

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE
SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK PRO 21. STOLETÍ

KONANÉ NA VŠAPs V TEREZÍNĚ 19. ŘÍJNA 2017



Vydala: Vysoká škola aplikované psychologie, s.r.o., Terezín, 2018
1. vydání

ISBN: 978-80-87871-02-7
elektronické vydání

Text k vydání připravili: PhDr. Jan Lepeška, Ph.D.; Renáta Šťasenková

Obsah

Sociální komunikace jako cíl a prostředek sociálně psychologického výcviku (Jiřincová, Svoboda	2-10
Nácvik ke zvýšení interkulturní vnímavosti (Kolman)	11-15
Metody sociálně psychologického výcviku v procesu implementace metod průmyslového inženýrství (Lovasová, Kubíková)	16-23
Užití relaxačních technik v rámci sociálně psychologického výcviku u studentů pedagogické fakulty (Miňhová).....	24-30
Emoce jako jeden z fenoménů sociálně psychologického výcviku (Svoboda, Jiřincová)..	31-43
Počátky osobnostní a sociální výchovy v ČR (se zřetelem k přínosu S. Hermochové) (Valenta).....	44-54
Výcvik asertivity, jako osvobozování člověka (Medzihorský).....	55-62
Využití sociálně psychologických her v předmětu osobnostní a sociální výchova na základní škole (Holeček).....	63-76

Sociální komunikace jako cíl a prostředek sociálně psychologického výcviku

SOCIAL COMMUNICATION AS A GOAL AND MEANS OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING

Božena Jiřincová, Michal Svoboda

Text je zaměřen na problematiku významu a povahy sociální komunikace v oblasti sociálně psychologického výcviku. Nejprve je v něm na sociální komunikaci nahlíženo jako na jeden z cílů programů sociálně psychologického výcviku. Ve výcvikových programech je možné u účastníků kurzu rozvíjet elementární komunikační dovednosti, jako je např. analýza verbální a neverbální zprávy, schopnost adekvátního vyjadřování názorů, postojů a prožitků. Zároveň je mnoho programů orientovaných na rozvoj komunikace v rámci skupinových interakcí. Jedná se o výcvikové programy, ve kterých se klade důraz na řešení problémových situací nebo na nácvik konsenzu ve skupině. Sociální komunikace má v sociálně psychologickém výcviku zároveň povahu prostředku pro uskutečňování procesu sociálního učení. Příspěvek pojednává o teoretických východiscích, které mohou být pro proces rozvoje sociálních kompetencí inspirativní. V neposlední řadě se v něm poukazuje na principy a postupy komunikace při vedení výcvikových technik.

The text focuses on the importance and nature of social communication in the area of social psychological training. Firstly, social communication is seen as one of the objectives of social psychological training programs. In training programs, it is possible to develop elementary communication skills such as verbal and non-verbal reporting, the ability to adequately express opinions, attitudes and experiences. At the same time, there are many programs geared to developing communication within group interactions. These are training programs that focus on solving problem situations or consensus training in the group. Social communication has also the nature of a means of social learning in social-psychological training. The paper deals with the theoretical background, which can be inspirational for the process of social competence development. Last but not least, he refers to the principles and procedures of communication in the training of training techniques.

Klíčová slova

Klíčová slova: sociálně psychologický výcvik, sociální komunikace, sociální učení

Keywords

Social-psychological training, social communication, social learning

Úvod - význam sociální komunikace v programech sociálně psychologického výcviku

Důležitou oblastí rozvoje sociální kompetence jedince je aplikace teoretických poznatků do praxe. Definice a encyklopedické znalosti mohou být v životě mnohdy užitečné, ale je málo pravděpodobné, že člověku pomohou při jednání s ostatními lidmi. Efektivní příprava manažerů v oblasti komunikace je závislá na výcviku dovedností stejně jako na osvojení si teoretických poznatků, které tvoří jejich základ. Program je málo účinný, pokud je připravován a uplatňován bez návaznosti na teoretické zázemí. Proto by realizace všech cvičení měla být zasazena do teoretického rámce aplikované sociální psychologie a psychologie řízení. Teorie osvětlí účel a podstatu výběru technik.

Pro výcvik komunikativních dovedností platí stejná pravidla pro stavbu a průběh kurzu jako v jiných případech sociálně psychologického výcviku. Trenér rozhoduje o tom, v jakých momentech výcviku bude komunikace cílem a kdy bude prostředkem v užitých technikách. Velký důraz je kladen na interakci jak mezi lektorem a účastníky, tak mezi účastníky navzájem. Srovnávání, konfrontace zážitků a zkušeností, prožitků dané výcvikové situace, sociokognitivní konflikt, to vše přispívá k ujasňování osvojovaných pojmů a s nimi spjatých sociálních dovedností. Cíle výcviku jsou naplňovány různými metodami zaměřenými na uvolnění účastníků, na nácvik efektivní a skupinové komunikace, na prohloubení sebereflexe a poznávání druhých, na nácvik nových forem sociální interakce a dovedností, na nácvik a analýzu kooperativních forem chování.

Z hlediska metod je při plánování výcviku třeba zohlednit představy a dosavadní zkušenosti manažerů. Pro průběh učení je důležité, aby nové poznatky navazovaly na již existující znalosti a schopnosti a aby se opíraly se o řadu konkrétních příkladů z každodenní praxe. Každá informace musí být pro účastníka přijatelná a použitelná. Musí být něčím, co si chce a může odnést. Když je manažer přesvědčen, že cíle učení jsou v souladu s jeho konkrétními potřebami, je více motivován k aktivní účasti a tím je učení úspěšnější. „*Pouze*

tehdy, když se vzniklé situace týkají jedince osobně, může ho to motivovat k tomu, aby se jimi a jejich příčinami zabýval, hledal východiska a vyvíjel sám aktivitu.“¹

Při výcviku komunikativních dovedností má prioritní postavení vlastní činnost, prožitek účastníka, jeho vlastní zkušenost. Účastník výcviku si musí poznatek vystavět sám – nelze předávat hotové definice a žádat, aby se v jejich intencích člověk choval. Paralelně zařazované poznatky z teorie komunikace jsou pak oporou pro hledání odpovědí na otázku proč – proč to či ono funguje právě tak. Vzájemné interakce probíhají v rámci rozmanitých skupinových činností, například při nácviku dílčích složek komunikace, při kooperaci, při plnění zadaných úkolů apod. To umožní členům výcvikové skupiny, aby na základě vlastních aktivit a prožitků získali vhled do problematiky sociální percepce a sociálního chování. Z tohoto pohledu jsou komunikativní dovednosti paralelně jak cílem, tak prostředkem výcvikových aktivit.

Sociálně psychologický výcvik není jen o znalostech, ale také o emocích, doprovázejících individuální zkušenost účastníka. Tyto emoce jsou nepřenositelné a obtížně sdělitelné. Jejich účinnost je podmíněna kvalitou procesu sociálního učení. Interaktivní cvičení využívají emocionální komponentu učebního procesu, což tradiční vzdělávací postupy přehlížejí. Úkolem pro trenéra je, aby dokázal tuto komponentu využít k povzbuzení procesu učení a aby dokázal minimalizovat překážky, které mohou představovat dysfunkční emoce (nejistota, úzkost, obavy aj.)

Počáteční fáze výcviku vyžaduje vždy velkou péči a pozornost. Pokud je cílovou skupinou skupina manažerů, je třeba zohlednit i jejich profesi a jejich sebepojetí, které je často specifické (projevy dominance a skepse). V úvodu výcviku je nezbytné vytvoření pravidel „bezpečného prostředí a efektivní spolupráce“. Pokud si sami účastníci mohou pravidla zformulovat, je pro ně přijatelnější je dodržovat. Důležitá je rovněž analýza obav a očekávání a také definování „osobní zakázky“ každého jednotlivce a reflexe jejího naplnění v závěru kurzu. Důraz klademe na respektování individuálních dispozic účastníků.

Pocit psychologického bezpečí dovoluje zkoušet nové formy interpersonálního chování. Dovoluje dopustit se chyby bez nepříjemných důsledků, které by stejná chyba vyvolala v reálné situaci. Vytváření klimatu důvěry ve skupině napomáhá, když uvádíme lidi do situací, kdy musejí spolupracovat (např. *Pavučina, Lepidlo, Stavba věže aj.*). Pozitivní vliv mají autentické prožitky a společné zážitky, umožňující lépe poznat sebe sama i druhého

¹ Belt, H., Siegrist, M. (2011) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2.vyd. Praha: Portál, s. 82.

člověka. Účastníky vedeme k tomu, aby na sebe navzájem působili, aby uznali hodnotu předávání znalostí, protože to pomáhá splnit společné cíle. V průběhu výcviku dochází k prohlubování vzájemných vztahů a pocitu sounáležitosti, což vede k zintenzivnění zájmu o druhé. Jednotliví účastníci mají příležitost dozvědět se něco o sobě, o své schopnosti spolupracovat s druhými, o své oblíbenosti v dané skupině, mohou zpřesnit pohled na sebe a pracovat na zdokonalení svých komunikačních dovedností.

Sociální komunikace jako cíl a prostředek výcviku

Termínem sociální styk nazýváme každý vzájemný kontakt dvou a více lidí. V rámci sociálně psychologického výcviku probíhá jako přímý, tváří v tvář. Sociální styk zahrnuje stránku percepční, komunikační (výměna informací) a interakční (výměna aktivit a bezprostřední organizace společné činnosti).

Sociální percepce (vnímání) je základním předpokladem interakce a komunikace mezi lidmi. Jedná se o způsoby a zákonitosti poznávání druhých lidí. To, jak vnímáme lidi kolem sebe, ovlivňuje následně i to, jak s nimi potom komunikujeme.

Pro zdůraznění významu sociální percepce můžeme na začátku kurzu zařadit např. techniku: *Hádej, kdo přijde na večeři*. Účastníci si vylosují tajný objekt svého pozorování. Jejich úkolem je při večerním programu představit daného člověka tak, aby na základě indicií ostatní uhodli, o koho se jedná. Poté následuje rozprava na téma sociální percepce – výběrovost vnímání, percepční filtry, role očekávání, individuální osobnostní charakteristiky pozorovatele, jeho aktuální motivační nastavení a emocionální naladění, chyby v sociální percepci aj.² Účastníci jsou požádáni o prezentaci konkrétních příkladů ze své praxe.

Závěrem by si účastníci měli uvědomit, že sociální percepce sehrává velmi důležitou roli jak na samém počátku komunikace a interakce, tak v celém dalším průběhu vzájemného sociálního styku. To, jak vnímáme lidi kolem sebe, ovlivňuje následně i to, jak se k nim potom chováme a jak s nimi komunikujeme. Vjemy do určité míry regulují i společnou pracovní činnost lidí a podmiňují její výsledný úspěch či neúspěch.

Vlastní výcvik komunikačních dovedností zahájíme cvičením na téma „*sociální kompetence*“. Účastníci v malých skupinách diskutují nad otázkou, co člověk potřebuje

² Jiřincová, B. (2010) *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada, s. 14.

pro to, aby se choval – jednal sociálně kompetentně. Skupiny sepisují své nápady, pak následuje diskuse v celé skupině o tom, jak lze kompetence rozvíjet.

Následující technika je realizována opět v malých skupinách. Každá skupina má za úkol na arch balicího papíru ztvárnit pojetí efektivní a neefektivní komunikace a následně své pojetí prezentovat před ostatními. Poté celá výcviková skupina diskutuje o významu komunikace v životě člověka obecně a specificky v manažerské praxi. Následuje stručný výklad procesu komunikace, lektor maluje schéma na tabuli a při jeho vytváření spolupracuje s účastníky. Toto schéma je pak po celou dobu umístěno na viditelném místě, vracíme se k němu při reflexích jednotlivých cvičení a technik. Jejich zaměření se týká jak verbální, tak neverbální komunikace.

Komunikační stránka sociálního styku představuje výměnu informací. Informace se nejen přenáší, ale zároveň se formuje, zpřesňuje, rozvíjí. Aktivita je u obou účastníků styku – hovořícího i posluchače. V důsledku této aktivity se vypracovává společný smysl. Přitom se zároveň mění a rozvíjí vzájemný vztah mezi účastníky sociálního styku. V rámci rozvoje komunikační stránky využíváme techniky zaměřené na neverbální i verbální komunikaci.

Při nácviku technik verbální komunikace se zaměřujeme jak na oblast sdělování, tak na oblast naslouchání. Není nutné, aby libreto techniky bylo vždy realistické ve vztahu k manažerské praxi – ale vyvozené závěry se této praxi musí týkat. Můžeme zmínit např. techniky: Příběh Červené Karkulky z pohledu vlka (*druhý člověk vnímá situaci jinak než já*), Pozvánka na koncert rockové skupiny nebo Autobus (*deformace zprávy při předávání mezi několika lidmi*), Osvobození zakleté princezny (*přesvědčování druhého*), Jednosměrná komunikace (*skládání listu papíru podle nejednoznačných instrukcí bez možnosti klást otázky*) aj. K technikám nezbytně patří reflexe účastníků a hledání paralel s každodenní praxí.

Problémem pro mnohé účastníky bývá dodržování pravidel aktivního naslouchání. Vlastní trénink ve dvojicích realizujeme až po výkladu a charakteristice jednotlivých kroků a jejich významu. Schéma aktivního naslouchání též necháváme na viditelném místě po celou dobu trvání výcviku. Význam dovednosti naslouchat se ostatně objevuje v rámci výcviku průběžně, např. při zadávání instrukcí – nepozornost účastníků, případně nekázeň při informacích od lektora mohou zapříčinit fatální selhání při plnění úkolu.

Oblíbené jsou techniky, které sledují rozvoj neverbální komunikace (např. *Sochařská akademie, Hledání příjemné ruky, Vyjadřování emocí, Psychogymnastika, Optimální odstup, Zrcadlení*). Neverbální komunikace probíhá nezřídka pod prahem vědomí. Neverbální signály

přijaté od druhých lidí mohou ovlivnit naši náladu, aniž si tyto signály uvědomujeme. Mluva těla je důležitá nejen při přijímání, ale i vysílání informací a její dopad na pozitivní komunikaci je nesporný. Většina účastníků si toto uvědomila právě až v rámci výcviku.

Do výcviku komunikativních dovedností zařazujeme také blok věnovaný poznatkům teorie neurolingvistického programování o reprezentativním systému predikcí (vizuální, auditivní, kinestetický). Rozdílný způsob vnímání světa je příčinou mnoha obtíží a nedorozumění. Zdůrazníme, jak je důležité poznat systém druhého, porozumět mu a naučit se v něm vyjadřovat.³ Výcvikovým úkolem může být např. napsání fejetonu v konkrétním systému nebo cílené vedení rozhovoru v systému odlišném od partnerova.

Samostatným tématem v rámci výcviku komunikativních dovedností je nácvik dovedností asertivních. Osvědčilo se zařadit nejdříve pojednání o stavech Ego v pojetí E. Berna a vytváření krátkých scének s využitím znalostí o transakční analýze. Paralelně při výcviku asertivity pracujeme s účastníky na rozvoji jejich zdravého sebevědomí a sebedůvěry. Protože každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt, rozhoduje vztahová rovina o tom, jak je obsah pochopen. Jestliže je vztahová rovina narušena (nejčastěji se cítí ohroženo Dítě), není možné dostat se na rovinu obsahovou (správné porozumění informaci). Zde opět připomínáme význam neverbálních signálů a paralingvistiky. Emoce často blokují schopnost myslet. Důležité je vyjadřování pocitů, s čímž mívají účastníci zpočátku značné problémy. Tyto bariéry částečně padají při skupinových reflexích, zejména v druhé polovině kurzu. Účastníci totiž zjišťují podobnost svých prožitků s ostatními a přestávají se stydět o svých pocitech hovořit.

Až poté, co účastníci dobře identifikují stav Ego Dospělý, přistoupíme k výkladu asertivity a nácviku formou hraní scének připravených účastníky. Netřeba jistě dodávat, jakou roli zde sehrává kvalitní zpětná vazba od lektora i od ostatních účastníků výcviku. Od jednoduchých dialogů postupujeme ve scénkách až k obsáhlejšími rozhovorům.

Interakční stránka sociálního styku představuje výměnu aktivit a bezprostřední organizaci společné činnosti. Nejtypičtějšími formami interakce jsou kooperace a konkurence – spolupráce a soupeření. Dalšími formami spolupráce může být např. soutěžení, dosahování souhlasu (konsensu), koordinace (dosahování souladu), vytváření a řešení konfliktů apod. V rámci výcviku komunikativních dovedností zařazujeme mnoho her zaměřených

³ Jiřincová, B. (2010) *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada, s. 69.

na kooperaci (např. *Stavba věže, Zlaté rybky, Pavučina, Vysoké napětí, Bažina, Ovčák*). Cílem výcviku v této fázi je již aplikace získaných poznatků o komunikaci.

Techniky kooperačního charakteru zanechávají u účastníků nejsilnější dojem. Manažeři jsou často zvyklí vnímat druhé jako soupeře a často v jejich interakcích převládá náboj kompetice před kooperací. Při hrách jednotlivci vnímají ostatní členy týmu, jehož součástí jsou. Každý z nich má určitou roli a jejím prostřednictvím přispívá k plnění společného úkolu. Účastníci se svými individuálními dovednostmi i schopnostmi vzájemně doplňují. Důležité je, aby každý přispíval k plnění úkolu a uspokojování individuálních potřeb jednotlivců v týmu.

Zpětná vazba má pro každého účastníka nezastupitelný význam v celém procesu učení. Zpětnou vazbu k výkonu jednotlivce může představovat sebereflexe, reflexe skupiny, ale také videozáznam. Jeho pořizování většinou zpočátku vyvolává nervozitu a obavy, ale nakonec účastníci hodnotí získané informace pozitivně. Analýza získaného videomateriálu účastníkům poskytuje výraznou zpětnou vazbu, protože na vlastní oči a uši vidí a slyší to, co při emočním ponoření do aktivit nevnímali a nepozorovali. Důležité je, že na některé jevy nemusí reagovat lektor, ale účastníci jsou sami schopni jev zaregistrovat a analyzovat.

Jako příklad uveďme techniku *Hyde Park* – krátké vystoupení před skupinou na vylosované nebo vlastní téma. Techniku zařadíme buď po výkladu základů prezentačních dovedností, nebo ji použijeme jako motivační a výklad následuje až poté.

Z hlediska učení jsou jako důležitá zpětná vazba zařazovány na konci techniky nebo uceleného bloku průběžné reflexe. Při nich bývá u účastníků zpočátku patrná určitá nervozita z mluveného projevu před skupinou sedící v kruhu, zejména pokud mají hovořit o sobě. Velmi pomáhá dodržování stanovených zásad bezpečného prostředí. Účastníci pozitivně hodnotí možnost vyjádřit svůj postoj k danému jevu i fakt, že jsou ostatními posloucháni a respektováni. Oceňují prostor pro vyjasnění určitých sporných momentů vzniklých v průběhu technik. I tímto způsobem, sdělováním a přijímáním názorů druhých, dochází ke vzájemnému poznávání. V rámci reflexí jde z hlediska komunikace spíše o prostředek, nicméně i zde máme možnost upozornit na efektivní a neefektivní využití poznatků o komunikaci v praxi.

Evaluační fáze výcviku komunikativních dovedností je nezbytnou, ale z metodologického hlediska poměrně složitou a obtížnou záležitostí. Sociálně psychologické výcviky se od jiných vzdělávacích programů obecně liší také tím, že údaje o jejich průběhu a efektivitě nelze vyhodnocovat pouze kvantitativními metodami, ale důležité je využití metod kvalitativních

(například prožitky účastníků ve výcvicích nelze kvantitativně zobecňovat). K dispozici jsou především aktuální pozorování a subjektivní zpětné vazby od účastníků kurzu. Jednou z forem kvalitativních metod využívaných v těchto programech jsou písemné reflexe účastníků, které jsou zadávány účastníkům na konci kurzu. Objektivní dlouhodobé sledování toho, jak manažeři v praxi uplatňují nově osvojené znalosti a dovednosti z oblasti komunikace, je problematicky realizovatelné.

Závěr

Naše dlouholeté zkušenosti s přípravou a realizací výcviků, zaměřených na rozvoj sociálních kompetencí manažerů, potvrzují oprávněnost těchto forem manažerského vzdělávání. Práce lektora / trenéra je náročná, vyžaduje stoprocentní profesionální přístup, psychologickou erudici, dokonalou přípravu i schopnost okamžité improvizace.

Literatura

- Adair, J.** (1994) *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press.
- Bedrnová, E., Nový, I et al.** (1998) *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Belz, H., Siegrist, M.** (2011) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Birkenbihlová, V. F.** (1999) *Umění komunikace*. Bratislava: Aktuell, 1999.
- Jarošová, E., Komárková, R.** (2001) *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. Praha: Management Press.
- Jiřincová, B.** (2010) *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada.
- Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost J.** (2001) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- Plamínek, J.** (2002) *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing.
- Svoboda, M.** (2017) *Psychosociální interakční výcvik v pedagogické praxi*. Plzeň: ZČU.

O autorech:

PhDr. Božena Jiřincová

Mnoho let působila na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. V současné době se zaměřuje na vzdělávání manažerů v rámci firemního vzdělávání. Je lektorkou a konzultantkou v oblasti rozvoje sociálních dovedností.

PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Působí na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a Vysoké škole aplikované psychologie v Terezíně. Odborně se zaměřuje na problematiku osobnostně-sociálního rozvoje, sociálního učení, psychologie výživy a nutriční výchovy.

Nácvik ke zvýšení interkulturní vnímavosti

INTERCULTURAL SENSITIVITY TRAINING

Luděk Kolman

Záměrem stati je podat zprávu o vývoji metody nácviku interkulturní vnímavosti. Stať se postupně zabývá praktickými potřebami, které vytvoření takového nástroje vyžadují, teoretickými východisky, o něž se při našem postupu opíráme a nakonec pak konkrétními postupy nácviku. Ty jsou doplněny několika stručnými ukázkami.

Na Zemi je dnes mnohem méně místa, než tomu kdysi bývalo. V důsledku této skutečnosti je střetávání lidí z odlišných kultur a etnik dnes mnohem častější a intenzivnější. V této souvislosti hovoříme o kulturní a etnické diverzitě a její důležitosti pro udržitelný rozvoj světa, jak jej známe.

Kulturní a etnická diverzita přináší problémy, také však může být významným zdrojem. V rámci stati jsou tyto skutečnosti podloženy poznatky z pedagogiky, psychologie práce a řízení. Vlastní návrh metody se pak opírá o koncepci dimenzí národních kultur holandského psychologa Hofstedeho. Metoda se zaměřuje na nácvik a zvnitřnění rozlišování kultur idiocentrických a allocentrických.

The intention of this article is to offer a report about the development of the method of intercultural sensitivity training. Step by step, the article deals with practical problems those require creation of such a tool, theoretical starting points that we lean on and finally the specific training methods. Those are supplemented with several short demonstrations.

There is much less space on the Earth than it used to be in the past. As a result of this fact the encounters of people from different cultures and ethnic backgrounds are much more frequent and more intensive. In this context we speak about cultural and ethnic diversity and their importance for sustainable development of the world as we know it.

In the framework of this article these facts are supported by knowledge from pedagogy, work and management psychology. The actual plan of the method leans on the concept of cultural dimensions described by the Dutch psychologist Geert Hofstede. The method is focused on training and internalization of distinction between idiocentric and allocentric cultures.

Klíčová slova:

Interkulturní vnímavost; diverzita; dimenze národních kultur; nácvik.

Key words:

Intercultural sensitivity, diversity, national cultures and dimensions, training.

Úvod

Uvádí se, že v dnešním globalizujícím se světě vzrůstá potřeba porozumění odlišným kulturám, protože v důsledku nových technologií dopravy a výměny informací dochází častěji k setkávání se lidí z odlišných kultur a rozmanitého etnického původu. Toto tvrzení je však nanejvýš jen z části pravdivé. Lidé odlišného původu, pocházející z rozdílných prostředí, se střetávali, někdy přátelsky a jindy nevraživě, snad po celou dobu existence lidského rodu. Jak dokládají archeologické nálezy, lidé se stěhovali a měnili své působiště i v době bronzové, a jistě i dříve. Již tehdy museli řešit vzájemné konflikty i možnosti spolupráce. Nepochybně existovaly i izolované populace, které se s cizinci setkávaly jen zřídka. Ale celá historie, např. ve Středomoří či Blízkém Východě, ukazuje na neustálý pohyb lidí i zboží. Současné přepravní a informační technologie mohly frekvenci střetávání zvýšit, byly tu však přinejmenším dva další významné faktory, které přispívaly k tomu, že dnes je potřeba porozumět odlišným lidem odjinud vnímána intenzivněji. Dříve nebyla tak silně vnímána potřeba dopřát všem lidem bez rozdílu – vlastním i cizincům – klidný život v míru a dělné spolupráci. Ostatně i dnes najdeme země, národy či místa, kde to takto chápáno není. Tím druhým faktorem je nárůst prostého počtu lidí, kteří na Zemi žijí. Na Zemi je dnes mnohem méně místa, než tomu kdysi bývalo. V důsledku těchto dvou skutečností je střetávání lidí z odlišných kultur a etnik dnes mnohem častější a intenzivnější. V této souvislosti hovoříme o kulturní a etnické diverzitě a její důležitosti pro udržitelný rozvoj světa, jak jej známe.

Kde je interkulturní vnímavost potřebná

Vnímavost je v první řadě praktická dovednost, kterou potřebuje nejen psycholog, který své povolání chápe jako pomáhající profesi. Potřebuje ji, jak lze snadno doložit i výzkumník, vědec, badatel. Pomáhající psycholog se bez vnímavosti neobejde, jestliže jedná s lidmi, ať již v kontextu krizového managementu, psychoterapie či poradenství. Ve výzkumu, který je běžně chápán jako objektivně založený postup, je také nutný jistý subjektivní vhled, má-li badání dospět k uplatnitelným závěrům. Dovednost vnímavosti je kvalita neostrá,

nejasně vymezená a přesto nepostradatelná. Že tomu tak skutečně je, můžeme doložit pomocí následujícího příkladu:

V interkulturním kontextu či při komunikaci mezi příslušníky odlišných etnik je situace stejně či více komplikovaná, jako v psychoterapii, když se snažíme pomáhat osobě, která trpí nějakým závažným mentálním problémem nebo právě zažila extrémně stresující událost. I zde je vnímavost zapotřebí a vše je o to složitější, že je prakticky nemožné připravit se předem na všechny možné existující kulturní a etnické zvláštnosti.

Důsledky diverzity ve vzdělávání a managementu

Cuadrado et al. (2014) se zabývají akulturačním stresem ve vzdělávání a dokládají, že přizpůsobení se jiné kultuře může při studiu znamenat pro přistěhovalce významnou zátěž. Přesto může být studium v cizí zemi významným přínosem, jak dokládá úspěšnost programu Erasmus. Studenti si v cizině mohou osvojit nejen znalosti, ale získat i zkušenosti s cizím prostředím, navázat kontakty a přátelství a mnohdy též rozvinout své jazykové dovednosti. Doklady o jak negativních, tak i pozitivních důsledcích diverzity byly nalezeny v teorii řízení a psychologii práce. Situace je tu poněkud zvláštní, protože výzkumy v oblasti psychologie práce a organizace zhusta dokládají nežádoucí důsledky diverzity na pracovišti (Williams & O'Reilly, 1998; Mannix & Neale, 2005) a zejména to, že diverzita na pracovišti snižuje výkonnost. Na druhé straně výsledky výzkumů v oblasti řízení lidských zdrojů (*HRM*) nachází převážně pozitivní důsledky diverzity. Podle Homana et al. (2007, 2008) a Kearneyho et al. (2009) je dostatek empirických dokladů o tom, že diverzita podněcuje sociální interakci, výkonnost pracovních skupin a inovaci. Guillaume et al. (2014) se pokoušejí toto dilema vysvětlit tím, že psychologové zhusta zkoumají prožívání jednotlivců, zatímco výzkumy řízení se soustřeďují na úroveň pracovní skupiny. V citované stati Guillaume et al. navrhuji komplexní model stanovující podmínky, za nichž nepodobnost (diverzita) jednotlivých zaměstnanců povede k pozitivním výsledkům (více inovací, efektivnosti a prožívané pohody) a kdy tomu bude naopak. Cílem zkoumání modelu, který navrhuji, pak je dospět k zásadám nakládání s diverzitou (*diversity management*).

Model nácviku

V předchozí části stati jsme uvedli poznatky z jedné z mnoha oblastí, v nichž se diverzita ukazuje jako významný faktor. Oblasti pedagogické psychologie, psychologie práce a řízení lidských zdrojů jsme použili jako doklad toho, že diverzita může znamenat jak zátěž,

tak i významný zdroj. Návrh metody nácviku jsme pak založili na těchto poznatcích. Ty nás přivedly k názoru, že základním postupem nácviku musí být vhodný kulturní asimilátor (Cushner & Landis, 1996; viz též Kolman, 2005, s. 146 a násl.). Metodu nácviku označujeme jako Stručný kulturní asimilátor a při její tvorbě jsme vycházeli z koncepce holandského psychologa Hofstedeho (Hofstede et al., 2007; Kolman 2007). Pro prezentaci při příležitosti Psychologických dnů 2014 v Olomouci jsme připravili její krátké představení (viz tabulku 1). Jak je z tabulky 1 zřejmé, Stručný kulturní asimilátor slouží k osvojení dovednosti rozpoznávat a rozlišovat charakteristiky kultur idiocentrických a allocentrických.

Diskuze a závěry

Podle našich dosavadních zkušeností s návrhem Stručného kulturního asimilátoru, může tato metoda usnadnit pochopení a zvnitřnění poznatků o rozdílech mezi idiocentrickými a allocentrickými kulturami. Její úspěšné využití je však podmíněno vhodným způsobem práce a zejména osobními kvalitami trenéra. Pokud by toto nebylo zajištěno, mohlo praktické užívání metody posilovat tendence k sociální kategorizaci, jak jsme se o tom ne právě žádoucím jevu zmínili výše. Navrhovaná metoda zajisté vyžaduje další ověřování a pravděpodobně i rozvinutí.

Tabulka 1: Ukázka ze Stručného kulturního asimilátoru

<i>Situace</i>	<i>Idiocentrická</i>	<i>Allocentrická</i>	<i>Jiná</i>
Manažer by nikdy neměl přímo kritizovat jednoho pracovníka. Lepší je, když věc projedná s celým týmem. Tak snáze dosáhne zlepšení.		x	
Zákony a předpisy musí být pro všechny stejné a musí být uplatňovány stejně pro každého bez rozdílu.	x		
Tato země je zemí šetřílků.			x
Každý má právo na soukromí.	x		
„Tak drahé auto si nekoupíme. To by si příbuzní mohli myslet, že se snad chceme nad ně povyšovat. To by sotva vedlo k něčemu dobrému.“		x	

Literatura

- Cuadrado, E.; Taberner, C.; Briones, E.** (2014). Dispositional and psychosocial variables as longitudinal predictors of acculturative stress. *Applied Psychology. An International Review*, 63, 3, 441-479.
- Cushner, K.; Landis, D.** (1996). The Intercultural Sensitizer. In: Landis, E.; Bhagat, R. S. (Eds.) (2nd edition) *Handbook of intercultural training*. London: SAGE, 185 - 201
- Guillaume, Y. R. F.; Dawson, J. F. ; Priola, V. ; Sacramento, C. A. ; Woods, S. a.; Higson, H. E.; Budhwar, P. S.; West, M. A.** (2014). Managing diversity in organizations. An integrative model and agenda for future research. *Work and Organizational Psychology*, 23, 5, 783-802.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M.** (2010). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw Hill.
- Homan, A. C.; Hollenbeck, J. R.; Humphrey, S. E.; van Knippenberg, D.; Ilgen, D. R.; van Kleef, G. A.** (2008). Facing differences with an open mind: Openness to experience, salience of intragroup differences, and performance of diverse work groups. *Academy of Management Journal*, 51, 1204-1222.
- Homan, A. C.; van Knippenberg, D.; van Kleef, G.; De Dreu, C.** (2007). Bridging faultlines by valuing diversity: Diversity beliefs, information elaboration, and performance in diverse work groups. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1189-1298.
- Kearney, E.; Gebert, D.; Voelpel, S. C.** (2009). When and how diversity benefits teams—The importance of team members' need for cognition. *Academy of Management Journal*, 52, 581-598.
- Kolman, L.** (2005). *Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů*. Praha: ČZU.
- Kolman, L.** (2007). 'Cross-cultural research and reliability.' In: L. Kolman (ed.) *Komunikace mezi kulturami*. [Cross-cultural communication]. Praha: Alfa, 201-212.
- Mannix, E. A.; Neale, M. A.** (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31-35.
- Williams, K. Y.; O'Reilly** (1998). Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research. In: B. M. Staw & R. I. Sutton (Eds.) *Research in organizational behavior*. (Vol. 20, pp. 77-140). New York, NY: Elsevier Press.

O autorovi:

Doc. PhDr. Luděk Kolman, CSc.

Doc. Kolman pracuje a přednáší na katedře psychologie Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze. Specializuje se na problematiku psychologie práce, ekonomické psychologie a interkulturní psychologie.

Metody sociálně psychologického výcviku v procesu implementace metod průmyslového inženýrství

METHODS OF SOCIAL- PSYCHOLOGICAL TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF INDUSTRIAL ENGINEERING METHODS

Vladimíra Lovasová, Kateřina Kubíková

Příspěvek se zabývá možnostmi funkčního uplatnění sociálně psychologického výcviku v podnikové sféře a charakterizuje potřebu zařazení sociálně psychologického výcviku do procesu implementace metod průmyslového inženýrství. Na příkladu aplikace metod 5S a Kaizen jsou v článku definovány rozvojové cíle sociálně psychologického výcviku v jednotlivých fázích inovace procesů řízení lidských zdrojů. Obě metody jsou v článku charakterizovány z hlediska jejich cílů, principů a nastíněna jsou i některá psychologická úskalí jejich zavádění do podnikových struktur. Úloha sociálně psychologického výcviku zaměstnanců spočívá v prevenci a minimalizaci uvedených rizik. Za zvláště užitečné považujeme to, že napomáhá k překonávání přirozeného odporu ke změnám. Prostřednictvím metod sociálně psychologického výcviku jsou zaměstnanci aktivně konfrontováni s přesahem přes své dosavadní zkušenosti, což jiné vzdělávací postupy neumožňují. Příspěvek generuje konkrétní sociálně psychologické obsahy a témata v kontextu jednotlivých fází řízení podnikových změn. Praktickou přidanou hodnotou příspěvku je to, že vytváří argumentační pole k diskusi s HR manažery podniků pro zviditelnění potřeby sociálně psychologické podpory zaměstnanců.

The paper deals with the functional application possibilities of socially psychological training in the corporate sphere and characterizes the need for socio-psychological training in the implementation of industrial engineering methods. On the example of the 5S and Kaizen methods, the article defines the development goals of social-psychological training in the various stages of innovation of human resource management processes. Both methods are characterized in terms of their goals, principles and some psychological difficulties of their introduction into corporate structures. The role of social psychological training of employees is to prevent and minimize these risks. It is especially useful that training helps overcome

natural resistance to change. Through social-psychological training methods, employees are actively confronted with transcendence over their past experience. Other educational procedures do not allow this. The article generates specific socio-psychological content and themes in the context of individual phases of corporate change management. The practical added value of the article is that it creates an argumentation field for discussion with HR managers of companies to highlight the need for social and psychological support of employees.

Klíčová slova

Výrobní procesy, metody průmyslového inženýrství, řízení změn, 5S, Kaizen

Keywords

Manufacturing processes, methods of industrial engineering, change management, 5S, Kaizen

Úvod

Uplatňování metod sociálně psychologického výcviku v průmyslovém prostředí naráží na mnohá úskalí i praktické problémy.

Především se jedná o požadavky na větší časovou náročnost vzdělávacího programu. Sociálně psychologický výcvik (dále SPV) je aktivní a zkušenostní způsob učení (Hermonchová, 1982). To však vyžaduje větší časový prostor, než u tradičních transmisivních postupů vzdělávání, na které mohla být organizace dosud zvyklá.

Specifické jsou i požadavky na školící prostory. Zasedací místnost, kterou podnik disponuje, nebývá často pro realizaci SPV vhodná, a to jak velikostí, tak umístěním. Pokud se např. nachází v blízkosti kanceláře generálního ředitele, výrazně to průběh výcviku ovlivní.

Problémovou otázkou je také financování vzdělávacího programu. Současné průmyslové podniky pro vzdělávání zaměstnanců často využívají různých forem projektových dotací. Sociálně psychologický výcvik si ale musí většinou kompletně financovat z vlastních zdrojů, neboť do stávajících projektových výzev nelze samostatně o SPV požádat. Jsou orientovány především na odborné vzdělávání a okruhy soft skills jsou ze soutěží vyřazovány. Dokonce ani v případě, že podnik kmenově zaměstnává pouze mistry a výrobu kompletně zajišťuje náborem agenturních pracovníků, nebyl obsah vzdělávací akce zaměřený na vedení a motivaci podřízených uznán za odborný.

To, zda bude v organizaci SPV realizován, mohou ovlivnit i obavy budoucích účastníků kurzu z toho, že metody SPV naruší jejich dosavadní sebe prezentaci, kterou odvozují od sociálního a pozičního statusu, který v organizaci zaujímají.

Zásadní jsou postoje managementu podniku. Pokud sami nemají se SPV zkušenosti a nerozumí jeho principům, mohou získat dojem, že si zaměstnanci při školení hrají.

Velice podstatným aspektem je to, zda má HR manažer podniku skutečnou pravomoc rozhodovat o obsahu a formě podnikového vzdělávání. Zejména v případě, kdy skupinu účastníků tvoří zaměstnanci na stejné nebo vyšší hierarchické podnikové pozici, to může být problém. Jednotlivé podniky jsou sice specifické tím, jak u nich probíhá schvalovací proces a s kým musí HR manažer své náměty na vzdělávací akce konzultovat. Jeho role však vždy spočívá v tom, že o významu vzdělávacího programu informuje samotné účastníky a jejich nadřízené, kterým vznikne problém se zajištěním kontinuity výroby. Zkušenosti naznačují, že velmi důležité jsou postoje výrobního ředitele.

Z uvedených důvodů je velmi užitečné již při plánování obsahu a formy vzdělávacího programu hovořit jazykem, kterému vedení firmy rozumí a používat pojmy, ze kterých vyplývá, že zařazení sociálně psychologického výcviku pro zaměstnance sleduje podnikové cíle. Potenciál SPV je proto nutné objasňovat v kontextu optimalizace podnikových procesů, štihlé výroby a konkrétních metod průmyslového inženýrství.

1. Teoretická východiska

- *Metody průmyslového inženýrství*

Průmyslové inženýrství je interdisciplinární obor, jehož předmětem je projektování, zavádění a zlepšování integrovaných systémů lidí, strojů, materiálů a energií s cílem dosáhnout co nejvyšší produktivity (Mašín, Vytlačil, 1996). Podle Encyklopedie Britannica (2002) se jedná se o jeden z nejmladších inženýrských oborů, který aplikuje principy a postupy vědeckého řízení za účelem udržování vysoké úrovně produktivity při optimálních nákladech v průmyslových podnicích. V zásadě jde o odstraňování plýtvání, přičemž Košturiak (2002) definuje plýtvání jako vše, co zvyšuje náklady výrobku nebo služby bez toho, aby zvyšovalo jejich hodnotu. Klasické průmyslové inženýrství je orientováno na exaktní metody, jako jsou studium práce, operační výzkum apod., moderní průmyslové inženýrství více zohledňuje socio-technické systémy (Mašín, Vytlačil, 2000).

Metody a techniky průmyslového inženýrství lze členit dle různých hledisek a kritérií. Gregor a Košťuriak (2002) je rozdělují do pěti základních oblastí:

- racionalizace a empirické metody vyvinuté v průmyslových podnicích
- informatika a softwarové inženýrství
- motivace, nové organizační formy, týmy, vedení lidí
- systémové inženýrství, projektování, operační výzkum
- technologie, výrobní a automatizační technika.

Ke zlepšování procesů jsou využívány principy eliminace, zjednodušení, kombinace, změny pořadí a zavádění nové metody do praxe (Mašín, Vytlačil, 2000). Zejména v posledním kroku bývá sociálně psychologický výcvik funkčně uplatňován.

Pro názornost jsme z široké a neustále se rozvíjející škály metod průmyslového inženýrství zvolili dvě, které jsou v obecném povědomí velmi známé a jsou také současnými výrobními podniky často využívány. Jedná se metodu 5S většinou implementovanou v kombinaci s metodikou Kaizen.

- 5S

Koncept 5S je základním kamenem pro zlepšování procesů štíhlého podniku. (Chaneski, 2003). Význam metody 5S spočívá v minimalizaci pracovního času, pracovní chyby a tedy i nákladů na daný pracovní proces. Jejím cílem je snížit chyby a ztráty díky špatnému nástroji, hledání správného materiálu, zbytečnému přendávání materiálu z ruky do ruky, kompletaci rozházených podkladů apod. Dobře zavedená metoda 5S na základě zlepšení toku materiálů a informací zvyšuje produktivitu práce, zlepšuje kvalitu a bezpečnost práce, více chrání životní prostředí a vytváří příjemné pracovní prostředí (Chromjaková, 2005). Název 5S odpovídá pěti postupným krokům zavádění této metody: úklid (seiry), uspořádání (seiton), čištění a kontrola (seiso), standardizace a pravidla (seiketsu), dodržování pravidel (shitsuke). Ve výrobní praxi to v zásadě znamená nechat na pracovišti jen nutné věci (1S), vyjasnit si posloupnost pracovních kroků (2S), vracet nástroje na své místo (3S), standardizovat, znát, respektovat a prohlubovat předchozí 3S (4S) a udržet pořádek na pracovišti (5S).

Aby však mohlo být nové uspořádání na pracovišti funkční, musí s náměty na změny přicházet ti, kteří tam skutečně pracují. Pohled na výrobní halu z manažerského křesla je přece úplně jiný než pohled od stroje. Mnoho firem v ČR bohužel dosud inklinuje k tendenci změny v rámci 5S iniciovat shora. V praxi to pak vypadá tak, že na pracoviště

přijde manažer s již připraveným projektem a hromadou příkazů, kde co bude, jak bude vypadat pracoviště podřízeného. Následné školení je pro zaměstnance v zásadě jen výčtem postihů za případné nedodržení nových pravidel. Tento přístup posiluje averzi vůči změně i k jejímu nositeli a snižuje i míru přijímání osobní odpovědnosti pracovníka za vykonanou práci. Dalším negativním dopadem je výstižně řečeno slovy jednoho zaměstnance to, že „ze schopných, šikovných lidí má udělat manuální nemyslicí roboty“. Pro podniky s jednoduchou výrobou to platí zvláště. Jejich přizpůsobení postupů tomu, aby obsazení dělnické pracovní pozice nebylo příliš limitováno kvalifikačními požadavky a aby nově nastupující zaměstnanec mohl být rychle a levně zaškolen k samostatnému plnohodnotnému výkonu práce, vede k různým problémům a ztrátám, jejichž zdrojem je nižší mentální napojení lidí na práci. V tomto smyslu by se dalo hovořit i o určitém mrhání lidskými zdroji. Proto je účelné a potřebné metodu 5S zavádět zároveň s metodikou Kaizen.

- *Kaizen*

Pojem Kaizen bývá obecně vysvětlován jako změna k lepšímu. V rámci podnikových procesů se jedná o systém kontinuálního zlepšování v osobním i pracovním životě zahrnující jak dělníky, tak manažery (Košturiak, Gregor, 2002; Kaizen, 2008). Podle Ušáka (2006) Kaizen není pouze zlepšovatelským hnutím, ale způsobem myšlení.

Kaizen je postaven na těchto základních principech:

- Každému zlepšení se musí věnovat pozornost.
- Kaizen je otevřený pro všechny pracovníky firmy.
- Kaizen je postavený na aktivitách zdola, ale vyžaduje silnou podporu shora.
- Management má za úkol vytvořit a udržovat standardy a jejich zlepšování.
- Kaizen předpokládá neustálou informovanost o aktuálním stavu ve výrobě a podporu iniciativy pracovníků při řešení problémů. Nezbytné je také vytvoření předpokladů pro zlepšení možností komunikace mezi pracovníky, např. místo, čas apod.
- Kaizen zvyšuje motivaci pracovníků prostřednictvím jejich materiální a finanční spoluúčasti na úspěchu a možnosti uplatnit své schopnosti, dosáhnout úspěchu, uznání a respektu.

2. Role sociálně psychologického výcviku v implementaci metod průmyslového inženýrství

Již samotné projektování podnikových změn předpokládá úspěšnou týmovou spolupráci. Podle Mikulce (2004) je týmová práce nejefektivnějším způsobem řešení problémů a dosahování stanovených výsledků a metody SPV jsou zaměřené právě na získávání a prohlubování dovedností týkajících se podporování procesu skupinového řešení problémů (Hermonchová, 1988). Členové autonomního vývojového týmu musí chápat význam všech týmových funkcí, nejen funkcí orientovaných na dosažení cíle, ale i funkcí udržujících tým a funkcí kontrolních a analytických. Prostřednictvím technik sociálně psychologického výcviku se mohou naučit naslouchat členům týmu a osvojit si způsob jednání, které podporuje vzájemnou spolupráci a udržuje společný „tah na branku“.

Řízení změn vnitřních podnikových procesů je složitý a téměř nikdy nekončící proces, zvláště týká-li se lidských zdrojů. V zásadě se jedná o princip funkce převodovky, respektive poměrně složitého systému převodů. Prvotní impuls, záměr, vize nebo idea musí aktivovat převody na různých úrovních o různé síle i rychlosti a to tak, aby komunikace změn byla transparentní, srozumitelná a důvěryhodná a měla tím potenciál překonat přirozený lidský odpor ke změnám. Velice užitečný se v tomto smyslu jeví výcvik prezentačních dovedností a managementu působivosti.

Co se přímo týká zavádění metody 5S, prostor pro uplatnění sociálně psychologického výcviku spočívá v kroku č. 4, v rámci kterého musí vedení společnosti zajistit, že všichni pracovníci podílející se v procesu práce jsou proškoleni na 3S, že každý pracovník zná svoji roli v pracovním postupu a ví, co a jak má používat a že bude všechny postupy dodržovat.

Na objasnění obecných principů metody 5S si sice mohou firmy zjednat školení externího odborníka, ale realizovat všechny změny už bude organizace sama. Klíčovým prvkem úspěšnosti je úroveň komunikačních dovedností všech řídicích pracovníků firmy. Největší podíl práce při zavádění metody 5S dopadá na manažery první linie a v tomto smyslu je role sociálně psychologického výcviku dokonce nezastupitelná. Teoreticky orientovaná školení na téma komunikace nepřinášejí zvláště u této cílové skupiny výrazné efekty, neboť se na svoji pozici obvykle propracovali na základě prokázání jiných než řídicích schopností. Mnohdy je nutné korigovat i jejich postoje ke změně a obecně i k roli, kterou nyní zastávají. Proto musí být jejich učení založeno na reálné zkušenosti a musí v něm vidět praktický smysl. Jen tak mohou přijmout odpovědnost za proces vlastního rozvoje a učení se může stát integrální součástí jejich života. Nejenže Bedrnová a Nový (2009) právě tímto způsobem

charakterizují podmínky zkušenostního učení, ale v zásadě korespondují i s konceptem učící se organizace.

Podnikům, které důležitost sociálně psychologické přípravy manažerů podcenily, nepřináší implementace metody 5S očekávané zisky a mnohdy i prohloubila přirozené psychologické bariéry ve struktuře podniku, což negativně působí na firemní kulturu. Pro představu cituji úryvky výroků zaměstnanců z jednoho veřejného diskusního fóra ohledně 5S: „...nástroj pro oživení buzerace podřízených“; „...stupidní nástěnky, úkoly, nařízení“; „...šikana“; „...vytištěný jakýsi návod, který visí na tabuli. Paní kancelářská nám ho vlastně jen přečetla a tím to končilo. Žádné vysvětlení proč a jak.“

Má-li být v organizaci realizována metodika Kaizen a mají-li být pracovníci spoluvůrci změn, musí být uvolněn jejich kreativní potenciál. Firmy jsou primárně orientovány na zisk a jejich vedení vyvíjí neustále se zvyšující tlaky na vysokou produkci při vysoké kvalitě. V takovém prostředí se zaměstnanci logicky obávají chybovat, což brzdí uplatnění jejich tvořivosti a tím na základě principů Kaizen i rozvoji společnosti. Proto je nezbytné, aby vedoucí pracovních skupin znali a dokázali s podřízenými funkčně aplikovat metody generování nápadů.

Závěr

Sociálně psychologický výcvik má důležité místo v procesu řízení lidských zdrojů. Nejen že zvyšuje kompetence zaměstnanců k výkonu pracovní role na všech úrovních podniku, ale je dokonce podmínkou funkčního řízení změn v organizaci. Svoji specifickou roli má ve všech fázích implementace metod průmyslového inženýrství a všude tam, kde je nutné překonat dosavadní schémata myšlení a jednání zaměstnanců.

Literatura

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. (2009) *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: **Management Press**, ISBN 8072610643.

BRITANNICA EDITORS. (2002) *Encyclopaedia Britannica*. USA: Encyclopaedia Britannica, Incorporated, 2001. 32 642 p. ISBN 0-852297-87-4.

Five “S” Program [online]. [cit. 2008-09-20]. 2003, Dostupné na [www:](http://www.senacyt.gob.pa/g_innovacion/5s/document.pdf)

[<http://www.senacyt.gob.pa/g_innovacion/5s/document.pdf>](http://www.senacyt.gob.pa/g_innovacion/5s/document.pdf).

HERMOCHOVÁ, S. (1988) *Sociálně psychologický výcvik I*. Praha: SPN.

HERMOCHOVÁ, S. (1988) *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN.

HERMOCHOVÁ, S. (2006) *Teambuilding*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1155-9.

CHANESKI, W. C. *Competing Ideas: Organizing Your Workplace With The “Five S” Process* [online]. 2003, [cit. 2008-09-21]. Dostupné na [www: <http://www.mmsonline.com/articles/1101ci.html>](http://www.mmsonline.com/articles/1101ci.html).

CHROMJAKOVÁ, F. *5S* [online]. [cit. 2017-09-21], 2005. Dostupné na [www: <http://www.ipaslovakia.sk/slovník_view.aspx?id_s=105>](http://www.ipaslovakia.sk/slovník_view.aspx?id_s=105).

Kaizen – What Does It Mean? [online]. [cit. 2016-09-30]. 2008, Dostupné na [www: <http://www.strategosinc.com/kaizen.htm>](http://www.strategosinc.com/kaizen.htm).

KOŠTURIÁK, J., GREGOR, M. a kol. (2002) *Jak zvyšovat produktivitu firmy*. Žilina: inForm. ISBN 80-968583-1-9.

KOŠTURIÁK, J., GREGOR, M. (1993) *Podnik v roce 2001 – revoluce v podnikové kultuře*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-803-1.

MAŠÍN, I., VYTLAČIL, M. (1996) *Cesty k vyšší produktivitě*. Liberec: Institut průmyslového inženýrství. ISBN 80-902235-0-8.

MAŠÍN, I., VYTLAČIL, M. (2000) *Nové cesty k vyšší produktivitě – metody průmyslového inženýrství*. Liberec: Institut průmyslového inženýrství. 311 s. ISBN 80-902235-6-7.

MIKULEC, P. (2004) *Týmy, týmová práce, týmová společnost – efektivní lidské systémy*. In *Sborník XXXVI. Vědecké konference o systémovém inženýrství SI 2004 – Lidské systémy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové. s. 93 – 97. ISBN 80-86771-08-3.

UŠÁK, V. *KAIZEN* (2006) je spôsobom videnia a myslenia v živote podnikov. *Úspěch: produktivita a inovace v souvislostech*. roč. 0, č. 1, Slaný: API – Akademie produktivity a inovací s.r.o., s. 13-15.

5S and Visual Control Basics [online]. [cit. 2010-08-30]. 2008, Dostupné na [www: <http://www.strategosinc.com/5S.htm>](http://www.strategosinc.com/5S.htm).

O autorkách:

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Odborný asistent katedry psychologie FP ZČU Plzeň.

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Odborný asistent katedry psychologie FP ZČU Plzeň.

Užití relaxačních technik v rámci sociálně psychologického výcviku u studentů pedagogické fakulty

THE USE OF RELAXATION TECHNIQUES IN THE SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING

Jana Miňhová

Příspěvek mapuje potřebu zařazovat relaxační techniky do koncepce sociálně psychologického výcviku v rámci pregraduální přípravy na FPE. Relaxační techniky pomáhají regulovat aktuální psychické stavy a slouží také jako prevence rozvoje neurotických poruch. Smyslem těchto technik je nejen zrelaxovat a odreagovat vnitřní tenze, ale i naučit se účinným formám obrany proti stresu. Naléhavost užití relaxačních technik vyplývá mimo jiné z longitudinálního výzkumu prováděného na FPE v letech 2006 až 2017. Na základě opakovaného testového šetření bylo zjištěno, že zkoumaní studenti vykazují ve srovnání s populační normou statisticky významně vyšší stupeň neuroticismu. Převažuje anxiózně fobická symptomatologie, projevující se především sociálně situační úzkostí a trémou, které studentům ztěžují vyrovnávat se účinně s náročnými situacemi a tím i korigovat vlastní interpersonální chování, na jehož rozvoj je sociálně psychologický výcvik zaměřen. Cílem relaxačních technik je právě práce s úzkostí studentů, jejich podvědomými motivy, vytěsněnými traumaty a komplexy méněcennosti. V rámci výcviku jsou aplikovány techniky sloužící k nervosvalovému uvolnění v kombinaci s vizualizací a imaginací. Užívané relaxační techniky mají svůj diagnostický a terapeutický aspekt, které se vzájemně prolínají. Z tohoto důvodu je každé cvičení se studenty analyzováno a celkovou změnu svého emočního ladění studenti charakterizují v závěrečné sebereflexi.

The paper maps the need of incorporating the relaxation techniques into the concept of social-psychological training at the time of preparation for the university. Relaxation techniques help to regulate current mental state and they also serve as a prevention of the development of neurotic disorders. The purpose of these techniques is not only to relax and diminish inner tensions, but also to learn how to cope with stress. The urgency of using relaxation techniques results from the longitudinal research that was run at the pedagogical faculty in the years 2006 – 2017. On the basis of a repeated test, it was found that

the participants (students) had a statistically significantly higher degree of neuroticism compared to the population standard. We found out that anxiously phobic symptomatology had the largest presentation. This phenomena mainly occurs as a social situational anxiety or as a stage-fright that make it even harder to cope with difficult life situations. The aim of the relaxation techniques is therefore focused on working with students' anxiety, their subconscious motives, displaced traumas and inferiority complex. Techniques such as imagination and visualisation are used to relax and support the results of relaxation exercise. All those techniques mentioned above have their diagnostic and therapeutic aspects that are mingled. For this reason, every exercise is discussed with students and analysed afterwards. The outcome of the analysis is total emotional tuning change.

Klíčová slova:

Studenti učitelství, neuroticismus, sebereflexe, relaxace, abreakce, imaginace

Keywords:

Students of teaching, neuroticism, self-reflection, relaxation, abreaction, imagination

Úvod

Učitelská profese, na kterou se připravují studenti pedagogické fakulty, klade na jedince velké nároky, které mohou být zdrojem jeho neurotizace. K nejčastěji uváděným stresorům učitelské profese patří emocionální únava, která je důsledkem skutečnosti, že učitel musí neustále korigovat své interpersonální reakce, rychle se rozhodovat a někdy používat nepopulární řešení. Denně vystupuje před „publikem“, musí tedy neustále kontrolovat své chování a ovládat své emoce. Současně by měl být modelem duševně zdravé, vyrovnané osobnosti pro žáky i jejich rodiče.

Na tuto náročnou roli se připravují už adepti učitelství, tedy studenti pedagogických fakult. Prostředkem k tomu jsou semináře a cvičení zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj. Mezi nimi zaujímá nezastupitelné místo **Sociálně psychologický výcvik (SPV)**, jehož cílem je pěstovat u studentů na základě jejich sebereflexe zdravé sebevědomí a sebedůvěru, učit je předcházet a čelit stresovým situacím a umět ovládat své emoce a korigovat interpersonální chování, na jehož rozvoj je SPV zaměřen. Součástí tohoto výcviku jsou **relaxační techniky** zaměřené na regulaci aktuálních psychických stavů a na prevenci neurotických poruch.

Smyslem těchto technik je nejen zrelaxovat a odreagovat si vnitřní tenze a úzkosti, ale i naučit se účinným formám obrany proti stresu. Naléhavost užití relaxačních technik v rámci SPV vyplývá mimo jiné i z longitudinálního výzkumu prováděného na FPE ZČU v Plzni v letech 2006 až 2017, který je zaměřen na zjištění stupně neuroticismu studentů této fakulty. Na základě opakovaného testového vyšetření zjišťujeme, že zkoumaní studenti vykazují ve srovnání s populační normou statisticky významně vyšší stupeň neuroticismu. Poslední výzkum, který bude popsán v následujících kapitolách, byl realizován v roce 2017.

Vymezení pojmu „neuroticismus“

S pojmem „neuroticismus“ se poprvé setkáváme u Eysencka (1968, s. 13), který jím označuje *„obecnou tendenci k neuróze, projevující se citovou vratkostí, kolísáním základní nálady, zvýšenou pohotovostí k úzkosti, vyšší zranitelností na některé interakce a výraznou pohotovostí k neurotickým reakcím.“* Říčan (2007) spatřuje psychofyziologický základ neuroticismu ve vysoké reaktivnosti autonomního nervového systému, jež ovládá různé tělesné funkce a stěžuje přizpůsobení jedince k prostředí, zvláště takovému, v němž je vystaven nepříznivým vlivům. Lovasová (2017, s. 55) zdůrazňuje, že *„psychicky labilní jedinci se obtížně vyrovnávají s nároky života.“* Všichni autoři zabývající se touto problematikou (Matoušek, 1986, Zvolský, 1997, Höschl, 2004, Miňhová, 2006, Lovasová, 2017) upozorňují na skutečnost, že neuroticismus nelze ztotožňovat s neurotickou poruchou, ale je dispozicí k jejímu vzniku. Terminologickými ekvivalenty pojmu „neuroticismus“ jsou „emocionalita a instabilita“ (Matoušek, 1986, Zvolský, 1997, Höschl, 2004) a „neurotická dispozice“ (Miňhová, 2006, Nakonečný, 2011). V našem výzkumu vycházíme z Eysenckova pojetí neuroticismu jako dispozice k neuróze. Tohoto termínu používáme synonymně s termíny „neurotičnost“ a „instabilita“. Praxe ukazuje, že jedinci s více či méně rozvinutou neurotickou symptomatologií vykazují vysoké skóre testové neurotičnosti. Všichni výše zmínění autoři se shodují v tom, že zvýšený neuroticismus ztěžuje jedinci vyrovnávat se s náročnými životními situacemi, které vysokoškolské studium přináší.

Popis výzkumu realizovaného v roce 2017

Zkoumanou skupinu tvořili studenti druhého ročníku bakalářského studijního programu se zaměřením na vzdělávání a studenti prvního ročníku studijního programu učitelství pro ZŠ a SŠ. Celkový počet respondentů činil 644 studentů, z toho 386 jsou studenti bakalářského

studia a 258 studenti navazujícího magisterského studijního programu. Výběr respondentů byl determinován skutečností, že posluchači jak bakalářského, tak magisterského studijního programu se již vyrovnali s adaptační fází vysokoškolského studia a nemají ještě bezprostředně před státnicemi a před obhajobou kvalifikačních prací.

Použité metody

Ke zjištění stupně neuroticismu jsme použili Eysenckův dotazník pro dospělé (EPQ-R), ke zjištění charakteristiky neurotické symptomatologie jsme aplikovali Inventář neurotických příznaků (N70), Škálu klasické sociálně-situační anxiety a trémy (KSAT) a Projektivní Baltruschův test „Kresba lidské postavy“ (FDT).

Testové metody byly doplněny o rozhovory s respondenty, kteří vykazovali v testech vyšší hodnoty úzkostnosti.

Výsledky šetření

Z celkového počtu 644 studentů, kteří tvořili výzkumný vzorek, se objevil zvýšený neuroticismus u 242 posluchačů, tj. 37,5 %. Procento neurotických studentů v námi zkoumaném souboru jsme porovnali s procentem neurotických jedinců v populaci. Současné statistické údaje uvádějí, že celkový výskyt neurotických jedinců v populaci činí 15 %. Rozdíl mezi procentem neurotických studentů v námi zkoumaném souboru a populační normou je tedy statisticky významný ($p < 0,001$, χ^2 test).

Charakteristika neurotické symptomatologie u respondentů

U studentů, kteří vykazují vyšší stupeň neuroticismu, jsme dotazníkovým šetřením (N70, KSAT) zjistili převažující anxiózně fobickou symptomatologii, projevující se převážně sociálně situační úzkostí a trémou, které jim ztěžují vyrovnávat se účinně s náročnými životními situacemi, jež vysokoškolské studium přináší.

Dotazníkové šetření jsme doplnili projektivním vyšetřením, a to Baltruschovým testem „Kresba lidské postavy“ (FDT) a následným rozhovorem o nakreslených postavách. U studentů, kteří vykazovali v dotaznících a v projektivním vyšetření zvýšenou anxiétu, jsme se snažili v rámci relaxačních technik formou vizualizace a imaginace zjistit zdroj jejich úzkosti a naučit se s ní pracovat.

Forma a úspěšnost relaxačních technik v rámci SPV

Nyní dovolu, abychom Vás informovali o formě a úspěšnosti působení relaxačních cvičení v rámci SPV na studenty s vyšším stupněm neuroticismu, kteří často prožívají náročné životní situace související se studiem jako intenzivní distres se všemi důsledky. Stupeň zátěže, který posluchači v souvislosti s plněním studijních povinností prožívají, je důsledkem jak objektivních, tak subjektivních faktorů. K objektivním příčinám patří např. přehnané požadavky a nedostatek empatie ze strany vyučujících a nedostatečná podpora rodičů či partnerů studentů. K subjektivním faktorům řadíme především prokrastinaci a laxní přístup studentů k plnění povinností a jejich malá frustrační tolerance na bázi neurotičnosti.

V rámci výcviku jsou aplikovány techniky sloužící k nervosvalovému uvolnění v kombinaci s vizualizací a imaginací. Užívané relaxační techniky mají svůj diagnostický a terapeutický aspekt, které se vzájemně prolínají. Předpokladem účinného výcviku je totiž na bázi sebereflexe analýza podvědomých motivů, vytěsněných traumat a potlačených komplexů. „Exkurzi“ do podvědomí provádíme pomocí vizualizace a imaginace. Na základě sebereflexe jsme prováděli s účastníky relaxační cvičení s cílem uvolnit jejich nervosvalové napětí a zmírnit jejich anxieta. Tyto techniky probíhaly půl roku individuálně a skupinově.

Nyní dovolu, abychom Vás podrobněji seznámili s **jednotlivými relaxačními technikami** a jejich diagnostickým a terapeutickým potenciálem.

- Řízené a neřízené dýchání, které slouží k odpoutání pozornosti od prožívaných problémů a k tělesnému a psychickému uvolnění.
- Antistresové masáže (včetně hlazení ve dvojicích). Jejich cílem je uvolnit kosterní svaly, v nichž se usazují stresy, a tím snížit psychické napětí. Po skončení této techniky odpovídají studenti, zda pro ně byly vzájemné doteky příjemné či nikoliv, popř. zda v nich v určitých částech těla budily odpor. Většina studentů vnímala tyto masáže pozitivně, příčinou negativních pocitů byly buď organické příčiny, nebo psychické trauma potlačené do podvědomí.
- Jacobsonova progresivní relaxace, která slouží k prožitku svalového napětí a uvolnění.
- Schultzův autogenní trénink (při němž jde o postupné navozování pocitů tíhy, lehkosti a tepla, které tvoří přechod k imaginativním technikám.
- Vizualizace, např. zrková představa louky s krásnými květinami, představa osoby, kterou mají studenti rádi.

- Imaginace (koupání v očištném potoce, běhání po louce, kouzelný dědeček, jemuž položí studenti otázku, jak řešit svůj aktuální problém).

Vyústěním imaginativních technik je: „místečko bezpečí“, kde účastníci mohou odhodit vše, co je tíží, zbavit se úzkosti a navodit si pocit jistoty a bezpečí. Po návratu do reality studenti vypovídají, kde byli ve stavu změněného vědomí, zda jejich „místečko bezpečí“ se nacházelo v minulosti či přítomnosti, zda byli v místnosti nebo v přírodě a zda byli sami nebo s někým. Společně se studenty dospíváme k diagnostické úvaze a následné sebereflexi. Pokud si posluchači vybaví, že jejich „místečko bezpečí“ bylo v minulosti, popř. v dětství, dá se usuzovat, že momentálně prožívají nějakou frustraci, stres či pocit bazální úzkosti, a ve stavu změněného vědomí se vrací do „šťastné minulosti“. Když je jejich „místečko bezpečí“ v přítomnosti, mají aktuálně své místo, kde se cítí uvolněně a kam za nimi nemůže žádné zlo. V případě, že je jejich místo bezpečí v místnosti či v nějakém uzavřeném prostoru, potřebují pocit zázemí a řešit své problémy ve známém prostředí. Pokud se jejich bezpečné místečko nachází v přírodě, vyjadřují svou potřebu po volnosti a zbavení se závislosti na sociálním okolí. Když je jedinec ve svém místečku bezpečí sám, má potřebu autonomie, pokud je tam s někým, potřebuje sociální oporu. V případě, že si jedinec představuje nějaké abstraktní místo, necítí se nikde bezpečně a uvolněně.

Tyto diagnostické úvahy studentům nejsou vnucovány vyučujícím, ale dospívají k nim sami.

Po skončení tohoto výcviku jsme studentům opět zadali Baltruschův kresebný test s cílem zjistit účinnost relaxačních technik. Při prvním šetření se v kresbě kromě zvýšené úzkostnosti projevily i poruchy sebepojetí, nerozhodnost při řešení životních situací a jiné symptomy neuroticismu (velmi malá postava svého pohlaví umístěná ve spodní části papíru či na jeho okraji, nedostatečné spojení jednotlivých částí těla, nápadně malá hlava v poměru k tělesným proporcím, apod.). Při opakovaném vypracování tohoto testu jsme zjistili, že typické neurotické a úzkostné fenomény jsou v kresbě výrazně utlumeny.

Je známou skutečností, že na rozvoj neuroticismu se kromě vrozené dispozice podílejí i traumatické zážitky z dětství či dlouhotrvající konflikty a frustrace, které byly potlačeny do podvědomí a oslabily frustrační toleranci jedince. Z tohoto důvodu považujeme užití relaxačních technik v rámci Sociálně psychologického výcviku za užitečné a žádoucí. Jsou totiž přirozenou součástí osobnostního a sociálního rozvoje studenta FPE, který se připravuje na náročný výkon učitelské role.

Literatura

- EYSENCK, H. J., EYSENCK, S.B. (1968) *Osobnostný dotazník, EOD*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- EYSENCK, H. J., RACHMAN S. (1967) *Neurosen – Ursachen and Heilmethoden*. Berlin.
- HÖSCHL, C. (2004). *Psychiatrie*. Praha: Tigris.
- LOVASOVÁ, V. (2017). *Souvislosti neuroticismu*. Plzeň: ZČU v Plzni.
- MATOUŠEK, O. (1986). *Kontexty neuróz*. Praha: Avicenum.
- MIŇHOVÁ, J. a LOVASOVÁ, V. (2010). *Neuroticism of Trainee Teachers as Factor in Poor Academic Performance*. *Studia edukacyjne*, 11.
- NAKONEČNÝ, M. (2011, s. 612). *Psychopatologie*. Praha: Trion.
- ŘÍČAN, P. (2007). *Psychologie Osobnosti*. Praga: Grada.
- VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- ZVOLSKÝ, P. (1997). *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, UK Praha.

Autorka:

Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie.

Emoce jako jeden z fenoménů sociálně psychologického výcviku

EMOTIONS IS ONE OF THE PHENOMENA OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING

Michal Svoboda, Božena Jiřincová

Text je zaměřen na problematiku emocí jako jednoho z klíčových psychických fenoménů v sociálně psychologickém výcviku. Pojem fenomén označuje jev, který se v procesu sociálně psychologického výcviku vyskytuje a je možné ho prostřednictvím introspekce popsat. V příspěvku jsou nejprve popsány jednotlivé formy emocí, jež účastník ve výcvikovém programu může prožívat. Každý účastník je různým způsobem emocionálně predisponován. Jeho emocionální predispozice souvisejí s osobnostními vlastnostmi a dalšími biologicko-kulturně-sociálními vlivy. Při popisu forem emocí vycházíme z jednotlivých psychologických směrů, např. hlubinné či behaviorální psychologie. V textu je upozorněno na skutečnost, že projevy emocí účastníka nemusí být vždy shodné se skutečně prožívanými emocemi ve výcvikovém programu. V příspěvku se dále pojednává o významu a formách emocí v jednotlivých oblastech programu sociálně psychologického výcviku.

The text focuses on the issue of emotions as one of the key psychological phenomena in social-psychological training. The phenomenon refers to a phenomenon that occurs in the process of social psychological training and can be described through introspection. The paper first describes the different forms of emotions that a participant in the training program can experience. Each participant is emotionally predisposed in different ways. His emotional predisposition is related to personality and other biological, cultural and social influences. In the description of forms of emotion, we are based on individual psychological directions, such as deep or behavioral psychology. The text draws attention to the fact that participants' emotional manifestations may not always be the same as the actual emotions in the training program. The contribution also discusses the importance and forms of emotions in the different areas of the social-psychological training program.

Klíčová slova

Sociálně psychologický výcvik, emoce, empatie

Keywords

Social-psychological training, emotion, empathy

1. Úvod – vymezení emocí a sociálně psychologického výcviku

V úvodu se nejprve zaměříme na vymezení dvou pojmů, ke kterým se vztahuje obsah příspěvku: emoce a sociálně psychologický výcvik.

Emoce je možné v obecné rovině charakterizovat jako psychický moment člověka vyjadřující např. libost či nelibost, přitažlivost či odpudivost, a to vůči předmětům, událostem a osobám. P. Ekman popisuje následující primární emoce:

Strach: „záporný cit, který vzniká v nebezpečných situacích, v nichž je ohrožena sebezáchova nebo duševní integrita. Vyskytuje se v různé intenzitě, od mírných obav až po panickou hrůzu či děs. Vztahuje se k určitému konkrétnímu objektu nebo situaci. Může se poměrně snadno změnit v hněv, k čemuž dochází zejména tehdy, je-li člověk doslova či obrazně „zahnán do kouta“, takže nemá možnost z nebezpečné situace uniknout.“⁴

Úzkost: „je neurčitý pocit obav či ohrožení, který se neváže k žádnému konkrétnímu objektu či události. Úzkost se prožitkově podobá strachu, ale právě její neurčitost z ní činí subjektivně velmi nepříjemný stav. Ve srovnání se strachem je hůře snesitelná, difuznější a trvá zpravidla o něco déle. Největší rozdíl mezi oběma city spočívá ve stanovení příčin vnitřní nepohody. V případě strachu je obvykle snadno dokážeme najít, zatímco v případě úzkosti nikoliv.“⁵

Hněv (zlost) „vzniká nejčastěji v situacích, kdy nám nějaká překážka brání v uskutečnění našich snah či dosažení cílů – ve frustračních situacích. Intenzita tohoto citu sahá od mírné rozladěnosti až po zuřivý vztek. Subjektivně je hněv velmi nelibý. V mnoha případech je jeho prožívání závislé na subjektivní interpretaci situace, do které se jedinec dostal.“⁶

Radost „je cit, který vzniká zejména při dosažení úspěchu či nějakého cíle. Tento cit existuje v různé intenzitě, od pocitů pohody až po pocity extáze nebo triumfu. Zatímco extáze je projevem maximálního vystupňování libosti či slasti, pocity triumfu provázejí velké úspěchy či velké vítězství. Trvalejší pocity radosti se označují jako štěstí nebo, jsou-li nižší intenzity, jako spokojenost.“⁷

Výše uvedené emoční projevy mohou mít různé formy, jež se od sebe liší intenzitou, způsobem vyjadřování a dalšími prvky emočního chování. Emoce zaujímají ve výcvikových

4 Ekman, P. In Plháková, A. (2007) *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, s. 405.

5 Dtto, s. 405.

6 Dtto, s. 406.

7 Ekman, P. In Plháková, A. (2007) *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, s. 406.

programech zásadní roli. Podle toho, o jakou fázi výcvikového programu se jedná, člověk prožívá různé formy emocí. Některé programy jsou přímo orientovány na nácvik rozvoje emočního chování nebo na zvyšování schopnosti projevení emocí vůči druhým apod. V dalších kapitolách příspěvku podrobněji objasníme problematiku emocí z pohledu charakteru a průběhu výcvikových programů.

Další tematickou oblastí našeho příspěvku je sociálně psychologický výcvik. Vymezení sociálně psychologického výcviku není v odborné literatuře jednotné. Na to poukazuje J. Valenta, když píše, že „v dostupné literatuře nenacházíme jednoznačné vymezení systému ve smyslu kratší definice. Většinou je systém implicitně definován na pozadí širších výkladů o jeho funkcích a metodách.“⁸

S. Hermochová v problematice vymezení sociálně psychologického výcviku upozorňuje na skutečnost, že „výcvik sám je vnitřně mnohotvárný a název „sociálně psychologický výcvik“ je jedním z možných zastřešujících titulů, pod nímž se může systém skrýt.“⁹ J. Valenta uvádí možné názvy, které mohou v širším pojetí specifikovat sociálně psychologický výcvik, např.: „aktivní sociální učení (hledisko vnitřního procesu učení), interakční pedagogika (hledisko metodického principu a zohlednění vnějšího zásahu), intervenční metody sociální psychologie (hledisko průniku do určitých struktur osobnosti a chování a hledisko proměny a prostředí), trénink sociálního chování (hledisko typu opatření a cíle) atd.“¹⁰

Na otázku „Co je to sociálně psychologický výcvik?“ uvádí S. Hermochová¹¹ odpověď, která je založena na principu výkladu o jeho cílech, obsahu a fázích výcvikového procesu.

Z pohledu tohoto principu můžeme sociálně psychologický výcvik definovat tak, že se jedná o systém, který je založen na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň je propojen s teoretickými poznatky. Jeho účinnost souvisí s procesy sociálního učení, především s interiorizací a exteriorizací. Obsahem výcviku je zdokonalování sociálních dovedností, které se týkají jak vztahu k sobě samému (např. sebepoznání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené pojmenování emocí, autenticita), tak mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka,

8 Valenta, J. (1999) *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. Praha: ISV, s. 19.

9 Hermochová, S. In Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. Praha: ISV, s. 19.

10 Valenta, J. (1999) *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. Praha: ISV, s. 19.

11 Hermochová, S. (1982) *Sociálně psychologický výcvik*. Praha: SPN, s. 16-18.

tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů atd.).

2. Přehled přístupů ke zkoumání citových zážitků

Z pohledu metodologie výzkumu psychických jevů je možné k emocím účastníků kurzu přistupovat z různých hledisek. Uvedená hlediska v krátkosti popíšeme.

Psychofyziologický přístup

Psychofyziologický přístup vychází z předpokladu, že psychika je funkcí nervové soustavy. Tento přístup se především zabývá anatomií, fyziologií a biochemií lidského mozku a jejich vztahem k chování a prožívání. Díky novým poznatkům v neurofyziologii, požadavkům na zkoumání efektu nových farmak i zdokonalováním přístrojové techniky se psychofyziologické metody v současné době zdárně rozvíjejí. Metody psychofyziologického přístupu zjišťování citových zážitků z důvodu technické přístrojové náročnosti nelze ovšem prakticky využívat v programech sociálně psychologického výcviku.

Pozorování výrazových projevů

Pozorování výrazových projevů je metoda zaměřená na cílevědomé, soustavné a plánovité, dlouhodobé či krátkodobé pozorování jevů a procesů, směřujících k analýze podstatných souvislostí, zákonitostí a vztahů sledované skutečnosti. Specifickým rysem této metody je popisování pozorovaných výrazových projevů prováděné pozorovatelem. Pro lepší zachycení zkoumaných jevů se ve výcvicích sociálních dovedností používá audiovizuální technika.

Introspektivní analýza emocí

Introspektivní analýza emocí je sebepozorování průběhů citových zážitků prováděné zacvičenými zkoumanými osobami. Ve výcvikových programech má introspektivní analýza významné místo. Při zkoumání emocionálních zážitků u účastníků kurzů se používají různé techniky vycházející z modifikace této metody. Jednou z takových technik je „*Kolo pocitů*“¹² Tato technika má umožnit účastníkům, aby si uvědomili své vlastní pocity a aby o nich mluvili. Účastníci do vlastního „kola pocitů“ rozkládají hrací žetony podle aktuálně

12 Belz, H., Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, s 210.

prožívaného emocionálního zážitku. Následně hovoří o tom, proč a kam které kameny položili.

Psychoanalytický přístup ke zkoumání emocí

Psychoanalytický přístup se pokouší především objasnit dynamiku emocí ze vztahu mezi úrovní vědomí (ego), podvědomí (id) a nadvědomí (super-ego). Ve výcvikových programech se metody psychoanalytického přístupu dají např. využívat při zjišťování příčinných vztahů mezi aktuálními emocionálními zážitky a minulými životními událostmi účastníků.

Zkoumání konstitučního základu emocionálního zážitku

Konstituční základ je společným jmenovatelem výzkumu typových zvláštností vyšší nervové činnosti, vztahu somatotypu k psychologickému profilu jedince, zkoumání rozdílů a shod citového prožívání u dvojčat atd. Ve výcvikových programech se s uvedenými metodami konstitučního základu emocionálního zážitku díky složitosti a mnohdy i neobjektivnosti nepracuje.

3. Emoce v jednotlivých oblastech sociálně psychologického výcviku

V sociálně psychologickém výcviku zastává emotivita člověka významnou roli v různých oblastech výcvikového procesu. Práce s emocemi účastníků je jednou ze stěžejních aktivit lektora. Intenzivnější emociální stav nastává i v situacích, ve kterých se to primárně nemusí očekávat. Mezi oblasti práce s emocemi účastníků výcvikového programu patří:

- ✓ Emoce v oblasti analýzy očekávání a obav.
- ✓ Monitorování emocí (nálady) účastníků v průběhu výcvikového programu.
- ✓ Zvýšení emocionálního stavu účastníků kurzu v technikách, které nejsou primárně zaměřeny na podněcování účastníků k intenzivnějšímu emocionálnímu prožívání.
- ✓ Rozvoj emotivity účastníků v technikách s primárním zaměřením na práci s emocemi.
- ✓ Emoce účastníků v komplexním reflektování technik a výcvikového programu.

Jednotlivé oblasti práce s emocemi ve výcvikovém programu v krátkosti popíšeme.

Emoce v oblasti analýzy očekávání a obav

Účastníci, ale i lektori přicházejí do výcviku s rozdílnými očekáváními a obavami. Na začátku výcvikových programů se nabízí účastníkům a lektorům možnost společně diskutovat o tom, jaké potřeby, očekávání a obavy mají. Při diskusi se mnohdy ukazuje, že některé obavy a očekávání jsou jak u účastníků, tak i u lektorů nereálné, zkreslené a neopodstatněné.

V žádném případě by se neměly obavy podceňovat a bagatelizovat. Obava je neopodstatněný strach z něčeho, který může u účastníků blokovat proces zvyšování osobnostní a sociální kompetence a u lektorů způsobovat nejistotu při vedení výcvikového programu. Obavy mohou vznikat z různých příčin. Jednou z hlavních příčin je skutečnost, že účastníci s výcvikovými programy nemají žádné zkušenosti. Neví, co je čeká, jak bude výcvik probíhat, co se po nich bude chtít apod. Někteří účastníci výcvik zaměňují za psychoterapeutické sezení. Myslí si, že se budou muset ve skupině otevírat, hovořit o svých zážitcích např. z dětství apod. Další příčinou vzniku obav jsou nepříznivé zkušenosti se skupinovými aktivitami. Skupinové aktivity se mohou uplatňovat v mnoha oblastech, např. škola, výběrová řízení, firemní vzdělávání. Jsou vedeny různými způsoby a směřovány k různým cílům. Prvotní negativní zkušenost se může silně promítnout do dalších výcvikových programů, byť jsou kvalitně a systematicky připraveny. Jednou z možností práce s obavami účastníků je diskuze o nich a formulace výcvikových pravidel. Tento postup vede k dosažení pocitu bezpečí, což je jeden ze základních emotivních předpokladů pro realizaci výcvikových cílů.

Dalším důležitým zdrojem informací pro lektory jsou očekávání účastníků. Z výsledků jejich analýzy mohou organizátoři upravit cíle a obsah výcvikového programu. Tento krok má pro další průběh výcviku nepostradatelný význam, protože zde dochází k hledání shody mezi lektory a účastníky, co se cílů a obsahu výcvikového programu týče. Na základě dosažené shody se většinou zvýší zodpovědnost účastníků za vlastní učení, tj. za rozvoj osobnostní a sociální kompetence. Účastníci se necítí být manipulováni a nuceni lektory k něčemu, co sami nechtějí dělat a co považují za zbytečné. Splnění vytýčených cílů výcvikového programu se tedy stává pro účastníky a lektory společnou výzvou a do jisté míry i závazkem.

Účastníci i z pohledu očekávání prožívají různé emoce. Tyto emoce mají jak reálný, tak často i nereálný základ. Od výcvikového programu očekávají např. mimořádné zážitky, euforii, vzrušení apod. I tady je důležité s účastníky otevřeně hovořit o povaze a možnostech výcvikového programu.

Monitorování emocí (nálady) účastníků v průběhu výcvikového programu

V každém výcvikovém programu vícedenního charakteru se uskutečňují ranní reflexe. Tato sezení jsou zaměřena na zjišťování toho, co kdo aktuálně má k řešení. Kromě řešení tzv. provozních výcvikových záležitostí je potřeba se zaměřit na aktuální náladu účastníků. Ta se z pohledu lektora nedá posoudit objektivně. Její posuzování je založeno na introspektivní analýze samotnými účastníky kurzu. Emocionální stav účastníků je možné ovlivnit i dramaturgií výcvikových aktivit. Program je vhodné sestavit tak, aby účastníci byli přiměřeně a soustavně podněcováni k výkonům. Program by neměl být extrémně psychicky zatěžující, ale zároveň monotónní bez emočně atraktivních impulsů. R. Pelánek uvádí nejdůležitější zásady, podle kterých je možné postupovat při tvorbě emočně vyváženého programu:

- *„Sledujeme základní princip od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnějšímu.*
- *Na začátku akce zařazujeme hry soutěživé, s jasnými, jednoduše pochopitelnými pravidly a s vysokým tempem.*
- *Ke konci akce můžeme zařadit hry komplikované či méně strukturované. Upřednostňujeme spolupráci před soupeřením a volnější tempo.*
- *Na začátku akce plánujeme kolektivní hry, při nichž se vytváří skupina, uprostřed soutěživé hry pro týmy a ke konci upřednostňujeme hry orientované na jednotlivce. Na úplný závěr se vracíme ke kolektivním hrám.*
- *Po psychologicky náročných hrách necháváme čas na dozvuk, nezařazujeme je úplně na konec akce.“¹³*

Pro monitorování emocí účastníků v průběhu výcvikového kurzu se mimo jiné využívá tzv. „barometr nálady“. Tento nástroj se v obecné rovině využívá tak, že účastníci

13 Pelánek, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, s. 70-71.

na přípravné škále zaznamenají, jak se po emoční stránce aktuálně cítí. Zde je důležité s účastníky hovořit o tom, co způsobuje jejich aktuální emoční stav, co se může podle nich udělat pro to, aby se jejich emoční stav zlepšil apod.

Zvýšení emocionálního stavu účastníků kurzu v technikách, které nejsou primárně zaměřeny na podněcování účastníků k intenzivnějšímu emocionálnímu prožívání.

Emoce hrají ve výcvikovém programu zásadní roli. Do programu se zařazují techniky, které jsou na rozvoj emocí přímo zaměřeny. Na druhou stranu se často stává, že se u účastníků navodí intenzivní emoce i v aktivitách, ve kterých to lektoři primárně neočekávají. Považují uvedené aktivity po emocionální stránce za běžné a pozornost zaměřují na jiné oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Podcenění takového stavu může vést u účastníků až k emocionálnímu zranění. Tato zranění ve výcvikových programech mohou především vzniknout z několika důvodů:

➤ Pro účastníky je aktivita náročná. Nemají dostatek psychických a fyzických sil, aby ji bez problémů zvládali. Nedokážou se na průběh aktivity přiměřeně adaptovat. Jedná se často o hry časově náročné, uskutečňující se např. v přírodě.

➤ Účastníci při aktivitě prožívají strach a úzkost. Obávají se, že se jim něco při plnění instrukcí stane. Cítí se v ohrožení. Jedná se např. o herní situace, při kterých musejí mít zavřené oči nebo vykonat nějakou činnost, jež je pro ně neobvyklá a mají vůči ní velké zábrany (např. pády důvěry).

➤ Aktivita u účastníků navodí nepříjemné emoce, jež jsou spojené s dřívějšími negativními prožitky. Dále také samotný název techniky či její průběh může vyvolat úzkost a negativní emoční stavy. Může se jednat např. o hry s názvem *Upíři*,¹⁴ *Na vraha*.¹⁵

➤ Atd.

Je důležité nepodceňovat potenciální riziko navození nepříznivých emočních stavů v jednotlivých aktivitách. Herní situace je vhodné volit podle aktuálních možností a zkušeností účastníků. Po každé aktivitě by měl být vytvořen prostor pro odeznění emocí. Když se negativní emoce objeví, je žádoucí o nich mluvit, není vhodné je bagatelizovat nebo dělat, že nejsou.

14 Neuman, J. (1998) *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, s. 83.

15 Hickson, A. (1995) *Dramatické a akční hry*. Praha: Portál, s. 2000.

Rozvoj emotivity účastníků v technikách s primárním zaměřením na práci s emocemi.

Práce s emocemi je jednou z důležitých obsahových oblastí sociálně psychologického výcviku. Do této oblasti patří zejména rozvoj empatie a prosociálního chování.

B. Buda považuje empatii za „*schopnost, která umožňuje subjektu, aby se v bezprostřední komunikaci s druhým subjektem dovedl vžít (vcítit) do jeho duševního stavu*“¹⁶ J. Křivohlavý výstižně vyjádřil empatii slovy: „*empatie začíná tam, kde opustíme vlastní myšlenku, city a představy a začneme uvažovat o tom, jak bychom se asi my sami cítili v situaci druhého člověka.*“¹⁷ Z uvedených vymezení vyplývá, že empatie umožňuje jedinci postřehnout a pochopit emoce, motivy i záměry, které druhý člověk nevyjadřuje slovy přímým způsobem a které vždy nevyplývají ze sociální situace. Na základě empatického chování si jedinec může u druhého člověka vybavit jeho pocity, zachytit jeho aktuální prožívání a porozumět jeho aktuálnímu subjektivnímu stavu.

Empatie se skládá ze dvou složek, ze složky kognitivní (poznávací) a citové. Kognitivní (poznávací) složka má v empatickém jednání význam v tom, že pomáhá jedinci racionálně vysvětlit jednání a chování druhého člověka, případně usuzovat na motivy podobného počínání, ale také umožňuje jedinci do jisté míry předvídat, jak se zachová určitý člověk v modelově podobných situacích. Pokud jde o citovou složku, umožňuje nejen emocionální reakci na city druhého, ale i vycítění toho, do jaké míry je určitá situace pro druhou osobu příjemná nebo nepříjemná. Předpokládá se, že existuje mezi oběma složkami úzká vazba, a proto jedna závisí na druhé, i když míra této závislosti se může měnit.

Empatie je důležitým předpokladem pro rozvoj prosociálního chování. I. Slaměník schopnost prosociálního chování vymezuje tak, že se „*jedná o chování, které se vyznačuje skutky a činy, vykonanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu. Tyto akty chování mají charakter poskytnutí nezištné pomoci, kdy není očekávána odměna ani opěťování pomoci v budoucnu.*“¹⁸

J. Pelikán uvádí, že Zeldin, Small a Savin-Williams se pokusili vymezit, co lze považovat za prosociální chování. Podle jejich názorů by měla každá prosociální činnost splňovat tři základní podmínky: „*jde o činnost vykonanou ve prospěch jiné osoby nebo skupiny, autor,*

16 Buda, P. (1994) *Empatie*. Nové Zámky: Psychoprof, s. 51.

17 Křivohlavý, J. (1979) Metody studie prosociálního chování In *Československá psychologie*. Ročník 23, č. 4, s. 321.

18 Výrost, J., Slaměník, I. (1997) *Sociální psychologie*. Praha: ISV, s. 339.

event. její vykonavatel ji nemá plnit jako povinnost vyplývající z jeho role, podobné jednání má být nezištné a nemá být požadováno ze strany jiného jednotlivce.“¹⁹

Prosociální chování se vyznačuje různými formami, např. darováním, vyjádřením sympatie a porozumění, pomocí druhému v nouzi, nabídkou k spolupráci a podpoře.

Aktivity na rozvoj empatie a prosociálního chování je vhodné volit podle věku a sociálního klimatu ve skupině. Na základě zkušeností s výcvikovými programy můžeme konstatovat, že cvičení na rozvoj empatie se úspěšně realizují u dětí mladšího školního věku. Realizace uvedených technik ve skupinách dospívajících dětí je v některých případech problematická. Děti v tomto věku se nerady otevírají v emocionálních náklonostech vůči druhým. V období dospělosti už jsou takto zaměřené techniky ve výcvikových programech opět snadno využitelné, i když je třeba brát stále v potaz individuální dispozice účastníků kurzu a celkové sociální klima konkrétní skupiny. Techniky na rozvoj emocí je vhodné volit s rozmyslem, s konkrétním cílem a podle aktuálních možností výcvikové skupiny.

Emoce účastníků v komplexním reflektování technik a výcvikového programu.

Reflexe je posledním a mnohdy nejobtížnějším metodickým krokem v realizaci technik využívaných ve výcvikových programech. Právě v řízené a záměrné reflexi spočívá rozdíl mezi technikou, která se uskutečňuje v rámci volnočasových aktivit, a technikou, která je součástí procesu záměrného rozvoje osobnostních a sociálních předpokladů.

Reflexi můžeme chápat jako záměrný a rámcově předem promyšlený interaktivní proces, při kterém dochází u jedince k rekapitulaci klíčových momentů v jeho chování a prožívání ve vztahu k cílům techniky. Účelem je, aby jedinec získal vhled do svých intrapersonálních a interpersonálních dovedností.

Reflexe se vztahuje k mnoha oblastem sociálního rozvoje jedince. Emoce jsou jednou z obsahových součástí reflexe. Emoce v reflexi je vhodné sledovat ve spojitosti s dalšími psychickými jevy a behaviorálními projevy účastníků kurzu. V tomto kontextu je možné za systematickou a řízenou reflexi považovat postup, jež je využíván R. Greenawalem²⁰ s označením „FFFF“ – Facts – Feelings – Findings – Futures. Do češtiny se nejčastěji tento

19 Pelikán, J. (2002) *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, s. 106.

20 Greenaway, R. (1993) *Playback: A Guide to Reviewing Activities*. Duke of Edinburgh's: Award association, s. 34.

postup překládá „PPPP“: Průběh – Pocity – Poznatky – Příležitosti²¹. Význam uvedeného postupu spočívá v tom, že lektor pokládá čtyři okruhy otázek, které následují jeden po druhém a ukotvují postupně zážitky účastníků. Jednotlivé složky tohoto postupu můžeme charakterizovat následujícím způsobem:

Průběh slouží k formulování toho, co se skutečně stalo, k prostému popisu dění. Otázky jsou cílené na konkrétní události, jejich popis, detaily, např.: *Jak byste zrekapitulovali průběh celé techniky? Které okamžiky považujete v technice za zlomové a proč? Jak probíhaly jednotlivé etapy (zadání, domlouvání taktiky, průběh techniky, dosažení výsledků) techniky? Stalo se v technice něco neobvyklého a pro vás překvapujícího? Popište průběh techniky z pohledu nezávislého pozorovatele... apod.*

Pocity a dojmy jsou důležitým psychickým stavem vztahujícím se k prožitku z proběhnuvší techniky. Otázky jsou nejčastěji zaměřeny na emoční reakce, emoční stavy a dojmy, např. *Vyjmenujte a charakterizujte nejsilnější pocity, které jste zažívali. Myslíte si, že jste prožívali obdobné pocity jako ostatní? Ve kterém okamžiku jste prožívali pocity radosti a euforie, ve kterém naopak pocity zklamání? Co bylo spouštěčem vašich emocí, ať už pozitivních či negativních? Jak se měnily vaše pocity v průběhu techniky? Pocity, které jste prožívali, jsou charakteristické pro vaši osobu nebo byly výjimečné? Apod.*

Poznatky jsou vyvozovány účastníky na základě hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky. Otázky odkrývají zjištění, která z toho plynou, např. *Zobecněte, co bylo ve tvorbě postupu zásadní. Jaká pravidla komunikace byla respektována a která naopak porušována? Zrekapitulujte charakteristiku týmových rolí, jež účastníci zastávali. Jaké další okolnosti přispěly ke zdárnému/ nezdárnému dokončení techniky? Naformulujte desatero zásad efektivní komunikace, spolupráce... apod.*

Příležitosti se vztahují k souvislostem spojeným s budoucím chováním v podobných situacích, do kterých se jedinci mohou dostat. Otázky se orientují na možnosti využití získaných zkušeností, např. *Jaké vědomosti a dovednosti jste získali v této technice? Co ze získaných zkušeností můžete využít v běžném životě? Jaké překážky vám v životě budou bránit v tom, abyste nově získané zkušenosti mohli využít v běžných životních situacích? Které z poznatků vztahující se k této technice byly pro vás nové a které naopak už běžně využíváte? Co potřebujete ještě pro to, abyste dokázali efektivním způsobem nově získané zkušenosti zakomponovat do běžného života? Apod.*

21 Reitmayerová, E., Broumová, (2007) V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, s. 14.

V některých výcvikových programech a situacích je vhodné primárně směřovat reflexi na emoce účastníků. Tento postup je důležitý tehdy, kdy pro účastníky byl program po emoční stránce náročný. U účastníků dojde ke zpracování emocionálního zážitků, a tím k celkovému psychickému zklidnění. Po té je možné přistoupit k reflexi dalších oblastí osobnostního rozvoje a k celkovému dění průběhu výcviku.

Závěr – podněty lektora pro práci s emocemi ve výcviku

Závěrem našeho příspěvku nabídneme podněty směřující k práci s emocemi ve výcvikovém programu. Uvedené podněty mají praktický charakter a jsou pouze obecnou inspirací pro lektorskou činnost. Mezi tyto podněty patří:

- *Pozitivní naladění lektora (lektorský optimismus):* lektor je důležitým aktérem výcvikového programu. Jeho emocionální vyladění může výrazným způsobem ovlivnit emoční náladu účastníků.
- *Nenechat se strhnout (ovlivnit) případným záporným emočním stavem účastníků kurzu:* emoce účastníků kurzu mohou být v průběhu kurzu proměnlivé. Případná záporná nálada účastníků nemusí být objektivním odrazem jejich celkového postoje vůči celému výcvikovému programu.
- *Nemusí platit: „záporné emoce, špatný výcvik“:* přáním lektora je, aby účastníci byli s výcvikem spokojeni a prožívali při něm jen pozitivní emoce. Paradoxem může být skutečnost, že záporně prožívaný výcvik je pro účastníky mnohdy daleko větším přínosem, než výcvik, kdy je všechno pro účastníky tzv. „happy“. Ve výcvikových programech by mělo docházet k nácviku nového sociálního chování, ke zvnitřňování různých sociálních dovedností. Právě nácvik nových sociálních zkušeností může být doprovázen nepříznivým emocionálním stavem. Experimentování s neobvyklou zkušeností znamená narušování komfortní zóny účastníka, a to způsobuje vznik určité úrovně pocitů obav a strachu. Naopak u účastníka, pro kterého výcvik není žádnou novou zkušeností, nedochází k narušování komfortní zóny, a tím prožívá převážně příjemně laděné emoce. Pro takového účastníka je výcvik příjemným zpestřením života, ale z hlediska cílů a principů sociálního učení mu nic nového nepřináší.
- *Nepřehlížet a nebagatelizovat aktuální emoce účastníků.* Jednou z možností, jak adekvátním způsobem přistupovat k intenzivnějším emocím účastníků, je využívání

technik aktivního naslouchání. Mezi uvedené techniky patří: povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení emocí, ocenění atd. Tyto techniky vycházejí z principu rogeriánského přístupu ke klientovi. Pro efektivní průběh výcviku je žádoucí, aby účastníci zažívali pocit bezpečí a byla jim poskytnuta sociální opora ve chvíli, kdy je pro ně výcvik nějakým způsobem emocionálně náročný.

Literatura:

- Belz, H., Siegrist, M.** (2011) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Hermochová, S.** (1988) *Sociálně psychologický výcvik: příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: FF UK Praha.
- Hermochová, S.** (1988) *Sociálně psychologický výcvik 2: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: FF UK Praha.
- Jiřincová, B.** (2010) *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada.
- Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost J.** (2001) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing.
- Reitmayerová, E., Broumová V.** (2012) *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Svoboda, M.** (2017) *Psychosociální interakční výcvik v pedagogické praxi*. Plzeň: ZČU.
- Valenta, J.** (1999) *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnávání systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Výrost, J., Slaměnik, I.** (2008) *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

O autorech:

PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Působí na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a Vysoké škole aplikované psychologie v Terezíně. Odborně se zaměřuje na problematiku osobnostně-sociálního rozvoje, sociálního učení, psychologie výživy a nutriční výchovy.

PhDr. Božena Jiřincová

Mnoho let působila na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. V současné době se zaměřuje na vzdělávání manažerů v rámci firemního vzdělávání. Je lektorkou a konzultantkou v oblasti rozvoje sociálních dovedností.

Počátky osobnostní a sociální výchovy v ČR (se zřetelem k přínosu S. Hermochové)

BEGGININGS PERSONAL AND SOCIAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC (with regard to the benefit S. Hermochove)

Josef Valenta

Text se zabývá počátky uvažování o vstupu postupů aplikované sociální psychologie do škol, a to jako součásti kurikula, resp. obsahu vzdělávání. V souvislosti s připomenutím významu doc. Soni Hermochové sleduje též její vlivy na toto uvažování, připomíná její, k tématu vztahné texty a působení při popularizaci posléze již existující tzv. „osobnostní a sociální výchovy“ (OSV), resp. školní práce s aplikovanou sociální psychologií v rámci požadavků národního kurikula. Dále se text zabývá samotným vznikem školního ekvivalentu sociálně psychologického výcviku v podobě OSV a etapami jejího rozvoje od akademického konceptu přes praktické pojetí použité v rozsáhlém projektu dalšího vzdělávání učitelů „Dokážu to?“ a přes vstup OSV do národního kurikula až k současným úvahám vedoucím v jedné variantě i ke „zrušení“ toho typu kurikula všeobecně vzdělávacích škol, jehož součástí je i OSV.

Klíčová slova

S. Hermochová; aplikovaná sociální psychologie; sociálně psychologický výcvik; osobnostní a sociální výchova; školní kurikulum; průřezová témata; žák jako učivo.

Motto: Věda o mně: učivem jsem já ...

... zněl titul knížky K. Stoneové a H. Dillenhunta, která vyšla v USA v roce 1978. Tato příručka pro učitele již jen svým názvem připomíná, že právě v té době se v západním světě rozebíhá zajímavá tendence. Tendence orientovat všeobecné vzdělání dětí a mládeže též k dovednostem neposkytovaným tradičními a běžnými „akademickými“ předměty kopírujícími svým obsahem obvykle vědní obory. Orientovat ho tedy k dovednostem pro různé typy každodenních situací, dovednostem sebezvládní, sociálním dovednostem.²²

²² Právě Stoneová a Dillehunt uvádějí např. tato témata: Sebe(po)znání; rozhodování o vlastním životě; ovlivňování vlastních emocí; práce se stresem; empatie; komunikace; otevřenost ve vztazích; rozpoznávání

V pedagogickém diskurzu se takřka v téže době v Evropě objevuje sousloví „personal and social education“ (dále PSE), u nás posléze přeložené jako „osobnostní a sociální výchova“ (dále OSV).²³

Na českou variantu jsme si ovšem museli počkat do začátku let 90., kdy teprve po pádu starého režimu bylo možné začít provádět mj. to, co lze považovat za poměrně zásadní změnu v přístupu ke školnímu kurikulu: obrátit pozornost od učiva „mimo žáka“ (jako jsou třeba láčkovci, bitva na Bílé hoře apod.) k žákovi samému jako učivu. A nezbytně tedy vyvážit převažující kognitivní orientaci poskytovaného vzdělání s edukací zaměřenou na „celého člověka“ (whole person), tedy zaměřenou i afektivně, behaviorálně, somaticky, spirituálně a směřující ke konečnému cíli v oblasti (praktického – jak jinak) chování a jednání.

V případě PSE nešlo o jediný edukační systém, který se ve 2. polovině XX. stol. objevil jako přímá reakce na společenské změny. Onen čas zplodil kupř. i výchovy environmentální, globální, multikulturní, mediální apod. Ačkoliv všechny tyto systémy měly a mají výraznou osobnostně orientovanou dimenzi, mají také své vlastní „předmětné“ pole zájmu. PSE (nebo její ekvivalenty v podobě „personal and life management, personal and social development, character education“ atd.) se však orientují výrazně právě na různé osobní dovednosti pro zvládnání života bez ohledu na to, v jakých situacích budou tyto použity. Oním polem zájmu je primárně žák sám.

Podněty pro vznik PSE přicházely kupř. od sociologů. Jejich zprávy upozorňovaly na nárůst problémů, s nimiž se museli příslušníci mladé generace začít vyrovnávat. Např. v kanadské příručce k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji se již v osmdesátých letech dočteme: „Naše společnost se rychle proměňuje a stává se stále komplexnější. Dnešní studenti stojí tváří v tvář nejrozmanitějším sociálním fenoménům stejně jako rozvoji technologií a ekonomickým proměnám, žijí v různých modelech rodiny, nových mezigeneračních vztazích a uprostřed měnících se životních stylů. V tomto kontextu by měli mít příležitost získat vědomosti a kompetence potřebné pro ovládnutí vlastního života tak, aby byl produktivní a uspokojivý a nepřinášel nepřiměřený stres.“ (Personal Life Management, 1985, s. 2) Zřetelná se stávají témata jako předčasná těhotenství, drogové a jiné závislosti, intolerance vůči různosti, konzumerismus atd. Ruku v ruce s potřebou učit novým

vlastních i cizích modelů prožívání a chování; sebeakceptování; osobní odpovědnost; asertivita; kooperace; řešení konfliktů.

²³ Kromě specificky uváděných zdrojů tu vycházím jednak ze studií publikovaných textu Didaktika osobnostní a sociální výchovy (2013) a jednak z interní studie o osobnostní a sociální výchově zpracované (v rámci revize kurikula pro základní školy a gymnázia) pro Národní ústav pro vzdělávání (2017).

dovednostem pro nové situace jde potřeba prevence nežádoucího chování. Ve stejné době se začíná rovněž zakládat význam občanské výchovy (ta je v některých svých pojetích PSE i blízká), neboť byla evidována jistá apatie mládeže vůči věcem veřejným, což bylo chápáno jako potenciální ohrožení demokracie.

Postupně se vyvinulo několik (nepřekvapivých) strategií včleňování PSE do práce škol. Samozřejmě tu byla cesta kroskurikulární, tedy cesta spojení témat životních dovedností s jinými předměty (dnes u nás nazývaná integrací). Druhou byla (a je) cesta samostatného předmětu nebo samostatných projektů. A konečně bylo možno jít i cestou specifických programů, aktivit mimo vyučování či cestou organizačních opatření týkajících se celostního působení života ve škole apod.

Metodické principy pak odpovídaly požadavku „behaviorálního“ vyústění tohoto typu edukace. Vycházely ze zjišťování potřeb žáků a z akceptování žáka jako toho, kdo ovlivňuje, kam se edukace bude ubírat. Samu metodiku bychom mohli označit za „behaviorálně-situačně-reflektivně-zkušenostní“ (připomeňme si Lewinův/Kolbův učební cyklus – zkušenost, reflektivní zpracování, zobecnění, aplikace). Běžné byly postupy typu skupinové/párové práce, koučování, diskusí, rolových her, brainstormingu, sociodramatu, práce s texty, obrázky, filmy. Od počátku tu hraje evidentní roli reflexe zkušenosti získané v učební aktivitě (nebo i v přirozených situacích mimo řízenou aktivitu či paralelně s ní).

Není jistě náhodné, pokud při čtení těchto odstavců čtenáři tane na mysli sociální výcvik či postupy aplikované sociální psychologie.

Dnes najdeme tyto systémy např. v řadě anglicky mluvících zemí, a to stále s názvem obsahujícím většinou sousloví „personal and social“.

Je ale na čase vrátit se domů. Začneme současností, abychom se pak vrátili k tématu, které zní „počátky“. Dnes je česká podoba OSV – a jde v podstatě o v didaktickém hávu oděnou aplikovanou sociální psychologii – povinným učivem v kurikulárních dokumentech pro základní a gymnaziální vzdělávání.

Obsahuje tyto tematické okruhy: zdokonalení základních kognitivních funkcí; sebepoznání; seberegulace a sebeorganizace; psychohygiena; kreativita (s akcentem na sociální tvořivost); poznávání lidí; mezilidské vztahy; komunikace; kooperace a kompetice; řešení problémů a rozhodovací dovednosti (zejm. vztahové); hodnoty, postoje, mravní vlastnosti, praktická etika. Je patrné, že OSV stojí na pojetí rozvíjení jednotlivých

dovedností využitelných v různých životních situacích.²⁴ Je prvním z tzv. „průřezových témat“ (analogie oněch kroskurikulárních/napříč učivem jdoucích v zahraničí). Učivem je tu žák, resp. přítomná skupina žáků. Celý systém stojí na třech základních principech: témata OSV musí být

- praktická, což značí, že by měla být učena praktickými situacemi a výstupem, jak bylo řečeno, jsou dovednosti seberegulace a jednání; dále
- zosobněná – vztažená k žákovi a k jeho životu; a konečně: měla by být
- provázející, tzn. nondirektivní, opírající se o reflexe zkušeností, nabízející žákovi alternativy apod.

Realizační formy pak jsou – dle doporučení kurikulárních dokumentů – tyto: integrace do výuky různých předmětů a/nebo samostatný předmět. Doporučovány jsou též projekty, které jsou však obvykle jen sevřenější či kratší podobou integrace nebo předmětu.

K současnosti se ještě vrátíme na samém závěru. Nyní zpět, k počátkům.

A tady nelze nebýt poněkud osobnější. V tom smyslu, že tu budu nějakou dobu v souvislosti s tématem psát o S. Hermochové, ale i o sobě.

Prvně jsem se setkal se Soňou Hermochovou, pracovnící psychologické katedry na pražské filozofii, v polovině 70. let XX. stol., kdy mne – co by studenta učitelství pro střední školy, živě se zajímajícího o tzv. „psychohrátky“ – poprvé „cvičila“ na soustředění v rekreačním středisku na okraji Českého ráje. Měl jsem v té době již zkušenost s jedním trenérem, jemuž jsem asistoval. Soňa (dovolte mi ono osobní pojmenování) mi tenkrát (jiným) stylem své práce připomněla, že na průběh, podobu a tvar oněch „her s psychologickým potencionálem“ má výrazný vliv osobnost toho, kdo je vede. I zpozorněl jsem vůči této skutečnosti.²⁵

Druhé setkání bylo nepřímé. Nedávno zesnulý prof. Janoušek s týmem z Katedry psychologie FFUK vydal v r. 1981 dvoudílná skripta Sociální psychologie.²⁶ Do druhého dílu napsala S. Hermochová kapitolu o sociálních skupinách, v níž jednu stranu věnuje teorii interakce E. Goffmana. Ten, jak známo sledoval právě interakce prostřednictvím

²⁴ Např. britské pojetí vychází v současnosti spíše z rámců různých životních situací a jednotlivé dovednosti učí ve vztahu k jejich zvládnutí. Jde principálně o tři oblasti: zdraví a životní pohoda; vztahy; život v širším světě a operuje s těmito tématy: alkohol, kouření, drogy; zdraví; šikana; občanství, demokracie a lidská práva; kariéra a svět práce; osobní finance; rodina a vztahy; sexuální výchova.

²⁵ Z této doby také pochází takřka samizdatově rozmnožený materiál od SH vysvětlující, oč v psychohrách jde a též některé nabízející.

²⁶ Janoušek, J. a kol. (1981) *Sociální psychologie*. I, II. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

tzv. metafory divadla – díval se na ně, jako by šlo o divadlo. O tom sice v textu explicitně nic není, ale Goffmanův přístup z něj přesto vyplývá. Jako mladíkovi sloužícímu intenzivně Thálii mi Goffman učaroval a stala se z toho láska na celý život.²⁷ Za tento „kontakt“ jsem Soně Hermochové stále vděčný.

Třetí setkání bylo vícenásobné a opět především prostřednictvím skript vydaných na UK. Šlo o léta 80. a začátek 90., kdy jsem se stále více zapracovával do sociálně-psychologického výcviku a začínal uvažovat o tom, jaká škoda je, že ve školách schází. S. Hermochová tehdy utvářela svými skripty solidní základnu oboru sociálně psychologické aplikace (a pokud jde o publikace, pak i na dlouho dobu). Imponovalo mi (viz divadlo) mj. i to, že se Hermochová v textech věnovala hodně teorii rolí a i technice hraní rolí. Dvě skripta byla věnována sociálně psychologickému výcviku, dvě metodám aplikované sociální psychologie. Přitom poslední (1991) bylo zaměřeno právě na aplikovanou sociální psychologii v práci s dětmi školního věku.²⁸ A pokud jde o orientaci na děti, následovalo ještě skriptum napsané společně s E. Vyskočilovou (k níž jsem se v těchto věcech rovněž chodil učit, a to na pražskou pedagogickou fakultu).²⁹

Dá se tedy směle říci, že S. Hermochová v několika etapách formovala moje myšlení o tom, jak by mohlo vypadat využití aplikované sociální psychologie ve škole.

Ale vliv ještě nebyl u konce. Po roce 1989 se u nás objevil³⁰ koncept „personal and social education“. To byl silný impulz k tomu, abych zintenzívil studia nejrozmanitějších textů a zkušeností, které měly brzy umožnit vznik českého pojetí PSE, tedy OSV. Zdrojů bylo k dispozici více: Byl tu jednak probuzený zájem učitelů o tematiku osobnostně sociálního rozvoje a jejich, ve vlastní praxi již nabývané, zkušenosti s tématy životních dovedností.

²⁷ Jeho metodologii jsem použil v několika výzkumech realizovaných na DAMU v oboru scénologie mimodivadelního chování (ale i scénologie krajiny či při analýzách ukázkových vyučovacích hodin OSV, aktech to povýtce scénických). Před dokončením je knížka o využití prizmatu divadla při poznávání sociálních skutečností (část rukopisu viz na http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/Metafora%20divadla%20a%20v%C3%BDzkum_Valenta_2016.pdf).

²⁸ Hermochová, S. (1982) Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce se sociální skupinou. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

Hermochová, S. (1988) *Sociálně psychologický výcvik. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

Hermochová, S. (1989) *Metody aplikované sociální psychologie. I. Interakční programy, interakční hry a tematická integrace*. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

Hermochová, S. (1991) *Metody aplikované sociální psychologie. IV. Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

²⁹ Vyskočilová, E., Hermochová, S. (1991) *Cvičení z pedagogické praxe. III. Interakční hry pro školní děti*. Praha, Československo: Univerzita Karlova.

³⁰ ... díky překladu britského národního kurikula připraveného E. Machkovou z DAMU a posléze díky kontaktům s Brity organizovaným Sdružením pro tvořivou dramaturgii hned na samém začátku 90. let a jejich workshopům.

K dispozici ale začínaly být brzy i kurzy různých her a aktivizujících metod a „zásobníková“ literatura přinášející řadu postupů a námětů pro takovou práci (byť tyto texty byly leckdy neuspokojivě zpracovány jak z hlediska didaktiky her, tak z hlediska nabídky, jak hrát rozumět psychologicky). Z dostupné literatury dále byly zdrojem inspirace například texty Bedrnové, Harveyové, Hayové, Janeka, Rheinwaldové věnované jak výkladu osobnostního rozvoje, tak i způsobům jeho posilování. Nutno podotknout, že neexistoval internet a k zahraničním zdrojům nebylo snadné se dostat ani po r. 1989 z finančních důvodů. Témata životních dovedností ve vztahu ke škole však začali více řešit lidé ze zdejších vysokých škol. Významně přispěla s propagací teorie i praxe kooperativního učení např. H. Kasíková z FFUK. V té době jsem prováděl jednak teoreticko-komparační studia a současně pilně pozoroval praktiky působící na různých workshopech. Nešlo jen o aplikovanou sociální psychologii. Z působení různých edukačních systémů zaměřených na člověka se mi skládal obraz metodiky OSV vpravdě eklektický. Tedy nejen čerpající ze zdrojů sociálního výcviku, ale i z dramatické výchovy nebo zážitkové, zejm. outdoorové pedagogiky.

Nicméně, byl tu samozřejmě i onen grunt „výcvikový“, založený v dekáдах předchozích. Na něj pak logicky navázalo i čtvrté setkání se Soňou Hermochovou. Jako již „zralý“ student postgraduálu v oboru aplikované sociální psychologie na FFUK jsem se opět stal jejím žákem. Objasnila mi, kde, proč a jak vlastně sociálně psychologický výcvik či vůbec zájem o učení sociálním dovednostem, vznikl a začal.³¹

Další inspirací pro vznik OSV byly rovněž moje i cizí zkušenosti s výukou zejm. komunikace v kurzech vzdělávání dospělých a v předmětech na FFUK a DAMU. Boom kurzů s tematikou různých interpersonálních či i ryze personálních dovedností pro dospělé po r. 1990 nabízel příležitost učit se, ale také oddělovat zrna od plev ...

Český model OSV tak byl již cca v polovině devadesátých let 20. století hotov ve své původní, tzv. akademické verzi. Cílem jeho vzniku bylo vytvořit jasně strukturovaný praktický edukační systém zaměřený specificky na rozvoj dovedností pro život se sebou samým a s druhými lidmi. Tato fáze vzniku OSV byla uzavřena 1. vydáním textu *Učit se být*.³²

³¹ Studium jsem zakončil závěrečnou prací na téma komparace dvou ze zmíněných systémů: Valenta, J. (1999) *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik - srovnání systémů*. Praha, Česká republika: Institut sociálních vztahů.

³² Valenta, J. (2000) *Učit se být*. Praha – Kladno, Česká republika: STROM – AISIS.

V letech 1999 (resp. 2000) až 2006 následovala jakási další fáze, teď již ne až tak „vzniku“, jako spíše „etablování“ OSV. Pomiňme, že již byl k dispozici internet. Velmi důležité ale bylo, že o. s. AISIS Kladno učinilo OSV páteří svého rozsáhlého projektu *Dokážu to?* Ten byl zaměřen na rozvoj sociálních dovedností ve škole a současně na postupy primární nespécifické prevence sociálně-patologických jevů. Jako základní rámec projektu byl akceptován koncept OSV vytvořený v 90. letech. V rámci projektu proběhlo několik set kurzů. Akademický koncept OSV se mírně upravovat do podoby konceptu určeného k realizaci ve školách a došlo i na pilotáže a praktické ověřování OSV přímo na pracovištích pedagogů, kteří se v kurzech vzdělávali. Přípravování byli i učitelé, kteří působili jako lektoři OSV. Vznikla rovněž ediční řada příruček k metodice témat, jimž byl v rámci projektu přikládán největší důraz (kromě Soni Hermochové a autora tohoto textu též práce H. Kasíkové a P. Kříže³³).

Projekt *Dokážu to?* poskytl příležitost k dalšímu, tentokrát mnohaletému setkání se S. Hermochovou. Patřili jsme do skupinky těch, kteří pod vedením Mgr. I. Jupy projekt koncipovali. A pak též k „bázovým“ lektorům, kteří učili téměř na všech školeních projektem realizovaných. Ke svému tématu, skupinové dynamice, tu doc. Hermochová vydala i knížku.³⁴ Četné debaty (i na sporná témata), společné vedení výuky účastníků či naopak, doplňování zkušeností lektorského sboru vzděláváním vedeným externisty z různých oblastí edukace (např. zážitkové pedagogiky), které najímala agentura AISIS – to vše opět ovlivňovalo uvažování o OSV. Práce v projektu pak byla završena vydáním monografie o cestách OSV (tedy i aplikované psychologie) k žákovi v české škole.³⁵

V letech 2003–2005 pak, nesporně i díky projektu *Dokážu to?*, který poskytl OSV publicitu a učinil z ní pro učitele žádoucí „komoditu“, inicioval Výzkumný stav pedagogický v Praze, resortní zařízení ministerstva školství, začlenění OSV do dokumentů školské reformy a nového národního kurikula. Šlo (a jde stále) o tzv. rámcové vzdělávací programy, a to pro základní vzdělávání a pro gymnázia.³⁶ OSV byla začleněna jako první

³³ Kasíková, H. (2005, 2009) *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno, Česká republika: AISIS. Kříž, P. (2005) *Kdo jsem, jaký jsem (aktivita pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno, Česká republika: AISIS. Valenta, J. (2004) *Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno, Česká republika: AISIS. Valenta, J. (2005, 2010) *Učíme (se) komunikovat (na pomoc osobnostní a sociální výchově ve školách)*. Kladno, Česká republika: AISIS.

³⁴ Hermochová, S. (2005) *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno, Česká republika: AISIS.

³⁵ Valenta, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno, Česká republika: AISIS. Těž online – např. na:

https://www.researchgate.net/publication/315689757_Osobnostni_a_socialni_vychova_a_jeji_cesty_k_zakovi

³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007) Praha, Česká republika: VUP;

z tzv. průřezových témat a proběhla též její pilotáž na školách podílejících se na přípravě reformy. Tak byla uzavřena další etapa úsilí o „průnik“ určitého pojetí aplikované sociální psychologie do školního kurikula.

V témže čase jsem také začal empirický výzkum na poli didaktiky OSV, zaměřený především na didaktické myšlení učitelů a studentů učitelství o OSV (specifika uvažování o kurikulu životních dovedností v kontrastu k běžnému kurikulárnímu uvažování; behaviorální versus kognitivní výstup ze vzdělávání; ač je OSV explicitní kurikulum, „padá“ do kurikula „skrytého“; mýty okolo OSV atd.). Výsledky tohoto zkoumání se průběžně promítaly do výuky didaktiky OSV na FFUK a částečně i na DAMU. Zjištění byla postupně publikována v elektronickém časopisu *Metodický portál rámcového vzdělávacího programu* (<http://rvp.cz> – klíčové sousloví pro hledání článků je „osobnostní a sociální výchova“).

V letech 2005 – 2007 pak získala jiná organizace, o. s. Odyssea, prostředky na dvouletý projekt integrace OSV do výuky předmětů. I ten byl zahrnut do mého výzkumu.³⁷ Objevila se ale i další šetření – jednak realizovaná výzkumným ústavem a jednak v – bohužel ne četných – diplomových pracích. Na všech zde zmíněných výzkumných výsledcích je pak založena i monografie *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*.³⁸

Spějme k závěru. Jaký je současný stav cesty aplikované psychologie do školy?

.....Kolem roku 2010 zmíněný výzkumný ústav inicioval vznik tzv. doporučených očekávaných výstupů všech průřezových témat. Výstupy konkretizují tematické okruhy OSV až do úrovně jednotlivých dovedností. OSV se jako klíčovému průřezovému tématu dostalo výsady vlastní knižní publikace těchto výstupů.³⁹ V letech 2016 a 2017 pak vznikly na podporu OSV (péči Národního ústavu pro vzdělávání) i dvě dílčí metodiky.⁴⁰

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2016) Praha, Česká republika: VUP (poslední platná verze).

³⁷ Metodiky vzniklé v tomto projektu lze nalézt na www.odyssea.cz.

³⁸ Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha, Česká republika: Grada Publishing.

³⁹ Valenta, J. (2011) *Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování*. In Pastorová, M. (ed.) a kol. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha, Česká republika: VUP. Dostupné též online na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>

⁴⁰ Valenta, J. (2016) *Podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Osobnostní a sociální výchova. Konkretizace obsahu tematického okruhu. Komunikace*. [online] Dostupný na: *Metodický portál RVP 2016*; http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/20953/osv_konkretizace_to_komunikace_cely_text.doc
Valenta, J. (2017) *Podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Osobnostní a sociální výchova. Konkretizace obsahu tematického okruhu Kooperace*. [online] Dostupný na: *Metodický portál RVP 2017*, <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=77855&view=3993>

A specifické problémy současnosti oboru? Vezměme je v prostém výčtu:

- Trvá problém v uvažování o výuce sociálních dovedností jako o naukovém a nezosobňovaném učivu, spíše kognitivní než behaviorální povahy (založen byl už problematickou metodickou podporou tohoto průřezu při zavádění reformy státem).
- Tuto skutečnost podporuje fakt, že vysoké školy obecně „nezvedly rukavici“ průřezových témat a (až na malé výjimky) se budoucí učitelé prakticky neučí, jak s podobným kurikulem zacházet. Jednoznačně tedy chybí vzdělání v oblasti školní podoby aplikované sociální psychologie. Projevuje se to výrazně mj. i v následujícím:
 - Minimum škol „učí“ OSV jako předmět. Většinou se hlásí k formě integrace témat OSV do výuky nejrozmanitějších předmětů. Tedy – alespoň na papíře. Empirické šetření pak ale ukazuje, že ve skutečnosti se s tématy OSV vlastně nepracuje, resp. ne tak, jak vyžaduje využití sociálně psychologických postupů či postupů zkušenostně-reflektivního učení. Proto často onen „pád“ OSV do skrytého kurikula a proto tak častá myšlenková projekce „misporozumění“ OSV ve smyslu „když nechám děti mluvit, učím je komunikovat ...“.
 - S počátkem zavádění reformy (zahrnující i OSV) do praxe, tedy po roce 2005, opadl – před tím značný – zájem učitelů o OSV. Vysvětlení není snadné. Z dotazování praktiků vychází, že s náběhem reformy učitelé řešili jiná témata a OSV odsunuli do „zóny“ charakterizovatelné další (ve vztahu k inovacím celkem oblíbenou) projekcí: „to my ale přece umíme a dávno děláme ...“. Nepříjemně často to ale není pravda. Ptám se např. (již roky) pravidelně studentů přicházejících do studia pedagogiky a/nebo učitelství na FFUK a na DAMU, zda se v rámci všeobecného vzdělávání někdo systematicky věnoval pozornost jim jako „učivu“. Odpověď cca osmi z deseti zní: „Ne.“
 - O to cennější je úsilí škol, které tématu věnují pozornost (např. ZŠ v Praze Kunraticích, ZŠ Malíka v Chrudimi apod.).
 - V současné době se chystá revize základních kurikulárních dokumentů. Pokud jde o OSV, můžeme si klást např. otázku, zda zůstat u současného pojetí postaveného na učení se základním dovednostem typu řešení konfliktů; obrany proti manipulaci; vyjednávání; identifikace vlastních stereotypů a percepčních chyb atd. atd. Nebo zda se obrátit spíše k situačním rámcům (viz výše) typu setkávání s růzností; sexuální vztahy; závislosti atd.,

a tedy i k učení výše uvedeným dovednostem „uvnitř“ těchto rámců. Osobně se přikláním k setrvání u původního modelu.⁴¹

– Všechny tyto úvahy ale mohou být zbytečné. Současná (podzim 2017) revize rámcových programů (iniciovaná zřejmě MŠMT) se přiklání k názoru, že všechna průřezová témata by se měla rozpustit v předmětech a nebýt tedy samostatnými a viditelnými jednotkami v národním kurikulu. Tzn., že OSV by se např. „rozpuštila“ v občanské výchově. Tu ovšem učí i řada neaprobovaných, ale koneckonců – pokud jde i o aprobované: Vzhledem k nepřipravenosti učitelů na sociálně psychologickou práci (tu revize RVP neřeší) je pak pravděpodobné, že průřezy fakticky zaniknou. Revize je po 10 letech jistě možná a dokonce potřebná. Celá věc ale jeví i známky obecně konzervativních tendencí v akademické pedagogice, zřetelných i v praxi, obracejících se zpět k jakoby až k renesanci principu jednotné školy, k přesnému stanovení učiva či právě k eliminaci takových „nesystémových“ prvků kurikula, jako je i OSV (která, jak jsem zvěděl na jedné konferenci, je téměř vředem na tváři české vzdělanosti, jež by měla naopak tkvít v brouzdání po výslunných nivách transcendence ...).

– Není tudíž vyloučeno, že konec cesty aplikované sociální psychologie (v podobě OSV) do škol je na dohled.

– Ale přece: K revizi jsou (postupně ...) svolávána odborná fóra, což pověřený Národní ústav pro vzdělávání šlechtí, takže pevně věřím, že progresivní hodnoty reformy z období po roce 2000 zůstanou, díky úsilí části spektra expertů, tak či onak zachovány.

Literatura:

Viz poznámky pod čarou a specificky pak:

Personal and social education Framework for 7 to 19-year-olds in Wales. (2008) Cardiff, United Kingdom: Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills.

PSHE Education Programme of Study. Key stages 1-5. (2017) United Kingdom: PSHE Association.

Personal life management. (1985) Ontario, Canada: Ontario ministry of Education.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2016) Praha, Česká republika: VUP

⁴¹ Ostatně, spíše na principu situačních rámců je v RVP ZV koncipován např. vzdělávací obor „výchova ke zdraví“, který se v různých tématech pak „potkává“ s dovednostmi exponovanými v OSV.

Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha, Česká republika: Grada Publishing.

Valenta, J. (2006) *Mytologie osobnostní a sociální výchovy*. *Moderní vyučování*, 4, s. 5-7.

Valenta, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno, Česká republika: AISIS.

Interní materiály zpracované autorem k revizi kurikula pro Národní ústav pro vzdělávání – 2017 – nepublikováno:

Komentář k schůzce k PT a materiálům (VI. 17)

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova – podkladová studie (XI. 2017)

O autorovi:

Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Vystudoval latinský jazyk, dějepis a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, později pak na stejné fakultě v rozšiřujících a postgraduálních studiích aplikovanou sociální psychologii a výchovnou dramaturgii na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze, kde je v tomto oboru též habilitován.

V současnosti působí na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a na katedře výchovné dramaturgii Divadelní fakulty Akademie múzických umění. Spolupracuje též s Ústavem teorie scénické tvorby DAMU, s Národním ústavem pro vzdělávání (spoluautor dvou RVP; metodiky průřezových témat – osobnostní a sociální výchova), s Českou školní inspekcí (tematika sociální gramotnosti). Podílí se též na různých vzdělávacích a výzkumných projektech. Pracuje v oblasti dalšího vzdělávání dospělých (semináře pro učitele i jiné profesní skupiny; kurzy pro lektory vzdělávání dospělých; kurzy prezentačních dovedností a veřejného vystupování atd.).

Při své praxi se zaměřuje na pedagogiku osobnostně sociálního rozvoje; didaktiku osobnostní a sociální výchovy a její integrace.

Výcvik asertivity, jako osvobození člověka

TRAINING OF ASERTIVITY AS A HUMAN LIBERATION

Štefan Medzihorský

Příspěvek přináší netradiční pohled na výcvik asertivity, jako na jednu z frekventovaných oblastí aplikace SPV (sociálně psychologického výcviku). Vedle primárního efektu osvojení si asertivních dovedností je věnován i důsledkům výcviku v oblasti sebepojetí.

Uvádí fenomén zbavování se strachu, obav, nejistoty a slepého poslouchání autorit, či podléhání davové sugesci. Rovněž reflektuje to, že výsledný stav po absolvování výcviku asertivity otvírá i možnosti osvobození vnitřní energie, kreativity a odvahy hledat vlastní životní cesty.

Text se rovněž zabývá průnikem jedenácti asertivních práv se základní listinou lidských práv a svobod. V tomto duchu vede autor kritickou polemiku s užíváním pojmu asertivní povinnosti (v literatuře i v praktikování). Pokládá je za „rodičovské“ zasahování do „dospělého“ asertivního sebeuvědomování.

Používá proto i ve výcviku adekvátnější pojem „předpoklady asertivního jednání“, tedy podmínky, za kterých je komunikace skutečně asertivní, funkční a s vyváženou interakcí, která přináší výsledky. Např. podmínka: „respekt k sobě a respekt k druhému“. Na příkladech z množství realizovaných výcviků asertivity poskytuje reflexe absolventů ve směru větší sebejistoty, zvýšení sebevědomí, menší závislosti na manipulaci a zvláště pocitu větší autonomie v rozhodování a svobody v jednání.

The contribution brings an unconventional view of assertiveness training as one of the frequented areas of SPV (social-psychological training). Besides the primary effect of acquiring assertive skills, it is dedicated also to the implications of self-concept training. It depicts the phenomenon of getting rid of fear, worry, uncertainty and blind following of authorities, or subjecting to crowd suggestions. It also reflects that the resulting state, after completing the training of assertiveness, opens up the possibilities of liberating the inner energy, creativity and courage to seek out their own life paths.

The text also deals with the way how the eleven assertive rights correspond with the basic Charter of Human Rights and Freedoms. In this spirit, the author leads a critical polemic with

using the concept of assertive duties (in literature and in practice). It considers them as "parental" interference with the "adult" assertive self-awareness.

Therefore, he uses a more adequate term "assumptions of assertive behaviour" in training, i.e. the conditions under which communication is truly assertive, functional, and with balanced interaction that yields results; e.g. the condition: "respect for yourself and respect for others". On the basis of numerous assertiveness training sessions, the author provides graduates' reflection in sense of greater self-confidence, increased self-esteem, less dependence on manipulation and, in particular, greater autonomy in decision-making and freedom of action.

Klíčová slova:

Výcvik asertivity, sociálně psychologický výcvik, osvobození člověka, asertivní práva, předpoklady asertivity

Keywords:

Assertiveness training, social-psychological training, human liberation, assertive rights, assumptions of assertiveness

Co je asertivita

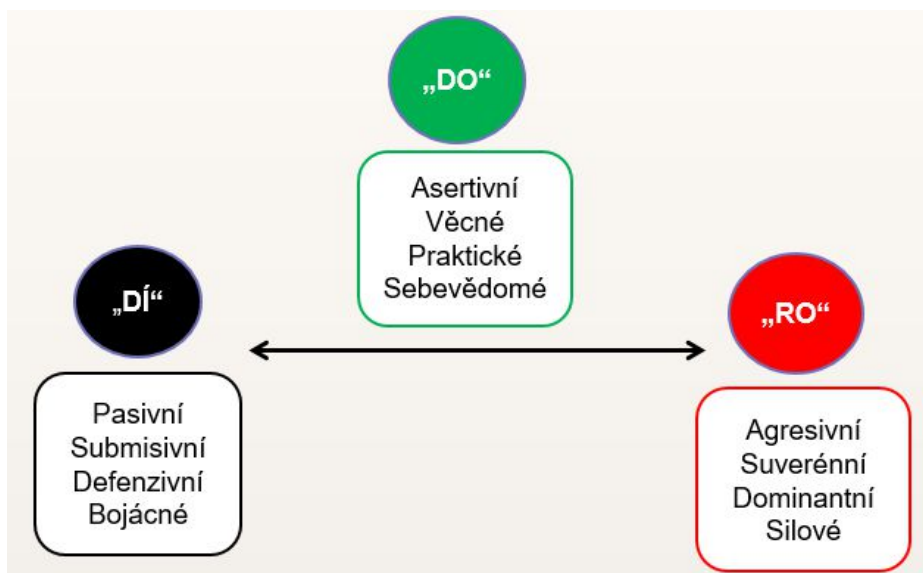
Od dob Saltera (1949), Wulpeho a Lazaruse (1966), Albertiho a Emmonse (1974), také Smitha (1989) asertivita ve svých aplikacích výrazně pokročila, a tak si dnes většina lidí myslí, že ví co je asertivita a asertivní jednání.

Doc. Hermochová popsala osobní vliv trenérů na pojetí asertivity při výcviku: Když učí asertivitu Standa (Kratochvíl), tak je tvrdá a přísná. Když jí učí Eda (Bakalář), tak je přátelská a decentní. (Z osobního sdělení na kurzu sociálně psychologického výcviku)

Štefan (Medzihorský) učí asertivitu jako věcnou, dospělou, interakci, která se primárně nekloní ani k jedné z uvedených krajností. Může tak být celoživotní strategií v jednání. Uvádí že, „Asertivita je zdravé, přiměřené sebezprosažení, či sebeuplatnění, tzn. nejednat na úkor druhých a nenechat je jednat na náš účet“. Definičně se toto pojetí příliš neodlišuje od přístupů jiných autorů. Někdy je uplatňována popisná forma – asertivita jako přímé sebevědomé jednání.

V duchu transakční analýzy Erica Berna (1970) lze zařadit asertivní jednání do sféry dospělého („DO“) jednání. Asertivita tak schematicky pokrývá centrální pole jednání v následujícím obrázku.

Pasivní jednání zde tvoří pól dítěte („DÍ“) a protipólem je agresivní, symbolicky rodičovské („RO“) jednání.



Výcvik asertivity

Výcvik asertivity je typickou oblastí uplatnění sociálně psychologického výcviku (SPV), jak jej charakterizují např. Soňa Hermochová a Michal Svoboda.

Výcvik asertivity umožňuje:

- Osvojení asertivních technik
- Pochopení rovnováhy v komunikaci
- Být sám sebou, volně se nadechnout
- Být svůj, kreativní a tvořivý
- Být originální, samostatný, zvláštní
- Obhájit své já a odolat nátlaku
- Osvobodit se od strachu a bázně projevit se

Dále přináší dovednosti:

- Zdravého, přiměřeného sebeuplatnění
- Projevovat občanské statečnosti

- Nepodléhat manipulaci, zastrašování, ani citovému vydírání
- Zvýšené vnímavosti vůči manipulaci a rovněž pohotovost k vhodným asertivním reakcím a řešení běžných i konfrontačních situací

Zdánlivě vedlejší efekt:

Za více než 30 let výcviku asertivity zaznamenáváme efekt výrazného zmírnění strachu u absolventů. Vedle toho také jejich postupné osvobozování se od:

- Úzkosti, obav, nejistot
- Slepého poslouchání autorit
- Manipulace od druhých lidí
- Nejistoty v projevech, komunikaci, prezentaci a v projevování citů, názorů, postojů, nespokojenosti i zlosti
- Podléhání „pověřám“ stereotypům a davové či jiné sugesci

Považujeme za mylné a kontraproduktivní vnášet do asertivity tzv. asertivní povinnosti, které uvádí část autorů.

S podstatou asertivity, jako autonomního svobodného jednání zjevně nemají povinnosti shodnou teoretickou podstatu, cíle, ani metody. Předepisování nebo dokonce vyžadování asertivních povinností vnáší do asertivity cizorodou normativní složku, kterou lze považovat i za manipulativní, protože nese vzkaz: „Nejsi svým vlastním soudcem“.

Asertivitu považujeme za dospělou a svébytnou formu chování ale i existenci osvobozenou od zvnějšku vkládaných povinností. Subjekt má mít právo svobodně se rozhodnout, zda vedle „filozofie“ – teorie asertivity, technik a asertivních práv bude akceptovat i ony předpoklady, v zájmu toho, aby jeho komunikace fungovala v modu dospělý – dospělý a byla tak funkční a skutečně asertivní.

Asertivní povinnosti jsou v uváděné dikci protimluv asertivních práv. Například často uváděná povinnost „být empatický“, která je stejně nesmyslná jako povinnost „být spontánní“, která je někdy ironicky uváděná, jako odstrašující příklad v psychoterapii s požadavkem „Musíte být spontánní.“.

Za dlouhá léta studia asertivity a praxe v realizaci asertivních výcviků se mně osobně i mnoha kolegům osvědčilo místo o povinnostech mluvit o základních attributech asertivního jednání. Označujeme respektující typy chování a přístupů k druhým lidem jako předpoklady,

v jiných souvislostech jako atributy asertivity. Tvoří v podstatě podmínky pro to, aby celkový projev bylo možné považovat za asertivní a aby byl také účinný. Neformulujeme je tedy jako povinnosti.

V rámci uvedených atributů asertivity uplatňujeme i další předpoklady pro to, aby jednání bylo asertivní. Např.:

- Respekt k sobě a respekt k druhým.
- Otevřenost k dialogu.
- Být empatický, pokud se tím nedostáváme do defenzivy a není to proti našim zájmům, i v takovém případě však můžeme empatii verbalizovat (např. v technice Asertivní obligace).
- Akceptovat, že druhý může vidět věci jinak a mít jiný názor.
- Druhý má rovněž právo říct ne.
- Hledat či přijmout asertivní, přijatelný kompromis.
- Komunikovat věcně a dospěle.
- Udržovat (dynamickou) rovnováhu při komunikaci a jednání s druhými například v podobě WIN-WIN, nebo I'm O. K. – You 're O. K.

11 asertivních práv

K původním 10 asertivním právům, která zde uvádíme, jsem po několika letech výcvikových zkušeností, zařadil do seznamu práv jedenácté (Medzihorský, 1991 s. 44). Vyjadřuje právo každého jedince, který disponuje asertivními dovednostmi samostatně rozhodnout o svém typu jednání v konkrétní situaci.

1. Sám posuzovat své vlastní chování, myšlenky a emoce a být za ně a jejich důsledky sám zodpovědný.
2. Nenabízet zbytečné výmluvy či omluvy ospravedlňující tvé chování.
3. Posoudit, zda a na kolik jsi odpovědný za řešení problému ostatních lidí.
4. Změnit svůj názor.
5. Dělat chyby a být za ně zodpovědný.
6. Říci: „já nevím“.
7. Být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Dělat nelogická rozhodnutí.
9. Říci: „já ti nerozumím“.

10. Říci: „já to vidím jinak“, („je mi to jedno“).

11. Sám se rozhodnout, jak jednat, zda asertivně, agresivně nebo pasivně.

Alternativní společenskou pověru k 11. právu si v počátcích vytvářeli samotní účastníci kurzů asertivity ve smyslu „Když už víš co je asertivita, znáš zvládání jejích technik a víš, že je účinná, měl bys ji uplatňovat“ v každé situaci.

Značný soulad asertivních práv s Listinou základních práv a svobod, která zaručuje mj. osobní svobodu, svobodu myšlení, nedotknutelnost osoby a jejího soukromí, je významný nejen psychologicky, ale také občansky.

Asertivitu nemusíme považovat za čistě sociálně psychologickou a komunikační dovednost, může poskytnout i osvobození z pohledu filozofického, duchovního, až existenciálního.

Z pohledu osvobozování člověka, jako lidské bytosti pomáhá asertivita od závislosti např. na:

- Mínění jiných.
- Vlivu většiny.
- Názorech odborníků, včetně např. psychologů, lékařů, politiků apod.
- Vnucovaných vnějších pravidlech nebo většinových názorech.

Asertivita jako komplexní dovednost zahrnuje mnoho doplňujících interakčních dovedností. Mezi ně zařazujeme například:

- Aktivní naslouchání.
- Dovednost efektivního sebeuvolnění a řízené relaxace (AT).
- Umění vyvážené vzájemné interakce.
- Vytváření podmínek pro rozvoj svého Já.
- Sebeprosazení – externalizaci svého Já.

Rogers (1961) obdobné projevy označuje jako aktualizační tendence rozvoje – vývoj k autonomii, pryč od heteronomie – vnější kontroly. Lze je současně považovat za jeden z nejsilnějších motivačních činitelů.

Mnozí účastníci dokonce, s určitou nadsázkou, dělí svůj život na „ před asertivitou a po asertivitě“.

Uvádí, že mají větší vliv na svůj život, osobní i pracovní a že si připadají uvolněnější a „dobře na světě“.

Příklady zpětné vazby absolventů výcviku asertivity:

- Asertivní výcvik mi pomohl přijmout sama sebe.
- Uvědomění si vlastního postoje, že jsem také důležitá.
- Velice přínosný, příjemný a motivující kurz k práci na svém Já.
- Nepodléhám už tolik manipulacím.
- Jsem si jistější i v nečekaných situacích.
- Už se tolik neobávám mluvit s cizími lidmi.
- Kritika už mě tak nevytáčí, snažím se víc chápat důvody chování druhých.
- Kurz mi dal odvalu k asertivní komunikaci s lidmi.
- Velký přínos. Škoda že se asertivita neučí povinně na všech středních školách, život by byl jednodušší.
- Dobrý pocit ze zjednodušení komunikace a z celkové uvolněnosti.
- Asertivita chudým dává a bohaté obohacuje.
- Umím lépe pochválit i pochvalu přijmout.
- Nenechám si už vše líbit.
- Umím říct Ne, odmítnout to, co nechci.
- Kurz pozitivně ovlivnil mou komunikaci v rodině i v práci.

Vyjádření frekventantů, absolventů, i reflexe učitelů a trenérů ukazují, že výcvik asertivity umožňuje významné osvobození od vnitřních i vnějších zábran, komunikačních bariér, společenských manipulativních pověr, jak ve vztazích s druhými lidmi, tak ve vlastním osobnostním rozvoji.

Asertivní postoje tak otevírají také prostor pro svobodné myšlení a uplatňování kreativity. V 21. století se jeví jako nutné pěstovat aktivní životní styl, nikoli defenzivní, který často doprovází obava před vnějším světem.

Literatura:

ROGERS Carl. *On Becoming a Person (1961) Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961.* ISBN 0-395-75531-X

SALTER, Andrew. *Conditioned reflex therapy: the direct approach to the reconstruction of personality.* [3rd ed.]. Gretna, LA: Wellness Institute, 2002. ISBN 9781587410482.

WOLPE, Joseph a Arnold A. LAZARUS. *Behavior therapy techniques: a guide to the treatment of neuroses.* Oxford: Pergamon Press, 1966. Commonwealth and international library. ISBN 9780080117935.

ALBERTI, Robert E. a Michael L. EMMONS. *Your perfect right: a guide to assertive behavior.* 3d ed. San Luis Obispo, Calif.: Impact Publishers, 1978. ISBN 0915166038.

MANUEL J. SMITH. *When I say no, I feel guilty: how to cope--using the skills of systematic assertive therapy.* Bantam ed. New York: Bantam Books, 1989. ISBN 0553263900.

BERNE, Eric. (z angl. přel. SOŇA NOVÁ, úvod MIROSLAV PLZÁK, vazba a graf. úprava ROMAN KARPAŠ). *Jak si lidé hrají.* 2. vyd., v nakl. Dialog 1. vyd. Litvínov: Dialog, 1992. ISBN 9788085194524.

O autorovi:

PhDr. Mgr. Štefan Medzihorský

Rektor Vysoké školy aplikované psychologie, zakladatel vzdělávací společnosti Podnikatelský institut PYRAMIDA, s.r.o. Certifikovaný Europsycholog a mentor EUROPSY, zaměřený na činnosti: Psychologie aplikovaná na oblast organizace a řízení, personálního managementu, na business (obchod, prodej, psychologii obchodního jednání); Komunikační kompetence (prezentace, rétorika, asertivita); Školení, trénink a koučink pro manažery, personalisty a podnikatele; Pohovory (vstupní, behaviorální, hodnotící, výstupní); Outplacement; Psychologické poradenství, Antistress, Personální audit, Assessment & Development Center, Psychodiagnostiku.

Využití sociálně psychologických her v předmětu osobnostní a sociální výchova na základní škole

THE USE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL GAMES IN THE SUBJECT OF PERSONALITY AND SOCIAL EDUCATION AT BASIC SCHOOL

Václav Holeček

V pedagogickém výzkumu je již několik let věnována pozornost otázkám efektivity zážitkově pojaté výuky. Zatímco na některých středních školách dochází v posledních letech bohužel k poklesu počtu vyučovacích hodin psychologie, naopak na základních školách se v nejrůznějších podobách tato výuka objevuje, např. pokud je průřezové téma z RVP „Osobnostní a sociální výchova“ vyučováno jako samostatný předmět.

Pedagogical research has, for several years now, been focused on the question of effectiveness of experience-based learning. Although the number of psychological lessons has been, unfortunately, decreasing at some high schools, on the contrary, this discipline appears in various forms at primary schools. For example, if the Cross-curricular subject from the RVP (Framework Education Programme ‘for Elementary Education’) “Personality and social education“ is taught as a separate subject.

Klíčová slova:

Osobnostní a sociální výchova, zážitková výuka, sociálně psychologické hry, sebepoznání a sebepojetí žáků.

Keywords:

Personal and social education, experience learning, social-psychological games, self-knowledge and self-concept of pupils.

Úvod

Efektivní výuka psychologie na základních, středních i vysokých školách (dále jen ZŠ, SŠ, VŠ) předpokládá analýzu dvou hlavních didaktických rovin, ve kterých se realizuje. První z nich je vytváření vhodných psychologických testů, dotazníků a postupů výuky vedoucí k naplnění cílů a vzdělávacího obsahu daného předmětu. Druhou rovinu, mnohem komplikovanější, představuje **výzkum vlivu výuky psychologie na rozvoj osobnosti žáka.**

Složitější proto, že zahrnuje široce pojatý, obtížně definovatelný a analyzovatelný jev, kterým rozvoj osobnosti rozhodně je.

Ve vyučování psychologie se stále silněji prosazuje zážitkově pojatá výuka. Tento trend by měly sledovat i fakulty připravující učitele. Autor tohoto příspěvku se na katedře psychologie FPE v Plzni již několik let věnuje zavádění předmětů s takto pojatou výukou psychologie ve studijních programech učitelství. Ve své výzkumné činnosti se pak zabývá sledováním vlivu výuky psychologie na rozvoj osobnosti žáků. Formou klasického experimentu na gymnáziu se např. podařilo statisticky velice významně prokázat, že „sociálně psychologické hry přispívají k rozvoji některých složek kreativity“ (Holeček, Jiřincová, In: Mareš, Svatoš, 2000). Další výzkumy jsou publikovány v knize *Psychologie v učitelské praxi* (Holeček, 2014).

Ve vědeckém časopise „Aplikovaná psychologie/Applied Psychology“ je publikován experiment, který autor provedl na dvou ZŠ ve středočeském kraji. Na jedné z nich bylo realizováno průřezové téma "Osobnostní a sociální výchova" (dále jen OSV) jako samostatný předmět v 8. a 9. třídě (experimentální skupina) a na druhé pak témata OSV byla zařazena do ostatních předmětů (kontrolní skupina). V průzkumu byl zkoumán vliv zážitkově pojaté výuky – především prostřednictvím sociálně psychologických her (dále jen SPH) na úroveň **sebepoznání a sebepojetí žáků**. V konkrétních podmínkách experimentu se podařilo prokázat pozitivní působení OSV na rozvoj určitých složek osobnosti, vytvářejících vyšší úroveň sebepoznání a sebepojetí.

V tomto příspěvku pouze krátce pojednáme o pojmu **sebepojetí** (selfkoncept, koncepce vlastního Já) a popíšeme ukázkou možného využití SPH při výuce OSV.

Sebepoznání a sebepojetí při výuce na ZŠ

V obsahu učiva OSV je jako jedna klíčová kompetence uvedeno: **sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí**. Pojem „sebepoznání“ žáci intuitivně dobře chápou, větší problém mají s osvojením pojmu sebepojetí. Předpokládejme, že žáci jsou již schopni popsat pojem **postoj**, a tak se nabízí (poněkud zjednodušeně, ale pravdivě) definovat **sebepojetí jako postoj jedince k sobě samému**. A dále blíže objasnit, že – stejně jako každý postoj – má i sebepojetí tři složky: **sebepoznání**, **sebehodnocení** (složka kognitivní), **sebepřijetí**, **sebecit**, **sebeúcta** (složka emocionální) a úsilí po **seberealizaci** (složka konativní).

V dosavadní psychologické literatuře bývají pojmy *sebepoznání a sebepojetí* často zaměňovány nebo používány dokonce jako synonyma. Můžeme říci, že sebepoznání je (spolu se sebehodnocením) kognitivní složkou sebepojetí, je představou o sobě samém (o svém těle, svých vlastnostech, schopnostech, plánech apod.). Jde o kognitivní aspekt postoje člověka k sobě. Úroveň sebepoznání závisí na schopnosti reflexe a hodnocení sebe sama. Utváření sebepojetí je závislé na adekvátnosti sebepoznání a konstituované sebepojetí zpětně působí na sebepoznání. Příliš rigidní sebepojetí přitom adekvátnímu sebepoznání brání. Důsledkem zkreslené autopercepce a sebepojetí bývají vážné poruchy sociální adaptace. Pokud bychom ovšem chápali sebepojetí jako výsledek procesu sebepoznávání vlastního já v určitém okamžiku, mohou nám tyto dva pojmy skutečně do jisté míry splývat. (Kohoutek, 2001).

Žákům vysvětlujeme, že pojmu **sebpojetí** se nepoužívá ve významu, který by zahrnoval jen otázku „Kdo jsem?“, směřující k popisu, ale že obsahuje i sebeurčování a seberealizaci ve smyslu „Kým se mohu či chci stát, jaké jsou moje možnosti a perspektivy, co jsem udělal a co ještě udělat chci“. Ne tedy: „Já musím či měl bych“, ale upřímné: „**Já chci**“ teprve ovlivní naši vnitřní motivaci, naše sebepojetí, touhu po seberealizaci a tedy determinuje i naše chování. Toto úsilí by mělo být podloženo vírou v kladný osobnostní rozvoj.

Pojmem sebepojetí se zabýval také jeden z nejvýznamnějších českých psychologů Z. Helus, který se věnoval psychologické problematice školství v několika svých dílech. Jen krátce připomeňme jeho základní myšlenky o tomto pojmu (např. Helus, 2003, 2009).

Sebpojetí je projevem vztahu jedince k sobě samému. Z. Helus zdůrazňuje, že člověk se se svým sebepojetím nerodí, že vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí. Začíná se formovat na konci druhého roku života a důležitým mezníkem je období adolescence, kdy si jedinec utváří vlastní identitu (totožnost jedince se sebou samým, s tím, kým by chtěl a měl být). U učitele se formuje sebepojetí zejména na počátku jeho pedagogické praxe. To, jak na něho reagují žáci, kolegové, rodiče či nadřízení, jakým způsobem s ním jednájí, co od něho očekávají, tvoří základní stavební kameny budoucího sebepojetí učitele.

Z. Helus (2009, s. 183) upozorňuje, že termínem sebepojetí poukazujeme na závažný, ne-li přímo klíčový znak člověka. A sice na to, že mu jde v neposlední řadě (často dokonce v první řadě) o sebe sama. Základními složkami sebepojetí podle Z. Heluse jsou:

- **sebepoznání**: chceme vědět, co dokážeme, jak vypadáme, co si o nás myslí druzí a jací jsme doopravdy. Pravdivé sebepoznání sebe sama totiž otvírá další složky sebepojetí,

- **sebecit:** naše sebepoznávání zpravidla není citově neutrální, máme se rádi, nacházíme sami v sobě zalíbení, anebo také naopak, stydíme se sami za sebe, pohrdáme sebou či se nenávidíme apod.,
- **sebehodnocení:** vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě,
- **seberealizace:** usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení, stáváme se takovými, jakými bychom chtěli být.

Z. Helus výstižně uvádí: „*To, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebepečetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky uspět může podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a na naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi.*“ (Helus, 2011, s. 190)

Zážitkově pojatá výuka OSV

V této kapitole stručně uvedeme, jaké byly zvoleny formy a metody práce s experimentální skupinou v rámci zážitkově pojaté výuky některých psychologických témat probíraných v předmětu OSV.

Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je praktická disciplína zabývající rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den. Nejdůležitější cíle směřují k ovlivnění chování žáků a k rozvíjení především personální a sociální kompetence (kompetencí tu rozumíme v konečném důsledku "jednání v praktických situacích").

Jde zejména o kompetence, resp. dovednosti:

- osobnostní,
- sociální,
- morální. (Valenta, 2006)

OSV je jedním z tzv. průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech (RVP) pro základní vzdělávání (<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>).

Zároveň ale může být OSV zařazeno do učebních plánů ZŠ jsou samostatný předmět ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** a ve vzdělávacím oboru **Výchova k občanství**. Konkrétně k tématům lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití (Člověk ve společnosti) a podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj (Člověk jako jedinec). RVP ZV pak školám nechává volnou ruku v možnostech pojmenování vyučovacího předmětu, ve kterém se výchova k občanství realizuje. Název však musí reflektovat jeho vzdělávací obsah a příslušnost ke vzdělávacímu oboru nebo oblasti.

V této souvislosti je vhodné položit si otázku, jaké předměty na ZŠ dodržují ustanovení §2 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). § 2 formuluje tzv. „**zásady a cíle vzdělávání**“ v několika odstavcích a hned v prvním je uvedeno, že obecným cílem vzdělávání je „...**rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami** pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života...“. Je zřejmé, že současná škola se příliš soustřeďuje na naplňování poznávacích způsobilostí, ale otázkou je: ve kterých předmětech či školních aktivitách jsou naplňovány sociální kompetence a zejména pak rozvoj mravních a duchovních hodnot?

V tomto příspěvku se pokusíme ukázat, že OSV pojatá jako samostatný předmět, může tento cíl daný zákonem úspěšně plnit.

Koncept OSV

Koncept OSV zahrnuje dvě pojetí učiva/témat:

a) Struktura témat podle typu kompetence

Oblast osobnostních kompetencí

- Sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí
- Seberegulace a organizace vlastního života
- Psychohygienu
- Kreativita (zejm. sociální tvořivost v každodenním životě)

Oblast sociálních kompetencí

- Poznávání lidí

- Tvorba a udržování mezilidských vztahů
- Komunikace
- Spolupráce a soutěžení

Oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky

- Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka; prosociálnost; etika všedního dne
- Řešení problémů, rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem

b) Struktura témat podle typu situace, události a role

Jednání v různých (mých) životních situacích, při různých událostech apod.

Např. jednání v situaci verbální ataky starším člověkem; setkání se smrtí; situace šikany; odchodu ze školy; práce pro komunitu; práce pro potřebné; prosazení občanských principů; setkání s drogou; setkání s růzností lidí; nepřijetí na střední školu; rozchod s partnerem apod.

Jednání v různých (mých) sociálních rolích

- stávající role: žák; cestující; nakupující; kamarád; soused apod.
- budoucí role: zaměstnanec; rodič; občan atd. (Valenta, 2006)

Jak OSV probíhá? Především: probíhá prakticky!! Je založena na tom, že žáci se s výše uvedenými tématy (moje já; zvládání složitých situací; spolupráce v mém životě; naše vzájemné vztahy atd. atd.) setkávají v praktických situacích, v nichž sami, jednají, myslí, prožívají atd. Tyto situace buď vznikají přirozeně, nebo jsou pedagogicky navozené. Jde tu o žákovu zkušenost v oblasti výše uvedených témat, kterou by měl nabývat každý žák. A důležité je, aby tato zkušenost byla zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu. K tomu slouží jak samotné učební aktivity, tak také především tzv. sebereflexe, tj. rozebírání v aktivitách/situacích nabyté zkušenosti. Učitel vytváří podmínky pro nabývání pozitivních osobnostních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů, ale respektuje při tom žákova osobnostní specifika. Klade žákům otázky, na které si hledají odpovědi především oni sami a vede je k efektivnímu výběru vlastních hodnot, vlastního chování atd. (Valenta, 2013)

Projekt výuky OSV

Při výuce předmětu OSV byly využity některé prvky z projektu předmětu „*aplikovaná psychologie*“, který autor již několik let uplatňuje při své výuce na SŠ a který lze stručně a výstižně charakterizovat pomocí těchto pěti složek či fází (v procesu konkretizace cíle a obsahu výuky psychologie), které možno použít i ve vyšších ročnících ZŠ:

1. **Já** - poznávání sebe sama, nácvik *autopercepce a seberozvoje*:

- pomocí nestandardizovaných psychodiagnostických technik žáci poznali svůj typ představitosti (který pak mohou využívat při volbě svého vlastního stylu učení), úroveň koncentrace pozornosti, aspirace, paměti, typ temperamentu a další kladné či záporné osobnostní vlastnosti, postoje, hodnoty včetně zdokonalení percepce vlastního chování,
- v oblasti seberozvoje se žáci učili utvářet autentické sebepojetí, rozvíjet sebedůvěru a sebeúctu, vnímat vlastní chování, stanovit si cíle svého osobnostního rozvoje (rozvíjení kladných a potlačování záporných vlastností osobnosti), rozvíjet kreativitu, zvládat zátěž, zvyšovat odolnost vůči stresu, relaxovat, analyzovat vlastní citové stavy a projevy, uvědomit si vliv citů na vlastní postoje a chování,

2. **Ty** - poznávání druhých, nácvik *empatie*, schopnosti porozumět druhým:

- hledání shody a rozdílů (např. v žebříčku hodnot), analýza posuzovacích škál sebe a spolužáků a jejich porovnání s hodnocením jiných,

3. **Já a Ty** - poznávání druhého, navazování kontaktu, nácvik *akceptace*:

- učit se chápat odlišné zájmy, postoje, hodnoty a emoce jiných, vcítit se do jejich prožívání, uvědomit si subjektivitu ve vnímání, hledání osobních zón při komunikaci,

4. **Já vs. Ty** - konstruktivní řešení konfliktů, nácvik asertivity, *autentičnosti*:

- řešení konfliktů metodou vyjednávání, dohodou s ohledem na potřeby či zájmy všech účastníků sporu, uvědomit si bariéry efektivní komunikace, být schopný jasně hovořit o svých potřebách, požadavcích, cílech, názorech, naučit se hodnotit vlastní chování a rozpoznat jeho následky, přijímat zodpovědnost za své emoce a projevy chování,

5. **Já s Tebou** - umění naslouchat, spolupracovat s druhými, nácvik *kooperace*:

- rozvoj dalších sociálních dovedností: verbální i nonverbální komunikace, rozhovor orientovaný na partnera, nácvik aktivního naslouchání, schopnost akceptovat názor většiny. (Gajdošová, Herenyjová, In: Mareš, Svatoš, 2000)

Využití technik sociálně psychologického výcviku

Sociálně psychologický výcvik (dále SPV) je systematicky plánovaný postup, při kterém dochází k ovlivňování skupinových procesů a skupinového chování. Účastníci SPV se dále mohou dozvědět něco o sobě, o své schopnosti spolupracovat s druhými, o své oblíbenosti v dané skupině, o tom, jak adekvátně komunikovat, jak zlepšit a zpřesnit pohled na sebe. Dovednosti vytvářené v průběhu výcviku mají charakter pomáhání, podporování skupinových procesů. Jedná se o složitou integraci pochopení, prožívání, myšlení, postojů a chování. Účastník výcviku má možnost experimentovat se svým chováním. Výcvik probíhá v prostředí „psychologického bezpečí“ – jedná se o chování typu „jakoby“. I přes různá omezení je „jakoby“ chování natolik skutečné, že dává určité prožitkové zkušenosti, které vedou k **upřesnění sebepoznání a utváření vlastního sebepojetí**. Často člen skupiny v průběhu výcviku odhalí vztah mezi svými vnitřními problémy a obtížemi, které má v jednání s lidmi. Získává hlubší vhled do svého sociálního působení. Analýza toho, co se ve skupině událo („zde a nyní“) umožňuje, aby se účastníci výcviku propracovali k takovým změnám svého sociálního chování, jejichž důsledkem je nejen zvýšení svého sebepojetí, ale i vyšší úspěšnost v sociálních situacích.

Při SPV obvykle dochází k prohlubování vzájemných vztahů, pocitu sounáležitosti, ohraničenosti skupiny. Je to důsledek technik ke cvičení dovednosti poznávat druhé. To vede k zintenzívnění zájmu o ostatní. Vzrůstá potřeba vzájemně se poznávat, konfrontovat své postoje s ostatními. Vzrůstá také tolerance mezi členy skupiny, snaha podporovat se navzájem, kritizovat bez ubližování. Tím dochází k uspokojení řady společenských potřeb (uznání, přijetí, afiliace ...). Sociálně psychologické hry také učí být aktivní a pokud možno i pozitivní, což jsou vlastnosti důležité pro každý sociální vztah.

Výše uvedené cíle se v mnoha směrech dařilo naplňovat právě při výuce psychologických témat v rámci předmětu OSV. Některé prožitky byly velmi intenzivní, přesto nepřekročily rámec SPV. Pro žáky bylo přínosem poznání odlišnosti v chování jednotlivých spolužáků a zejména pak různé prožívání některých her podle svého osobnostního, především temperamentově-charakterového založení. O těchto odlišnostech, o problému různého dopadu

stejně hry na různé jedince, byly vedeny velmi zajímavé diskuse po skončení většiny her. Např. při hře na ukřivděného mnohé žáky překvapilo, že jsou jedinci, kteří se lépe cítí v opačné roli než oni sami. Hry ale nebyly příliš racionálně rozebírány, mnohdy totiž není nutné (a zejména není psychologicky vhodné) hodnotit, hledat pravdu, značkovat, dělit reakce na správné a nesprávné. Stačí např. nad obrázkem mluvit o svých pocitech, fantaziích, imaginacích, nápadech, asociacích, ať si jeho autor vybere, co chce, co ho nějak osloví, ať si jeho vědomí či spíše podvědomí samo pocity zdůvodní, analyzuje a udělá závěry.

Někteří vedoucí SPV se shodují na tom, že z hlediska věku je období pubescence a adolescence pro vedení SPH nejnáročnější. Dospělí účastníci SPV bývají mnohem spontánnější než naši pubescenti či adolescenti, tvrdí někteří psychologové (H. Jůnová, S. Hermochová). Tuto skutečnost můžeme také potvrdit, ale jen částečně. Pubescenti jsou méně spontánní při prvních kontaktech. Pokud se s vedoucím výcviku již dobře znají a ve skupině vládne dobrá, tvůrčí, bezkonfliktní atmosféra, dokáží se dostatečně otevřít a být zcela spontánní. Přesto lze obecně říci, že pubescenti, adolescenti jsou obvykle ve srovnání s dospělými při SPV méně spontánní, otevření. Jaké jsou příčiny této skutečnosti?

Domníváme se, že jich je několik:

- a) pubescent či adolescent je ve věku, kdy opouští období dětství, pro které je charakteristická hravost, proto přijímá hry (typicky dětské aktivity) s jistou nevolí, neboť by se již rád choval jako dospělý,
- b) při sociálně psychologických hrách u dospělých dochází k jistému druhu stylizace (když se např. padesátiletý muž trápí nad tím, že mu nechce dát spoluhráč jeho kamínek). Tuto deformaci dospělý na rozdíl od pubescenta přijímá a je ochoten zapojit své intenzivní zážitky, čímž se také o sobě dozví více pravdy (tomu se ale může dospívající spíše vyhýbat),
- c) pubescent prožívá období identifikace (hledání sebe sama), které je velice citlivé na oblast sebehodnocení a na spontánní projevy citů, proto se jim také brání. Zároveň je v určité fázi pubescence zesíleno introvertní zaměření, které je na překážku jeho sdílnosti o sobě samém před druhými.

Při SPH se velmi často pracuje s emocemi, se zpětnou vazbou, což se může jedince někdy i nepříjemně dotknout. Učitel dobře ví, že toto „dotýkání“ často bolí, neboť vše nové (tedy i případné pokusy o změnu negativní vlastnosti osobnosti) se rodí v bolestech, ale to právě může být cílem sociálně psychologického výcviku. Učitel (pokud je zároveň dobrým

psychologem) musí uhlídat tuto jemnou hranici, kdy se hra jedince dotkne pouze tak, že je to přijatelné, že to neškodí, neublíží, ale naopak tento zážitek, toto poznání pomůže k osobnostnímu rozvoji. Této hranice si musí být každý učitel SPV dobře vědom, neboť není vyškoleným psychoterapeutem.

V této souvislosti nutno poukázat na zajímavou shodu sociálně psychologických her s kreativitou: **důležitější než cíl, výsledek je proces tvorby, vlastní prožitek.**

V průběhu 13 měsíců výuky předmětu OSV bylo využito mnoho **sociálně psychologických her**, uvedeme jen některé, které se v hodinách zdařily. Například:

- **představování v kruhu** byla hra zařazená na začátku experimentu, kdy každý žák měl za úkol říci své jméno a před něj zařadit nějaký vhodný přívlastek, který začíná stejným písmenem a který zároveň je pro něj charakteristickou vlastností (veselý Václav). Pro učitele velmi zajímavou modifikací této hry je přiřadit ke jménu název činnosti, kterou jedinec má rád nebo ve které je úspěšný, přičemž nemusí začínat stejným písmenem (Zdeněk, kytarista). Žáci sami navrhnou pro svého spolužáka vhodnější charakteristiku, ten s ní ale musí souhlasit. Nejprve opakují: „Vedle mě sedí „veselý Václav, divoká Dana, ...a já jsem....“,
- **volné místo**: v posazení v kruhu je jedna židle navíc a ten, kdo sedí nalevo od volné židle, říká: „Místo po mé pravé ruce je volné a byl bych rád, kdyby si ke mně sedl....., protože.....“. Zde je nutné vždy upřímně uvést nějaký vhodný důvod,
- **výměna místa**: opět všichni sedí na židlích v kruhu a jeden žák stojí uprostřed (jedna židle chybí) a jakmile řekne: „Nyní se vymění všichni, kteří... (mají brýle, jsou sangvinici, umějí odpustit apod.)“, se zvednou a pokusí se posadit na jinou volnou židli všichni ti, kterých se uvedená charakteristika týká. Protože je o jednu židli méně, zůstane jeden žák uprostřed a hra pokračuje podle jeho instrukce. Úkolem účastníků je vymýšlet vždy nové pokyny k výměně místa, není povoleno opakování vět,
- hra **na stíny**: žáci jsou rozděleni do dvojic, chodí po třídě za sebou, první provádí v chůzi nejrůznější pohyby rukama, celým tělem a úkolem druhého je předváděné pohyby co nejpřesněji napodobovat,
- **pavučina vztahů**: klubíčko se smí házet pouze tomu, kdo ještě nemá provázek (bavlnku), se zdůvodněním, co se mu na spolužákovi líbí (vždy lze nalézt něco hezkého), pak při balení „co by měl dělat trochu jinak, lépe,“

- hra **vedení slepce** či **zrcadlení**, kdy stojí nebo sedí dvojice proti sobě a jeden zrcadlově přesně kopíruje pohyby druhého. Při těchto hrách se aktivní jedinec obvykle snaží být originální, vymýšlí pestré pohyby a tím rozvíjí svoji tvořivost – poté je prováděna analýza pocitů z hlediska „aktivity x pasivity, dominance x submise“,
- **chodící rozsvičky**, při kterých každý chodí sám po místnosti a na povel vedoucího vyjadřuje, jak vypadá chůze jako po náledí, v blátě, v dešti, před zkoušením, po zkoušení, do školy, ze školy. Poněkud těžší je vyjádřit, jak vypadá chůze člověka, který je nerozhodný, váhavý (nebo naopak rozhodný), sebejistý (nejistý), spokojený (nešťastný) apod., či člověk, který jde důstojně nebo naopak ležerně, flinkovsky. Jiná varianta hry v samostatné chůzi, která testuje a rozvíjí kreativitu žáků, je dána instrukcí: „Máte za úkol chodit a nějak na sebe upozornit (neobvyklým gestem, výkřikem apod.). Koho nějaká originalita upoutá, řekne jméno žáka, který gesto předvádí. Každý, kdo zaslechne své jméno, jde na druhou stranu,
- **nepříjemná poloha**: úkolem žáků je posadit se na židli nebo položit se na zem či lavici, jak nejnepříjemněji to lze (jako po dvou dnech na poušti bez vody),
- **židle v konfliktu**: žáci ve skupinách mají za úkol beze slov sestavit k sobě tři židle tak, aby vyjadřovaly konflikt. Po skončení se koná výstava všech modelů, kterou žáci komentují,
- **hra na ukřivděního** je opět prováděna ve dvojicích, kdy jeden představuje jedince, kterému druhý ublížil, ten se všemi možnými způsoby (stále ale beze slov) snaží si ho udobřit,
- **hra „sochání“** je uvedena touto instrukcí: „Váš partner je pro vás stavební materiál, se kterým můžete naložit, jak chcete, udělat z něj nějakou sochu, jak sami chcete, jak to cítíte. On si často svou povahou, typickým chováním sám říká o to, jak by měl „jako socha“ vypadat. Od partnera, který je stavebním materiálem, se předpokládá určitá míra spolupráce,
- **kresba obrazce podle popisu**, kdy jedinec popisuje obrazec ostatním, kteří jej mají co nejpřesněji nakreslit a přitom jej nevidí, bývá pro účastníky nejen zajímavým zážitkem, ale zároveň také důležitým poznáním o významu přesného vyjadřování a zpětné vazby. Se žáky jsme provedli modifikaci této hry, která spočívala v práci ve dvojicích, přičemž ten, kdo kreslil, nesměl mluvit, a ten, kdo dával instrukci, neviděl na vznikající kresbu,

- **kdybych byl ..., byl bych ..., protože ...:** jako podnětová slova měli všichni žáci povinně pouze tři shodné (strom, zvíře, pohádková bytost) a pak si mohli zvolit jakékoliv další tři, např. květina, věc či výběr z předložených návrhů: hmyzem, ptákem, hudebním nástrojem, automobilem, státem, filmem, knihou, písní, hudební skupinou, zpěvákem, sportovcem, počasím, vodním tokem, jídlem, pitím či barvou apod. Učitel pak doplněné věty od každého žáka vybral, nahlas je četl (mimo zdůvodnění) a ostatní se pokoušeli uhodnout jméno žáka,
- **tajný přítel:** žáci si vylosují svého tajného přítele a cca měsíc (zpočátku méně) mu dělají nejrůznější pozornosti ale tak, aby to nepoznal, a tak musí klamat a být pozorný i k jiným (v tom je geniální psychologie celé hry), pak se vyhodnotí, dají si dárky, tato hra je určena spíše pro 1. st. ZŠ, ale byla oblíbená i u dívek na 2. stupni ZŠ,
- **společná kresba domu** (pro 9. třídu): „jako naše třída a její vlastnosti“, žáci sem musí domluvit, co dají do základů, co bude vidět navenek, co uschovají dovnitř (co skryjí před ostatními), co již ulétlo komínem apod.

Závěr

V našem experimentu (popsaném ve vědeckém časopise Aplikovaná psychologie (Applied Psychology) jsme dospěli k závěru, že **žáci s výukou OSV projevovali vyšší míru sebezpoznání než žáci bez výuky OSV**. Samozřejmě, že není možno tento závěr zobecňovat či přeceňovat. V našem zkoumání mohl být sledován jen malý vzorek žáků, učitelka, která prováděla zážitkově pojatou výuku, byla mladá a nadšená pro výzkum (což jistě nelze říci o všech vyučujících na našich školách). Přesto tento výzkum naznačuje, jakými cestami by se mělo naše školství ubírat. V průběhu dvou let trvání experimentu se totiž ukázalo, že žáci pubescentního věku psychologii jako výukový předmět potřebují, vyžadují a dobře přijímají. Období pubescence je skutečně obdobím identifikace, hledáním, poznáváním sebe sama. Žáci jsou si vědomi toho, jak je pro ně v jejich věku pravdivé sebezpoznání a hodnotné sebepojetí důležité, očekávají pomoc ze strany školy, a proto přijímají výuku psychologie kladně. Navíc žáci 8. a 9. ročníku ZŠ jsou v dnešní době již dostatečně vyspělí na to, aby byli schopni přijmout a využít poznatky a zážitky, které jim psychologie nabízí, a to nejen pro utváření sebepojetí.

Závěrečný povzdech autora příspěvku

Školský zákon platí od r. 2004. Za tu dobu jsem se setkal se stovkami učitelů a ředitelů ZŠ a SŠ, téměř vždy se ptám na znalost § 2 tohoto zákona, ve kterém se stanoví obecné cíle vzdělávání. Ještě nikdy jsem se neseťkal s učitelem (ředitelem), který by věděl o povinnosti (dané zákonem) *rozvíjet u žáků mravní a duchovní hodnoty*. Nedivme se proto, že pro většinu našich žáků jsou to tak trochu neznámé pojmy (samozřejmě nemůže za to jen škola). Přitom by možná stačilo málo: od nejtútlejšího věku věnovat větší pozornost právě tématům, které obsahuje OSV. Její realizace v rámci jednodenního projektu či jako průřezového tématu v některých předmětech se ukazuje jako naprosto nedostatečná. Pokud by se podařilo vzdělat třídní učitele v oblasti OSV a zavést každý týden placené třídnické hodiny, jsem přesvědčen o tom, že z našich škol by brzy zmizely problémy se šikanou a narůstající agresivitou žáků. A také věřím tomu, že by se zlepšila i kázeň žáků ve třídách a snad by se i zvýšila jejich motivace ke vzdělávání.

S velkým potěšením jsem zaregistroval, jak postupně stoupá počet středních škol, které organizují tzv. *seznamovací či adaptační kurzy* vždy na začátku prvního ročníku. Tyto několikadenní pobyty v přírodě jsou plné sociálně psychologických her a obvykle je vedli profesionálové (psychologové, koučové) z nejrůznějších organizací. Nyní již pomalu dochází k tomu, že je s úspěchem organizují vyškolení učitelé. A tak třídní učitelé konečně dospívají k poznání, jak jim psychologie dokáže pomoci k lepšímu poznání jednotlivých žáků či zvládnutí své třídy.

Literatura:

- DUBEC, M.** (2007). *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea.
- DUBEC, M.** (2007). *Třídnické hodiny – metodika práce třídního učitele s tématy OSV*. Praha: Projekt Odyssea.
- CAKIRPALOGU, P.** (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- HERMOCHOVÁ, S.** (1994). *Hry pro život 1*. Praha: Portál.
- HERMOCHOVÁ, S.** (1995). *Hry pro život 2*. Praha: Portál.
- HERMOCHOVÁ, S.** (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- HELUS, Z.** (2003). *Osobnost a její vývoj*. Univerzita Karlova v Praze.
- HELUS, Z.** (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- HELUS, Z.** (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.

- HOLEČEK, V.** (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- KOHOUTEK, R.** (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM.
- KOLIHOVÁ, K.** (2001). *Vliv výuky psychologie na sebepoznání středoškoláků*. Diplomová práce, Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU.
- MAREŠ, J.; SVATOŠ, T.** (2000). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua.
- ŘÍČAN, P.** (2010). *Psychologie osobnosti - obor v pohybu*. Praha: Grada.
- VALENTA, J.** (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- VALENTA, J.** (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada.

O autorovi:

PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

Pracuje od roku 1987 na katedře psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Budoucím učitelům přednáší psychologii osobnosti, didaktiku psychologie, školní psychologii a vede semináře sociálně psychologického výcviku. Je autorem řady studií, článků a monografií, řešitelem grantů a projektů v oblasti vzdělávání učitelů. V roce 2006 obhájil disertační práci na téma Utváření psychologického pojmu ve výuce psychologie.