meziprodukt či „derivát“ jakýchkoli dosud diskutovaných procesů jako motivace či kognice, jak bylo doposud hojně činěno (Lazarus, 1994). Soudí, že naopak jsou zcela samostatným procesem, zahrnující však v sobě neoddělitelně všechny zmíněné složky. Výsledkem tohoto procesu je pak připravenost k určitému chování (Lazarus, 1994). Sám tuto teorii označuje za „kognitivně-motivačně-relacionistickou“<sup>11</sup>.

První složkou emočního procesu je *kognitivní hodnocení*, kdy osoba určí, jakým způsobem se jej aktuální podmínky týkají. Po vyhodnocení relevantnosti situace se v návaznosti na jeho výsledek spouští následující složky, ne nutně ve stejné intenzitě či pořadí: *subjektivní prožitek* (tedy odpovídající pocit), *tendence myslet a jednat* (tedy ona motivační složka: potřeba uvažovat a chovat se v souladu s právě probíhající emocí), *vnitřní fyzické procesy* (činnost autonomní nervové soustavy: regulace srdeční činnosti, dechu, pocení dlaní atd..) a *výraz obličeje* (Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, & Wagenaar, 2012). Jako poslední složka pak následuje *reakce*, tj. způsob, jakým se člověk s emocí, či přímo jejím spouštěčem, vyrovná.

Hovoříme-li však o spouštěči, je třeba zmínit ještě jeden faktor Lazarusovy teorie, tedy onen *vztah*, konkrétně vztah mezi osobou emoci zakoušející a okolním prostředím. To považuji za důležité zmínit pro naše zkoumání a soudím, že nám to pomůže přesněji vystihnout vztah mezi prožitkem a sociálním učení. Okolní prostředí samo o sobě není spouštěčem emočního procesu, jedná se spíše o konkrétní situaci, ve které se jedinec nachází (ať už se jedná o zaslechnutou urážku či zpěv ptáků). Rozhodující je, jakým způsobem jedinec vyhodnotí, že se ho vnější podmínky týkají<sup>12</sup>. Dle tohoto kognitivního hodnocení se pak spouštějí odpovídající procesy.

---

<sup>10</sup> „*feeling, will, imagination, memory, thought, etc..*“ (Vasilyuk F. , 1991; str. 20)

<sup>11</sup> „*the cognitive-motivational-relational theory*“ (Lazarus, 1994; str 194)

<sup>12</sup> Zde si dovoluji jen lehkou poznámku: soudím, že označení „vnější“ není nejšťastnější, neboť emoční proces může spustit (a často spouští) i vzpomínka či myšlenka, které bychom těžko označili za podmínky vnější.

V rámci našeho pozorování můžeme očekávat, že bude-li vedoucí či aktivita sama budit u jejího aktéra pozitivní emoce, bude se činnosti více věnovat, a procesy s ní spojené budou facilitovány. Stejně tak v případě negativní emoce budeme očekávat opačný postup.

Je však nutné si uvědomit, že kvalitativní rozdíl ve valenci emoce nemusí mít nutně vliv na výsledek učení. Nepříjemná emoce může mít na naučení se čehosi stejný dopad, jako pozitivní. V souladu z výše uvedeným je pozitivní emoční nalazení k modelu v rámci sociálního učení výhodou, však v rámci negativního posílení je naopak negativní emoční stav nutný. V rámci našeho výzkumu se jedná například o situaci, kdy mě mé pozitivní emoční nalazení vůči vedoucímu motivuje k plnění zadání, kdežto k vrstevníkům, kteří aktivitu záměrně boří, budu mít negativní city, což mě od podobného chování zrazuje a směřuje zpět k plnění cíle aktivity.

V tuto chvíli tedy máme vyloženy mechanismy, o které se budeme v našem zkoumání opírat. Dosud jsme mnohokrát hovořili o kontextu u soc. učení, o vnějších vjemech u prožitků či o prostředí u emocí. Musíme tedy ještě vyložit zákonnosti prostředí, ve kterém se budeme pohybovat, tj. malých skupin.

## **4. Malé Skupiny**

### **a. facilitace/inhibice**

Vzhledem k tomu, že všechny pozorované jevy probíhají v kontextu uzavřených dětských skupin, je třeba probrat, jaký vliv má tato skutečnost na chování jejich členů. Prvním a velmi důležitým jevem přítomným v takovýchto skupinách je sociální facilitace. Obecně lze říci, že se jedná o jev, kdy úkoly jedinec řeší efektivněji, je-li přítomen ještě někdo další, než když je sám (Hayes, 1998). Toto pozorování bylo provedeno již na přelomu minulých století A. Tripletem na cyklistech (cyklisté jedoucí mezi dalšími zajíždí rychlejší časy, než když jedou sami).

Robert Zajonc ve svém článku věnujícím se facilitaci píše, že efektivita konání v přítomnosti dalších osob je ovlivněna několika faktory (Zajonc, 1965). Nejdříve zmiňme kritérium náročnosti úkolu: V případě, že jedinec provádí v přítomnosti druhých osob jednodušší či lépe nacvičené úkoly, vystupují do popředí dobře zvládnuté a naučené postupy, a tudíž efektivita stoupá (Zajonc, 1965). Naopak při úkolech náročných pak efektivita klesá. Druhým kritériem je druh přítomnosti ostatních. Zajonc rozlišuje mezi publikem a koakcí. V rámci publika, tedy pasivního pozorovatele, hraje výše zmíněná úroveň náročnosti roli, zatímco při koakci jsou jedinci stejnou měrou angažováni v téže činnosti, a míra náročnosti úkolu roli nehraje.

V našem případě, se naprostá většina pozorovaných situací odehrává v koakčním módu, můžeme tedy spíše očekávat, že efektivita bude vlivem skupiny stoupat. Dalším zajímavým poznatkem je fakt, že krom očividného chování přítomnost dalších osob ovlivňuje též intrapersonální procesy, jako sebepojetí atd. (Steinmetz & Pfattheicher, 2017).

D. Neider a kol. se ve své nedávné studii věnují původu tohoto fenoménu. Zpočátku v souladu se Zajoncem dodávají, že zmíněný vztah není jednoznačný: závisí například na expertíze pozorovaného jedince v dané činnosti. Výkony nezkušených basketbalistů zdaleka nerostou v přítomnosti zbytku teamu. Na druhou stranu ostřílení profesionálové si před ostatními vedou mnohem lépe, než o samotě (Neider, Fuse, & Suri, 2019). Neider pak ve své studii zkoumá, co je za tento jev zodpovědné.

Nieder píše, že dosud proti sobě stály dva pohledy: Hledisko vzrušivosti<sup>13</sup> dle Zajonce, kde jsou publikum či jiné přítomné osoby považovány za vzrušující faktory. Ono vzrušení má za následek projevení dominantní odpovědi<sup>14</sup> (na danou situaci) u pozorovaného jedince<sup>15</sup>. Je-li tato dobře nacvičená či je-li úkol dostatečně jednoduchý, toto dominantní chování se většinou ukáže být správným chováním. Naopak, je-li jedinec nezkušený, potažmo je úkol komplexní či náročný, chování se většinou prokáže jako chybné (Neider, Fuse, & Suri, 2019).

Druhý pohled na sociální facilitaci pak zaujímají teorie týkající se sebepojetí. Co dle tohoto pohledu to, co vzniká z přítomnosti publika není vzruch(/šení), nýbrž obrácení pozornosti na sebe, a nastartování rozličných procesů. Jako příklad Nieder uvádí Carverovu *teorii kontroly*, kdy jedinec v přítomnosti publika se více zaměřuje na vlastní behaviorální projevy, aby udržel jakýsi subjektivní standart, zatímco je-li o samotě, není tolik potřeba tuto kontrolu udržovat. Nieder nadále ve svém článku advokuje pohled první.

Soudím, že pohled zahrnující sebepojetí nevysvětluje příliš jev opačný, tedy sociální inhibici, kdy přítomnost publika naopak snižuje výkon jedince (Steinmetz & Pfattheicher, 2017). Steinmetz nicméně zmiňuje experiment, kdy pozorovatelé mají na očích pásky a v uších špunty. Chování jedinců přesto zůstávalo facilitované (Steinmetz & Pfattheicher, 2017). Steinmetz z toho vyvozuje, že primárním spouštěčem jevu tedy není socio-motivační touha po obdržení kladné a vyhnutí se záporné zpětné vazbě, nýbrž spíše jakési „automatické“ či nevědomé procesy. Její vysvětlení naznačuje, že jedinec si sám vytváří reprezentace domnělých cizích duševních obsahů, kterými poté nechá ovlivňovat své vlastní (Steinmetz & Pfattheicher, 2017).

To by vysvětlovalo projevy na behaviorální úrovni a zároveň sociální motivaci. Chybná atribuce by pak vysvětlovala též inhibici. Steinmetz také tvrdí, že tento fakt by naznačoval, že dispozice k facilitaci a inhibici musí být v jedinci zakořeněné velmi hluboko (Steinmetz & Pfattheicher, 2017). Ono kritérium udržování společenského standardu však neodpadá. Steinmetz strach ze ztráty reputace také považuje za důležitý faktor v sociální facilitaci a zdůrazňuje, že existují průkazné důkazy pro tvrzení, že jedinec adaptuje své chování dle toho, co sám soudí, že je v tu chvíli sociálně žádoucí (Steinmetz & Pfattheicher, 2017).

---

<sup>13</sup> „the arousal-based family“ (Neider, Fuse, & Suri, 2019; odst.1.1)

<sup>14</sup> Tzn.: pro sportovce v momentě sportovního utkání je to sportovní úkon, pro žáka ZŠ v hodině matematiky pak odpovídající matematická operace.

<sup>15</sup> „the presence of others elicits arousal, thus causing actors to revert to their dominant response.“ (Neider, Fuse, & Suri, 2019, str.1)

Steinmetz spojuje všechny tři zmíněné pohledy, když píše, že důvody pro behaviorální změny jsou jak vzrušení generované přítomností publika, tak snahou, aby chování jedince bylo v souladu s jeho sebepojetím, tak obava ze ztráty reputace závislé na skupinových normách (či snaha o její povýšení) (Steinmetz & Pfattheicher, 2017).

## b. Vedení

Vzhledem k tomu, že námi pozorované kolektivy jsou malé, formálně vedené skupiny, je nutné ještě zmínit zákonitosti, kterými se řídí jejich vedení, neboť, jak uvidíme později, považují vztah účastníků a jejich vedoucího za jeden z klíčových aspektů. Již zmíněný charakter skupiny nám ulehčuje jednu distinkci. Ve formální rovině je jasně specifikováno, kdo skupinu vede. Pro nás je však mnohem důležitější charakterizovat, popsat aspekty a zhodnotit efektivitu řečeného vedení. Hayes rozlišuje mezi dvěma základními styly: stylem zaměřeným na výkon a stylem zaměřeným na sociální vztahy (Hayes, 1998).

První styl vyžaduje značnou a téměř stálou kontrolu. Výkony jedinců pod tímto stylem jsou však relativně konstantně vysoké. Pokud však není udržována kontrola, většinou přímo formou bezprostřední přítomnosti autokratického vůdce, výkonnost strmě klesá.

Demokratický vůdce, tedy vůdce soustředěný na vzájemné vztahy ve skupině, nedosahuje takové efektivity, nicméně skupina nepotřebuje jeho neustálý dohled nad svým fungováním. Třetí, a dle Hayes jaksi okrajový styl, který bychom mohli označit za „styl ponechání volného průběhu“ přílišné efektivity nedosahuje, a skupina nedokáže fungovat samostatně (Hayes, 1998). Troufnu si však říct, že toto jednoduché rozdělení nám skvěle poslouží jako hrubé vymezení dimenzí, ve kterých se budeme na tomto poli pohybovat, avšak pr

o přesnější osvětlení námi zkoumaných fenoménů bude potřeba jasnějšího rozlišení.

T. S. Nanjundeswaraswamy uvádí, že vedení („*leadership*“) je konkrétní forma užívání sociálního vlivu s jasným záměrem na podřízené, vybrané na bázi dobrovolnosti (Nanjundeswaraswamy & Swamy, 2014), Zmíněný autor zároveň uvádí zajímavou úpravu rozdělení Hayes: tvrdí, že nejefektivnější se jeví kombinace jasné vize a více méně autoritativního plánování a zároveň udržování dobrých, blízkých a funkčních vztahů s podřízenými (Nanjundeswaraswamy & Swamy, 2014). Tento pohled sdílí i K. Sethuraman, když píše o „*situačním vůdcovství*“, tedy takovém, kdy vůdce střídá styly v závislosti na aktuální situaci (Sethuraman & Suresh, 2014).

Používá však poněkud odlišné dělení, než jaké představila Hayes. Tvrdí, že každý počín vůdce vůči podřízeným lze zanést do systému dvou dimenzí: první je direktivita a druhou podpora<sup>16</sup>. Záleží pak na povaze úkonu a toho, v jakém kvartilu se bude nacházet (Vysoká/nízká direktivnost a Vysoká/nízká podpora), jaký dopad bude mít na celkovou výkonnost (Sethuraman & Suresh, 2014). Je totiž bráno v úvahu, že spokojenost podřízených má vliv na jejich výkon a především na jejich motivaci pro další činnost.

---

<sup>16</sup> „*directivness [...] and support*“ (Sethuraman & Suresh, 2014; str. 167)

Podobný pohled „charismatického vůdce“ podává i Anderson. Ten do věci vnáší ještě další pohled, když píše, že vůdce tohoto typu vzbuzuje v podřízených ochotu obětovat své vlastní potřeby účelu, pro který je nadchne (Anderson & Sun, 2017). Autoři však zároveň upozorňují na náročnost zvládnutí tohoto stylu.

Dle Andresona totiž musí splňovat nemálo podmínek, aby přenos mohl být úspěšný: musí být nejen dostatečně sebevědomý, musí tak zároveň i působit. Dále nesmí váhat předvést sebezapření a jít za všech okolností příkladem, při čemž by měl ještě zvládat posilovat skupinovou identitu. Přínos takového vůdce je však dle autorů enormní, neboť si pak může dovolit klást před skupinu velmi ambiciózní cíle a skupina bude mnohem snadněji motivovatelná k jejich dosahování (Anderson & Sun, 2017). Motivační funkci zde tedy plní jakási inspirace, identifikace s vůdcem a snaha se mu přiblížit. Co zde považují za velice důležité, je to, co autoři nazývají temnou stránkou charismatu: *morální faktory*.

V kontextu našeho pozorování uznáme, že přístup vedoucího má zásadní vliv na aktivitu účastníků. Můžeme předpokládat, že vedoucí, který je v oblibě (tedy účastníci k němu mají pozitivní vztah), bude schopen efektivněji předávat informace a vzorce chování, což je v souladu s pozitivní rolí, kterou hraje pozitivní sociální vazba v sociálním učení zmíněná v oddíle I.. Výhoda direktivnějšího, tudíž výkonově efektivnějšího stylu vedení, bude v tomto případě tkvět v tom, že explicitní postupy a informace budou předávány s vyšší frekvencí. V momentě, kdy je pro úspěšné zvládnutí konkrétního zadání třeba konkrétního postupu lze usuzovat, že vedoucí, který dokáže u svých svěřenců vyvolat vyšší aktivitu bude úspěšnější než ten, který se na konkrétní postup výrazně soustředit nebude.

## 5. Osobní rozvoj a teorie K. Dabrowského

Již jsme uvedli, že hodláme zkoumat, jakým způsobem je v rámci kroužků účastníkům umožněno dosahovat osobního rozvoje. Pokusme se tedy nyní tento koncept přiblížit. Zmíňme teorii A. Dabrowského: teorii pozitivní dezintegrace.

Dabrowský ve své teorii ztotožňuje lidský psychický vývoj s osobnostním růstem. Plně vyvinutá lidská bytost je tedy osobností s náležitými pozitivními lidskými kvalitami, koherentně integrovanými; však nikoli jejich absence, nýbrž neschopnost je reflektovat je projevem variability vývoje (Harper, Cornish, Smith, & Merrotsy, 2017). Jinak řečeno, „[osobnost] je produktem neutuchajícího boje jedince za posun blíže k ideálu“ (Harper, Cornish, Smith, & Merrotsy, 2017; str. 37). Hlavní hnací silou lidského vývoje (tedy i osobního růstu) je konflikt mezi ideálem a reálným stavem, ve kterém se jedinec nachází. Tento konflikt pak vytváří tenzi, která nutí jedince adaptovat takové chování, které jej přiblíží ideálnímu stavu, potažmo eliminuje takové, které jej od ideálu vzdaluje. Zásadní zde je však zmínit, že tenze nemá podobu nepříjemného napětí, které je třeba eliminovat, známé například z motivačních teorií „drivu“ (Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, & Wagenaar, 2012), nýbrž se jedná o dynamickou sílu vycházející z reflexe a záměrného zkoumání sebe sama. Připomíná vlastně Platónův koncept poznání dobra, které nelze nečinít (ευδαιμονία) a je činěno, prostě proto, že je dobré.

Aby však mohl tento intrapersonální konflikt vzniknout, jedinec musí být především schopen sebereflexe na dostatečné úrovni, aby jej vůbec mohl identifikovat. Ta vzniká v pěti úrovních<sup>17</sup>, postupně od stavu absence jakýchkoli hodnot a ideálů, přes jejich vynoření a nahlédnutí až po rozpoznání konfliktu a k finálnímu podnikání kroků k jeho odstranění (Lysy & Piechowski, 1983). Onou desintegrací je tedy myšleno opuštění a „rozpuštění“ nižšího, ideálu vzdálenějšího stupně či stavu, a postup vzhůru směrem k ideálu.

Tento postup však není samovolný, dokonce ani nekoreluje s biologickým vývojem, nýbrž se na něm podílí několik faktorů: přirozené obdaření<sup>18</sup> - tedy jisté vrozené dispozice, dále sociální prostředí, a nakonec dynamika svobodné, vědomé volby.

Z komponent těchto faktorů zmiňme především tzv. overexcitabilitu<sup>19</sup>, tedy vrozenou, vyšší než obvyklou citlivost a vzrušivost k podnětům určitého druhu. Pozorujeme senzorickou, psychomotorickou, emocionální, intelektuální a imaginativní (Harper, Cornish, Smith, & Merrotsy, 2017), projevující se zvýšenou reaktivitou a aktivitou v každém zmíněném ohledu. Overexcitabilita jakožto vrozená struktura může dle Dabrowského předznamenávat následující vývoj: ve sféře, vůči které je jedinec takto citlivý, bude dosahovat vyšších a rychlejších pokroků, neboť vyšší expozice zapříčiní hlubší pochopení reality a položí kvalitnější základ budoucí sebereflexi (Harper, Cornish, Smith, & Merrotsy, 2017).

Pro naše zkoumání je následně neméně důležitý faktor sociální, druhý faktor ženoucí postup postupné dezintegrace (Dabrowski, 1964). Hlavní roli hraje kolem třetí úrovně, tedy když se u jedince začíná vynořovat hodnotový (zde myšleno spíše „ideálový“) systém. Pro jeho tvorbu a jakoukoli operaci s ním je bezpodmínečně nutný sociální kontext, ať už jako pouhý „zásobník materiálu“ (poskytuje širokou škálu vzorů a ideálů, vzorců chování), či jako konkrétní „návod“ na dosahování vytyčených ideálů (poskytuje informace o kvalitách, jejich nositelích a specifické vzorce myšlení a chování jim vlastní). Především však je základní podmínkou samotné existence oněch ideálů a ideálových vlastností. Jednak z hlediska komplementarity ideálů (nelze být izolovaným filantropem), druhak poskytuje vztahový rámec, ve kterém jedinec svůj ideál dosahuje (definuje význam ideálu cti a umožňuje, aby jej jedinec dosahoval či se od něj odvracel.

Zde možno vzpomenout Irvingovo tvrzení o os. růstu jako nosiči hodnotového soudu: hodnoty jako kulturně specifický, nutně sociální aspekt (Irving & Williams, 1999), zde totéž platí pro ideály.

---

<sup>17</sup> „levels“

<sup>18</sup> „endowment“

<sup>19</sup> Ponechávám v původním znění „overexcitability“. Jedná se o zvýšenou citlivost a vzrušivost k určitému druhu podnětů.

### 3. Část II.

K teoretickým východiskům jsme již uvedli dostatek nato, abychom se nyní mohli věnovat výzkumu samotnému.

#### 1. Úvod k empirické části

##### i. Výzkumné otázky

Jak již bylo nastíněno, cílem výzkumu je vrhnout světlo na způsob, jakým je umožněno účastníkům kroužků skrze situace, které v jejich rámci zažívají, dosahovat osobního rozvoje. To je důležitá distinkce: kritérium je míra, s jakou účastníci možnost dostávají. Vztah cílů kroužků a osobního rozvoje bude více popsán v kapitole 4., prozatím uveďme, že jsou v souladu.

*Vo1: Jaké prvky v situacích probíhajících v kroužcích podporují osobní rozvoj?*

*Vo2: Jaké jsou nejeftivnější (tedy: které dávají možnost k dosahování rozvoje nejvíce?)*

*Vo3: Liší se způsoby dosahování osobního rozvoje v jednotlivých kroužkách? Existují specifické prostředky pro každý kroužek?*

Z tohoto úhlu pohledu tedy budeme v následujícím oddíle vyhodnocovat a interpretovat pozorované učební situace.

##### ii. Popis výzkumného souboru

Informace o cílech a přístupech vedoucích byly shromážděny v rozhovorech s nimi, jejichž přepis je uveden v příloze 3.

###### a. Modelářská Kadetka

Kroužek *Modelářská* je určen žákům 2.-4. třídy (tedy dětem ve věku 8-11 let). Kroužek vede Ondřej a je zaměřen na práci se všemožnými modelářskými technikami: od lepení a barvení plastových modelů, přes stavbu parního stroje ze stavebnice Merkur po mechanické modely ze stavebnice LEGO. Kroužek navazuje na jiný, určený dětem mladším jménem, „Modelářská přípravka“ a probíhá v rámci modelářské sekce v mnou navštěvovaném DDM.

Místnost, ve které kroužek probíhá na první pohled ani zdaleka nepřipomíná modelářskou dílnu. Jedná se o velkou místnost s přilehlým skladem, kdy v jedné polovině místnosti se nachází dlouhé bílé stoly sražené delší stranou k sobě, z čehož vzniká jedna velká pracovní plocha. V druhé části místnosti je postavena pevná závodní autodráha, měřící několik metrů, která je častým objektem zájmu modelářů, s jejich činností však nijak přímo nesouvisí. Jako své explicitní cíle Ondřej uvedl ty, které jsou v souladu se zaměřením kroužku, tedy dovednosti modelářské, rozvoj zručnosti a práce s materiálem.

Jako své implicitní cíle, které vnímá jako primární, uvedl rozvoj osobnosti a samostatného a kritického myšlení. Nemá však pocit, že by se mu to s touto konkrétní skupinou výrazně dařilo.

Běžně kroužek probíhá následovně:

Ondra všechny účastníky individuálně přivítá stiskem ruky a všichni si vymění zajímavosti uběhlého týdne. Ondra pak vysvětlí zadání té hodiny. Většina činností je vymyšlená tak, aby nepřesahovaly rámec jednoho setkání. Na dalším setkání se věci z minulého dodělávají zřídka. Ondra zpravidla zadání uvádí ve velice širokém kontextu. Vysvětluje velice do hloubky všechny oblasti, jichž se zadání týká (například při konstrukci strojů na parní pohon ze stavebnice Merkur Ondřej velmi zevrubně vysvětlil princip parního stroje a vše názorně ukázal). Činní tak však velmi srozumitelně a očividně si dává velmi záležet, aby chlapci vysvětlení pochopili.

Za hodnou zmínění považuji metodu, kterou vědomosti předává: jeho snahou je, aby chlapci informace odvodili sami. Klady tedy spíše otázky vyžadující nasazení chlapců a k výsledku je takto „postrkuje“. Chlapci tedy krom toho, že kladou další a další otázky sami, zároveň také rozvíjejí nejrůznější teorie týkající se probírané tematiky, které Ondra moderuje.

Po úvodním osvětlení jak problematiky, tak vhodných postupů následuje zhruba 40 minut práce samotné, kdy chlapci pracují s poskytnutým materiálem na zadaném úkolu. Ve zbývajícím čase, kdy již zpravidla pozornost značně opadá (cca 15 minut) je chlapcům umožněno jezdit na autodráze (v místnosti, kde kroužek probíhá, je umístěna též místní závodní autodráha, vybavená i dráhovým počítačem na počítání časů, průjezdů atd...), kde chlapci závodí až do konce kroužku.

Celkem je účastníků kroužku 7, samí chlapci. Mezi nimi jsou nejvýraznějšími osobami dva Michalové. Oba jsou vyššího vzrůstu a chodí do čtvrté třídy. Michal R. je chlapec s enormním zájmem o techniku obecně, zejména leteckou. Jeho znalosti týkající se konstrukcí, materiálů či typů letadel jsou výjimečné a daleko přesahující jeho věk. Svě nadšení sdílí se svým otcem, který ho často bere do různých muzeí, na letecké dny apod. Svě znalosti očividně rád demonstruje, mnohdy i v situacích k tomu nevhodných. Zároveň s tím má sklony se lehce posmívat ostatním, když za jeho znalostmi zaostávají.

Druhý z Michalů se vědomostmi příliš neprokuje, je však ale „nejdivočejším“ z chlapců. Má tendenci neustále překračovat zadaný úkol či instrukci, což nezřídka hraničí přímo z provokací. S Michalem R. jsou jedna ruka, přesto ale má Michal R. navrch jak znalostmi (týkajících se techniky), tak i jaksi společensky (Michal vděčně přejímá všechny lumpárny, co Michal R. vymyslí, leč sám si netroufne je provézt. Oba kluci mívají nejčastěji ze všech problémy s pozorností. Nejrychleji jí ztrácejí a hledají neustále nové a nové podněty, což mnohdy přeroste v problémy s disciplínou.

Další výraznou postavou je FS, drobný a velmi tichý chlapec. Nejen že se zásadně neúčastní aktivit, které neustále vymýšlí oba Michalové, spíše se neúčastní ani jiného běžného společenského života kroužku. Zpravidla se pečlivě a s veškerým soustředěním věnuje zadanému úkolu, u kterého vytrvá, dokud není výsledek doveden k dokonalosti.



Když se mu nedaří, je zdatně frustrován, ale často klade doplňovací otázky, či si nechává postupy znovu a znovu detailně vysvětlit. Jinak interaguje minimálně, jak se svými vrstevníky, tak s Ondrou. Přesto vypadá, že je v kroužku spokojen. Dalším účastníkem je Pepík, drobný chlapec se silnými brýlemi, veselé povahy. Po celou dobu mého pozorování docházel se zalepeným pravým okem, což mu však nikterak nebránilo věnovat se činnostem jak zadaným, tak rozličným jiným. Málokdy se vyloženě připojoval k jakýmkoli lumpárnám vymyšleným Michaly, vždy je však bedlivě pozoroval a očividně s nimi značně sympatizoval.

Po Pepíkově boku se vždy držel Tom. Není o více než rok starší než Pepík a chodí spolu do třídy (ZŠ S. nedaleko). Jejich vztah je vřelý, přesto jaksi asymetrický, Tom zaujímá k Pepíkovi roli jakoby staršího bratra, za všech okolností se snaží mu pomáhat, nejednou ho nabádal, ať si dává pozor na oko. Stará se vždy, zda Pepík správně pochopil, co má dělat, zda má dostatek materiálu apod. Přesto se Pepík nikdy neprojevil jako osoba, která by vyžadovala takto zvláštní péči. Od něj směrem k Tomovi jsou sice proječovány vřelé sympatie, leč nikoli podobná starostlivost.

Docházka je relativně stabilní, drží se kolem 5 účastníků.

Odrovi je kolem třiceti let a v DDM pracuje šestým rokem jako vedoucí modelářské sekce. Jeho vystupování je vřelé a na první pohled srdečné. Je absolventem průmyslové školy a jeho vzhled je mírně nedbalý, až připomínající punkera. Jeho vystupování musí mít na chlapce enormní vliv, povětšinou působí velmi vesele a kamarádsky. Často užívá hovorové, ojediněle i vulgární výrazy k obrovskému pobavení svých svěřenců. Se svou ženou se aktivně věnuje vedení turistického oddílu.

Pro naše zkoumání je velmi důležité zmínit styl Ondřejova vedení. Na první pohled má jasné liberální rysy. Běžně se stává, že chlapcům dává na výběr z několika činností, jimž se mohou věnovat, mnohdy i každý jiné. Nejednou se také stalo, že chlapci Ondřeje „udolali“ pro činnost jinou, než kterou původně zamýšlel. Velice zajímavá je i pozice, kterou vůči chlapcům zastává: Nelze říci, že by se stavěl přímo na jejich úroveň, spíše se zdá, že kluky povyšuje na tu svou. Dokáže při to však velmi jasně a zřetelně udržovat hranici mezi autoritou a spřízněnou duší (schopnost tak ceněná u všech vedoucích dětských kolektivů). S chlapci Ondra jedná ve velmi osobní rovině, a to za všech situací. Řeší-li například nějaké kázeňské problémy, jedná s kluky velmi otevřeně, používá značně emocionálně zabarvené výrazy (od „joudů“ až po „pakoně“), leč stále se drží původního záměru, tj. věc osvětlit a konflikt nějak vyřešit – opět, schopnost velmi ojedinělá a cenná, která enormně přispívá k úspěchu přenosu. K tomu však více později.

Na klucích je znát, že mají k Odrovi silnou emoční vazbu, kdy Ondra jistě plní roli silného pozitivního vzoru. To se podepisuje na celkové atmosféře a obecně na fungování skupiny. Atmosféra je velmi přátelská a totálně neformální. Přesto Ondra drží skupinu pevně v rukou. Tato rovnováha byla z mé přítomnosti narušena velmi zřídka, prakticky vůbec, pouze, pokud Ondra nějak „nebyl ve své kůži“, nebo kluci přišli již nadměru rozjívění. Posledním důležitým jevem hodným zmínění je způsob, kterým Ondra dává klukům zpětnou vazbu k jejich chování a práci. Poskytuje jí okamžitě a zcela zřetelně. Hodnotí zároveň značně emocionálně, jak to odpovídá stylu vzájemného vztahu.

## *b. Divadelní soubor*

Kroužek dramatické výchovy v budově zmíněného DDM. Je určen pro účastníky od 9 do 13 let. Jeho vedoucím je Hanka a v současné době je z účastníků (účastnic) zformován funkční divadelní soubor. Kroužek je zaběhnutý dlouhodobě, zhruba před třemi lety se k němu dostala Hanka. Snahou kroužku je, aby účastnice fungovaly skutečně jako soubor, tedy i do budoucna, po potenciálním opuštění kroužku, který nemá žádný další navazující.

Obecným obsahem kroužku je nacvičování divadelních vystoupení, zároveň i jejich příprava, dále pak hraní různých divadelních etud a cvičení. V celém souboru je momentálně 9 děvčat. Zkoušky probíhají v místnosti k tomu uzpůsobené, ve velké místnosti je pódium opatřené oponou, osvětlením a na jeho zadní straně závěsy sloužícími k nepozorovanému nástupu na scénu. Na pódium navazuje drobná místnost plná polštářů a molitanových kostek, ve které děvčata s oblibou sedávají. Místnost je kolem dokola obestavěna židlemi, ale hlavní prostor zůstává volný.

Jako své explicitní cíle uvedla Hanka získávání divadelnických dovedností a jako cíle implicitní pak rozvoj osobnosti účastnic, schopnost fungovat ve skupině a uvědomovat si své místo v ní. Zároveň pak schopnost formulovat, sdělovat a obhajovat své vlastní postoje. Nakonec pak se snaží vybudovat skupinové cítění v rámci tohoto souboru, což se pohybuje zhruba na pomezí implicitních a explicitních cílů. Sama podotýká, že nepovažuje za možné oddělit cíle explicitní od cílů implicitních, neboť její snahou je, pomocí divadelnických prostředků a dovedností účastnice dosahovaly zmíněných aspektů osobního rozvoje (implicitních cílů).

Běžný průběh kroužku je následující:

Po neformálním přivítání začíná nácvik pohybu v prostoru a vzájemné „nalazení se“. Tyto dvě složky programu mohou být každá zvlášť, nebo v rámci jedné aktivity. Děvčata například korzují po místnosti a některé nesou polštář. Úkolem je navázat s někým oční kontakt, beze slov si dát znamení a polštář si na dálku hodem vyměnit. Na tuto rozcvičku mnohdy přímo navazuje první krátká etudka, kdy Hanka povelom „štronzo“ zastaví všechna děvčata v pohybu, jedné z nich zadá nějakou roli a situace tak, jak je zastavena, je „rozehrána“ v kontextu první zadané role. Další program se pak odvíjí od toho, jaké úkoly zrovna před souborem stojí.

Celý listopad se nesl v duchu příprav a zkoušení na vánoční vystoupení, přehrávala se tedy celá krátká divadelní hra znovu a znovu, pilovaly se problematické pasáže a zkoušely se různé varianty dialogů a rolí. Po Vánocích se pak začala tvořit hra nová, kdy Hanka zhruba moderuje směr a téma, kterým se má děj ubírat a děvčata sama zkouší sehrávat různé epizody či situace z příběhu, který zároveň tímto tvoří. Záležitost pozornosti není tak problematická jako u modelářů, neboť struktura kroužku (etudy a cvičení) umožňují Hance v momentě, kdy děvčata ztrácí pozornost při aktuálním úkolu, přeskočit na úkol jiný, aniž by tím byl narušen běh kroužku.

Z výrazných postav uvádím Medu, veselé a živé děvče, které zásadně vymýšlí nejrozmanitější cesty k přetvoření zadaného úkolu v jakoukoli jinou „rošťárnu“. Patří k poněkud divočejšímu hloučku děvčat, se kterým má Hanka leckdy plné ruce práce. Do tohoto kroužku nadále patří Tyo, děvče taktéž veselé, velmi živé a zásadně toužící po pozornosti. Toho se snaží dosahovat téměř jakýmikoli prostředky a nezřídka bývá za to Hankou kárána. Pokud se tak však stane, okamžitě ztichne a chvíli pak trvá, než obnoví původní intenzitu svého snažení. Třetím pilířem tohoto rozjíveného kroužku je Karol, děvče o nic méně veselé než její družky, ale její vtipkování a snižování Hančiny autority leckdy hraničí téměř s bojkotem. Navíc si nedá tak lehce domluvit jako Tyo.

Další jasně viditelnou skupinkou je kroužek děvčat s o poznání větším zájmem na skutečném obsahu kroužku a jasně viditelnou snahou o dosahování co nejlepších divadelních výkonů (nutno také podotknout, že se jim to daří nejlépe). Nejvýraznější postavou tohoto hloučku je Terča, převyšující své vrstevnice nejméně o hlavu a jasně vedoucí i na poli hereckém. Úkolů a rolí se vždy drží velmi přesně a její talent jí umožňuje zhodit se rolí velmi dobře. Neméně nadaná, leč o malinko méně v tomto směru úspěšná je Baruška, především však z důvodu větší nervozity než Terča. Repliky mívá naučené skvěle, ale z nervozity je mnohdy zapomíná či plete. Vše však vynahrazuje enormní snahou a nasazením. Poslední z této trojice je pak Magda, která zpravidla osciluje mezi snahou vlastní tomuto kroužku a legrací vymyšlenou neustále kroužkem divočejším. Pokud je zrovna v snaživé náladě, podává velmi dobré výkony, jak při cvičeních, tak např. při improvizaci. Nechá-li se však strhnout k rošťárnám, málo co jí pak vytrhne. Zbývá děvčata jsou mladší než zmíněná, a střídavě zastávají oba přístupy. U Rebeky pak zmiňme, že nechodí do školy, nýbrž je vzdělávána doma.

Hanka je paní kolem čtyřicítky. Působí velmi mile a mírně, a tento dojem se jen umocňuje v komunikaci s jejími svěřenkyněmi. Málokdy dá najevo rozčilení a nikdy neopouští vyrovnaný tón a způsob mluvy, ani v rozčilení, což je vlastnost účastnicemi explicitně ceněná. Je absolventkou oboru dramatické výchovy na DAMU a již při studii se věnovala vedení dětských divadelních souborů. Před současným souborem vedla jiný po dobu šesti let a do zmíněného DDM se dostala po návratu z mateřské dovolené. Před tím vedla několik dětských divadelních projektů, ale vždy se chtěla věnovat spíše pedagogické stránce věci, ambice na herectví nikdy nepojala.

Hančin styl vedení je poněkud obtížněji charakterizovatelný. Hančina autorita je mnohem formálnější než Ondrova. Toho příklad je i způsob její komunikace. Po celou dobu je zcela jasné, na kterou stranu je rovnováha vychýlená. To ovšem zdaleka neznamená krok k autokratickému stylu. Nicméně formální aspekty kroužku zůstávají pevně a vždy v rukou Hanky. Na stranu druhou však mají děvčata mnohdy příležitost rozhodnout o dalším směřování, například o dalším díle, které budou nacvičovat. Nicméně je vždy jasně řečeno, že teď je vhodný čas na vnesení návrhů a názorů. Hanka ani jednou nezvedla hlas při řešení kázně.

Zásadně promlouvá klidně, spisovně a jasně, a to i případech, kdy by leckdo jiný hlas zvyšoval. Za důležité považuji, že Hanka velmi často (téměř po každé aktivitě) s děvčaty činnosti reflektuje. Doptává se, jak se herečky v roli cítili, jak jim bylo atd.

### c. Skautský oddíl

Chlapecký oddíl, který jsem pozoroval, nabírá členy ve věku od 7 let a zpravidla mezi jeho členy zůstávají zhruba do 15 let věku. Z hlediska vnitřní organizace nebylo možné, abych současně pozoroval všechny skupiny, na které se oddíl dělí, tedy na Vlčata (7-12 let) a Skauty (12-15 let). Sám jsem totiž vedoucím skautů a zároveň kapitánem (hlavním vedoucím) celého oddílu (k tomu viz dále).

Typická schůzka začíná vždy nástupem, kdy kluky krátce seznámíme s tím, co je na schůzce bude čekat. Následujeme povětšinou jakousi rozehrávací aktivitou, jednoduchou hrou na postřeh, zasmání apod. Následuje hlavní aktivita schůzky. Vzhledem k věku účastníků se svědomitě snažíme, aby aktivita měla nějaký přesah. Zaměření aktivity bývá různé: Kreativní (výroba čehosi, či vymyšlení něčeho jiného), na spolupráci (například námi vytvořené politické hry), či „morální“: hry a aktivity obsahující nějaká dilemata apod. V poslední době pozorujeme, že nám mnohdy chybí společná reflexe, i pokud si to žádá charakter programu, většinou z důvodu časových, mnohdy ale také zkrátka z nedostatku energie.

Jako své explicitní cíle se vedoucí po vzájemné poradě rozhodli uvést praktickou zručnost, a schopnost produktivní vzájemné komunikace. Jako implicitní pak osobní rozvoj ve smyslu morální integrity (tedy chování se v souladu s vlastními morálními zásadami), schopnost improvizace (tedy poradit si za všech okolností, podpora sebeovládání a uznávání autority, a nakonec podpora sebevědomí).

Atmosféra je, myslím, velice specifická. Jedná se o zvláštní kombinaci formality a neformality. V komunikaci jsme velmi osobní, neboť se všichni velmi dobře a velmi dlouho známe. (Mnohé z členů osobně znám od nemluvnat.) Zároveň osobní přístup platí symetricky. Pro kluky je velmi běžné vtipkovat s námi, ba na náš účet, běžně si navzájem vyprávíme velmi osobní věci a celkově je náš vztah velmi rovnocenný. Přesto však by stále měla zůstat jasná hranice mezi vedoucím a členem, praxe však mnohdy vypadá jinak: běžně se stává, že některý z účastníků hranici překročí (například odmítá splnit zadání) a na vedoucích pak je, aby jí svou autoritou znovu nastolili.

Balancování mezi kamarádem a vedoucím je relativně náročné a vyžaduje mnoho zkušeností, které mnozí z nás nemají. A zde tkví ono specifikum takového druhu kolektivu. Vyvěrá-li naše autorita z formálního vztahu, tak naprosto minimálně. Soudím, že je na každém vedoucím, aby si ji získal, což je ovšem značně problematické, neboť to velice záleží na osobním nastavení jak vedoucího, tak členů. Vybalancování vztahu mezi starším „kumpánem“ a dejme tomu vzorem, a zároveň autoritou, které je nutné se podvolit, je něco, co se málokomu zdaří (a pokud, je to velmi dlouhodobý proces). V optimálním případě tato autorita vyvěrá z respektu. Zároveň je tato rovnováha, pokud dosažena, velmi vrtká a lze jí velice snadno pozbýt. Tento charakter vztahu mezi skauty považuji za zásadní při našem dalším zkoumání.

Z výrazných členů jmenuji Ječmena, 14letého chlapce, jednoho z nejaktivnějších, nejzkušenějších, ale zároveň nejhůře zvladatelných, pokud se rozhodne nespolupracovat (což zdaleka není zřídka). Dále pak zmiňme Buráce, již 15letého veselého chlapce, dříve se složitě potýkajícího s problémy v kolektivu z důvodu své váhy a značně výbušné. Ze starších pak ještě uvedu Neveyta, nejlepšího kamaráda Ječmena, nejstaršího ze čtyř sourozenců, který nás vždy ohromí svou zodpovědností a u třináctiletého chlapce obdivuhodnou mentální vyspělostí. Mladší kluci se pak spíše drží ve skupinkách pospolu, mezi velkými jsou nyní první rok.

Styl vedení užívaný obecně skautskými vedoucími je myslím jednoznačně autokratický. Z podstaty věci jsou vedoucí jediní, kteří vědí, kam věc směřuje, neboť tvoří program. Navíc, moment překvapení či utajení skutečných záměrů vedoucích a cílů programu je většinou pro jeho zdárný průběh zásadní. Mnoho tedy stojí jak na disciplíně, tak důvěře a zdar tohoto vztahu opět souvisí s přirozenou autoritou zmíněnou výše.

### iii. Kompetence

Abychom mohli efektivně sledovat postup účastníků kroužků, je nutné nejprve jasně vymezit, k čemu budeme postup vztahovat. Je třeba jasně kategorizovat kompetence, kterým se budou účastníci pomocí učebních situací na základě našich předpokladů přibližovat. Definujme tedy nyní tyto kompetence s pomocí Rámcových vzdělávacích programů. Tyto programy jsou dokumenty ministerstva školství, které definují kompetence, kterých má žák daného stupně dosáhnout během své školní docházky a které tvoří obecně závazný rámec, dle kterého pak jednotlivé školy připravují své vlastní školní vzdělávací programy. Tento fakt nám zajistí obecnou platnost pro kompetence, kterými se budeme nadále zabývat. Pro nás jsou, vzhledem k věku účastníků naši kroužků, relevantní primárně kompetence pro základní vzdělávání.

Analýza těchto kompetencí nám také umožní vysledovat kritéria, které musí daná učební situace splňovat, aby umožnila účastníkovi té které kompetence dosahovat.

#### Klíčové kompetence

V RVP se budeme soustředit především na kompetence *klíčové*. Tyto mají obecný charakter a představují obecný souhrn vědomostí a dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti (RVP ZV, 2017). Tyto byly vytvořeny na základě hodnot obecně přijímaných ve společnosti, což nám zaručuje dostatečnou univerzálnost. Dovolují si vybrat pouze takové, které považuji za důležité pro náš výzkum. Pod každou vytyčenou složkou uvádím, jakým způsobem bude možné jí na základě učení prožitkem dosahovat.

#### 1. Kompetence k učení

- i. Žák vybírá a využívá efektivní metody a strategie; organizuje a plánuje vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu.
- ii. Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly.

Kritériem pro učební situace je tedy v tomto případě *transparentnost*. Situace musí být natolik zřetelná, aby účastník měl volnost uvažovat o efektivních a neefektivních strategiích

učení a případně jich využít a v případě selhání zaměnit za jiné. Zbývá uvážit, jaký druh vědomostí je v tuto chvíli ve hře. Uvážíme-li například jasně deklarativní charakter vědomostí o konstrukcích a materiálech v rámci modelářství, učební situace pak musí cílit na způsob, jakým účastníci tyto vědomosti získávají. Vhodnou strategií by mohlo v tomto případě být například Úspěch v takovéto situace bude pro žáka úspěšné zapamatování si nějakého údaje, neúspěchem pak jeho přežití (následně pak jeho nevyužití v pravou chvíli).

- iii. Žák operuje s informacemi na základě jejich pochopení a systematizace a díky tomu je schopen je efektivně využívat jak v procesu učení, tak praktickém životě

Učební situace tedy musí v tomto případě žákovi umožnit vhléd do předávaných vědomostí. Pro splnění tohoto kritéria je nutné, aby žák měl možnost poznatky zaprvé systematizovat a za druhé efektivně využít. Pro systematizaci je nutné, aby předávaný „materiál“ byl specifikován a optimálně udáván v kontextu. Efektivní využití poznatku v praxi se mi zdá jako kombinace učební situace samé a jejího následného efektu. Na jednu stranu není problém si představit učební situace, která sama přímo obsahuje nějaké využití předávaného poznatku (zapalování ohně z třísek je skutečně otázkou především praxe). To, jakým způsobem pak žák/účastník poznatek využívá již však není přímo věcí učebních situací.

- iv. Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.

Tato kompetence je důležitá především přihlédneme-li k tomu, že námi zkoumaná přenos probíhá jak mezi vedoucími a účastníky, tak neméně mezi účastníky samými. To však předpokládá samostatnou iniciativu od účastníků samých. Učební situace tedy v tomto případě musí navodit podmínky k takovému experimentování vhodné.

## 2. Kompetence k řešení problému

- v. Žák vnímá problémové situace, kde problém rozpozná a pochopí, přemýšlí o příčinách nesrovnalostí a promyslí a naplánuje řešení, k čemuž využívá vlastní úsudek a zkušenosti.
- vi. vyhledá informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- vii. ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

Soudím, že patřičná analýza problému je předpokladem toho, aby učební situace mohla být úspěšná. Na tuto kompetenci by cílila taková učební situace, která jasně specifikuje problém a jeho potenciální řešení. Proběhne-li jich tedy teoreticky dostatečně široká škála, pak by žák měl dostatek zkušeností na identifikaci problému a jeho potenciální řešení. Důležitou součástí je také motivace, která je v případě učební situace jaksí nezávislou (tj. ovlivnitelnou) proměnou. Učební situace jí tedy musí udržovat na hranici nutné pro zdárný průběh přenosu.

- viii. kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů hodnotí

Učební situace podporující kritické myšlení budou relativně vzácné v přirozeném průběhu aktivit. Zároveň bude muset být poněkud závažnější.

### 3. Kompetence komunikativní

- ix. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

Soudím, že tato kompetence je naopak podmínkou učební situace. Tyto mechanismy již musí být internalizované, má-li učební situace probíhat. Myslím, že cílit na tyto ve věku našich účastníků již nebude mít efekt. A pokud, tak především třibíci již funkční a zažité procesy.

- x. naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje  
xi. využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Tyto dvě kompetence jsou dle mého soudu úzce spjaty s kompetencemi sociálními, kterým se budeme věnovat níže. Lépe řečeno, měly by je předcházet. Učební situace cílící na pragmatiku komunikace musí být však nutně velmi pečlivě a přesně připravovány, jsou-li indukované (tj. uměle vytvořené a prezentované). Při vytvoření učební situace musí být naprosto nutně brán zřetel na fakt, že se jedná o situaci tréninkovou, a tedy že případné omyly a chyby nesmí mít následky i mimo učební situaci.

### 4. Kompetence sociální a personální

-Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce

V rámci této kompetence bych především vyzdvihl spolupráci s pedagogem a přijetí role, neboť první část lze lépe vystihnout v kompetenci následující. Učební situace musí v tomto případě dávat dostatek prostoru pro změnu nevyhovující role a zároveň dostatek „materiálu“ k tomu, aby žák mohl roli patřičně otestovat.

- xii. Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

Dle mého osobního názoru je tato kompetence hlavním středobodem nejen veškerého skupinového počínání, ale obecně společenského života. Narážíme zde však na následující problém: Nakolik bude osobnostní nastavení žáka/účastníka podporovat či interferovat s dosahováním této kompetence? Dále pak: Jak může učební situace zasahovat do tak niterných záležitostí, jako je ochota poskytnout pomoc či prokazovat svým kolegům patřičnou úctu? Přesnější odpověď na tuto otázku snad nalezneme dále. Prozatím však podotkněme, že základní úroveň této kompetence je nutná alespoň pro bazální fungování jedince ve sociálních interakcích. A tuto minimální úroveň úcty a ochoty pomoci (například ve vztahu k autoritám, ať až jsou mé osobní pocity jakékoli) by měla dokázat předat i učební situace námi řešená. Vyvstává otázka, nakolik je možné postupovat stylem pokus-omyl. Není však problém představit si takovou US, která plní tuto bazální funkci například utilitaristicky (je zkrátka výhodné chvat se tak a tak, vyhnu se tím problémům).

- xiii. vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Tato kompetence se prolíná s výše uvedenými. Není možné efektivně přejímat role ve skupině bez odhadu vlastních kvalit a slabin, což úzce souvisí se sebedůvěrou. Vnitřní motivace pak naopak bude v rámci učební situace pravděpodobně problematičtější. Na učební situaci tedy závisí, nakolik má žák prostor pro nalezení pro sebe padnoucí role (viz výše).

## 5. Kompetence občanské

(označení „občanské“ mi přijde lehce zavádějící... Nepřišlo by mi zcestné, kdyby tyto byly zařazeny pod sociální...)

- xiv. respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Myslím, že tato kompetence je jakýmsi ideálem či nadstavbou oné sociální, zahrnující respekt a ochotu. Soudím, že je těžištěm například všech preventivních programů a učební situace jí obsahující budou velmi rozšířené. Naopak tvorba těchto učebních situací bude jednou z nejkomplicovanějších. Zahrnují totiž dle mého soudu všechny předchozí, především sociální a komunikační, ba snad na nich i staví.

- xv. rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

Kompetence opět „nasedající“ na kompetence k řešení problému. Specificita těchto kompetencí však umožňuje relativně jednoduchou konstrukci učební situace, leč spontánní budou problematičtější. (Vyžadují reálnou krizovou situaci.)



## 2. Učební situace

V minulém oddíle jsme probrali teoretické základy učení, prožitků a skupinových procesů. Nyní však je třeba zkombinovat tyto faktory do spojitého a souvislého systému. Naším cílem je vytvořit rámec, ve kterém budou dány do souvislosti zákonitosti sociálního učení, mechanismy prožitků a skupinové faktory. A poté objevit způsob, jakým ovlivňují získávání výše definovaných kompetencí u účastníků námi pozorovaných kroužků. Moment, kdy dochází k přenosu určitého chování či nějaké z kompetencí nazveme *učební situací*. Učební situace má mnoho kritérií, která je třeba jasně specifikovat. Mějme pak především na paměti, že veškeré učení, o kterém mluvíme, je učení sociální.

### 1. Kritérium disbalance (role v přenosu)

Jedním z faktorů ovlivňující průběh učební situace je, *od koho ke komu přenos* probíhá. Z výše uvedeného je zřejmé, že musí probíhat v sociálním kontextu. Ten však musí splňovat nějaká kritéria. Dosud jsme rozebírali především sociální učení, kdy přenos probíhal od rodiče k dítěti. Tento fakt jaksi automaticky splňoval kritéria emoční blízkosti (Crivello, Phillips, & Poulin-Dubois, 2018) a sociální interakční smyčky (Rohlfing & Deak, 2013). Předpokládejme totiž, že je i zájmem rodiče, aby přenos proběhl úspěšně, proto selektuje a upravuje přenášený obsah.

Učební situace, kterými se budeme zabývat my, ovšem probíhají zásadně bez přítomnosti rodiče (či pečující osoby). Jak jsme však viděli, v Bandurově experimentu s panenkou BoBo, neměli účastníci žádný emoční vztah k osobě, jejíž chování sledovali, přesto ho však zdárně přijímali (Bandura, Social Learning Theory, 1977). Ani Bandura, ani Crivello však netvrdí, že emoční blízkost je podmínkou, jen že celý proces značně zefektivňuje. Navíc musíme brát v úvahu, že emoční blízkost nemusí zdaleka být jen vůči pečující osobě. V případě této je však většinou jaksi arbitrární a spolehlivá.

Vzpomeneme-li však například styly vedení, ve všech zmíněných pohledech je jasně vidět, že vůdce, který dbá o dobré vztahy ve skupině má větší potenciál z hlediska míry dosažené produktivity a spokojenosti ve vedené skupině než ten, který se o ně nezajímá. To opět potvrzuje úvahu o emoční blízkosti. Není to sice nikde explicitně řečeno, ale v momentě, kdy podřízený má vedoucího „rád“, je celý proces mnohem efektivnější. Analogicky to převedeme do učební situace a vidíme, že toto kritérium může zůstat zachované, pokud je zvolen správný druh vedení.

Podotýkám, že mnohdy je však zájmem předavatele, aby přenos proběhl efektivně i v námi probíraných situacích: Vedoucí kroužku se snaží předat co nejvíce zkušeností a dovedností, k čemuž může využívat principu sociální interakční smyčky. Na druhou stranu, jak uvidíme později), nemusí být každá učební situace předavateli zřejmá a nemůže tudíž modifikovat předávaný obsah: situace může probíhat i zcela bez záměru vedoucího.

Co však musíme uvažovat je, že mnohdy není vždy rovnítko mezi vedoucím a tím, od koho probíhá přenos. Soudím, že značná část potenciálu učebních situací leží právě v tom, že přenos neprobíhá jen od vedoucího na skupinu, nýbrž i v rámci skupiny. (Můžeme zajít ještě dále a říct, že přenos může probíhat i opačně, tedy od podřízených na vedoucího) Je však implicitně dáno, že mezi účastníky učebního procesu (a tedy i učební situace) musí zůstat nepoměr ve zkušenosti. (Tím se lehce dotýkáme dalšího kritéria, kterým je záměrnost, tomu se však budeme věnovat v samostatném oddíle později.)

Nepoměr ve zkušenosti může být dán automaticky, například věkem, či mírou expertízy v probíraném okruhu, či formálně, kdy například autorita vedoucího je odvozována od jeho pozice v rámci struktury kroužku. To nás opět neomezuje jen na vedoucího a podřízeného, takové rozdíly jsou běžné a viditelné i mezi vrstevníky. Z jistého úhlu pohledu se tak děje například ve skautském oddíle. V našem vzorku (viz dále) máme sice chlapce ve věku od 6 do 15 let, nicméně ale mnoho interakcí s potenciálem pro učební situace probíhá mezi vrstevníky, kteří někteří jsou v činnosti zběhlejší, než jiní<sup>20</sup>, nebo mají určité „know-how“, které druhá strana pozbývá.

Dalším faktorem je nadání. Expertíza v určitém oboru může být dána jednoduše nadáním jedince pro nějakou činnost, nezávisle na věku či míře, kterou věnoval nácviku (Havigerová, 2012). Nadáním rozumíme průnik nadprůměrné schopnosti, tvořivosti a zaujetí (Stehlíková, 2018). Příkladem toho můžou být děvčata v divadelním kroužku, kdy všechna odchodila relativně podobnou dobu, jsou podobně stejně stará, ale některým stačí roli projít párkrát, kdežto jiná pak musí zkusit vcelku tvrdě (viz dále). Výše zmíněné tedy můžeme shrnout do kritéria *disbalance*, kdy učební situace musí obsahovat nerovnost v expertize mezi předávajícím a přijímajícím. Tato nerovnost je však daná kontextuálně, nikoli arbitrárně (věkem, vztahem vedoucí-účastník či formálně...).

---

<sup>20</sup> To však není nosnou myšlenkou organizace skautského oddílu. Záměrem stále zůstává, aby se mladší učili od starších.

## 2. Kritérium shodného kontextu

Již jsme hovořili o tom, jakou roli hraje prožívání v sociálním učení. Proberme tedy ještě, jaké místo zaujímá v našem systému učebních situací. Určili jsme, že prožitek je vlastně jakousi vstupní bránou pro vnější podmínky do našeho vědomí, a není proto nutno zdůrazňovat jeho důležitost při procesu učení. Toto kritérium je třeba zavést, neboť sociální učení, o kterém je řeč, probíhá nutně v sociálním kontextu, který je však natolik variabilní, nakolik jsou odlišní jeho činitelé.

Zůstaneme však ponejprve u behavioristického pohledu, že tedy prožívání je pouze protříděná reprezentace vnějšího dění. Z toho vyplývá jednoduchý požadavek na učební situaci: musí být dostatečně zřejmá, aby byla vůbec do vědomí „vpuštěna“. Je-li hlavním mechanismem prostupnosti pozornost (Goldstein, 2015), měla by učební situace umožňovat, aby na ní byla zaměřena. Budeme-li navíc brát v úvahu teleologičnost vědomí (James & Miller, 2007), tento proces proběhne hladce. To však lze říci pouze o situacích záměrných, které jsou vědomí zřetelné, a to pak může řídit ostatní psychické procesy k cíli (tj. zvládnutí učební situace). U nezáměrných toto však neplatí, neboť vědomí není zřejmé, že učební situace probíhá, a tudíž se na ní nemůžeme vědomě soustředit (viz dále).

Nyní vyvstává poněkud záladnější problém. Vzpomeneme na příklad, který udává Liverpool s fotbalovými fanoušky a různou interpretací fyzikálně shodných vjemů (Liverpool, 2020). Vztáhneme-li tento příklad na učební situaci, zjistíme, že přes formální shodnost podmínek může vézt k naprosto odlišným výsledkům.

Liverpool píše, že tento nesoulad pramení z faktu, že naše prožívání je ovlivňováno předchozími zkušenostmi. Zajistit shodnou interpretaci dvěma osobami by snad bylo možno, pokud zajistíme, aby buď žádnou předchozí zkušenost neměly, či aby měly shodnou. Netřeba příliš argumentovat, abychom nahlédli, že ani jedna z možností nepřichází v úvahu. Zde můžeme buď zapadnout do fenomenologického patu, nebo uznat, že se nacházíme před problémem, který stěží odstraníme. Co totiž zajistit můžeme, je podobnost předchozí zkušenosti.

Zprv si musíme uvědomit, že (budeme-li počítat průměrný věk účastníka jako 12 let) životní dráha našeho průměrného účastníka není tak dlouhá, aby jeho zkušenosti měly tak rozhodující charakter. Z hlediska vývojové psychologie by se takový účastník nacházel pouze na prahu období, kdy je schopen takovéto zkušenosti získávat, vybírat a izolovat platné mechanismy z vnější reality abstrahovat jejich vztahy a s nimi nadále operovat<sup>21</sup> (Piaget, 1958). Za druhé nám situaci ulehčuje fakt, že značné úseky životních drah našich účastníků jsou velmi podobné, což je dáno naším společenským kontextem: Ve stejném věku začali chodit do škol, kde se učili a získávali zkušenosti dle podobných pedagogických dokumentů a nemohli se vyhnout užívání obdobných postupů a materiálů.

---

<sup>21</sup> „[...] *Transforming propositions about reality so that the relevant variables can be isolated and relations between them deduced*“. (Piaget, 1958; str.: 24)

Zdá se, že je to tedy problém odlišnosti rodinného zázemí a výchovy, který nám znemožňuje zajistit podobnost prožitku. Soudím ale, že se nám ho podaří překonat s pomocí již zmíněné teorie sociálně interakční smyčky a poznatků o socializaci.

Raj a Raval popisují socializaci jako proces sociální interakce, skrze který se děti stanou funkčními členy společnosti (Raj & Raval, 2013). Představa funkčního člena společnosti je však vždy relativní k dané společnosti, píše autoři. Úkolem rodiče je tedy socializovat potomka vzhledem k společenskému systému, ve kterém se nachází. Rodič tedy vybírá a třídí relevantní informace a ty pak předává potomkovi, optimálně na základě zpětné vazby od něj. Myslím, že můžeme s určitou dávkou jistoty říct, že průměrný účastník pochází ze stejného společenského kontextu a můžeme tudíž usoudit, že jeho zkušenost bude obdobná, či minimálně doufat, že nebude konfliktující.

Poslední „pojistkou“ by mohl být předpoklad, že účastníky na kroužek přivede společný zájem, který by mohl napovídat o alespoň podobnosti základní podobnosti jejich zázemí. Jedno kritérium nám z výše uvedeného však vyplývá: Učební situace musí být srozumitelná z hlediska kontextu, tzn. Měla by být co nejuniverzálnější a minimalizovat možnost rozdílných interpretací.

### 3. Kritérium emoční intenzity

Již jsme probrali, jaký vliv mají akutní emoční stavy na prožívání. Nyní je však třeba vztáhnout tento poznatek k učebním situacím. Opírejme se o poznatek, že silný emoční prožitek umocňuje ba dokonce modifikuje vytváření vzpomínek. B. Wang přichází s velmi zajímavou tezí: Emoční prožitky jsou s to, změnit dokonce tu část paměťového procesu, která je zodpovědná za ukotvování vzpomínek v subjektivní realitě<sup>22</sup> (Wang, 2018).

Kdyby se tato teze potvrdila, můžeme si představit situaci, kdy emoce způsobí, že učební situace probíhající nějak zprostředkovaně (někdo vypráví příběh, hraje se hra na cosi) dosáhne stejného efektu, jako by příjemce situaci sám prožil, což bych pro naše bádání považoval za skutečně průlomové. Bohužel však Wang dospívá k závěru, že tato složka je emočními stavy zasažena jen pomálu, na rozdíl však od ostatních (Wang, 2018), naštěstí pro nás. Výsledky, které popisuje, jasně prokazují, že emoční stav má velmi silný pozitivní vliv na uchování vzpomínky, a to dokonce i negativní stav (např. úzkost či strach) (Wang, 2018).

Je nutné brát v úvahu ještě jeden pohled, a tím je intenzita emočního prožitku. Meng a kol. (2016) ve své studii po probandech požadovali práci s obrazovým materiálem (zapamatování a vybavování) s různou tematikou vzbuzující emoční reakce na škále *velmi a mírně negativní* (VN a MN) přes *neutrální* (N) po *mírně a velmi pozitivní* (MP a VP) (Meng, a další, 2017). Ve studii bylo v souladu s výše uvedeným prokázáno, že vzhledem k N, dosahovali probandi výrazně lepších výsledků v přítomnosti *jakéhokoli* emoci budícího stimulu (Meng, a další,

---

<sup>22</sup> Wang objasňuje, jak rozděluje paměť: první složkou je pro něj *paměť věcná* („*item memory*“), zodpovědná za uchování událostí jako takových („dnes ráno jsem šel do práce“). Dále pak paměť *zdrojovou* („*source memory*“), která udržuje informace o kontextu oné události („bylo pondělí ráno, venku byla zima, byl jsem unaven“). Tato zdrojová má pak ještě tři složky, tou pro nás v tuto chvíli nejzajímavější je ta, které Wang říká *monitor reality* („*reality monitoring*“), která ve vzpomínce určuje, zda se jednalo o objektivní či subjektivní stav („Odešel jsem do práce“ nebo „Předtaval jsem si, jak odcházím do práce“). Rozlišujícím faktorem jsou v tuto chvíli senzorická data, která většinou v předstávě chybí, či nejsou tak rozlišená.

2017). To by tedy pro nás mohlo znamenat, že čím vyšší intenzita emočního prožitku, tím úspěšnější bude učební situace.

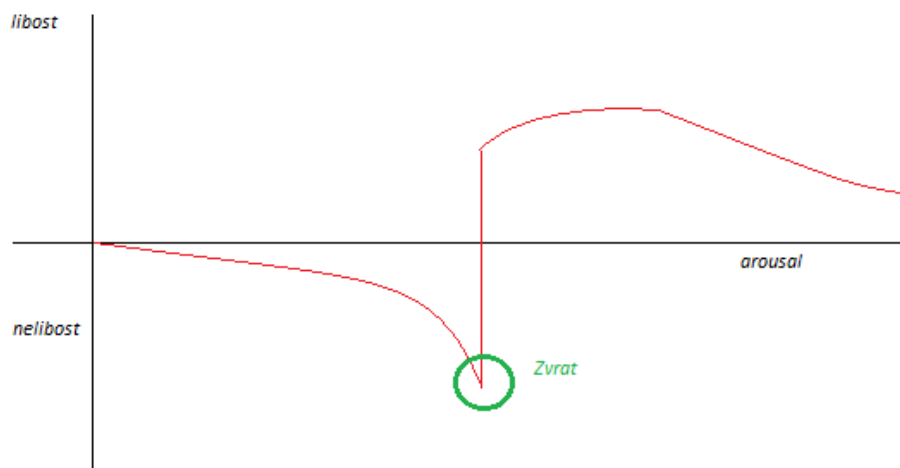
Jistě však vidíme háček v tom, že přímá úměra nemůže fungovat spolehlivě. Pohlédneme-li na závislost prožitku a úrovně aktivace například u fenoménu flow M. Czykszentmyhalyiho, zjistíme vcelku záhy v čem spočívá. Tento autor tvrdí, že v rámci nového prožitku (nově příchozího, nikoli dosud neprožitého) obdržíme vždy nově příchozí informace. Pokud jsou tyto informace v rozporu s našimi očekáváními a záměry, vzniká diskrepance, manifestující se určitým stupněm úzkosti, nelibosti či jiného neladu (intenzita závisí na intenzitě konfliktu). Tento stav autor nazývá *entropií* (Csikszentmihalyi, 2014).

Naopak, pokud jsou příchozí vjemy s našimi očekáváními a záměry v souladu, nastává stav *negentropie*, kdy jsou procesy vědomí uspořádané a pozornost a další procesy jsou efektivně využívány. Tento stav se pak manifestuje prožitky libými, jako pocitem radosti, zabrání se do práce, zaujetí či vyrovnanost. V tomto stavu se také dostavuje prožitek „flow“ (Kirchner, 2009). Entropický i negentropický prožitek lze definovat jako vztah *výzvy (challenge)* a *dovedností (mastery)*. V momentě, kdy není stav balancován dochází ke stavu entropie a tím též k částečné inhibici či narušení činnosti psychických procesů (Csikszentmihalyi, 2014), na které však my v rámci učební situace spoléháme. Je tedy vhodné, aby Učební situace probíhala v pásmu negentropie.

Vnucuje se však další úvaha, která bude pro nás myslím velmi užitečná. Z vlastní zkušenosti totiž mohu říci, že mnohý zážitek, kterému jsem byl v dětství ve skautském oddíle vystaven, byl od pásu negentropie na hony vzdálen, ba dokonce byl subjektivně velmi nepříjemný. Přesto zůstal nejen velmi dobře uchován v mé paměti, ale dokonce jej zpětně považuji za velmi přínosný a vlastně příjemný. Pokud by tehdy splňovat kritéria učební situace, které právě konstruujeme, bylo by možné právem jej označit za situaci úspěšnou.

#### 4. Kritérium potenciálního zvratu

Vezměme si za příklad zvratovou teorii M. Aptera. Ta tvrdí, že určité situace mohou zapříčinit emoční zvrát, kdy se jasně negativní emoce překlápí do pozitivního prožitku vlivem specifického kontextu (Apter, 2006). Hovoří především o prožitcích nebezpečných či extrémních, jako jsou adrenalinové sporty, náročné životní situace či chvíle ohrožení a krize. Autor popisuje emoční prožitek jakožto funkci hédonistického kontinua a *úrovně nabuzení organismu (arousal)*. Emoční zvrát poté přichází v určitém bodě křivky (obrázek 1).



Obrázek 1

Vzpomeneme-li zde však opět Liverpool (2020) a její problém interpretace prožitku na základě přechozích zkušeností, zjistíme, že bod zvratu se na křivce nachází u každého jedince jinde, v závislosti na jeho hodnocení aktuálního kontextu. Mnohé prožitky jsou totiž univerzálně dané, například pocit ohrožení (Apter, 2006). Oba fanoušci z příkladu, který výše udávala Liverpool, se budou cítit ohroženi, vypukne-li na stadiónu požár. Jiné jsou naopak zcela otevřené k interpretaci jednotlivými „vrtochy“ („quirks“) individuálních lidských zkušeností. V našem grafu tento fakt zastupuje strmost křivky prožitku. Slovy autora: „Některí [lidé] se budou cítit ohroženi, zpozorují-li pod sebou při plavání velkou rybu, jiní nikoli.“ (Apter, 2006, str.: 55).

Tím se opět dostáváme ke kritériu shodného kontextu a pozorujeme jeho propojenost s tímto právě probíraným. Nyní musíme rozhodnout, zda jsme schopni zajistit, aby nám kritérium reality zajistilo potenciální využití zvrátů v učebních situacích. Soudím, že záležitost bude v tomto případě komplikovanější, než při zajišťování podobného kontextu, jak jsme provedli výše. Budeme-li se například soustředit na příklad s neznámou rybou samotného Aptera, zjistíme, že tato reakce (pocit ohrožení nebo potápěčovo vzrušení) nemusí být dána osobní zkušeností, ba dokonce nemusí být zdaleka ani produktem jakéhokoli racionálního procesu. Zůstaneme-li u analogií s vodními tvory, osobně znám osobu, která po shlédnutí filmu *Čelisti* odmítala vstoupit do sladkovodních nádrží.

Nejsme-li schopni zajistit, aby všichni naši účastníci měli stejnou zkušenost například s filmem *Čelisti*, tj. aspekt vysoce individuální, zůstávají nám dvě možnosti. Buď uznáme, že výstup z učební situace, která by obsahovala Apterův zvrát, je natolik ovlivněn individuálními faktory, že bude velmi nejistý a tudíž od tohoto konceptu upustíme, nebo budeme cílit na faktory všem v společné.

Tím se ale dostáváme do nesnází: přece nemůžeme před naše účastníky stavět situace, ve kterých se budou cítit ohrožení na životě. Nebo můžeme? Uvědomme si dvě důležité skutečnosti: Riziko či nebezpečí lze rozdělit na reálné a zdánlivé (Kirchner, 2009). Ve většině případů sami, jakožto osoby toto nebezpečí prožívající nepoznáme, o jaký druh se jedná.

Za druhé pak: Riziko odhalené jako zdánlivé nutně přestává být rizikem, tudíž můžeme říci, že všechna rizika vnímáme jako reálná. Jsme-li však v roli těch, kteří učební situace tvoří, můžeme si být velmi dobře vědomi zdánlivosti rizika a nulového nebezpečí reálného, na rozdíl od účastníků.

Uvedu příklad ze skautké výpravy: S chlapci jsme trénovali přežití, navigaci a taktiku v divočině dle britských speciálních jednotek (na žádost našich chlapců). Procházeli jsme si rozličné způsoby, metody a dovednosti, mezi jinými i systém palebného krytí<sup>23</sup> a vizuálního ověření. Když měli chlapci dojem, že se naučili dost, chtěli si nově nabyté dovednosti vyzkoušet „naostro“. Našli opuštěný sklad jablek (pár prázdných chatek a narovnané krabice uprostřed sadů, přesto však obehnané nízkým plotem) a prosili, zda bychom nezkusili objekt „obsadit“. Já a ostatní vedoucí jsme již měli trasu předem proslou, včetně tohoto objektu a věděli jsme, že objekt je skutečně prázdný a bezpečný. To však chlapci nevěděli. Chvilku jsme tedy předstírali, že se radíme a zvažujeme a nakonec jsme svolili. Dali jsme si však záležet na tom, abychom chlapce lehce vystrašili a jasně před ně postavili rizika, přestože jsme dobře věděli, že žádné reálné nebezpečí nehrozí. Bylo fascinující pozorovat, jak jinak rozjívená smečka rošťáků zvažovala a do puntíku přesně provedla nacvičené manévry. V jednu chvíli jsem dokonce ohlásil, že se k nám někdo blíží, přesto že to nebyla pravda. Riziko odhalení situaci nadále umocnilo, opět navzdory tomu, že žádné nehrozilo.

Tímto v žádném případě nehodlám advokovat bohapusté strašení malých dětí, podotýkám však, že dobře zvládnutá, naplánovaná a provedená učební situace může dle mého názoru obsahovat prvky zdánlivého rizika, za předpokladu, že je skutečně prokazatelně zdánlivé a administrátor má věc zcela pod kontrolou.

---

<sup>23</sup> Způsob, jakým vojáci poskytují krycí palbu při střetu s nepřítelem, v našem případě hlídání předem vytyčených směrů, odkud by mohl přijít nevídaný pozorovatel.

## 5. Kritérium Symbolické roviny

Druhou věcí, kterou je nutno brát v úvahu, je symbolická rovina. Ve většině her můžeme bez většího snažení nalézt tyto universální prožitky, metamorfované v herní mechanismy (Huizinga, 1980). Když při pozorování chlapci na modelářském kroužku závodili s modely na autodráze, prožitek samozřejmě neodpovídal ilinktickému prožitku řízení formule, nicméně charakteristika prožitku jako *ilinx* zůstala zachována i v této symbolické rovině. Ve značném počtu videoher využívajících prožitku *agonického* (tj. „zápasového“) jsou herní mechanismy nastavené tak, aby se hráč vyhnul smrti<sup>24</sup>.

Vezměme v úvahu to, co jsme psali výše o zprostředkovanosti zkušenosti skrze sociální učení: M. Yilmaz a kol. (2019) tvrdí, že pokud sociální učení probíhá skrze vizuální vjemy (učená osoba musí vidět a sledovat, jak vzor provádí přejímaný úkon) a tyto vjemy jsou pak integrovány do prožitku, který je pak činitelem přenosu, bylo by možné docílit podobného efektu (tj. přenosu) i za použití virtuálních či zástupných činitelů, budou-li indukovat odpovídající prožitky (Melih Yilmaz, 2019). Najít pak paralelu k symbolické rovině dětských her (a konsekventně pak učebních situací) nebude tak složité. Jinak řečeno: Pokud se situace přenosu odehraje sice v zástupném prostředí (když jsem vybit při vibice, nejsem samozřejmě skutečně zabit, nicméně v herním světě „umírám“ a jdu ze hry), jádro prožitku (*agón, ilinx, mimesis,...*) zůstává zachováno.

## 6. Kritérium záměrnosti

Hlavním předpokladem, o který se doposud zmíněná kritéria opírají je fakt, že přenos probíhá mezi účastníky sociální interakce. Již v kritériu disbalance jsme nastínili, že přenos zdaleka neprobíhá jen mezi vedoucím a účastníky, nýbrž zároveň mezi účastníky samými. Z dosud řečeného vyplývá jako jediná překážka pro to, aby přenos probíhal též směrem od účastníka k vedoucím(u) spíše ojedinělý výskyt situací, kdy by expertíza účastníka převyšovala expertízu vedoucího v daném oboru (zároveň to však zdaleka nepovažuji za nemožné).

Je zřejmé, že mechanismy sociálního učení se rozbíhají ve chvíli, kdy je učební situace připravená, iniciovaná a provedená vedoucím (nebo kýmsi, v jehož prospěch je vychýlená nerovnováha expertízy). Toto je jeden z hlavních zamýšlených mechanismů všech tří kroužků, o jejichž pozorování se opíráme. Přenos mezi účastníky však považuji za zcela rovnocenný, co se rozvojového potenciálu týče. Tento však probíhá bez záměru zkušenější osoby, jaksi samovolně.

Uvažíme-li výše uvedené, shledáme však drobné problémy. V případě, že přenos je nezáměrný, odpadá nám jinak enormně efektivní princip sociálně-interakční smyčky. Pokud zkušenější jedinec nemá sám od sebe důvod (nezamýšlí přenos) podávat méně zkušenému zpětnou vazbu k efektivitě jeho počínání, méně zkušený jej pak nemůže modifikovat dle jeho doporučení a smyčka se nemůže uzavřít.

---

<sup>24</sup> Z vlastní zkušenosti mohu říct, že například v komplexním a hyperrealistickém vojenském simulátoru Arma českého studia Bohemia Interactive je riziko smrti herní postavy nepopsatelně frustrující a snaha se mu vyhnout je skutečně enormní.



Dalším faktorem snižujícím efektivitu nezáměrných učebních situací je fakt, že cílená učební situace může být předem připravená a promyšlená tak, aby byla co nejefektivnější, kdežto nezáměrná je jaksi nahodilá – kritéria jsou tedy splněna náhodou. Na druhou stranu, na rozdíl od záměrné, nezáměrná může probíhat neustále a kdykoli, není omezena záměrem či kapacitou zkušenější osoby. Tímto způsobem existuje velká šance, že z myriád vjemů a situací neustále působících na účastníky, bude jistá část učebních.

## 7. Kritérium formy

Je třeba zmínit ještě jeden velmi důležitý fakt, který se týká záměrnosti učebních situací. Jak jsme viděli výše, nejsme limitováni pouze na sledování náhodně přejímaných vzorců chování a přenosu jasně specifikovaných vědomostí.

Můžeme být také svědky takové učební situace, kdy „přenos“, jak jsme o něm dosud mluvili, není sám o sobě specifikován, tj. není předávána žádná konkrétní vědomost či chování, ať už záměrně či nezáměrně, explicitně či implicitně, nýbrž mohou být také „pouze“ vytvořeny podmínky pro to, aby jedinec znalosti či expertízy dosáhl sám. Učební situace mu poskytne toliko prostor a nástroje. Toto je dle mého názoru ve skupinách velmi častý a velmi důležitý fenomén.

Uvedme krátký příklad z pozorování modelářů: Chlapci většinou na posledních pár minut nechávali práce a jali se závodit na profesionální autodráze, které je umístěna ve vedlejší místnosti. Na této autodráze je několik stop pro jednotlivá auta, které jsou rozdílně obtížné. Každý z chlapců si samozřejmě přál jezdit na nejjednodušší dráze, neboť auto pak mnohem méně havarovalo a nebylo nutné jej neustále vracet do stopy. Střídání stop se snažil moderovat Ondra, mnohdy se však nemohl závodění plně věnovat, často sklízel atd... Stávalo se tedy, že střídání drah bylo ponecháno na chlapcích samých. Někteří z nich záhy zjistili, že to, zda bude aktuální majitel jednodušší dráhy ochoten přenechat ji jinému, závisí na jeho aktuálnímu nalazení vůči chlapci, který by rád dráhu převzal. Někteří se tak začali domlouvat například na tom, že jeden bude vracet majiteli havarovaný vůz do stopy, pokud pak bude ochoten ho určit za následovníka při střídání. Jiní se „upláceli“ bonbóny ještě v průběhu kroužku, další spoléhali (podotýkám, že mnohdy marně) na kamarádský vztah se závodníkem v jednodušší stopě.

V našem kontextu lze věc vyložit následovně: Sledujeme arbitrární („kdo dřív přijde ten dřív mele“ – například stál kdosi blíže, když Ondra zavelel k autodráze) rozložení požitku z plynulé jízdy po jednoduše stopě. Sledujeme také různé vztahy a různá nastavení jednotlivých chlapců k sobě navzájem. Snahou těch na počátku méně šťastlivých, je být určen jako další v pořadí na snadnou stopu. V těchto podmínkách je tedy nejefektivnějším chováním takové, které přesvědčí aktuálního majitele snadné stopy k tomu, aby mě určit jako dalšího v pořadí. Nejedná se však ani o přenos nápodobou (minimálně při prvním případě), ani o přenos „naučením“ tohoto chování zkušenější osobou. Jako efektivní se ukáže ono chování situací samou.

Zobecnit pak lze jako poučka „žádáš-li po někom cosi, je vhodné se k němu chovat odpovídajícím způsobem“ potažmo poznatek, že pokud po někom cosi žádám, mé šance značně zvýší nabídnou-li něco na oplátku. U učební situace je tedy nutno nadále rozlišit, zda se jedná o přenos přímý, tedy předávání informace jako takové, nebo nepřímý, řekněme situační, kdy situační kontext určuje přejímané dovednosti.

## 8. Kritérium Cíle

Hovoříme-li výše o záměrnosti, je nutné také na učební situaci nahlížet z hlediska jejího cíle. V oddíle ii. Této kapitoly jsme určili několikero kompetencí, jejichž dosahování máme za cíl sledovat.

Je tedy nutné u každé jednotlivé učební situace určit, na jakou kompetenci cílí. To můžeme dělat několikero způsoby: Prve (jak uvidíme) je velmi časté, že vedoucí sám zmíní svůj záměr při zadávání úkolu. Například divadelnice na počátku každého sezení provádí nácvik vzájemného nalazení. Vedoucí vždy jasně specifikuje, že to které cvičení má za cíl naučit účastníky lepší vzájemné koordinaci, jiné pak například improvizaci. Tyto jasně předané informace převezmeme a zasadíme je do kontextu kompetencí. Zde objevíme, že například cvičení poloimprovizačních etud nám zasahuje hned několikero kompetencí, konkrétně například *b. kompetence řešení problému*: body *v. a vi.* či *c. kompetence komunikativní* body *x. a xi.* Tento přístup tedy použijeme, pokud zadání vedoucího obsahuje použitelnou informaci. Je však také nutno vyjasnit, jak budeme postupovat v případě, že tuto informaci neobdržíme.

V tuto chvíli budeme muset detailně analyzovat probíhající situaci a určit, jaké prvky v sobě obsahuje. Ty pak vztáhneme na vytyčené kompetence. U každé z kompetencí jsme rovněž určili, jaké prvky musí učební situace obsahovat, aby cílila na danou kompetenci, čímž odhalíme spojitost mezi učební situací a kompetencí. Nakonec však musíme ještě uvážit jednu skutečnost: Učební situace (lhostejno, zda záměrná či nezáměrná dle kritéria 6) se může dotýkat i kompetencí, k nimž přímo explicitně nesměruje. Zůstaneme-li například u příkladu s divadelnicemi, nahlédneme, že většina učebních situací obsahujících sociální prvky (tedy naprostou většinu, jedná se přeci o divadelní soubor), které sytí kompetenci Sociální a personální (*d.*) a to i v případě, že není přímo jejich cílem.

S naším následujícím postupem uvidíme, že obdobná situace (tedy že učební situace sytí i jiné kompetence, než ty explicitně uvedené) nastává u značného množství všech situací. Je tedy nutno rozlišovat *explicitní* a *implicitní* cíle učebních situací, abychom mohli pokrýt co nejširší spektrum jejich působení.

## 9. Shrnutí

Na základě prostudované literatury považuji za nezbytné rozlišit 8 kritérií, dle kterých budeme posuzovat učební situace v sociálním kontextu.

### 1. Kritérium Disbalance

Mezi zkušenějším a méně zkušeným účastníkem učební situace musí existovat jistá disbalance, ať už ve zkušenostech, úrovni expertízy či pochopení aktuální situace. Disbalance určuje směr přenosu.

### 2. Kritérium shodného kontextu

Je nutné, aby se účastníci nacházeli ve shodném kontextu, tj., aby měli možnost situaci prožívat srovnatelně a činit srovnatelné závěry.

### 3. Kritérium emocionální intenzity

Toto kritérium potenciálně zvyšuje či snižuje efektivitu učební situace. Valence však nutně nesouvisí s efektem učební situace.

### 4. Kritérium přítomnosti emočního zvratu

Toto kritérium posuzuje přítomnost emočního zvratu dle Aptera (2006). Jeho přítomnost může ve značné míře zvýšit efektivitu učební situace.

### 5. Kritérium symbolické roviny

Toto kritérium posuzuje, zda (a pokud, tak jaká) se v s učební situaci vyskytuje symbolická rovina. Ta má potenciál měnit rámec, ve kterém učební situace probíhá (například interakce v symbolické rovině nejsou limitovány reálným stavem).

### 6. Kritérium záměrnosti

Toto kritérium rozlišuje, zda je učební situace záměrná stran toho, v jehož prospěch je vychýlena disbalance. Záměrná učební situace umožňuje zkušenějšímu modifikovat a upravovat předávané informace či chování a reagovat na zpětnou vazbu od příjemce, kdežto nezáměrná učební situace probíhá kontextově, samovolně a bez možnosti jejího přímého ovlivnění některým z aktérů.

### 7. Kritérium formy

Rozlišuje, zda situace probíhá explicitně, tj. jejím záměrem je předání informace či chování, či situačně, tedy že jsou pouze vytvořeny podmínky pro to, aby tento proces proběhl samovolně.

### 8. Kritérium cíle

Specifikuje, které z uvedených kompetencí učební situace sytí, a ke kterým cílům vedoucích směřuje.

Ještě je nutno zvážit jednu věc, a to, nakolik jsou kritéria pro učební situaci kritická.

Není jistě nutno argumentovat, že učební situace může proběhnout, i pokud není přítomen například Apterův zvrát. Kritérium symbolické roviny a kritérium záměrnosti a kritérium emocionální intenzity jsou kritéria spíše rozlišovací, než rozhodující (tj. mají vliv na efektivitu či konkrétní podobu, neovlivňují však, zda učební situace proběhne či nikoli). Naopak kritérium disbalance a kritérium shodného jsou pro průběh zásadní. Nejsou-li splněna, učební situace neprobíhá, nebo neprobíhá minimálně v našem kontextu.

### **3. Interpretace Učebních situací v rámci kroužků**

V následujícím oddíle se pokusíme rozebrat a porovnat učební situace vždy v rámci jednoho kroužku. V souladu s našimi výzkumnými otázkami se pokusíme zjistit, zda a čím jsou učební situace v jednotlivých kroužcích specifické, jak je vedoucí administrují a jakých prostředků používají.

Analýza kritérií je uvedena v příloze 1, popis průběhu a deskriptivní interpretace každé jednotlivé učební situace v příloze 2.

#### **a. Porovnání D-situací v rámci divadelního souboru**

Proberme nyní, jaké společné znaky a prvky vykazují učební situace pozorované na kroužku dramatické výchovy (dále „D-situace“). Jako u ostatních kroužků je nutné mít na paměti jeho zaměření, kterému také charakter učebních situací odpovídá.

Napříč všemi D-situacemi si můžeme povšimnout, že disbalance, která určuje směr přenosu, je téměř bez výjimky vychýlena ve prospěch vedoucí. Ať už se jedná o situaci, kdy vedoucí zadává úkol, disciplinuje účastnice či radí s rolí, vždy vystupuje vedoucí v roli experta. Jak v situacích, kdy probíhá přímý přenos kýžených dovedností (D1A, D1B, D3B...), tak i v těch, kde jsou pro samovolné nabytí daných dovedností pouze vytvořeny podmínky, je vždy vedoucí v pozici experta či administrátora a přenos probíhá směrem od ní. Relativně zřídka jsme mohli být svědky přenosu v rámci skupiny a pokud, tak v chování nesouvisejícím se zamýšleným explicitním cílem (D1A, D1C). Pokud ale tuto skutečnost uvážíme v kontextu implicitních cílů vedoucí zmíněných v kapitole 2, tedy budování skupinového povědomí a soudržnosti, pak bych si troufl usoudit, že i přebírání se záměrem kroužku nepřímou souvisejícího chování lze považovat za dosahování implicitního cíle. Pokud je totiž snahou budování pocitu sounáležitosti, je irrelevantní, zda je chování přejímané skrze tuto skupinovou úroveň v souladu s explicitním cílem kroužku (např. získávání divadelnických dovedností), či nikoli.

Pozorujeme také, že většina D-situací obsahuje pro účastnice shodný kontext. Ten dle mého soudu zajišťuje (jaksi z podstaty věci) silná symbolická rovina, která je pro všechny účastnice platná stejně (D.3x).

Symbolická rovina je aspekt, který pozorujeme u drtivé většiny D-situací. Podotýkám, že je dána záměrem kroužku. Symbolickou rovinou zde míníme symbolický rámec, ve kterém interakce probíhají: zde konkrétní role či scéna. Pro potřeby porovnání tohoto aspektu v jen v rámci D-situací uvedme, že jednak je symbolická rovina dána představením, tedy postavami, dějem, rekvizitami atd. (D3A, D4A, ...), dále pak mnohdy i tvůrčím procesem hereček samých (D6C). Její specifické funkci se budeme nadále věnovat. Dodejme ještě, že bylo opakovaně pozorováno, jak se reálné skupinové procesy manifestují v symbolické rovině, což je do určité míry naplněním implicitního cíle vedoucí.

V průběhu D-situací pozorujeme napříč značnou fluktuaci afektivních stavů. V několika situacích pozorujeme také podmínky pro emoční zvrát (D3A, D5A). Z toho, že k němu docházelo tak zřídka (jen D5A), bych dovozoval, že vzniklý afekt nebyl dostatečně silný. Podotkneme také, že ve všech situacích, kde se vyskytuje v nějaké formě symbolická rovina, pozorujeme vlastně dvě úrovně afektu: 1) symbolický neboli hraný/ne-reálný („vyděšený dav“ v D3A) a 2) reálný (rozčilení z vyrušení v D2A). Tato dvojí jakost je společná všem D-situacím, kde se vyskytuje i symbolická rovina. A zároveň musí být pro herečky enormně náročné ji nejen rozlišovat, ale odpovídajícím způsobem v ní operovat. Možná proto se stáváme svědky občasného nezdaru, který budí dojem mechanického naučení se patřičných postupů a replik. Z dlouhodobějšího hlediska je možné v rámci D-situací cílených na schopnost „zůstat v roli“ pozorovat jistý vliv afektu na efektivitu. Porovnáme-li například D3A(b), kde je pozorovaný afekt značně negativní, s D3B, která proběhla s odstupem času, pozorujeme relativně výrazné zlepšení.

Věnujme pozornost dalšímu jevu, společnému drtivé většině D-situací (D1A, D2A, D3A, D4A, ...). Tím je způsob dosahování explicitních cílů vedoucí, většinou tedy předávání divadelnických dovedností. Nejčastějším druhem předávání je explicitní formulace zadání, včetně jeho zamýšleného výsledku a jeho následná elaborace přímo v danou chvíli (D1A, D2A, D3A, D4A, ...). Vedoucí v těchto situacích podává konkrétní návody a jasně specifikuje kroky potřebné k zvládnutí onoho zvládnutí (např. D3A: „představte si, jak se lidé cítí“, D4A: „zaimprovizuj, v roli řekni, že jsi rekvizitu zapoměla“). Zvládnutí tohoto postupu by směřovalo k rozvoji schopnosti improvizovat a vcítit se do druhého, což implicitně plní i cíl budování skupinové soudržnosti.

K tomu se pojí další jev, pozorovaný opakovaně, například v situacích D1A, D3A či D4A, kterým je přítomnost obou forem přenosu, tedy konkrétně formulovaných instrukcí a zároveň vytvoření kontextu vybízejícího k samovolnému přejímání dovedností. Ve zmíněných D-situacích pozorujeme stav, kdy vedoucí explicitně zadá návod (D3A: v momentech váhání je třeba užít improvizaci), ale zároveň je pak interpretace správné chvíle (tedy kontext dané situace) a konkrétní provedení ponecháno na herečkách samých.

Na to navazující opakovaně pozorovaný fenomén (např. D1x, D3B) je neúspěch při samovolném přebírání chování a postupů, opakovaně se odehrávající i ve chvíli, kdy účastnice již byly prokazatelně konfrontovány s úspěšnou strategií na splnění zadání.

Prvkem pozorovatelným ve vícero D-situacích je také explicitní formulace implicitního cíle. Většině D-situací je implicitní cíl společný, jak to odpovídá záměrům vedoucí (tedy

soudržnost skupiny, skupinové cítění a osobnostní a sociální rozvoj s tím spojený). V situacích D1x, D2A či D5A pozorujeme, jak vedoucí přímo tento implicitní cíl adresuje a dává do spojitosti se záměrem aktivit i jinými aspekty, jako morálkou (D3B).

Za důležité také považují, že ve vícero D-situacích pozorujeme, jak vedoucí dává do souvislosti různé doposud dílčí aspekty, které probíhaly v rámci izolovaných učebních situací. To můžeme pozorovat například v D2C či v D2B, kdy je explicitně dán do souvislosti výkon a disciplína, dále pak v D5A a D3B, kdy je to samé činěno s funkčností skupiny. Účastnice tak mají možnost sledovat situace a své chování v širším kontextu a činit o něm vlastní závěry, které mohou zobecňovat.

Na základě výše uvedeného lze tedy vypožorovat několik společných vzorců, které jsou charakteristické pro daný kroužek. D-situace obecně vykazují velmi hojný výskyt symbolické roviny, která je pro jejich průběh zcela zásadní. V kontextu kroužku plní zcela specifickou funkci vztažného systému, nikoli tedy platformy pro testování a vytváření nových strategií v rámci hereckých dovedností, nýbrž závazný rámec, ve kterém musí účastnice reálně operovat, daný rolí. Jinak řečeno, podněty a vstupy jsou sice symbolické, ale úkony a projevy účastnic na ně mají velmi konkrétní a reálnou formu, byť symbolický význam. Tento pohled by podporovala i výše uvedená pozorovaná skutečnost, kdy se reálné skupinové faktory manifestují v symbolické rovině na scéně. Konkrétní efekt tohoto jevu probereme v následujících částích.

Dále jsme pak zpozorovali, že v drtivé většině probíhají od vedoucí směrem k účastnicím. Obecně lze také říci, že většinou probíhají formou explicitního zadání instrukcí či návodu na splnění zadání. Zároveň však nutno zdůraznit, že často je zadání jen částí přenosu, neboť je jím vytvořen pouze prostor pro samovolné přejímání dovedností. Zmiňme také, že značnou část z nich provází mnohdy relativně silný afekt, a je na dalším zkoumání určit jeho vliv na efektivitu.

Dalším společným prvkem pak byla práce vedoucí s explicitními a implicitními cíli: Ve většině D-situací byl explicitní cíl jasně komunikován a pozorovali jsme i případy, kdy byl komunikován i cíl implicitní, byť byly vzácnější.

Důležitou roli hrála soudržnost skupiny. Dle Hančina pohledu v soudržné skupině lépe fungují jí vyvolávané procesy, například vzájemné nalazení, které pak podporují průběh a zdárné provedení aktivit hereckých. Hraje zde tedy roli jak prostředku, tak cíle. V pozorovaných D-situacích se skupina jevila jako relativně soudržná.

## b. Porovnání M-situací v rámci kroužku Modelářství

Pokusíme se nyní interpretovat učební situace v rámci každého kroužku a zjistit, jaké mají společné prvky a v jaké jsou souvislosti s konkrétní skupinou a jejím záměrem. Na první pohled by nezúčastněný pozorovatel odhadl, že primárním cílem modelářského kroužku bude předávání praktických dovedností souvisejících s modelařinou a manuální zručností. My však z pozorování a rozhovoru víme, že vedoucí kroužku Ondra přisuzuje tomu cíli až druhotnou roli. Pokusíme se tedy nyní identifikovat aspekty a mechanismy učebních situací v kontextu jednoho kroužku a odhalit tak obecnější zákonitosti jejich průběhu.

Jedním z prvků, které sledujeme napříč většinou učebních situací u modelářů (dále M-situace), je předávání deklarativních vědomostí, například o mechanice, fyzikálních zákonech či i obecněji o fungování okolního světa. To se děje buď v kontextu zadání s modelářskou tématikou (informace z aviatiky potřebné pro konstrukci kluzáku – M1A) nebo jaksí samovolně (M5B, M3C). Zásadní v tomto ohledu je, jakým způsobem Ondra tyto informace předává. Kdykoli se tak děje, Ondra klade chlapcům otázky, které provokují jejich vlastní úsudek o věci (M1A, M5B) a reálný stav věcí (který mnohdy neodpovídá divokým teoriím chlapců) osvětluje v debatě nad nápady účastníků. Tento postup je zcela koherentní s Ondrovým záměrem podporovat v chlapcích kritické myšlení (viz Rozhovor). Pozornosti hodné však je, že předávání deklarativních znalostí Ondra jako svůj cíl nikdy explicitně neuvedl, přesto se v M-situacích hojně vyskytuje, jak bylo řečeno, i mimo přímý modelářský kontext.

Dalším častým společným prvkem M-situací je relativně velký potenciál pro přenos dovedností či informací v rámci skupiny. Tento jev pozorujeme opakovaně (M2A, MC3) a obecně bylo při pozorování (i mimo systematizované US) možno sledovat, jak chlapci tendují kopírovat postupy, které se prokázaly jako úspěšné. Zároveň ale nutno podotknout, že se tak vždy děje se smíšenými výsledky, např M2A se prokázala zpětně jako neefektivní. Toho důvody mohou být následující: disbalance, která zajišťuje směr přenosu, je účastníkem špatně odhadnutá, tudíž chování, či postup, který je přenášen, je nevhodný či neefektivní. To považují například u M2A za důsledek absence moderace vedoucím. Dále, což považují za zásadnější, přenosu brání nevalný pocit skupinové sounáležitosti. Jak jsme uvedli, skupina je složena z více či méně náhodných účastníků, kteří spolu netráví nějaké výrazné množství času, ale především nejsou aktivity na skupinovou tematiku cíleny, a to ani implicitně. Charakter kroužku a aktivit to jednoduše nevyžaduje. Přesto, že účastníky pojí stejný zájem o předmět kroužku, onen zájem se netýká skupiny jako takové. Nízký pocit sounáležitosti se projevuje nedostatkem pozitivních emocionálních vazeb na ostatní účastníky, což znesnadňuje průběh procesů učení.

Naprostá většina M-situací postrádá kritérium symbolické roviny, především z toho důvodu, že povaha aktivit jí nezahrnuje. Jediný náznak sledujeme u M3C, kdy probíhá hra s autodráhou a do určité míry tak chlapci mohou operovat v symbolickém kontextu závodního klání. Pro učební situaci ale roli nehraje. Chybějící symbolická rovina limituje účastníky na testování a provádění pouze reálně proveditelných strategií, což je připravuje a široké pole potenciálních pokusů

Velmi zajímavý je pak aspekt afektu, který je do jisté míry přítomen ve všech situacích (je sledován po celou dobu pozorování, i mimo přednesené učební situace) a je striktně navázán na osobu vedoucího. Jakýsi defaultní pozitivní afekt vyvěrá z přístupu, který vedoucí na chlapce aplikuje, tj. velmi přátelský a hýřící vtípem a legračními poznámkami. Tento styl neopouští ani při předávání informací a zdá se, že má enormní vliv na efektivitu přenosu, jak jsme předpokládali v teoretické části.

Pozornosti je hodný taktéž explicitní styl komunikování při napomínání účastníků (M3A, M4A), který je přítomen ve všech situacích s touto tematikou. Vedoucí vždy jasně sdělí a do souvislostí uvede chování účastníků a jeho rozpor s jeho požadavky. Jsme tedy opakovaně svědky explicitní formulace osobního cíle vedoucího, který osobně považuje za implicitní.

U modelářů také pozorujeme zajímavý fenomén, kdy jsou kombinovány obě varianty přenosu dle kritéria 7, tedy přenos přímý, kdy se jedná o jasné a záměrné předávání informace či instrukce, například vysvětlování postupu (M1A), disciplinace (M3A, M4A) či prosté předávání informací (M5B), zároveň kombinované s ponecháním prostoru k tomu, aby si účastníci na základě pouze kusých vstupních informací vytvořili a testovali strategie samovolně. Kombinaci těchto aspektů pozorujeme opakovaně, např. v M1A a M5B.

### c. Porovnání S-situací v rámci skautského oddílu

V naprosté většině učebních situací probíhajících ve skautském oddíle (dále „S-Situace“) pozorujeme přenos v rámci skupiny. Ve všech až na S1C sledujeme, že disbalance vzniká mezi účastníky a že vedoucí většinou stojí zcela stranou. Z pozorovaných situací také vyplývá, že disbalance nemusí být dána explicitně rozdílnou úrovní expertízy v daném ohledu, například v S2A, S3A a S2B může být dána i relativně náhodně, rychlostí, se kterou první účastník strategii vyvine. Zároveň může být přímo záměrem tvůrce programu. To stále nemusí znamenat, že ten vyčnívá úrovní expertízy, může se jednat například o prostou náhodu (S2B: dva účastníci se stejnou úrovní vědomosti a stejným kontextem testují obdobně náhodné postupy a jeden se prokáže náhodou jako efektivní a druhý nikoli).

Tomu se věnuje další opakovaně pozorovaný jev, a tím je nevhodný odhad disbalance (S2A, S3A), kdy jeden účastník přejímá strategii prokazatelně neefektivní. To lze interpretovat několika způsoby, za nejpravděpodobnější považují chybnou atribuci na základě osobních afektivních vztahů. Pokud se jedná o kamarádský vztah, bude pro mě přednější, než efektivita situace. Potažmo považují-li druhou osobu za zkušenějšího kamaráda, budu od něj snáze přejímat vzorce chování, neboť budu předpokládat, že disbalance je vychýlená v jeho prospěch, i když to není reálný stav věcí. Tato interpretace však nevysvětluje zcela fakt, že chování je přebíráno i přes jeho prokazatelnou neefektivitu. Zároveň je ale možné, že se jedná o neúplnost pozorování a ve skutečnosti druhý účastník s neúspěchem přebírané situace konfrontován nebyl, či je možné odhadovat, že za tímto jevem stojí skupinová konformita, která druhému účastníkovi nedovolí objektivně zhodnotit efekt diskutovaného chování.



Zásadním jevem, prostupujícím značný počet pozorovaných S-situací, je zásadní role symbolické roviny (S2A, S3A, S3B). Obecně v hrách je to primární rámec, ve kterém hráči operují. V situacích S2A a S3A pozorujeme kompletní imersivitu, tedy situaci, kdy se nejen veškeré vstupy odehrávají v symbolické rovině (pravidla, herní objekty, herní mechanismy), ale také výstupy účastníků („odesílání surovin“ v S2A se odehrává taktéž zcela v symbolické rovině, nemá žádný reálný obsah) Symbolická rovina tedy v tomto případě plní jak roli bezpečného prostoru pro neomezené testování strategií a postupů, tak zároveň takřka rozšiřuje paletu možných strategií k testování na všechny, které jsou v tom daném symbolickém kontextu myslitelné.

Dalším a velmi zásadním jevem, který se vyskytuje ve vícero S-situacích, je způsob, jakým postavení jedince ve skupině ovlivňuje úspěšnost přenosu (S3A, S2B, S3B). Opakovaně jsme mohli pozorovat, jak jednotliví účastníci nějakým způsobem ve skupině znevýhodnění (věkem, dobou působení, mírou zkušeností) nejeví známky snahy přebírání efektivních strategií od ostatních účastníků. K tomu se pojí i výše pozorovaný jev, kdy je na základě postavení ve skupině převzata nevhodná strategie (S2A, S3A). Důvod této diskrepance bychom mohli hledat v motivaci účastníků. Budeme-li předpokládat, že stav, kdy je účastník ve skupině na nežádoucí pozici („nováček“, méně zkušený, hůře přijímaný), je pro něj frustrující, budeme také předpokládat, že tím klesá jeho motivace na účasti na skupinových aktivitách. Hovoříme zde však o stavu, kdy o zlepšení pozice tento účastník ani neusiluje, což by v tomto případě odpovídalo (účastníci, kterých se tento jev týká, uvedli nespokojenost v dotazníku).

V rámci většiny S-situací také pozorujeme, že velmi málo dochází k přenosu přímému, a to jak z vedoucích na účastníky, tak mezi nimi. Naopak pozorujeme, že vedoucí přímo cílí na vytvoření takové situace, jejíž kontext by umožňoval samovolný přenos (S2A, S3A, S2B). Toho dosahují zejména tvorbou adekvátních pravidel ve hrách (naprostá většina her a aktivit je „autorská“) a v průběhu aktivit jistým stylem provokace (S2A) samostatného uvažování kluků podáváním kusých informací a nepřímých výzev (S2A: „máte čtyři státy a každý je na tom trošku jinak. Co s tím provedete?“).

Pozornosti hodným jevem pozorovaným v mnoha S-situacích je také z části již diskutovaný vliv skupinových procesů na výkony jedinců, konkrétně na vyvíjení strategií a kontextuální přenos. Je nutné mít na paměti, že ve většině případů jsou aktivity konstruovány pro mužstva, nikoli jednotlivce a předpokládají tedy již jakousi, alespoň bazální funkčnost této základní stavební jednotky kolektivu. Předpokladem zmíněných aktivit je, že mužstvo bude fungovat lépe než jednotlivec a bude docházet k jakési amplifikaci jednotlivých silných stránek jednotlivců. Právě tento prvek byl také pozorován ve vícero S-situacích, avšak se smíšenými výsledky (S2A, S2B). Pokud totiž mužstvo nezafunguje jako soudržná jednotka (například objeví-li se konflikt hodný okamžitého řešení), pozitivní vliv toho, že se jedná o mužstvo, pomine.

Opakovaně jsme též byli svědky narušení kontextu (dle kritéria II.), například v situacích S1C a S3B. Při narušení kontextu neprožívají všichni účastníci situaci stejně a dochází tak k odlišným závěrům. Toho původ odvozují v relativně vysoké obecnosti probíraných témat, tedy je vysoká šance, že některý z účastníků má s tématem odlišné zkušenosti než jiní, což

poté narušuje jednotný kontext. Tento jev shledávám závažným, neboť pak buď zcela blokuje, či minimálně ztlačně ovlivňuje účastníkovu prožívání a interpretaci dané situace.

Velice zajímavým opakujícím se jevem (souvisejícím s předchozím) je také to, že obecně aktivnější účastníci vykazují mnohem strmější postup v chápání pravidel a jejich následné využívání ve hře (s2a, s2b, S2B, S1C). Nejedná se přitom o aktivitu přímo navázanou na jakékoli aktivity, spíše co se množství interakcí s ostatními účastníky i vedoucími.

#### **4. Interpretace učebních situací napříč kroužky**

V minulé kapitole jsme se pokusili vyčlenit jednotlivé učební situace a popsat je v kontextu jednotlivých kroužků. Pozorované jevy a mechanismy se nyní pokusíme porovnat mezi kroužky navzájem, jak jsme si vytyčili ve výzkumných otázkách. Budeme se snažit vysledovat, zda učební situace vykazují nějaké společné prvky či znaky a do jaké míry jsou na základě porovnání zobecnitelné, či zda se jedná o nepřenositelné a izolované fenomény.

Analýza kritérií je uvedena v příloze 1, popis průběhu a deskriptivní interpretace každé jednotlivé učební situace v příloze 2.

##### **a. Otázka disbalance**

V minulém oddíle jsme viděli, že D-situace se obecně vyznačují disbalancí mezi vedoucí a účastníky. Připomeňme, že směr, na kterou stranu je vychýlená rovnováha určuje směr přenosu informací či dovedností. Disbalance v D-situacích vyvěrá z pozice vedoucí jakožto experta ve vztahu k tématu kroužku (D3A) a zároveň jako morální autority v situacích, kdy se jedná o chválu či napomínání (D2A, D4A).

V rámci M-situací můžeme rovněž pozorovat disbalanci směrem od vedoucího, taktéž v roli experta i morální autority. Důležité je si však uvědomit, v jakém kontextu vedoucí v těchto rolích vystupují. V D-situacích vystupuje vedoucí jako expert primárně v kontextu explicitního (kroužku vlastního) i implicitního (osobního) záměru, tedy v momentě, kdy jsou předávány divadelnické dovednosti (exp. cíl), nebo když se snaží působit na skupinu jako takovou, její soudržnost a funkčnost (imp. cíl), kde pak vystupuje v roli morální autority. Vedoucí v M-situacích vystupuje v roli experta i v kontextu kroužku se netýkajícím (například v M5B, kdy osvětluje celou řadu fyzikálních zákonů na příkladu náhle se objevivšího tramvajového vozu). Když ale uvážíme, že jedním z cílů vedoucího, je mj. rozvoj samostatného a kritického myšlení, zjistíme, že jeho pozice je stejná jako u vedoucí v D-situacích. Roli morální autority pak plní i ve vztahu ke svému implicitnímu cíli, tedy snaze předat chlapcům zásady vzájemného chování. Přestože necílí přímo na skupinu jako takovou, jeho role je analogická k té, která byla pozorována v D-situacích.

Disbalance mezi účastníky D-situací pozorována nebyla, kdežto mezi účastníky M-situací opakovaně, přesto že nepřilíš hojně, což je přesto vcelku důležitý rozdíl.

U S-situací je situace výrazně jiná. Disbalance mezi vedoucími a účastníky byla pozorována zcela minimálně, na rozdíl od D- a M-situací. Disbalance se vyskytovala především mezi účastníky. Zde je však nutno uvážit následující: Disbalance mezi účastníky vznikala kontextuálně, zpravidla v rámci vedoucími připravené a administrované aktivity, tedy v důsledku jejich záměru. V případech, kdy byla pozorována v M-situacích mezi účastníky, vznikala spontánně, bez záměru vedoucího. To by naznačovalo, že pokud vedoucí připravují aktivitu se záměrem disbalanci v konkrétním aspektu zavést, je tato pouze přesunuta na jinou úroveň, ale primárně zůstává mezi vedoucími a účastníky. Tomuto problému se budeme ještě věnovat v otázce formy přenosu a záměrnosti.

### **b. Otázka kontextu**

Z pozorování vyplývá, že kontext se daří zachovávat napříč M- i D-situacemi. Připomeňme, že kritérium kontextu zajišťuje, že účastníci učební situace jí budou interpretovat optimálně identicky, minimálně však podobně. Diskrepance v kontextu může zapříčinit rozdílné prožívání a následně rozdílný efekt učební situace. V M- a D-situacích se daří udržovat kontext jak společným postupem v aktivitě či společným zadáním, tak podobnou úrovní zkušenosti jednotlivých účastníků ve většinou relativně specifických úkolech (vlastních zaměření kroužku samotného). U S-situací pozorujeme narušený kontext častěji, především z důvodu mnohem nižší specifity pozorovaných aktivit, u kterých nelze tak snadno předpokládat podobnou úroveň zkušenosti mezi účastníky.

### **c. Otázka afektu**

Kritérium afektu se v pozorování prokázalo jako nejednotné. Byli jsme opakovaně svědky okamžiků, kdy afekt znatelně osciloval v rámci jedné učební situace. U M-situací jsme však pozorovali konzistentní pozitivní afekt vázaný na osobu vedoucího, což by potenciálně mohlo ulehčovat přenos, budeme-li v souladu s teoretickými předpoklady první kapitoly předpokládat, že afektivní stav má pozitivní vliv na učení. Dále se této problematice budeme věnovat v navazující kapitole. Naopak v D-situacích bylo často pozorováno, jak negativní afekt (tréma, obava z blížícího se představení, frustrace z opakovaně se nedařící scény) blokuje přenos i výkon. Zároveň ale byla podobná blokáce pozorována i u silnějšího pozitivního afektu. V S-situacích pak překvapivě afekt obecně figuroval velmi málo, až na pár izolovaných situací, které bych navíc spíše interpretoval jako plynoucí z osobních charakteristik účastníků, kterých se týkají.

### **d. Otázka zvratu**

Emocionální zvraty, tedy situace, kdy se intenzivní negativní afekt v určitém bodě překlopí do pozitivního až euforického stavu, byly obecně pozorovány velmi ojediněle, a to v izolovaných D- a S-situacích. Řídký výskyt připisuji faktu, že jsme jednoduše nebyli svědky dostatečně silných emocí. Důležité je zmínit, že v D-situaci měl kolektivní charakter, zatímco v S-situaci se týkal pouze jedné osoby. Vliv zvratů ze situací D5A a S2B na jejich efektivitu bude diskutován dále.

### e. Otázka symbolické roviny

Kritérium symbolické roviny se v pozorování ukázalo jako velmi důležité. V jakési podobě byla pozorována ve většině situací napříč všemi kroužky, leč v každém v lehce pozměněné formě. Nejmenší roli hrála v M-situacích, kde plnila roli jakéhosi zprostředkujícího nástroje mezi reálným objektem a symbolickou verzí onoho objektu dostupnou přímo účastníkům. Pro ty nebylo možné vidět či ozkoušet si, jak vypadá či funguje směrovka či vrtule na skutečném letadle, nicméně symbolická rovina, kterou zastupoval model letadla, který sami vytvořili, jim umožnila velmi bezprostřední, byť omezený vjem.

Logicky pak enormní roli hrála v D-situacích, jak je již samo o sobě očekávatelné u kroužku tohoto zaměření. V D-situacích plní symbolická rovina roli specifického vztažného systému, ve kterém je od účastnic požadováno, aby se chovaly určitým způsobem. Konkrétní forma a provedení je sice relativně na nich, nicméně role je pro každou z hereček závazná časem i zadáním. Nabízí jim možnost se relativně svobodně zhostit daného zadání, leč stále by jej měly splnit. Zároveň je jejich svoboda projevu v tu chvíli omezená hereckými schopnostmi, neboť dramatický projev probíhá nevyhnutelně alespoň částí v rovině imanentní. To, co si přejí ztvárnit, musí dokázat ztvárnit, alespoň do určité míry.

V S-situacích pak byl pozorovatelný ještě lehce odlišný druh: vzhledem k povaze aktivit se i reakce a úkony účastníků odehrávaly často plně v symbolické rovině. Jinak řečeno, jejich aktivity v rovině symbolické byly zcela minimálně kotveny v rovině imanentní. Limitem sice zůstávalo to, co byli s to v symbolické rovině vykonstruovat, leč byli také do jisté míry omezeni pravidly a cílem hry. Oproti D-situacím pozorujeme tedy výrazně širší paletu možností a bylo jim umožněno vytvářet mnohem komplexnější struktury. Výhodou tohoto stavu je prakticky neomezená možnost bezpečného testování strategií.

Zároveň jsme však také několikrát byli svědky situace analogické k D-situacím ve vztahu k symbolické rovině, konkrétně například v S3B, kdy byli účastníci srovnatelně omezeni pravidly, jako divadelnice rolemi. Zároveň pak bylo možno v D-situacích pozorovat takové, kdy role limitou nebyla a účastnice mohly velmi svobodně improvizovat na základě lehce vágního zadání. Co se však četnosti výskytu pozorovaných forem týče, zůstává interpretace v původní podobě.

Na aspektu symbolické roviny byla nadále pozorována zajímavá skutečnost: Jak D- tak M-situace vykazovaly známky průniku reálných skupinových procesů do symbolické roviny. V D-situacích to bylo dokonce mnohdy záměrem vedoucí, která opakovaně dávala tyto dva faktory do souvislosti. V momentě, kdy skupina drží pospolu, tato reálná situace se pak manifestuje skrze herecký výkon v symbolické rovině. V S-situacích pak pozorujeme obdobný jev, kdy reálné vztahy (například přátelství) bezprostředně ovlivňují počínání účastníků v symbolické rovině, přesto, že v ní nejsou těmito závazky omezeni.

#### f. Otázka záměrnosti

Oproti očekávání byly napříč kroužky pozorovány především situace záměrné, tedy takové, kdy vedoucí či ten, v jehož prospěch platí disbalance tohoto stavu záměrně užívá k předání návodu či instrukcí. Situace hodná naší pozornosti pak nastává v S-situacích, kdy probíhá naopak nezáměrný přenos nejvýrazněji. Pokud vedoucí záměrně vytvoří takovou situaci, kde disbalance musí nutně vzniknout, je tím již splněno kritérium záměrnosti, přesto, že předem není zcela jasné, mezi kým konkrétně se projeví.

Je také nutno zdůraznit, že v D-situacích jsme pozorovali nezáměrné přenosy zcela minimálně, o něco více pak v M-situacích. Zde probíhaly prokazatelně bez jakéhokoli záměru vedoucího, který jim mnohdy nebyl ani přítomen. V tomto kritériu lze také dobře pozorovat prostředky, jakými vedoucí dosahují svých cílů. Dominující záměrnost v D-situacích lze odůvodnit podobou cílů vedoucí. Pro dosažení explicitního cíle zdokonalování divadelnických dovedností považuje za nejvhodnější konkrétní a zřetelné návody a předávání postupů. Zároveň je nutno brát v potaz omezený čas trvání sezení. V D-situacích i M-situacích tedy pozorujeme především užívání záměrných metod k dosahování cílů. V m-situacích je to dle mého soudu dáno především deklarativním charakterem většiny předávaných informací, které nezáměrně předávat nelze. V S-situacích naopak primárně výše popsanou nepřímou záměrnost.

#### g. Otázka formy přenosu

Již jsme zmiňovali, že pozorujeme dvě formy přenosu. První je přenos přímý, kdy ve stavu disbalance probíhá předávání/přebírání určitého chování či informací od vedoucího, či jednoho účastníka k druhému. Tento přenos může probíhat záměrně (zadávání instrukcí), či nezáměrně (například observačně). Druhou formou pak to, co jsme nazvali samovolné přejímání. V tomto případě je vytvořena (opět lhostejno zda záměrně či nezáměrně) situace, jejíž kontext umožňuje účastníkům samovolné přejímání chování či informací, které se v dané situaci vyskytují. Vytvořením situace rozumíme i například kusé zadání či povzbuzování k aktivitě ze strany vedoucího.

Obecně můžeme říct, že bylo pozorováno relativně velké množství situací, které byly vhodné k samovolnému přejímání napříč všemi kroužky, nicméně málokterá k tomu byla využita. Nejhojnější v rámci D- a M-situací byl přenos přímý, daný charakterem předávaných zkušeností. Představa, že by konkrétní, specifické a do značné míry expertní informace, jako jsou zákony aviatiky či konkrétní aspekty dramatického přednesu byly předávány takto samovolně, je poněkud bizarní. Na stranu druhou je relativně snadno představitelné, že by touto formou byly přenášeny sociální dovednosti, čehož jsme byli svědky například v situaci M3C, kdy účastníci takto nahlédli princip reciprocity vztahů a jednoduchý princip, že pokud po někom cosi žádám, mé šance na úspěch značně zvýší, nabídnu-li mu něco na oplátku. Napříč situacemi však nejčastěji pozorujeme kombinaci těchto forem, tedy jasné zadání postupu nebo instrukci, jejíž platnost a funkci následně účastník ověřuje samovolně.

## h. Otázka cíle

Již jsem zmiňoval, že vedoucí mají snahu dosahovat v kroužku určitých cílů. Pro připomenutí je nyní krátce shrňme: Vedoucí kroužku dramatické výchovy za svůj explicitní, tedy s účastníky komunikovaný cíl považuje předávání dramatických dovedností a prostředků. Implicitní, tedy její osobní, který s účastnicemi příliš nekomunikuje, je snaha o osobní rozvoj pomocí řečených prostředků, primárně soudržnost a funkce skupiny, kterou považuje za nutnou, mají-li její svěřenkyňe fungovat jako divadelní soubor. Konkrétně má pak na mysli sebedůvěru, schopnost komunikovat, hájit či moderovat své zájmy a produktivní komunikaci.

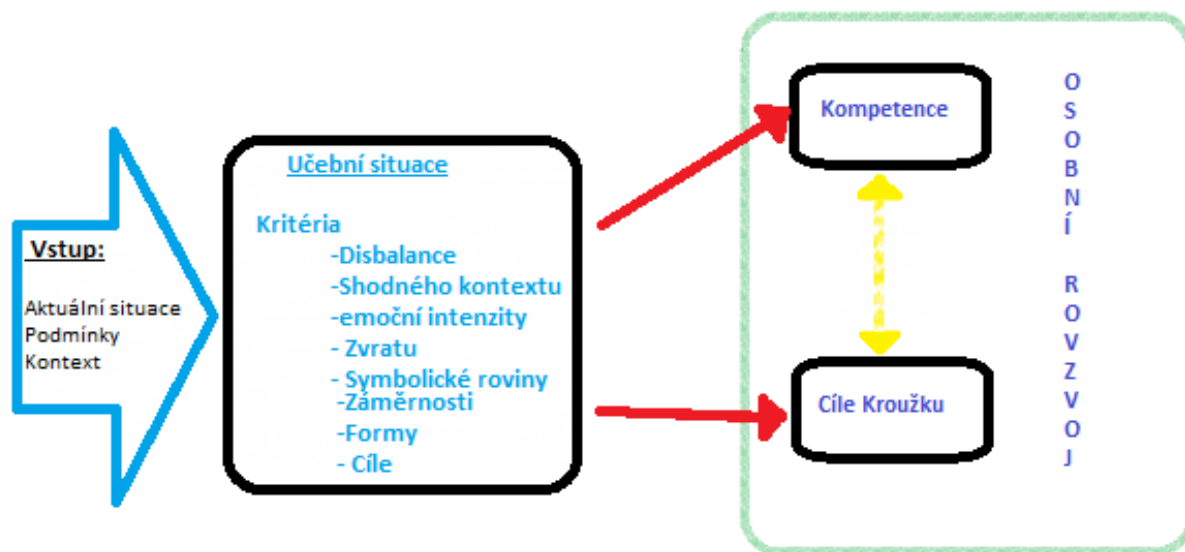
Vedoucí modelářů jako svůj primární záměr uvádí taktéž osobnostní vývoj, spíše ale funkčnost každého jedince v kontextu ostatních lidí. Tím má na mysli zejména základní pravidla chování a schopnost kritického uvažování. Abychom citovali jeho slova, přál by si, aby účastníci jeho kroužku byli „...člověkem, slušným, použitelným člověkem“. Předávání modelářského „know-how“ považuje až za sekundární cíl.

Vedoucí skautského oddílu jako své cíle jednohlasně uvedli primárně funkčnost skupiny a jejích členů. Do to zahrnuli zejména kolegiální, zájem poskytnout pomoc slabším a vytrvalost v přátelství. Jako důležitý cíl také shledali sebeovládání. V neposlední řadě pak také jistě občanské kompetence, jako smysl pro spravedlnost a čest. Tradiční skautské dovednosti považují až za sekundární.

Již jsme zmiňovali, jaké prostředky užívají k jejich dosahování, pokusme se je však ještě jednou shrnout. V D-situacích je primárním prostředkem k dosahování divadelnických kompetencí podávání instrukcí a konkrétních návodů. Implicitního cíle se pak snaží dosáhnout skrze dramatické prostředky.

Vedoucí modelářů se samostatné kritické myšlení v účastnících snaží budovat pomocí neustálého předávání všech možných (často nahodilých) informací. Činí to však tak, že nepředává deklarativní znalosti přímo, ale s účastníky o nich debatu a snaží se je přimět k vyvíjení vlastních teorií. Cíle implicitního pak dosahuje výchovnou disciplinací a okamžitou zpětnou vazbou, však zásadně pouze v případě, že se přihodí něco, co je s těmito cíli v rozporu.

Skautští vedoucí mezi cíli nerozlišují. Jejich snahou je vytvářet takové situace a aktivity, aby měli účastníci možnost cílů dosahovat sami (či neměli na výběr). V případě, že se jedná o deklarativní vědomosti – například zálesáctví, snaží se, aby podali dostatečný návod pro zaručení bezpečnosti a naděje na zdar a následně již je konkrétní podoba a provedení opět na účastnících samých.



Obrázek 2 – Schéma systému učební situace

## 4. Část III.

### Diskuze

#### 1. Úvod

V předchozích kapitolách jsme se pokoušeli z teoretických východisek a pozorovaných jevů vytvořit systém učebních situací a jejich vlivu na dosahování osobního rozvoje u jejich účastníků. Naší snahou nyní bude odpovědět čtyři základní otázky položené výše: Jaké prvky v učebních situacích mají vliv na osobní rozvoj jejich účastníků, jaké z těchto situací jsou v tomto ohledu nejefektivnější, a nakonec, jak se navzájem učební situace mezi kroužky liší a jaká mají v dosahování osobního rozvoje specifika. V následujících odstavcích se pokusíme diskutovat, jaký způsobem jednotlivé pozorované učební situace přispívají k osobnímu rozvoji v rámci zmíněných teoretických konceptů.

#### 2. Osobní Rozvoj

##### a. Osobní Rozvoj vs. Osobní Růst

Dosud jsme se zevrubně věnovali způsobům, jakými skrze učební situace účastníci pozorovaných kroužků dosahovali vytyčených kompetencí. Je tedy nyní nutné zhodnotit, zda, potažmo jaký má získávání zmíněných kompetencí vliv na osobu účastníka, jeho schopnosti a rozvoj. K tomu je třeba osvětlit koncept osobního rozvoje. J. A. Irving a D. I. Williams ve svém článku *Personal growth and personal development: concepts clarified* (Irving & Williams, 1999) provádí jakousi definici diferenciální, pomocí termínu osobní růst<sup>25</sup>. I pro nás bude přínosné tyto pojmy – osobní růst a osobní rozvoj – odlišit a popsat. Autoři tvrdí, že obecně lze o obou pojmech říct, že v sobě zahrnují koncepty „stávání se (čím)<sup>26</sup>“, získávání vědomostí, dovedností a pochopení<sup>27</sup> (Irving & Williams, 1999).

Zatímco osobní rozvoj je proces plánovatelný a zahrnující kontrolovatelný pokrok, osobní růst je spíše nadřazený proces, nezřídka probíhající v důsledku osobního rozvoje. Lze tedy říct, že osobní růst může být osobního vývoje vícero aspektů, ale sám o sobě nemá explicitně specifikované metody k jeho dosažení. V našem případě budeme tedy (v souladu s Irvingem a Williamsem) v případě dosahování a získávání kompetencí hovořit o osobnostním vývoji, neboť stejně jako ten, má i dosahování kompetencí nejen relativně kontrolovatelný průběh a jasný cíl, nýbrž i svou konkrétní podobu (tedy učební situaci konkrétního typu, sytící konkrétní kompetenci). Osobní rozvoj jako podmínku osobního růstu tedy máme stanoven. Vymezení osobního růstu však bude poněkud složitější. Jednou z jeho charakteristik je pozitivní valence (Irving & Williams, 1999). Hovoříme-li u někoho o osobním růstu, referujeme zpravidla o jakémsi pozitivním pokroku: jedná se tedy o změnu či posun v žádaném<sup>28</sup> směru. A tato žádanost je dána kulturně. Za osobní růst tedy v našem západním

---

<sup>25</sup> V angličtině tedy konflikt termínů „personal development“ a „personal growth“, kterého jsme svědky též v češtině: osobní rozvoj a osobní růst.

<sup>26</sup> „becoming“

<sup>27</sup> „understandings“

<sup>28</sup> „desired“



kulturním kontextu považujeme pozitivní posun v obecně ceněných vlastnostech, například produktivitě, kreativitě či spolehlivosti. Osobní růst tedy v sobě automaticky nese hodnotový soud (Irving & Williams, 1999). Nelze říci, že pozorujeme osobní růst u lupiče, který dosáhl zcela nové úrovně vynalézavosti, přesto u něj můžeme (jakkoli nepřistojně se tvrzení jeví) pozorovat osobní rozvoj, dosáhne-li mistrovství v odemykání trezorů. Lze také tvrdit, že na rozdíl od rozvoje, kdy je změna spíše kvantitativní (úroveň dovednosti, se kterou divadelnice vyjadřuje v roli obsažené pocity), je u růstu spíše kvalitativní (schopnost herečky orientovat se ve skutečných emočních projevech).

V kontextu našeho zkoumání to tedy znamená následující rozlišení: Dosahování kompetencí skrz učební situace lze popsat dle Irvinga a Williamse (1999) jako osobní rozvoj. O osobní růstu pak teoreticky mluvíme, jsou-li dosažené kompetence v souladu s převládající (kulturní) představou pozitivního posunu v (v daném kontextu) kladně hodnocených vlastnostech. Lze usuzovat, že pokud jsou námi zkoumané kompetence součástí kurikulárních dokumentů, konkrétně Národního Programu rozvoje Vzdělávání, dle zákona 561/2004 Sb., („Školský zákon“), a jsou tudíž produktem státní vzdělávací politiky, budou tak v souladu se společenskými nároky (Jeřábek, Lisnerová, Smejkalová, & Tupý, 2017).

Jako pro nás významnou jsme v teoretickém oddíle uvedli teorii pozitivní dezintegrace K. Dabrowského. Pokusme se také nyní zjistit, jakým způsobem se vztahuje k naší učebním situacím.

Dabrowského koncept overexcitace, tedy obecná a vrozená tendence reagovat a vyhledávat podněty specifického typu by v našem pozorování odpovídal preferenci a volbě konkrétního kroužku jeho účastníky. Dle Dabrowského bude dívka overexcitovaná v oblasti emocionální vyhledávat situace, které budou její nárok saturovat, například kroužek divadelní, a chlapec, everexcitovaný pro imaginaci vyhledá kroužek modelářství. (Analogicky i dítě overexcitované psychomotoricky vyhledá sportovní tým.)

Skauting nemá takto konkrétně vymezenou náplň, nicméně šíří svého tematického záběru teoreticky umožňuje saturaci všech pěti typů. Dabrowského koncept však tuto situaci neumí popsat. Uznejme však, že pokud Skaut umožňuje saturaci všech forem overexcitace, pak v rámci Dabrowského konceptu může být volbou pro jedince bez konkrétní preference, či je možné, že jedinec hledá saturaci touto formou (jedinec excitovaný motoricky vyhledá skautský oddíl, protože ví, že v jeho rámci probíhá mnoho pohybových aktivit, byť ne výlučně a zůstává tak prostor i pro například ve skautských oddílech tolik rozšířený důvod volby tohoto kroužku: rodinná tradice. To však více spadá pod koncept druhého faktoru ovlivňujícího vývoj u Dabrowského: sociální vlivy.

Vedoucí kroužku a ostatní účastníci pak hrají roli řečeného sociálního faktoru, a to nikoli pouze obecného a jaksi pasivního, jak o něm mluví Dabrowský (Dabrowski, 1964), nýbrž velmi konkrétního a aktivního. Příímý a intenzivní kontakt s osobou vedoucího či jiného účastníka nejen že plní roli onoho esenciálního vztahového rámce (viz výše), ale především přináší velké množství potenciálních „idealizovatelných“ vlastností a osob, a to dokonce s velmi jasnými a bezprostředními informacemi těchto se týkajícími.

Budu-li v kroužku konfrontován s ideálem čestnosti, zaprvé dostanu informaci, že to, a to konkrétně je vlastnost „čest“ a zároveň obdržím přímé informace, jak se čestná osoba chová. Zároveň pak obdržím zpětnou vazbu, bude-li mé chování tomuto ideálu (ne)odpovídat a budu svědkem, jak obdobnou zpětnou vazbu obdrží jiní, což považuji za velmi efektivní systém. Dobrý příklad tohoto jevu poskytuje situace S3A, kdy se jeden účastník zachová značně solidárně k druhému v rámci hry, což je nejen explicitně oceněno vedoucím, ale též kolektivem, který jeho vzor do určité míry následuje. Dabrowského teorie pak zapadne přesně na své místo vzpomeneme-li, že vedoucí bez výjimky udávali, že ve svých kroužcích sledují i záměry nad rámec kroužku samého, nápadně se podobající Dabrowského ideálním vlastnostem.

Pokusme se však nyní zhodnotit Dabrowského teorii v kontextu našich kompetencí. Již jsme uvedli, že ideály jsou kulturně a sociálně dané. Dostáváme se tak vlastně do podobné situace, v jaké jsme se ocitli s Irwingem a Williamsem výše: Kompetence námi vybrané tuto vlastnost sdílí. Lze tedy říci, že pokud se kompetence kryjí s Dabrowského ideálními vlastnostmi, odpovídá jejich dosahování skrze učební situace Dabrowského vývoji jakožto osobnímu růstu. A můžeme, myslím, uznat, že vzhledem k roli, jakou kompetence hrají, lze směle říci, že ideálům odpovídají.

### 3. Koncept nápodoby Alberta Bandury a jeho vztah k dosahování kompetencí skrze učební situace

Mechanismy sociálního učení jsme již probrali v oddíle I. a nadále se jimi budeme zabývat. Vzhledem k povaze pozorovaných jevů považuji za důležité mírně rozšířit koncept *identifikace a nápodoby* Alberta Bandury a analyzovat jej v kontextu výše zmíněného osobního rozvoje a našich učebních situací. Již jsme zmínili, že nové vzorce chování podle Bandury děti získávají pozorováním chování modelů v okolí a jejich následným napodobováním, čímž obdrží informace jak o konkrétním provedení jednání, tak o jeho důsledcích (Bandura, Social Learning Theory, 1977). Ve světle Dabrowského teorie se nabízí možnost zmínit i konkrétní formu, jakou tento proces dle Bandury probíhá. Autor tvrdí, že učení neprobíhá pouze přes opakované posilování jednotlivých úkonů (komplexnější vzorce by bylo extrémně komplikované se naučit), ale především skrze imitaci (Bandura, The Role Of Imitation in Personality Development, 1963). Imitací je zde tedy přejímání modelového chování, nejen proto, že se tak chová model, ale také protože jsou/nejsou svědky posílení tohoto chování. Pro nás budou hrát zásadní roli aspekty, které rozhodují o modelu, jenž bude napodobován, neboť tím bude vrženo více světla na funkci učebních situací ve vztahu nejen k vedoucímu, ale též k ostatním vrstevníkům.

Pro nás zásadní je Bandurovo tvrzení, že rozhodující roli při identifikaci modelu a nápodoby-hodného chování má jeho výsledek. Bandura uvádí, že například při experimentování s agresivním modelem mají děti tendenci přijímat kladný vztah i k očividně problematickému chování (agrese silnějšího proti slabšímu), je-li modelové chování posíleno odměnou (Bandura, The Role Of Imitation in Personality Development, 1963), a vlastní hodnotový soud je upozaděn.

Dopad tohoto konceptu na naše zkoumání je rozporuplný. Na jednu stranu můžeme pozorovat enormní potenciál pro formování chování stran vedoucího kroužku. Podaří-li se mu dostatečně konzistentně a spolehlivě posilovat žádané chování, dle Bandury nám vlastně odpadne problém řešený zevrubně v tedy kritérium shodného kontextu, neboť Bandura tvrdí, že veškeré vlastní vklady a predisposice jdou stranou, je-li posilování dostatečně spolehlivé (Bandura, The Role Of Imitation in Personality Development, 1963).

Vezmeme-li však v úvahu cíle, které vedoucí uvedli jako své, tedy jistou formu osobního rozvoje, může se výše uvedené koncept prokázat jako funkční. Problém však nastává, prohlédneme-li si například M-Situace. Velice zřídka bychom našli moment, kdy vedoucí explicitně odměňuje/posiluje kýžené modelové chování.

Musíme si také uvědomit, že nápodoba je v tomto ohledu založena na nepřímém posílení: to by pro kroužek znamenalo, že buď účastníci pozorují posílení chování přímo u vedoucího, nebo posílení chování svého vrstevníka vedoucím. První varianta se nejen v pozorování nikde neobjevila, ale z povahy modelářského a dramatického kroužku myslím ani nastat nemůže. Tento fakt však efektivně eliminuje vedoucího kroužku jakožto model a tato role tak padá na vrstevníky (M2A, S2A, S2B). V tu chvíli pak vedoucí nehraje roli modelu ale posílení, což navrácí Bandurově konceptu v našem případě opět funkčnost (M3A). U S-situací je situace lehce odlišná, což je dáno opět povahou kroužku.

Přesto, že v našem pozorování se vedoucí jako model z výše zmíněných důvodů rovněž neobjevuje, není nám jistě zatěžko představit si situaci, například na víkendové akci či prázdninovém táboře, kdy účastníci mohou dobře pozorovat posílení chování vedoucího (například při hrách, kdy vedoucí hraje také, či když hru předvádí). Opět však zdůrazňuji, že tato výhoda oproti M- a D-situacím tkví v tom, že náplň kroužku není tak jasně specifikovaná, a navíc spolu účastníci a vedoucí tráví mnohem více jaksí „běžného“ času (přes léto několik týdnů) a chování obou skupin (účastníků a vedoucích) se netýká zdaleka jen vytyčené náplně kroužku. Aby totiž vedoucí mohl fungovat jako model v M-situacích, musel by se na činnosti kroužku aktivně podílet, či by se musel věnovat činnosti jiné, optimálně takové, která bude v souladu s jeho cíli a účastníci by byli svědky jeho posílení (například kdyby stavěl stejný model jako chlapci).

Toto platí rovněž pro námi pozorované S-situace, ale implicitně tušíme, že pokud spolu vedoucí a účastníci budou trávit více času i mimo strukturovaný program, paleta všech chování, které mohou sloužit u vedoucího jako modelové, se značně rozšíří. Opět však zdůrazňuji, že v pozorovaných S-situacích se situace stejná jako v M- i D-situacích.

#### 4. Afektivní a zpětná vazba a její vztah k dosahování kompetencí skrze učební situace

Funkci nápodoby v našem systému jsme tedy výše nastínili. Přesto se dostáváme do situace, kdy samotná neobstojí. To proto, že soudě podle pozorovaných situací, přímé explicitní posílení bylo v menšině. Můžeme zde argumentovat Dabrowským a introspektivní dynamikou osobního růstu a tvrdit, že pocit z dobře vykonaného úkolu či zadání by mohl sám o sobě být dostatečnou odměnou, ale pozorování by tomuto závěru neodpovídalo (už jen fakt že v mnoha S-, D- i M- situacích pozorujeme problémy s disciplínou).

V S-situacích pozorujeme evidentní nepřímé posílení ve chvíli, kdy účastníci pozorují chování ostatních, které se prokáže jako efektivní v rámci pravidel hry (S2A, S2B), nicméně jsme zároveň opakovaně svědky momentu, kdy je transfer nepřímého posílení neúspěšný (S3B, D1A(a) a (b)).

V tuto chvíli nám však enormně pomůže pozorovaný fakt, že zdaleka nejmenší potíže měli v tomto ohledu modeláři, o trochu hůře si vedly dramatičky a nejvíce selhávali skauti. Opět argumentujme tím, že velkou roli hraje forma a zaměření kroužku: Explicitním cílem modelářů je zvládnout praktické činnosti natolik dobře a obratně, aby výsledný výrobek byl co nejlepší, za což následuje posílení jak v podobě zdařilého díla, tak zpětné vazby od vedoucího. K tomu jejich vedoucí používá rad, instrukcí, předvádění a přímé konkrétní pomoci (M1A, M2A) s nějakým úkonem. Analogicky, u divadelnic je explicitním cílem získání dovedností divadelních, potažmo optimální provedení zkoušené hry. Roli posílení pak plní zdařilé provedení a rovněž pozitivní zpětná vazba. Podobně jako u modelářů, i zde k dosažení těchto cílů vedoucí užívá konkrétních instrukcí, návodů a jasně formulované zpětné vazby (např. D3A(a) a (b)). U námi pozorovaných situací ve skautském oddíle (S-situacích) však účastníci tuto podporu od vedoucích nedostávají (a pokud, jako v S2A a B, tak velmi nepřímo)<sup>29</sup>. Hodnota posílení pro účastníky je tedy velmi vágní. Z toho důvodu soudím, že pozorujeme u S-situací nižší úspěšnost.

Co se této problematiky u explicitních cílů týče, vidíme zde v praxi koncept, zmíněný v oddíle IV. I. části: sociálně-interakční smyčku (Rohlfing & Deak, 2013). Připomeňme, že tento koncept předpokládá, že předávaná informace od silnějšího partnera je vybírána a tvarována na základě zpětné vazby od partnera slabšího v rámci určitého polouzavřeného systému. Tímto systémem je pro nás prostředí kroužku, silnějším partnerem pak vedoucí nesoucí patřičné know-how (onu předávanou informaci), který jí předává a modifikuje na základě zpětné vazby účastníků. Uvedme jako příklad situaci D3A(a), kdy vedoucí dle aktuálního (ne zcela uspokojivého) výkonu uzpůsobovala předávané instrukce tak, aby se herečkám podařilo překonat aktuální potíže v rolích.

Situace u dosahování implicitních cílů je odlišná a poněkud složitější, a to především z důvodů, nastíněných již jako jistá omezení sociálního učení: komplexita vzorců chování a jednání odpovídající konceptům jako „spolupráce“, „empatie“ či „kreativita“ značně komplikuje proces posilování.

---

<sup>29</sup> U S1C je situace jiná: nejedná se o typickou aktivitu.

Představa, že implicitní cíl uváděný vedoucí modelářů, podpora kritického myšlení, bude dosahován „pouze“ posilováním, navíc v takto specificky orientovaném prostředí, je přinejmenším problematická (Bandura, 1963).

Problém vágnosti (a tudíž nižší spolehlivosti) posílení se nám dle mého soudu podaří vyřešit, pomocí Bandurovy teorie, rozšířené o koncept Paulin-Dubois a kol. týkajícího se blízkosti a afektivní povahy sociální vazby (Poulin-Dubois, Brosseau-Liard, 2016).

Jako aspekt zajišťující úspěch přenosu komplexnějších a abstraktnějších chování při variabilitě spolehlivosti posílení Bandura uvádí „valenci“ (Bandura, 1963, str.:7). Valenci rozumí jakýsi emoční aspekt, který je přidán jako složka k předávanému chování či informaci (Bandura, 1963). Positivní valence tedy na příkladě situace D3A(a) vyjadřuje pozitivní emoční vztah dramatiček k jejich vedoucí, řečeno jednodušeji: „Mám pozitivní vztah ke své vedoucí a skrze ten i k vzorcům chování, které u ní pozoruji.“ Tímto způsobem řeší problematiku vágnosti posílení Bandura zavádí pojem druhý, tedy *identifikaci*. Při identifikaci není přejímané chování nijak hodnoceno, neboť toto hodnocení ustupuje síle emoční vazby k modelu.

Podobný názor zastává i v oddíle I. – iv. zmíněná Paulin-Dubois, přesto že z poněkud odlišných důvodů: Chování je spolehlivěji přejímáno od osob blízkých, neboť pozitivní citová vazba do jisté míry zaručuje poctivost záměrů zkušenějšího.

Za zamyšlení však stojí, zda se nejedná pouze o subtilnější formu posílení. Z Bandurova hlediska jistě ano: lhostejno zda přímé či nepřímé, vnitřní nebo vnější. Úspěch a neúspěch je tedy určen pouze skrze kvalitu posílení. Vzpomeňme však ještě Dabrowského a jeho ideály. Osobně považuji jeho pohled za poněkud schůdnější (a vlastně více se hodící): Přejímání vzorců ideálního chování na základě vnitřního rozhodnutí, plynoucího z niterné introspekce. Podobně jako valenční aspekt u Bandury, modifikace a přizpůsobení předávané informace u Rohlfig a Deaka, i v případě Dabrowského hraje zásadní roli aktivita vzoru. A i zde je klíčový emoční aspekt vztahu k ideálu. Nevýhodou naopak může být relativní náročnost introspektivních úkonů a nároky na překonání minimálně stádia III.

## **5. Vztahy k vrstevníkům jako posílení, motivační a výkonová komponenta**

Dosud jsme opakovaně zmínili vztah k vedoucímu a je tedy na místě zjistit, zda a jak se liší od vztahu k ostatním účastníkům v kontextu zmíněných teorií.

V oddíle 3. jsme diskutovali, že v rámci konceptu nápodoby (a nepřímého posilování) se vzorem mohou stát i vrstevníci. Uvážíme-li tuto domněnku do důsledku, objevíme enormní potenciál pro přejímání chování. Množství interakcí je prakticky neomezené a interakce mohou probíhat neustále. Projevů a modelů, ze kterých může účastník vybírat, je rovněž veliké množství, což je velmi zásadní aspekt. Chování, které může být posíleno, navíc narůstá faktorem nepřímého posílení. V kolektivních aktivitách, zejména v rámci S- a D-Situací navíc hojně dochází k jakési kumulaci: jevu, kdy skupina stojící před nějakým úkolem sbírá vklady svých členů, vypracuje z nich jakousi kolektivní strategii a tu pak každý z členů nadále používá (S2A, D6C).

Tento jev považuji za velice důležitý, a to z toho důvodu, že staví novou úroveň vlastní aktivity účastníků před samotný proces posílení. Skupina tedy nečeká, jaké chování bude posíleno, a to teprve následně převezme, nýbrž účastníci sami na základě svého vlastního pochopení situace/výzvy formulují strategie, které budou až následně posíleny, či se prokáží jako neefektivní a budou opuštěny.

Tento jev kumulace, stejně jako prospěch vysokého množství možných modelů se však opírá o jeden velmi důležitý aspekt. Tím je jasně formulovaný rámec, ve kterém tyto procesy probíhají. Aby totiž účastník mohl vybrat ze zmíněného množství modelů či chování, které bude přebírat, je nutné, aby bylo naprosto jasné, k jakému cíli má chování směřovat (Bandura, Social Learning Theory, 1977), jaké jsou morální zásady daného systému (viz Bandurova valence) a jaké má chování dopady. Pozorujeme tak zároveň v praxi kritéria učebních situací. V rámci S-situací roli rámce hrají jak pravidla a symbolická rovina přímo konkrétních her a aktivit, tak zároveň jakási implicitní pravidla chování v kolektivu. U D-situací a M-situací tuto roli plní zaměření a náplň kroužku, pravidla skupinového chování hrají roli poněkud slabší, neboť skupiny nejsou tak vysoce kohezní.

Tento rámec musí nutně stát v základu zmíněných procesů, které bez něj budou probíhat jen stěží. Zároveň umožňuje výskyt učení vzhledem, jak jsme zmínili v teoretické části: Je-li problematika dostatečně jasně vymezena, mají účastníci možnost nacházet její strukturu problémové situace a nacházet řešení, jejichž adekvátnost může pak být stvrzena posílením. Zdůrazňeme tedy významnost kritérií disbalance, shodného kontextu a symbolické roviny. Důležitost pevnosti a jasnosti tohoto rámce můžeme pozorovat například u S3B, kdy jsou pravidla hry záměrně vágní a náročná a někteří účastníci nejsou s to opustit strategii nefunkční a adaptovat jinou, funkční, přesto, že jsou opakovaně svědky jejího nepřímého posílení.

Vnucuje se pak však otázka, zda je to účastník sám, který provádí výběr. Dle Bandury jistě ne, jedinec zkrátka vybírá takové chování, jehož posílení je svědkem. Dabrowský naopak předpokládá svobodnou volbu. Na základě našeho pozorování se nabízí následující interpretace: Co se krátkodobých a explicitních postupů týče, převládá posilování (D1x, M1A, M2A, S3A). Vidíme, že postupy jako správná manipulace s materiálem, konkrétní provedení role, či zvolení správné strategie při hře na vlády rozvojových zemí závisí spíše na posílení (zdařilý model, dobře odehraná role, vítězství ve hře či explicitní pochvala).

Všechny tyto dovednosti a chování odpovídají explicitním cílům vedoucích. Pokud však vezmeme v úvahu implicitní cíle, zjistíme, že problematika jejich dosahování skrze posilování přetrvává i zde. V tomto ohledu se tedy zdá, že pokud je přejímáno chování v souladu s implicitními cíli, je tak činěno v souladu s Dabrowským na základě osobního rozhodnutí.

Přesto ale na základě výše uvedených argumentů zvažme, nakolik zmíněné jevy podporují efektivitu. Již jsme zmínili, že v rámci konceptu nápodoby je nutno, aby bylo pozorované chování posíleno a optimálně neslo též pozitivní valenci.

Zároveň jsme však zmínili problém, že vedoucí jakožto model v rámci této koncepce funguje spíše ojediněle, a že tato role padá spíše na ostatní účastníky. Opět zdůrazněme důležitost vztažného rámce a uvažujeme, že není příliš pravděpodobné, aby na horizontální linii (tedy v interakci účastník-účastník-...-...) existovala výrazná disbalance v rámci úspěšnosti chování či řešení problémů. Výjimkou jsou do jisté míry S-situace (S2A, S3B), což je však dáno širším věkovým rozpětím skupiny (a mnohdy je to také skutečnost, na kterou vedoucí cílí své programy).

Za předpokladu pevného rámce (tj. bude-li konzistentní a jasné posilování stran autorit) nenacházím důvod, proč by problematika horizontální roviny měla stát v cestě procesu tak, jak ho vidí například Bandura. Z pohledu Rohlíng a Deaka a sociálně-integrační smyčky je však situace již značně problematická: Pro její správnou funkci je disbalance podmínkou. Zkušenější osoba musí být výrazně zkušenější, a navíc natolik schopná, aby byla, jak motivována, tak vůbec schopná informace a chování méně zkušeným předávat a modifikovat, což je sice role, kterou může jistě hrát vedoucí, zcela výjimečně však vrstevník. Na obdobný problém narazíme i u Dabrowského: ideál, dle kterého bude jedinec svůj růst řídit, musí být ideálem v pravém slova smyslu, tzn. na výrazně vyšší úrovni než jeho obdivovatel, což je opět aspekt, který do značné míry eliminuje funkčnost tohoto konceptu v horizontální rovině.

Zvažme tento aspekt v kontextu našeho pozorování, například v rámci situace M5B: Implicitní cíl rozvoje kritického myšlení účastníků je relativně dobře viditelný a vedoucí se jej snaží naplňovat kladením rozvíjejících otázek. Představa, že by tak činil některý z účastníků je však problematická. Stejná situace nastává u M4A, kdy vedoucí vysvětluje chlapcům své rozčilení za jejich nedisciplinovanost a vysvětluje, proč je podobné chování netolerovatelné. Vystupuje zde jako morální autorita a je velmi problematické si představit, že by podobný přenos proběhl na rovině horizontální. U dramatiček připadá podobná představa v úvahu jen stěží, z podobného důvodu. Navíc explicitní a implicitní cíle jsou, dle vedoucí, mnohem pevněji spjaty. U skautů je situace zdánlivě odlišná. Věkový rozdíl a větší oddílová zkušenost by mohly přenos jednodušších i komplexnějších vzorců chování podporovat, a i z hlediska celkového zaměření kroužku bychom mohli tento vývoj očekávat. Bohužel, v námi pozorovaných S-situacích neprobíhá.

Na stranu druhou však horizontální rovina zajišťuje jak výše zmíněnou kumulaci, což je přínos zásadní, dále pak však jisté afektivní a motivační komponenty, což považuji rovněž za důležité. Předpokládejme totiž, že většina vztahů na rovině horizontální je pozitivní<sup>30</sup>. To je aspekt, který zajišťuje jak Bandurovu valenci, tak emoční blízkost (Poulin-Dubois, Brosseau-Liard, 2016) dle Dubois jako výrazné facilitátory procesů učení. Uvedeme-li ještě motivační a konativní složku Lazarusova konceptu emocí (Lazarus, 1994) (tj. připravenost k jednání), zjistíme, že v případě pozitivních emocí, které by kamarádství na horizontální úrovni mělo zaručovat, bude jedinec nejen konat, ale též bude motivován v souladu s nimi.

---

<sup>30</sup> Vycházíme z odpovědí v hodnotícím formuláři, kdy značná část účastníků odpověděla, že kamarádi jsou velkou součástí jejich motivace kroužku se účastnit.

V tomto ohledu rovněž hraje roli zvrátová teorie (Apter, 2006): pokud je pomocí zvrátu vytvořen silný pozitivní emoční zážitek, lze v souladu s výše uvedeným předpokládat, že úměrně tomuto naroste i efektivita učební situace. V našich situacích jsme pozorovali spíše zvraty lehké, například v D3A(b) či M1A, kde lze pozorovat, že úkon se po zvratu začal výrazně lépe dařit.

Připojme ještě koncept sociální facilitace: v oddíle 4. jsme zmínili, že obecně stoupá efektivita u jednodušších a naučených úkonů v přítomnosti ostatních jsou-li v roli publika (Zajonc, 1965). Pokud je však více jedinců zapojených ve stejné činnosti, tedy v koakci, přestává být náročnost úkolu tak rozhodujícím faktorem, ale rozhodující roli hraje kolektivita snahy. Jedinci v této skupině mají totiž přístup k vkladům různých jednotlivců a lépe se orientují v problematice skrze zpětnou vazbu od ostatních členů (Zajonc, 1965). Osobně vidím podobnost mezi Zajoncovým konceptem a jevem kumulace, popsáním výše.

Vzhledem ke kolektivní povaze pozorovaných kroužků můžeme tvrdit, že je to stav všudypřítomný. Posuďme však, jaký přínos má horizontální rovina ve světle tohoto konceptu: podstatou učení je přeci získávání nových vědomostí, dovedností a vzorců chování, tj. přesného opaku od dobře naučených úkonů, které při facilitaci za přítomnosti publika dominují. Aby tedy bylo možné funkci horizontální roviny v tomto případě využít, je nutno, aby předávané vzorce a informace byly natolik jednoduché, aby nedocházelo k inhibici. Dobrým příkladem této skutečnosti budiž situace S3B, kdy úkol byl natolik složitý a zavádějící, že účastníci zůstali fixováni i nefunkčních strategií, obdobně jako při D3A (a i b) a D4A. V našem pozorování se však v převážné většině situací jednalo o koakci, tedy situaci, kdy je snaha všech účastníků upřena stejným směrem. Přínos této skutečnosti se projevuje například formou kumulace v situaci S3A a obecně lze tedy říci, že v rámci našeho pozorování byla facilitace při koakci znatelná a přínosná.

## **6. Učební situace jako předávání nástrojů a zóna proximálního vývoje**

V oddíle 1. v. jsme zmínili potenciál, jaký má pro naše zkoumání Vygotského teorie proximálního vývoje a koncept předávání nástrojů (Kozulin, 1998). Pokusme se nyní vyložit jeho pozici v našem systému. Nejprve zmiňme překážku, kterou nám klade opět vrstevnická horizontální rovina. Koncept nejbližší zóny vývoje totiž podobně jako výše zmíněné koncepty vyžaduje výraznou disbalanci. Vygotsky mluví přímo explicitně o dospělém, což jaksí eliminuje vliv horizontální roviny. Z podobného důvodu nemůže probíhat ani proces předávání nástrojů: Předpokládáme totiž, že v horizontální rovině jsou všichni účastníci na srovnatelné úrovni, co se kulturní zkušenosti týče i co se týče úrovně zrání. Nadějnou spojitost však postřehneme, postavíme-li Vygotského koncept předávání nástrojů vedle Dabrowského pozitivní desintegrace: Opakovaně jsme již zmínili, že Dabrowského ideály jsou kulturně dány. V případě našich učebních situací bychom tedy mohli dovozovat, že mezi ony nástroje předávané účastníkům patří rovněž podoba a informace o chování (a celkově vymezení ideálů).



Musíme však uvažovat důležitou distinkci. V rámci Vygostského konceptu se nejedná o přímé předání informace. (V našem případě například poučka „Altruistou je ten, kdo pomůže nezištně druhému v nouzi“.) Jedná se spíše o sadu nástrojů, které umožní samostatný úsudek (například: „Altruismus má ty a ty atributy a váže se k situaci toho a toho typu“). V Dabrowského teorii je jedinec aktivnější: vlastní introspektivní činností dochází ke konkrétním krokům, které musí podniknout („Abych se přiblížil ideálu Altruismu, příště až uvidím někoho v nouzi, nezištně mu poskytnu pomoc.“). Opět však zdůrazňuji, že dosaženíhodné ideály jsou mu dány externě.

Pokud vzpomeneme kritérium záměrnosti učebních situací, sledujeme vlastně obdobný proces. V rámci nezáměrných situací není předávána konkrétní vědomost, informace či chování („chovej se tak a tak“), spíše jsou vytvořeny podmínky k tomu, aby finální úvahu provedl sám účastník dané situace. Většina nezáměrných učebních situací pak sytí převážně implicitní cíle, které se do určité míry kryjí nejen s Dabrowského ideály (jak bylo dokázáno výše), ale zároveň i kulturním a historickým Vygostského dědictvím.

## 7. Vztah diskutovaných jevů k výzkumným otázkám

Shrňme ještě diskutované jevy ve vztahu k našim výzkumným otázkám.

První otázka zjišťuje, jaké prvky učebních situací umožňují účastníkům dosahovat osobního rozvoje. Za zásadní prvky podporující osobní rozvoj označme následující: pozitivní emoční naladění vůči vedoucímu, což se prokázalo být zcela zásadním. Dále jasně vymezený rámec, ve kterém aktivity probíhají, což zahrnuje důslednost a spolehlivost zpětné vazby a umožňuje účastníkům navigaci a orientaci v zadaných úkolech a zakládá podklad pro funkci procesů facilitace, nápodoby, identifikace a přenosu chování, informací a vzorů obecně. Zásadním prvkem podporujícím správnou funkci zmíněných procesů je také splnění kritérií učební situace: pokud nastanuvší situace popsaná kritéria nesplňuje, nelze očekávat, že bude plnit svou funkci jakožto učební. Zásadním prvkem je také rozdílnost mechanismů v dosahování implicitních a explicitních cílů. Výrazným přínosem je také výskyt symbolické roviny, neboť umožňuje účastníkům vyvíjet a testovat i chování v reálném stavu neproveditelná.

Druhá výzkumná otázka má za cíl určit, které učební situace přináší nejvíce možností k dosahování osobního rozvoje u jejich účastníků. Z pozorování vyplývá, že efektivitu učebních situací napříč kroužky nelze jednoduše porovnat, neboť typ situací se liší v prostředcích dosahování svých cílů. Kritéria si sice u učebních situací napříč kroužky odpovídají a syčené kompetence rovněž, nicméně uvedme například rozdílnou provázanost explicitních a implicitních cílů a tím i nutnou odlišnost učebních situací. Řekněme tedy, že efektivní jsou ty učební situace, které splňují patřičná kritéria a zároveň zahrnují v minulém odstavci zmíněné prvky. V čím vyšší míře v sobě tyto prvky obsahují, tím lze očekávat vyšší efektivitu

Třetí výzkumná otázka se věnuje tomu, zda, potažmo jak se jednotlivé učební situace liší ve způsobu umožňování osobního rozvoje. V souladu s výše uvedeným zdůrazněme, že učební situace se liší natolik, nakolik odlišné jsou cíle, které plní. Například uvedme, že S-situace se vyznačují vyšší mírou nezáměrnosti, a velmi zřídka obsahují formulaci objasňující jejich implicitní cíl, kdežto například D-situace jsou často v tomto ohledu velmi přímočaré, neboť

v rámci dramatické výchovy mnohdy explicitní a implicitní cíle splývají. Nejvyšší diferenciaci v tomto ohledu pozorujeme u M-situací, kdy je propast mezi implicitními a explicitními cíli tak široká, že situace postihující oba póly je velmi vzácná.

Přesto je možné vysledovat určité obecné odlišnosti:

Veliké rozdíly jsme mohli pozorovat v kritériu symbolické roviny. Zatímco u M-situací téměř zcela chyběla, v S- a D-Situacích hrála roli významnou. U dramatiček probíhaly veškeré interakce, které byly součástí role, v symbolické rovině. Do jisté míry ale přeci s určitými omezeními, na rozdíl od skautů. Dramatičky byly přece jen limitovány tím, co jsou schopny ztvárnit, zatímco skauti pouze tím, co byli schopni si představit. Téměř naprostá absence symbolické roviny u M-situací pak účastníky omezovala na testování pouze takových strategií, které jsou reálně proveditelné.

Značný rozdíl jsme pozorovali také v ohledu soudržnosti skupiny, tedy síle a množství pozitivních emočních vazeb na vrstevníky. Nejlépe si v tomto ohledu vedli skauti, o něco hůře pak dramatičky. To lze zdůvodnit tím, že naprostá většina aktivit v těchto kroužcích měla kolektivní charakter. U modelářů charakter úkolů přílišnou interakci nevyžadoval a učební situace tedy měly odlišnou formu. Předpokládejme však, že za nižšího počtu a intenzity pozitivních vazeb na vrstevníky budou mechanismy učení probíhat obtížněji než v prostředí s vyšším výskytem.

Zásadním faktem, který však musíme při porovnávání učebních situací mít na paměti je, že pokud jsou splněna kritéria, lze je považovat za funkční a je to právě jejich konkrétní forma, která určuje způsob, jakým způsobem budou sytit kompetence a cíle. To uvedme na příkladu značné variability v kritériu symbolické roviny. Situaci uznáme za funkční, bez ohledu na její konkrétní formu.

## 8. Limity

Na závěr naší diskuze uvedme ještě limity práce. Za největší nedostatek považuji složení a výběr výzkumného vzorku. Kroužku dramatické výchovy se účastnila jen děvčata, druhých dvou pak jen chlapci. Nebylo tudíž možné porovnávat rozdíly mezi účastníky různého pohlaví. Vzorek byl také relativně malý, nepřesáhl počet jedenácti osob najednou v jedné skupině.

Do jisté míry lze za omezení považovat i vysokou zaměřenost kroužků. Aby bylo možné pozorované jevy a mechanismy zobecnit, bylo by vhodné, aby kroužků bylo větší množství a jejich výběr by měl být podroben jistým kritériím, aby tím vznikla určitá škála. Otázkou pak zůstává, zda bychom v kroužcích s rozdílným zaměřením a cíli pozorovali podobné mechanismy a druhy učebních situací.

Značným problémem se prokázala být metoda sběru dat. Pro jednoho pozorovatele je velmi náročné, téměř nemožné, pokrýt celou škálu probíhajících interakcí. Při situacích záměrných, tedy v rámci programů jasně vymezených problém nevyvstává, ale při situacích probíhajících samovolně je značný. To se odrazilo rovněž v počtu uvedených učebních situací, kterými vládne napříč kroužky značný nepoměr. Při přepracovávání hrubých poznámek jsem byl

nucen relativně velké množství situací vypustit, neboť se ukázalo, že z poznámek není možné získat dostatek dat pro jejich analýzu a interpretaci.

Zásadní komplikací také bylo, že jsem nejen členem zmiňovaného skautského oddílu, ale zároveň jeho hlavním vedoucím. Téměř všechny program zde zmiňovaný jsem tedy vytvářel já osobně, a tudíž lze očekávat, že nejen budu mít tendenci vnímat pozorovaný materiál prizmatem jeho autora, ale zároveň mám nesrovnatelně hlubší vhled do fungování skupiny i ostatních vedoucích, než jak je tomu u kroužků ostatních, které pro mě byly prostředím naprosto cizím, jak zaměřením (nikdy jsem se nevěnoval žádnému z probíraných témat), tak metodami. K tomu je ještě nutno připočítat můj jednoznačně kladný vztah ke skautingu a oddílu zmiňovanému v pozorování. To zároveň nutně dává prostor pro projevení se mých osobních sympatií a antipatií vůči účastníkům a ostatním členům vedení. Mou snahou bylo tento vliv minimalizovat zaprvé tím, že jsem se snažil přenechávat vedení programu ostatním vedoucím a věnoval se pozorování, zadruhé jsem postřehy sbíral i od vedoucích ostatních, a nakonec jsem do záznamu pozorování uváděl i údaje o svém aktuálním rozpoložení, ke kterým jsem následně s odstupem při zpracovávání dat přihlížel. Zároveň si však uvědomuji nebezpečí, že interpretace chování účastníků mohla být kontaminována mým aktuálním rozpoložením, což za absence dalšího názoru či pozorovatele může značně kompromitovat data

Přesto, že pozorování probíhalo relativně dlouho (4 měsíce), časový úsek nebyl dostatečně dlouhý pro to, aby bylo možné vypožorovat hlubší a zásadnější změny u účastníků, především pak jejich postup k implicitním cílům jejich vedoucích. K tomu je nutno dodat, že samotným pokrokům na poli osobního rozvoje se pozorování nevěnovalo. Jak již je uvedeno výše, sledované kritérium učebních situací tkví v míře, s jakou účastníkům umožňují osobního rozvoje dosahovat, nikoli jejich konkrétní postup v tomto ohledu. Onen potenciál byl tedy odvozen od charakteru učebních situací, nikoli z míry reálného sledovaného postupu u účastníků: k tomu by bylo zapotřebí použít jiných metod a postupů.

## 5. Závěr

V kapitole Diskuze jsme rozebírali pozorované jevy a porovnávali je s teoretickými východisky. Shrňme tedy na závěr, jaké závěry lze vyvodit.

Na základě pozorování lze říci, že učební situace jsou v rámci zmíněných teorií funkčním systémem pro dosahování vytyčených kompetencí. Pro jejich správnou funkci je nutné, aby splňovaly formulovaná kritéria, a způsob, jakým tato splňují, rozhoduje o charakteru učební situace. Dalším význačným závěrem je fakt, že vytyčené kompetence jsou v souladu s konkrétními explicitními i implicitními cíli vedoucích, což zaručuje pozitivní směr vývoje jak v rámci rozvoje specifických kompetencí, tak osobního rozvoje. Rozhodujícími prvky učebních situací pak jsou: pozitivní emoční vztah k vedoucímu, jasně vymezený a důsledně dodržovaný rámec probíhajících interakcí a pozitivní skupinové jevy podporující funkci přenosu.

Pro praxi by bylo možné vyvodit, že pokud budou program a náplň aktivit koncipovány tak, že budou splňovat kritéria učebních situací, a zároveň jejich konkrétní podoba bude odpovídat cílům jejich administrátorů, lze očekávat jejich vysokou efektivitu. Zároveň lze předpokládat, že cíle těch, kteří by učební situace konstruovali, budou odpovídat platné kulturní představě pozitivního vývoje, jak jsme ji viděli například u Dabrowského.

Prokázal-li by se tento systém dalším zkoumáním jako funkční, myslím, že obsahuje jistý potenciál. Na dalším zkoumání by bylo zjistit, zda lze učebními situacemi sytit i jiné kompetence. Osobně bych v budoucnu rád využil tento koncept jako základní rámec pro výzkum, který by mohl objasnit, zda lze tento systém využít v pomoci těm, kteří neměli možnost zmíněných kompetencí nabyt přirozenou cestou, například v rámci primární socializace. Jinak řečeno, zda by bylo možné uzpůsobit systém učebních situací tak, aby mohli mít i jisté resocializační až terapeutické využití. To však záleží na tom, zda se učební situace prokáží jako rovnice, tedy, že změna na straně levé přinese změnu na straně pravé: Změní-li se vstup odpovídajícím způsobem se změní i výstup. Pokud by se tato funkce prokázala, bylo by pak možné konstruovat a administrovat aktivity obsahující mechanismy učebních situací tak, aby vedly ke kýženému cíli, například terapeutickému.

Za další zkoumání také stojí jejich využití v jiných druzích aktivit, například v edukativních videohrách. Bylo by třeba k tomu vyzkoumat, zda takto omezený prožitek může evokovat podobné výsledky. Pokud by toho schopen byl, byť jen v omezené míře, možnosti, které dávají virtuální světy svým tvůrcům jsou neomezené a bylo by tak možno emulovat naprosto jakoukoli učební situaci, což by byl přínos nejen pro ty, kteří se z nějakého důvodu těchto běžných aktivit účastnit nemohou, ale zároveň, pokud by byly v na tomto poli objeveny takové mechanismy, které v reálných podmínkách replikovat nelze.

Osobně jsem s výsledkem výzkumu relativně spokojen a sepisování práce pro mě bylo v mnohém velmi obohacující. Hodlám se této a přílehlým problematikám věnovat i nadále a toto byla má první sonda do výzkumné praxe, což mi umožnilo ve věci lehce vystřízlivět. Na mé motivaci pokračovat však nikterak neubýlo a snad se zjištěné závěry a nabyté zkušenosti stanou jistým základem mé další práce na tomto poli.

Pozorování a vůbec práce na tomto textu pro mě bylo velikou zkušeností. Při pozorování jsem měl možnost sledovat v praxi jevy, jejichž studiu jsem se dosud věnoval. Poučením pro mě bylo, že má poněkud naivní představa o intuitivnosti konstrukce a provedení výzkumu, postrádala výraznější metodické a teoretické ukotvení, což je chyba, které se budu snažit v budoucnu vyvarovat. Dalším, teprve psaním textu dosaženým poznatkem je, že hloubavý a úvahovitý přístup k textu může sice zkoumání obohatit, nicméně je nutné být v tomto ohledu střízlivější. Cennou zkušeností také je, že jsem byl svědkem častého selhání svých časových odhadů, co se rozsahu a nutné časové investice týče, čímž se rovněž budu snažit nadále řídit.

## 6. Citovaná Literatura

- Alexander, P. A. (2006). Evolution of a Learning Theory: A Case Study. *Educational Psychologist*, 41(4), 257-264.
- Anderson, M. H., & Sun, P. Y. T. (2017). Reviewing Leadership Styles: Overlaps and the Need for a New 'Full-Range' Theory. *International Journal of Management Reviews*, 19, 76-96.
- Apter, M. J. (2006). *Reversal Theory: The Dynamics of Motivation, Emotion and Personality (2nd ed.)*. Oxford: Oneworld Publications.
- Ash, I. K., Jee, B. D., Wiley, J. (2012). Investigating Insight as Sudden Learning. *The Journal of Problem Solving*, 4(2), 1-27.
- Bandura, A. (1963). The Role of Imitation in Personality Development. *The Journal of Nursery Education*, 18(3), 207-215.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crivello, C., Phillips, S., & Poulin-Dubois, D. (2018). Selective Social Learning in Infancy: Looking for Mechanisms. *Developmental Science*, 21.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown & Company.
- Poulin-Dubois, D., & Brosseau-Liard, P. (2016). The Developmental Origins of Selective Social Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 60-64.
- George, A. (2020). What you experience may not exist: Inside the strange truth of reality. *The New Scientist*, 245(3267), 39-43.
- Goldstein, E. B. (2015). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research and Everyday Experience (4th ed.)*. Stamford: Cengage Learning.
- Harper, A., Cornish, L., Smith, S., & Merrotsy, P. (2017). Through the Dabrowski Lens: A Fresh Examination of the Theory of Positive Disintegration. *Roeper Review*, 39(1), 37-43.
- Havigerová, J. M. (2012). *Pět pohledů na nadání*. Praha: GRADA.
- Hayes, N. (1998). *Základy Sociální Psychologie*. Praha: Portál.
- Horký, P. (2018). Všude Chtějí Skauty. *Respekt*, 29(21), 14-19.
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens: A study of the Play-Element in Culture*. Londýn: Redwood Burn Ltd.
- Irving, J. A., & Williams, D. I. (1999). Personal growth and personal development: concepts clarified. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(4), 517-526.
- James, W., & Miller, G. A. (2007). *The Principles of Psychology (vol. 1 & 2)*. Londýn: Harvard University Press.
- Jeřábek, J., Lisnerová, R., Smejkalová, A., & Tupý, J. (Březen 2017). *Národní ústav pro vzdělávání: RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*. Načteno z Národní Ústav Pro Vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

- Kirchner, J. (2009). *Psychologie Prožitku a Dobrodružství*. Brno: C-Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools*. Londýn: Harvard University Press.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356.
- Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Liverpool, L. (2020). Is Your Perception of Reality The Same as Mine? In George, A. (2020). What you experience may not exist: Inside the strange truth of reality. *The New Scientist*, 245(3267), 39-43.
- Lysy, K. Z., & Piechowski, M. M. (1983). Personal Growth: An Empirical Study Using Jungian and Dabrowskian Measures. *Genetic Psychology Monographs*, 108, 267-320.
- Meliha Yılmaz, U. Y.-Y. (2019). The Relation Between Social Learning and Visual Culture. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 421-427.
- Meng, X., Zhang, L., Liu, W., Ding, X., Li, H., Yang, J., & Yuan, J. (2017). The impact of emotion intensity on recognition memory: Valence polarity matters. *International Journal of Psychophysiology*, 116, 16-25.
- Michel, G. F., & Moore, C. L. (1995). *Developmental Psychobiology: An Interdisciplinary Science*. MIT Press.
- Nanjundeswaraswamy, T. J., & Swamy, D. R. (2014). Review Paper: Leadership styles. *Advances In Management*, 7(2), 57-62.
- Neider, D. P., Fuse, M., & Suri, G. (2019). Cockroaches, performance, and an audience: Reexamining social facilitation 50 years later. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85.
- Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- P. Hartl, & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence*. USA: Basic Books INC.
- Plháková, A. (2007). *Učebnice Obecné Psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2017). Pedagogické Souvislosti: Vztah Vývoje a Učení, školní vyučování, zóna nejbližšího vývoje. In L. S. Vygostkij, *Psychologie myšlení a řeči (71-73)*. Praha: Portál.
- Raj, S. P., & Raval, V. V. (2013). Parenting and Family Socialization Within a Cultural Context. In E. L. Anderson, & S. Thomas (Eds.). *Socialization: Theories, Processes and Impact* (s. 57-72). Nova Science Publishers, Inc.
- Rohlfing, K., & Deak, G. (2013). Microdynamics of Interaction: Capturing and Modeling Infants' Social Learning. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, 5(3), 189-191.
- Seltzer, N. A., Johnson, A. A., & Amira, K. A. (2013). Revisiting Dynamic Social Impact Theory: Extensions and Applications for Political Science. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 26(4), 349-367.
- Sethuraman, K., & Suresh, J. (2014). Effective Leadership Styles. *International Business Research*, 7(9), 165-172.

- Skinner, B. F. (2005). *Science and Human Behavior (Internet Edition)*. The B. F. Skinner Foundation. Načteno z The B. F. Skinner Foundation: <http://www.bfskinner.org/books4sale.asp>
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada.
- Steinmetz, J., & Pfattheicher, S. (2017). BEYOND SOCIAL FACILITATION: A REVIEW OF THE FAR-REACHING EFFECTS OF SOCIAL ATTENTION. *Social Cognition*, 35(5), 585-599.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Thorndike, E. L. (1931). *HUMAN LEARNING*. New York: The Century Co..
- Vasilyuk, F. (1991). *Psychology of Experiencing*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Wang, B. (2018). Differential effects of emotion induced after encoding on item memory and reality-monitoring source memory. *PLoS ONE*, 13(8).
- Yılmaz, M., Yılmaz, U., & Demir-Yılmaz, E. N. (2019). The Relation Between Social Learning and Visual Culture. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 421-427.
- Zajonc, R. B. (1965). Social Facilitation. *Science*, 149(3681), 269-274.



## 7. Seznam Příloh

### Příloha 1

- Tabulka přehledu učebních situací
- Analýza kritérií a nápadných jevů

### Příloha 2

- Analýza a interpretace každé jednotlivé učební situace
- Struktura
  - Notace
  - Vstup
  - Analýza kritérií
  - Průběh
  - Cíl
  - Deskriptivní interpretace

### Příloha 3

- Přepis rozhovoru s Hankou
- Přepis Rozhovoru s Ondrou

### Příloha 4

- Ukázka přepisu pozorování
- Ukázka záznamu z pozorování