

SKUPINOVÁ DYNAMIKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

SOŇA HERMOCHOVÁ

**SKUPINOVÁ DYNAMIKA
VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ**



Copyright © Soňa Hermochová, 2005

Publishing © AISIS o. s., 2005

ISBN 80-239-5612-4

Obsah

Úvodní slovo

Dostalo se mi možnosti a současně cti napsat úvodní slovo k textu přední české odbornice v oblasti sociálně psychologického výcviku, doc. PhDr. Soni Hermochové, CSc. Nerad bych, aby bylo chápáno jako neuctivé uvádět jakákoliv data, ale řeknu – resp. napíšu to: S. Hermochová mne poprvé „cvičila“ ještě jako studenta takřka přesně před - třiceti lety... Tehdy jsme technikám, kterými s námi pracovala, říkali „psychohrátky“ nebo „hry s psychologickým potenciálem“...

Takových her, postupů, technik či aktivit jsou přehřšle i v knížce, kterou držíte v ruce. Autorka se v knize zabývá možnostmi ovlivnění mezilidských vztahů ve školní třídě s využitím práce s tzv. dynamikou školní třídy jako sociální skupiny. Nebudu suplovat vlastní autorčinu předmluvu, ale přece jen připomenu, že skupinová dynamika, mezilidské vztahy atd. jsou témata velmi komplexní. Chcete-li „pěstovat“ vztahy, musíte se zabývat řadou jevů – komunikací, hodnotami, rozhodováním, různými formami lidského chování a jednání, seberegulací atd. Díky tomu skupinové vztahy působí na jednotlivce – učí mnoha sociálním dovednostem, mohou být významným faktorem primární prevence patologických a společensky nežádoucích jevů, jejichž výskyt a šíření mezi mládeží trápí v současné době nejen pedagogy. Ovlivňování skupinových vztahů navíc může být pro zkušeného učitele, který má znalosti z psychologie a zkušenost s používáním interaktivních cvičení, významným nástrojem ovlivňování akceschopnosti skupiny jako celku, což může výrazně napomoci při budování pozitivního školního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě také efektivnímu učení.

Smyslem ediční řady projektu „Dokážu to?“ je poskytnout učitelům pokud možno komplexní metodickou podporu pro realizaci

jednoho z průřezových témat RVP ZV, a to „osobnostní a sociální výchovy“ (resp. RVP GV – „výchově k sociálním dovednostem“). Učitelé navíc mají možnost doplnit si teoretické znalosti získané z knih a metodických materiálů prostřednictvím seminářů, které projekt „Dokážu to?“ nabízí. Kniha „Skupinová dynamika ve školní třídě“ je zaměřena především na téma „mezilidských vztahů“, avšak, jak už bylo výše řečeno, můžeme za ním vidět celou sérii témat dalších. Některými z nich se specificky zabývají i další texty edice (např. sebepojetí; komunikace; spolupráce).

„Osobnostní a sociální výchova“ k nám poprvé přišla v r. 1990 jako „kroskurikulární“ princip rozvoje osobnosti a sociálních dovedností v britských národních školních osnovách. V Česku pak procházela v 90. letech 20. stol. vlastním specifickým vývojem. Právě i projekt „Dokážu to?“ sehrál při jejím „zdomácnění“ v českých školách velmi významnou roli. Zřejmě i díky němu je dnes osobnostní a sociální výchova jedním z průřezových témat i našich rámcových programů a zahrnuje v sobě nejrozmanitější oblasti životních kompetencí. Metodicky je velmi bohatá a využívá postupů řady edukačních systémů – např. dramatické výchovy; zážitkové pedagogiky; systému čtením a psaním ke kritickému myšlení, výchovy charakteru a dalších.

Velmi blízko má z hlediska některých cílů, témat i užívaných metod samozřejmě rovněž k sociálně-psychologickému výcviku, s nímž v určitých „položkách“ prakticky splývá.

Je tedy potěšující, že v ediční řadě se objevuje text psaný jednou z nejpovolanějších rukou v oblasti sociálně-psychologického výcviku.

Josef Valenta

P.S. Řady různých interakčních her jsou dnes zejm. díky popularizaci ze strany psychologů u nás běžnou metodickou výbavou učitelů, vychovatelů, pedagogů volného času apod. I přesto však dbejte všech varování, která pro práci s těmito technikami v textu S. Hermochové najdete!!

1. kapitola

Úvod – Snad i trocha teorie

Předmluva

Text, který byl připraven pro učitele základních a středních škol, vznikl na základě mnohaletých zkušeností s realizací postupů, které jsou v různých jazykových oblastech označovány různě, nejde o náhodu. Původní techniky se při přejímání jednotlivými kulturami měnily, přizpůsobovaly dané společenské situaci a potřebám jednotlivých profesí. I v našem prostředí se jak v kultuře, tak v praktickém využívání setkáváme s názvy výcvik empatie, sociální trénink, sociálně–psychologický výcvik, výcvik sociálních dovedností, sociální kompetence i sociální a osobnostní výchova. Jednotliví odborníci vidí těžiště vždy v kontextu svého odborného zaměření a v souvislosti s tím také využívají poněkud odlišné terminologie, i když pak ve své praktické činnosti často využívají totožných postupů.

Motivem ke zpracování tohoto textu byla snaha využít postupů, které se osvědčily ve skupinové práci s dospělými, zejména pokud měli nějaké potíže v interakci s jinými lidmi a hledali cestu, jak je překonat, či pokud se dostali do nových životních rolí, pro které nebyli připraveni, což se týká například profese manažera, ale i role lékaře a v neposlední řadě všech těch, kteří jsou označováni jako multiplikátoři vzdělání či kultury (což jsme především my – učitelé).

V souvislosti s oblastí školství je text jakýmsi příspěvkem do kontroverzní debaty o tom, zda se ve škole má “pouze učit“, či zda zde probíhá i část socializace, enkulturace či v určitých případech, kterých s postupující globalizací přibývá, i akulturace. Tyto procesy jsou vesměs chápány jako samovolné, probíhající spontánně. Každodenní praxe a zkušenosti mnoha učitelů, rodičů, vychovatelů, ale i lékařů a soudců však ukazují, že v současných složitých společenských pod-

mínkách nejsou vždy výsledky těchto procesů, jsou-li ponechány samovolnému vývoji, uspokojující. To, koho si mládež vybírá za vzor, je nám často nepochopitelné a mladým i nebezpečné. Aby bylo jasno, kam tato poznámka míří, stačí sledovat nekonečné debaty o tom, proč mladí lidé ve stále větší míře a nižším věku kouří, propadají drogám a alkoholu a jsou agresivní. I odborníci se neshodují v tom, zda se na tomto vývoji podílí média a zda v té věci má společnost intervenovat – nejčastějším argumentem je, že je to věc rodiny, na jaké televizní programy se děti dívají, co čtou (čtou-li) a s kým a kde tráví volný čas. Člověk, který se po léta zabývá sociální psychologií¹, zejména vlivem skupiny na jednotlivce (a recipročně jedince na skupinu), hledá možnosti společenské intervence do života budoucích generací. Názory, jak by taková intervence měla či mohla vypadat, se liší – od zpřísnění trestání přes nabídku (často velmi nepřehlednou; pokusy dostat instituce či organizace poskytující nabídky sportovních, uměleckých či jiných zájmových činností “pod jednu střechu” již léta troskotají) volnočasových aktivit sportovních, klubových či zájmových. I v této práci se projevuje tendence k “silným zážitkům”. Roste zájem o sporty adrenalinové, taneční sporty – čím větší a hlasitější, tím přitažlivější. Z televizí, filmových pláten i počítačových displejů zní střelba, bouračky, pády a rány – představa kladného hrdiny vyvolává shovívavý úsměv. A přesto všichni bez rozdílu potřebujeme “zázemi” – blízkost někoho, kdo nám rozumí, má pro nás pochopení, vyslechne nás. Jsme rádi, když někdo vycítí, že si s něčím nevíme rady, a pomůže nám. Kde se dnešní děti s něčím takovým mohou setkat? Kde se mohou naučit poznat z výrazu tváře, z chování člověka, komu lze věřit a kdo lže? Na koho se lze spolehnout a kdo si jde tvrdě za svými zájmy? S celou škálou

1/ K tomu několik slov psychologů: vysoké nároky na rodiče by bylo možno klást, pokud by bylo zaručeno, že “být rodičem” se lze někde naučit. Ale rodiči se stávají i ti, kdo si to ani nepřáli, i ti, kdo sami nebyli řádně vychováni ani vzděláni, i ti, kdo jsou plně pohlceni svým zaměstnáním, a konečně i ti, kdo sami nejsou psychicky zcela vyrovnaní. Nadto každé dítě, které vyrůstá jenom s jedním z rodičů, nemá před sebou vzor interakce mezi dospělými a jeho sociální učení nemůže zahrnout všechny vzorce chování nezbytné pro celý život. Je tedy pochopitelné, že se nelze u všech dětí spolehnout na to, že je rodina připraví úspěšně pro život – dokonce v docela jiných podmínkách, než které měli rodiče.

různých osobností se ovšem každý z nás setká v prostředí “povinné školní docházky“. Především tam tedy může probíhat sociální učení, bez jehož zdárného průběhu je v životě mnohé těžší a složitější.

Naši úvahu bychom mohli uzavřít s tím, že tedy každý, kdo jde základní školou, je pro další život dostatečně vybaven sociálními dovednostmi – ovšem každodenní praxe nám dokazuje, že to ani zdaleka není pravda. Struktura školy, institucionální podmínky, ve kterých školy pracují, jsou jen jedním z možných modelů uspořádání společnosti. Mnozí tento model kritizují, považují ho za zastaralý, založený na výrazně hierarchickém uspořádání moci. Jsme svědky mnoha pokusů o změnu, často inspirovaných zkušenostmi ze zahraničí (kde ovšem také probíhají debaty o nedostacích jejich vlastních školských systémů). Tyto zkušenosti jsou vždy závislé na kulturním prostředí, kde vznikaly a jejich přebírání by bylo třeba důkladně zvážit. Všichni, kdo se v oblasti školství pohybují, prožívají klady, ale i zápory současného stavu našeho školství. My dospělí debatujeme, přeme se, vymýšlíme bílé knihy, nové názvy pro předměty; někteří se snaží běh věcí ovlivnit (což, jak víme, není snadné) jiní “to vzdali“, odučí si své hodiny po svém a pospíchají domů. Někteří pozorovatelé považují současný stav za generační problém, jiní upozorňují na to, že mezi učiteli je ještě mnoho těch, kteří své vzdělání získali za minulého režimu, kdy i přijetí na vysokou školu bylo ideologicky vázáno, zkrátka do věcných debat se promítá i mnoho dalších pohledů, takže není divu, že je obtížné se na čemkoliv dohodnout.

Problémy, se kterými se musíme vyrovnávat při hledání východisek a cílů, které si škola klade, nepochybně odrážejí některá obtížná dilemata současnosti, např. to, že v reálném životě musí každý být připraven ke spolupráci, být ohleduplný a empatický, ale v konkurenčním prostředí musí zároveň ovládat dovednost být asertivní až tvrdý, aby se prosadil a obstál v tvrdém konkurenčním prostředí. Tedy spolupráce a soutěživost; do školního prostředí se tyto protichůdné tendence dostávají včetně všech psychologických dopadů na mezilidské vztahy, na přátelské vazby, sociální postavení jednotlivce atd.

V předloženém textu se chceme věnovat jen tomu, jaké má škola možnosti v podpoře rozvoje osobnosti svých žáků, co nám v této snaze pomáhá, a co naopak brzdí. Vystavujeme se při tom ovšem i nebezpečí, že naše myšlenky budou také jednostranné, bude proto dobře vidět je jako příspěvek do diskuze na strastiplné pouti mezi nutností přizpůsobit výuku novým potřebám a prostorem, který je nám vymezen institucionálními strukturami. Cílem nejsou formální či kosmetické změny, ale cílem je motivovat širokou učitelskou veřejnost k jednání – jsem si při tom plně vědoma toho, že podněty, které mohu v textu prezentovat, jsou jen jednou možnou částí změn, ke kterým je nutno ve školství dospět. Považuji ji ovšem za velmi důležitou.

Pokus o zmapování současného stavu

Tento text nevznikl primárně v tichu akademické knihovny. Motivace k jeho realizaci pramení z několika zdrojů: poněkud zidealizovaných vzpomínek na vlastní školní léta, rodičovských a “sousedských” či “kolegyňských” zkušeností ze školního prostředí, z kontaktů s mnoha sty učitelů různých stupňů škol z celé republiky (zčásti i ze zahraničí) a v neposlední řadě ze sbírek esejí studentů oborů psychologie, andragogiky a historie na Filozofické fakultě UK v Praze. Informace ze všech těchto zdrojů jsou posuzovány v tomto textu vědomě jednostranně – očima sociálního psychologa (nikoliv např. někoho, kdo se zabývá studiem inteligence či paměti).

První – a opět velmi subjektivní vzpomínku, která se mi při pokusu srovnat své úvahy na dané téma vybaví, lze velmi dobře datovat. Pochází z podzimu roku 1989, kdy jsem se po více než dvaceti letech mohla opět setkat s mnoha zahraničními kolegy, s nimiž jsme měli možnost vstoupit do kontaktu a spolupracovat v 60. letech. Setkání byla citlivá, plná emocí, vzpomínek i nadějí a plánů do budoucna. Překotně jsme hovořili o tom, co všechno chceme dělat jinak a oni mne (nás?) varovali před neuváženými změnami ve zdravotnictví a školství. Považovali nediferencované základní školství za lepší model, než nejružnější experimenty tak, jak jsme je prožívali a dosud prožíváme. Vybavuje se mi příběh jed-

noho kolegy, jehož dcera v zahraničí maturovala z tance a vaření, což tehdy bylo u nás natolik neobvyklé, že musela vstoupit na vysokou tam, kde maturovala a sem “přestoupit”. Pokud jde o základní školy, je jasné, že nemohou zůstat v podobě, v jaké jsme je zažívali před x lety, ale jaké být mají? Všichni, kdo si tuto otázku kladou, se snaží nalézt odpověď. Zdá se však, že odpovědi je mnoho a je obtížné dosáhnout shody. Do odborných úvah pak samozřejmě zasahuje všemocná ekonomika, která z výhod vyplývajících z menšího počtu dětí ve třídách udělá zásadní nevýhodu, a to se řeší způsobem, který se poněkud zidealizovaně nazývá “optimalizací”. Každý, kdo ji na vlastní kůži zažil, či se o ní doslechl, si tento proces spojuje spíš s množstvím problémů než s jásotem zúčastněných. Velká část problémů, které jsou s optimalizací spojeny, jsou v podstatě problémy sociálně-psychologické a daly by se předpovědět, popřípadě by jim bylo možno i předejít hlubšími znalostmi psychologického oboru, který se označuje jako skupinová dynamika.

Ve svých úvahách se pohybujeme mezi realitou a nutností nezbytných změn a institucionálně danými hranicemi možností tyto změny realizovat. Tomuto počínání lze nepochybně vyčítat, že vede pouze ke kosmetickým změnám, ovšem z pozic, ve kterých se jako učitelé nacházíme, nelze změnit celý systém – můžeme se ovšem snažit v praxi dokázat, že i tak můžeme jednat a nabízet možnosti, které jsou odpovědí na otázku, co lze pro naše svěřence udělat. Předložený text si neklade tak vysoké cíle, jakým by bylo navrhnout definitivní řešení všech problémů současného školství. Je důsledkem debat s kolegy, učiteli, absolventy škol i s těmi, kdo dosud školy navštěvují a na vlastní kůži denně prožívají to, co do obsahu skupinové dynamiky patří.

Že skupiny ve světě živých organismů jsou důležité, lze pozorovat i u zvířat. Ta žijí ve stádech, hejnech či smečkách, a i v jejich životě lze pozorovat jevy, které jsou známy ze života lidí. Jsou mezi nimi vůdčí jedinci, dochází ke konfliktům, ke spolupráci atd. Psychologové se zpočátku věnovali studiu skupinové struktury. Rozlišili skupiny podle počtu členů na malé, střední a velké – jejich zkoumání ovšem ponechali sociologům. Podle vztahu členů ke sku-

pině se evidují skupiny na “MY“ a “ONI“, za důležitou se považuje i okolnost, po jakou dobu skupina existuje: hovoříme o trvalých i dočasných skupinách. Podle toho, jak skupiny vznikly, jsou rozlišeny na formální a neformální.

Řada aspektů skupinové struktury má přímý dopad na skupinovou dynamiku; sem patří otázky soudržnosti skupiny, stylů vedení, vlivu jedince na hodnoty, které skupina uznává, a naopak vliv skupinových norem na jedince a sankcí, které nastanou, když jedinec normy nedodrží atd.

Poznatky z oblasti skupinové dynamiky a sociální dovednosti nutné pro úspěšnou (či uspokojující) účast jedince ve skupině získáváme v průběhu svého dětství a dospívání v procesu sociálního učení. To probíhá v přirozených podmínkách, kdy jsme pozitivně posilováni za chování, které je v určité skupině považováno za “správné“, a naopak chováme-li se tak, jak si to daná společenská skupina nepřeje, zažíváme “sankce“. Tak se napřed v rodině a postupně v širším společenském prostředí pokusem a chybou, nápodobou či identifikací učíme společenským normám i sociálním dovednostem. Ale již od poloviny minulého století je stále častěji slyšet hlasy – zejména těch, kdo jsou profesionálně v každodenním styku s mladou generací, tj. především z řad učitelů a vychovatelů – že se sociální prostředí, ve kterém mladé generace vyrůstají, změnilo tak, že toto přirozené sociální učení neproběhne dostatečně intenzivně a u dětí i mladistvých se nápadně často projevují v této oblasti nedostatky. Zmiňována je vzrůstající agresivita, šikana, vzrůst absencí, hrubé výrazy, drogy, kouření, kriminalita atd. Vina je svalována na rodinu, především na rodiče. Tato vazba má nepochybně správný směr, ovšem proč rodina dnes častěji než kdysi selhává, proč je více rozvodů, proč se rodiče věnují více své práci či kariéře než svým dětem? A vidí děti kolem sebe v širší společnosti skutečně “ideální vzory k identifikaci“? Co jim prezentují masmédia, tisk, filmy, televize, videa a nyní i počítačové hry a internet? A jakým dalším vlivům jsou a budou generace mladých vystaveny? Odborníci studují zákonitosti fungování různých skupin, jichž jsme členy – od rodičů přes vztahy mezi sousedy, mezi

spolužáky a později spolupracovníky, členy různých spolupracujících či soupeřících skupin, např. sportovních a pracovních týmů, politických stran či hnutí. Co existence skupin vyvolává či umožňuje? Co způsobuje, že některé skupiny existují dlouho, jiné se rozpadají? Že některé třídy na školách mají “dobrou pověst”, jiné jsou postrachem celé školy? Že v některých sborovnách je “radost pobejt” a z jiných přímo číší chlad a nevraživost?

Společným tématem, které zahrnuje jednotlivé okolnosti, které mají přesně popsané důsledky, tj. způsobují významné rozdíly ve skupinovém bytí, je téma “skupinová dynamika”. Řeší se v něm nejen otázky, co je příčinou toho, že jsou skupiny tak různé, ale i strategie, taktika a metody zaměřené intervence do života skupin tam, kde taková potřeba vznikne. Takové intervence mohou být velmi různorodé: někdy se ukáže nutnost skupinu stmelit, pozitivně ovlivnit její atmosféru, nahradit odcházejícího jedince či zapojit nově přichozícího – jindy je naopak třeba skupinu (např. gang zlodějů) rozbit. Téma má tedy svou stránku teoretickou a aplikovanou.

Teoretické poznatky bývají získávány sledováním reálných skupin i experimentováním se skupinami v laboratorních podmínkách. V literatuře je často uváděno, že je pak velmi obtížné dospět k obecně platným zákonům – výsledky studií se často neshodují, zejména když byly realizovány v různých kulturách. Tato souvislost s prostředím je nedostatečně zohledňována i při využívání zahraniční literatury. Zde se ovšem otevírá nesmírně zajímavé a aktuální téma: zda probíhající proces “globalizace” způsobí sblížení vzorců chování a hodnot kultur, které postupně zasahuje – v tom případě by otázka platnosti překládané literatury byla irelevantní – či zda je při užívání zahraničních pramenů třeba určité obezřetnosti.

Obecně lze charakterizovat skupinovou dynamiku jako pohled na skupiny, jejich vznik a existence očima sociálního psychologa.

Skupinová dynamika

O čem to je?

Skupiny lze nazírat jako spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců. Jsou prostředím, kde se vzájemně střetávají společen-

ské potřeby s potřebami jednotlivce. Skupina je významnou silou ve vývoji jednotlivce a také faktorem, který ovlivňuje jeho výkon. Alton Mayo již v roce 1924 ve svých výzkumech prokázal, že dobré vzájemné vztahy mezi dělnicemi přispívají ke zvýšení výkonu. Také práce zakladatele sociometrie Morena ukazují na důležitost vzájemných vztahů mezi členy skupiny jak pro skupinu jako celek, tak pro každého jednotlivého člena. Psychologové i psychiatři se od 30. let minulého století zabývali výzkumem vlivu rodinných vztahů na vznik různých psychických potíží a odchylek – hovoří o patologické rodinné dynamice. Všechny tyto poznatky vedly k závěru, že práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky je velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy. V současné době se se stejnými myšlenkami setkáváme v souvislosti s úvahami o atmosféře či klimatu tříd i celých škol. Ve stejné míře, v jaké se vědci zabývali výzkumem skupin, rostl zájem o aplikaci těchto poznatků v praxi. Od roku 1938, zejména pod vlivem Kurta Lewina, vznikaly výzkumné projekty přímo zaměřené na spojení teorie a praxe. Také termín skupinová dynamika pochází od Lewina, který ho užíval nejen pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které ve skupinách probíhají, ale později i k označení technik, které se mohou stát nástroji intervence do skupin.

Pojem “skupinová dynamika“ je tedy možno chápat ve dvojitým významu:

- a) jako oblast vědeckého zkoumání
- b) jako nástroj intervence, ovlivňování vztahů ve skupině, jejich cílů apod.

Souhrou obou těchto rovin bylo získáno mnoho poznatků o podstatě malých sociálních skupin, o procesech vývoje skupin, o vzájemných vztazích mezi členy skupin i o vztazích jednotlivců ke skupině jako celku. V rámci studia v této oblasti jde mimo jiné o otázky vzájemných vztahů mezi členy skupin, vznik a vývoj norem chování, hodnot, rolí jednotlivých členů skupiny (role vedoucího, outsidera atd.), komunikace mezi nimi. V souvislosti s využíváním skupinové dynamiky jako metody ovlivňování skupin bylo vyvinuto (a stále vznikají nové) mnoho metod a technik označovaných jako “sebezkušenostní“. Jde o různé hry, využívající např.

i sociometrie, brainstormingu, hraní rolí, interakční a pohybové aktivity apod.

Tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin.

Je pochopitelné, že velmi záhy po vzniku těchto výzkumů i aplikačních postupů o tyto výsledky projevíly zájem školy.

Jaký je cíl?

Z analýzy prací věnovaných teorii i praktickému využívání metod skupinové dynamiky lze odvodit dva cíle:

1. změny v pohledu na sebe sama
2. změny v chování.

Jako dílčí cíle změny vlastního vědomí bývají v literatuře uváděny: citlivost a uvědomování si emocionálních reakcí a výrazu u sebe a druhých, zvýšení schopnosti předvídat důsledky svého jednání zohledněním vlastních i cizích pocitů, ujasnění si osobních hodnotových systémů. Na úrovni chování se uvádí dosažení efektivního chování ve vztahu ke svému prostředí, náhled na své postavení vůči ostatním členům skupiny.

Jak se cíle dosahuje?

Na vnímání skupinové dynamiky, vztahů mezi členy skupin, role jednotlivců atd. bylo a je zaměřeno mnoho výcvikových programů – tzv. T-skupiny (v USA, Anglii, Francii i v Německu, později tyto programy pronikly i přes železnou oponu k nám). Zpočátku pracovaly velmi podobnými postupy, v průběhu času se postupy velmi rozšířily a rozrůznily, víceméně společným smyslem zůstalo to, že při všech zvolených aktivitách, hrách, cvičeních či experimentech vychází účastníci z dat či informací a analýz událostí, ke kterým ve skupině aktuálně došlo – zásada zde a nyní. Každý z účastníků si sám určí, co na svém způsobu reagování chce změnit, v čem se hodlá zdokonalit. Program výcviku je sice jeho vedením (trenérem, vedoucím) připraven, ovšem je otevřen aktuál-

ním změnám v souvislosti s tím, co se ve skupině odehrává, eventuálně jaké otázky si sami členové skupiny staví. Tato neúplná determinovanost zvyšuje iniciativu účastníků, kteří se na definitivním obsahu seminářů mohou podílet a spoluurčovat ho (proto jsou tyto výcviky považovány za školu demokracie).

Vychází se přitom z předpokladu, že poznatky a zkušenosti z vlastního chování a reakcí ostatních jsou přenosné z výcvikové situace do reálného životního prostředí každého účastníka. (Mimo chodem jeden ze způsobů měření efektivity výcviků spočívá v dotazování lidí, kteří s účastníkem výcviku žijí v reálném prostředí, zda si na jeho chování povšimli nějakých změn.)

Hlavním postupem, kterého je v procesu výcviku využíváno, je zacílené a vědomé využívání postupu, kterému se říká “zpětná vazba“ (feedback). Chování jednotlivých členů výcvikové skupiny lze popsat jako trvalý proces “akcí“ a následujících “reakcí“. Právě na tyto výměny je zaměřena pozornost; účastníci si vyměňují informace typu: když se takto chováš či tímto způsobem sedíš, vnímám to jako agresi vůči sobě... mám pocit, že jsem řekl něco, co ti není vhod... Zpětná vazba se tak může stát prostředkem uvědomování si rozdílů mezi tím, jak vnímám sebe sama já a jak mne vidí druzí. (Do “technické podoby je tento výcvikový cíl doveden k metodě polaritního profilu“.) Při realizaci výcvikových cílů dochází ve skupině k procesům jako uvolnění atmosféry, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení vzájemné komunikace, reflektování a respektování pocitů druhých, vzájemné vyrovnávání a sblížování hodnot.

Tento “skupinově-dynamický“ pohled lze cvičit při každé společně prováděné aktivitě ve skupině. Tedy např. i v blocích, které v rámci “Dokážu to?“ označujeme jako Osobnostní a sociální výchova A, B, C či Metodické kabinety, Dramatická výchova, Outdoory atd. Dokonce i v každé reálné skupinové situaci. Učitel, který např. v rámci “Dokážu to?“ získal schopnost citlivě vnímat skupinové procesy, nepochybně pozná, že se v kolektivu jeho třídy “něco děje“, že vztahy mezi dětmi jsou ovlivněny tím, zda mají značkové oblečení či mobil, zda otec je podnikatel či nezaměstnaný atd. V rámci našich programů nacvičujeme i postupy jak v takových situ-

acích intervenovat, a tím na vlastní kůži zažíváme část toho, co děti do naší péče svěřené prožívají denně. Pozn. jde o fenomén, který nelze v současných podmínkách “malých“ rodin prožívat či zjistit v rámci rodiny – v tomto smyslu je třída nenahraditelným prostředím důležité součásti sociálního učení. Ve školní třídě je nespočet situací, které dynamiku skupiny ovlivňují – příchod nového žáka, vztah mezi premianty a “nejhoršími žáky“, vztahy mezi třídami (Áčka a Běčka), zejména pokud jsou některé “výběrové“ atd.

K náčrtu citlivosti na skupinové klima či skupinovou dynamiku lze využít všech her popsaných „na zelených stránkách“ Moderního vyučování, kterékoli hry z materiálů “Dokážu to?“ a dnes takřka nevycerpatelné studnice her různých nakladatelství, které se věnují pedagogické literatuře.

Hry, cvičení, aktivity – v terminologii více “vědecky“ orientovaných autorů i experimenty bývají často rozdělovány do kategorií podle toho, v čem vidí autoři jejich těžiště – tedy např.:

- Vnímání
- Pozorování
- Komunikace
- Styly vedení
- Zpětná vazba
- Interakce
- Kooperace
- Soutěžení
- Rozhodování
- Skupinové normy
- Předsudky

Když se však podíváme na reálný průběh jednotlivých cvičení, vesměs si uvědomíme, že z každé ve skupině realizované aktivitě lze získat poznatky ze všech uvedených kategorií.

Cvičení vlastně svým způsobem modelují reálné situace, ke kterým ve skupinách dochází či by k nim mohlo dojít, a ti, kdo cvičení iniciují, využívají především toho, že jsou připraveni vznikající

jevy pozorovat, upozorňovat na ně ostatní účastníky, kteří se postupně stávají na projevy skupinových procesů citlivější a podle svého zaměření se případně mohou dostat do takové role, že do průběhu života skupiny mohou záměrně intervenovat, považují-li to za vhodné.

V rámci přípravy tohoto textu bylo nutno si především ujasnit, kdo a za jakým účelem po něm sáhne, tedy koho lze vidět jako “cílovou skupinu“. Jakkoli by bylo ideální mít o této cílové skupině co nejkonkrétnější představy, realita patrně takovou přesnou definici neumožní. V souvislosti s tím, že text vychází jako součást ediční řady projektu „Dokážu to?“, která má sloužit jako metodická podpora implementace osobnostní a sociální výchovy do škol, předpokládáme, že většina čtenářů budou učitelé, kteří prošli některým z kurzů OSV a mají o tuto problematiku zájem. V životě školy jsou především dvě skupiny, jejichž struktura i dynamika významně ovlivňují nejen každodenní život všech zúčastněných, ale zejména u dorůstající generace se utvářejí vzorce chování, postoje a normy, které hluboce determinují i jejich budoucnost (v určitém smyslu by bylo možno hovořit i o budoucnosti společnosti jako takové). Jsou to učitelé na jedné straně a žáci či studenti na straně druhé.

V letech, kdy skupinová dynamika fascinovala odborníky zejména v USA a západní Evropě – tedy v 70. letech – tento směr v psychologii získal mnoho přívrženců, ale i nemálo odpůrců, kteří v těch, kdo cvičení do života skupin zaváděli a vytvářeli celé výcvikové týmy, viděli populisty a manipulátory. Tento poněkud povrchní pohled na nadšené propagátory skupinové dynamiky je pochopitelný. Především proto, že cvičení byla ve většině skupin přijímána s nadšením, které bylo svým způsobem nepřiměřené, v mnoha případech už i mezi tehdejšími propagátory tohoto hnutí bylo nemálo takových, kteří se svým “kufříkem plným triků“ využívali novosti těchto postupů bez hlubšího pohledu na procesy, které ve skupině uvedli v život. V dalších letech s tím, jak se cvičení rozšířila do škol, pracovních skupin, sportovních a zájmových organizací, ztratila cvičení na překvapivosti a fascinaci, jaksi se opotřebovala.

U nás sice několik psychologů zachytilo navzdory omezenému kontaktu se zahraničními kolegy už prvopočátky celého směru, ovšem v 70. a 80. letech nebyly podmínky pro plošné využití těchto postupů. Větší rozšíření tedy prožíváme o několik desetiletí později, což umožňuje využít i dalších zkušeností lidí, kteří těchto intervenujících metod využívají déle. Termínem intervenující máme na mysli skutečnost, že použitím technik skupinové dynamiky (= cvičení, her) něco – často záměrně – ovlivňujeme.

Skutečnost, že se k nám tyto postupy dostaly ve větší míře s určitým časovým posunem, způsobila ovšem určitý – snad by se dalo říci i – zmatek. Zároveň jsme přijali prvky původních “monotematických” směrů, označovaných jako výcvik senzitivity (empathie) skupiny setkání (encounterové skupiny), skupiny osobnostního růstu (personal growth), rodinné “laboratoře” (family-lab), teamový výcvik i pozdější varianty, jako např. trénink asertivity, řešení konfliktů, vyjednávání, facilitace atd.

Mnozí jsme si při tom uvědomili, jaký tvořivý potenciál se ve strukturovaných postupech skrývá. Zároveň ovšem postupně vycházelo najevo, jak důležité je být schopen využít i významných, předem neplánovaných a nenaprogramovaných momentů, ke kterým i v nejlépe připravených skupinových setkáních dochází. Právě tyto zážitky umožňují zaměřit se, soustředit pozornost na prožitkovou emocionální stránku skupinových procesů, které jsou z hlediska sociálního učení mimořádně důležité. Z hlediska těch, kdo do skupin tyto postupy (aktivity, cvičení, hry, ...) zavádějí, to ovšem vyžaduje velkou schopnost adaptace a flexibility ve volbě metod i reflexi procesů, které ve skupině i v mysli jednotlivce probíhají. Tuto dovednost lze ovšem získat pouze vlastním prožitkem při cvičení. Pokud tento text čte někdo, kdo se žádného výcvikového setkání nezúčastnil, může sice navržené aktivity také ve své skupině realizovat, ovšem hlubší poznatky se naučí získávat jen postupně, zejména v průběhu rozhovorů s účastníky po tom, co aktivita proběhne. Nezanedbatelným zdrojem informací jsou ovšem i vlastní myšlenky a pocity, vyvolané samotnou akcí i její reflexí očima ostatních.

Několika slovy se ještě vrátím k terminologii, které se užívá k označení postupů, jimiž se skupinové procesy navazují. V literatuře se nejčastěji užívá termín cvičení. Ta jsou z hlediska účastníků vnímána často jako společenské hry, ovšem jejich autoři neměli na mysli jen příjemně prožitý čas, ale jejich záměrem bylo ukázat, že se v akci každého vyvolávají prožitky a zkušenosti, emoce a myšlenky, které se pak následně stávají “materiálem“, kterým se skupina zabývá. Jde často o strukturované skupinové situace, ve kterých se hrově řeší simulované problémy a konflikty. Při přehrávání těchto modelových situací jsou účastníci vyzýváni k tomu, aby si uvědomovali své vlastní pocity i vzájemné chování a případně zkoušeli alternativní reakce na dané situace. Tím je upoutána pozornost každého jedince na zvláštnosti reakcí i způsobů chování jeho samého i ostatních členů skupiny a jsou vytvořeny podmínky pro jejich reflexi, zpracování a nácvik jiných vzorců chování.

Cvičení či hry lze uspořádat tak, že na jednom pólu kontinua jsou ty, které jsou označovány jako didaktické, strategické či manažerské (tj. takové, kde skupina má společně dojít k jednomu správnému řešení), na druhém konci jsou především neverbální techniky a cvičení zaměřené na sebepoznání a percepci druhých. Na jedné straně tedy věcné cíle, kde v popředí je řešení úkolu, úspěšnost, schopnost pracovat ekonomicky a bezkonfliktně; na druhém pólu jsou konflikty využívány k nácviku různých forem jejich řešení, tedy ve smyslu dosažení schopnosti je zpracovávat, což je chápáno jako projev zralosti osobnosti. Skupina je zde chápána jako prostředek k překonání mezer v socializaci jedince či k nápravě nevhodných vzorců chování. Mnohá cvičení ovšem nejsou krajními polohami tohoto kontinua; podle okolností a situace ve skupině lze jejich průběh pak reflektovat více ve směru k jednotlivci, úkolu či skupině samé.

Mnohá ze známých a často užívaných cvičení mají své kořeny v experimentech, kterými byly v laboratořích skupinové jevy experimentálně navozovány a zkoumány. Tam byly samozřejmě prezentovány daleko přesněji podmínky (velikost skupiny, věk účastníků atd.) – byly standardizovány. Na druhé straně měli účastníci vesměs méně prostoru pro rozbor svých prožitků, případně vzájemných reakcí. Ze

záznamů o průběhu experimentů ovšem lze odečíst, že reakce účastníků byly obdobné, ne-li stejné, jak je známe ze skupin sebezkušnostních, kde ovšem je těžištěm právě analýza a reflexe prožitků.

Proces přebírání experimentálních metod do praxe nebyl přesně zachycen – cvičení ovšem dosud tvoří jakousi studnici postupů, v praxi užívaných. Lze vypožorovat, že i v současnosti tento “přesun” z vědy do praxe pokračuje, např. v tématu, které je velmi aktuální v souvislosti s probíhající globalizací, totiž u otázky předsudků a jejich sankcionování či odbourávání. Cvičení zaměřená na různé stránky skupinových fenoménů mají často základ ve výzkumu a naopak v praxi skupinové dynamiky nejednou vyvstávají otázky, které by bylo vhodné sledovat experimentálně. Vzájemné ovlivňování, které bylo posuzováno v počátcích hnutí, stále trvá, i když v zemích, kde boom skupinové dynamiky nastal dříve než u nás, jsou tyto vzájemné vazby již oslabeny. I u nás se výzkum orientuje více na aktuální konkrétní společenské problémy, které by sice bylo možno formulovat v termínech skupinové dynamiky, ale častěji do vědy proniká terminologie z jiných společenských oblastí. Např. “období transformace” lze samozřejmě přeložit do terminologie skupinové dynamiky při zohlednění procesu vzniku skupinových norem, hodnot, systému vzniku a vedení malých skupin v různých společenských organizacích atd. Často také narazíme na to, že do praxe organizacím proniknou prvky zcela neznámých experimentálních projektů.

Z těchto okolností vyplývá i důsledek, který je často využíván jako argument proti využívání postupů či metod skupinové dynamiky v praxi, totiž to, že je nesmírně obtížné prokázat, zda využití daných postupů v práci se skupinou skutečně přineslo očekávaný efekt, např. vedlo ke zlepšení komunikace mezi členy skupiny, či zda určitá hra zmírní etnické předsudky členů dané skupiny. I když členové skupin často uvádějí, že se změnila skupinová atmosféra, či že ten či onen člen si zlepšil některou ze sociálních dovedností, ve které se domníval, že má slabinu, jde vesměs jen o subjektivní výpovědi, obtížně dokazatelné: jak lze kvantifikovat schopnost sociální percepce před a po proběhnutém cvičení a – nedošlo by ke změně, i když se cvičení nekonalo?

Do současných projektů různých forem “výcviků” ovšem nepronikají pouze prvky metod experimentální sociální psychologie, ale nalezneme zde i vstupy z psychodramatu, sociometrie, psychoterapie, teorie her či psychologie práce a organizace. Při nesmírné šíři a bohatství literatury z oblasti sociálních věd nelze stanovit hranice přebírání podnětů a inspirací ze všech jejích zdrojů.

Společné všem těmto postupům je to, že si zachovávají charakter hry či simulace. Tím umožňují uvolnění a podporují kreativitu a vnášejí do skupin dynamiku a určité napětí. Hravý charakter cvičení má dvojaký účinek: jednak umožňuje vystoupit z vážnosti situace a zároveň dochází k intenzivní identifikaci s problémy rolí, ke kterým v reálných situacích nelze dospět. Tento fenomén je ještě zesílen tím, že jsou využívána jak verbální, tak neverbální cvičení a o jejich průběhu se pak v reflexích hovoří a do vědomí účastníků se přitom promítají i roviny vědomí či podvědomí, které v běžném každodenním shonu často přehlízíme a “nemáme na ně čas”.

Cvičení lze využívat k různým cílům:

1. Lze jich využít k demonstraci, navození tématu, kterému je věnován seminář. Tuto “otevírací” funkci lze v průběhu prezentace problému, na který je seminář zaměřen, využít i k rozestření pozornosti členů skupiny na danou problematiku, což často má svou hodnotu i v přenosu zkušeností ze “hry do života”. Tento přenos je označován jako transfer. Transfer je mnohými (včetně autorky tohoto textu) považován za nejdůležitější smysl užívání her (cvičení, experimentů, ...).
2. Jsou důležitým prostředkem překonávání stagnace vývoje skupiny; urychlují a prohlubují proces vzájemného poznávání, vytváření hlubších porozumění mezi členy skupiny i odhalení, případně řešení latentních, ale i otevřených konfliktů.
3. Mohou přispět k tomu, že se skupina rozhodne zaměřit na skryté, ale i otevřené konflikty, kterých jsou si členové sice vědomi, ale v každodenní rutině nenacházejí cestu k tomu se jimi zabývat, hovořit o nich a emocionálně je zpracovat.
4. Mohou sloužit jako nástroj k ověřování toho, k jakým změnám v rámci skupiny pod vlivem jiných společných aktivit již došlo.

5. Mohou dát skupině preventivní nástroje a postupy, jak konfliktům předcházet.

Využití “her“ v rámci skupiny je tedy velmi široké; záleží na kontextu, ve kterém je jich využíváno, na tom, kdo je iniciuje a na schopnosti iniciátora moderovat proces hraní tak, aby neproběhl samoučelně, jen jako náplň volného času (což samo o sobě také není zcela vyloučeno – uvolnění atmosféry a cosi jako skupinová tradice jsou také pozitivní hodnoty). Zkušený iniciátor dokáže přizpůsobit aktivitu tak, aby rozehrála právě ty procesy, které jsou v dané chvíli pro skupinu důležité a aktuální.

Ve cvičeních a hrách se tedy skrývá velký potenciál. V zahraničí, kde je tradice jejich využívání delší než u nás, je jich využíváno v armádě, ve vzdělávání, ve vědě, v hospodářských institucích, v politice i ve školství. Autoři, kteří se touto oblastí vědecky i prakticky zabývají, ovšem zároveň s pozitivními výroky o smysluplnosti a užitečnosti využívání her k účelům, které jsme vnímali, varují před iluzí, že jsou vhodné vždy a pro každý problém. Jsou jen jedním z mnoha způsobů, jak lze do života skupiny intervenovat.

Pokud dojde skupina sama či její vedení k závěru, že by bylo vhodné do atmosféry reálné skupiny zasáhnout, je vždy třeba záměrně a se znalostí věci zvolit taková cvičení, která umožní naplno využít jejich potenciál, toho, “co v nich vězí“. To mimo jiné znamená vzít v úvahu schopnosti a zkušenosti toho, kdo cvičení vede, ať je to profesionální trenér, mistr, manažer či učitel. Dále je třeba mít na zřeteli cíl, kterého chceme dosáhnout. To, zda a nakolik se sledovaná intervence zdaří, je do značné míry závislé na tom, jaký je stav samotné skupiny a jaký styl intervence volí ten, kdo ji realizuje.

Hraní ve škole

Z výše uvedených úvah vyplývají následující závěry:

1. Hry a cvičení, které v dalším textu uvádíme, jsou určeny těm, kdo mají již určité zkušenosti v práci se skupinou, prošli sebezkušenostním výcvikem a vzděláváním včetně supervize.

2. Text nemůže plně nahradit vlastní výcvik a vzdělávání. Většina popsanych aktivit je sama o sobě skutečně jen sbírkou nezávazných “hříček”; jejich význam a možnost jejich využití pro záměrnou intervenci do procesů skupinové dynamiky závisí na schopnosti zostředěného vnímání zaměřeného pozorování a společné reflexe způsobů chování jednotlivých účastníků v průběhu aktivity.
3. Tuto ani jinou sbírku her a cvičení nelze brát jako kuchařku. Publikací, ve kterých jsou uváděny hry pro nejrozumnější účely, je na našem trhu mnoho a postupně nepochybně bude docházet k tomu, že se v textu uváděné hry budou (i pod různými názvy či zařazeními do různých témat) opakovat. Při jejich prezentaci bude docházet k tomu, že se mezi účastníky najdou někteří, kteří tu či onu navrženou hru či cvičení již v nějaké skupině hráli – to by mohlo být při reflexi velmi pozitivně využito, ovšem jsou i účastníci, kteří tuto skutečnost považují za důvod k neúčasti.
4. Pokud se skutečně podaří splnit cíl, který v podstatě je i cílem tohoto textu, totiž práce s dětmi od počátku školní docházky po celou její dobu, musíme mít k dispozici skutečně bohatý arzenál nápadů, mít odvahu je využívat tvůrčím způsobem. V rámci své práce s dětmi se však musíme postupně uvolňovat od umělé či záměrně navozených situací a naučit se nazírat i každodenní události pohledem, kterému jsme se naučili v rámci různých cvičení a her. To je ve skutečnosti hlubším cílem celého směru – umění žít spontánně, ale zároveň za určitých okolností vědomě reflektovat události kolem sebe a v případě, že to považujeme za vhodné či nutné, hledat cesty, jak do nich intervenovat. Zejména pokud pracujeme s reálnou skupinou, je třeba volit postupy adekvátní okamžité situaci, ze které se také odvozuje cíl, jehož chceme dosáhnout.
5. Provokování pocitů, řízené rozvíjení dynamiky skupiny vyžaduje znalost, schopnost předvídání a zodpovědnost. Samoučelné vyvolávání emocí druhých lidí považujeme za zneužívání.

Několik poznámek k využívání textu

1. Popis aktivit (her, cvičení) je sice z důvodů lepší přehlednosti rozdělen do kapitol, ale jak již bylo zmíněno – většinu z nich lze

- využít a reflektovat v různých souvislostech (sebezpoznání ve skupině je vždy zároveň poznáváním druhých a komunikací ...).
2. Názvy jednotlivých cvičení jsou částečně převzaty z literatury, částečně z vlastní výcvikové “minulosti“, kde autoři nebývají citováni a do terminologií pronikají prvky jakéhosi žargonu.
 3. Cvičení jsou uváděna v souvislosti s hlavním tématem tak, jak byla uvedena v pramenech, ne vždy lze ovšem téma určit jednoznačně.
 4. *Indikace* – Při volbě hry či cvičení se ten, kdo aktivitu volí, má pokusit sám sobě a před či dle okolností po proběhnuté aktivitě i ostatním účastníkům zdůvodnit, proč zvolil právě danou hru. U mladistvých a dospělých lze také diskutovat o tom, nakolik byla volba vzhledem k situaci ve skupině vhodná.
 5. *Účastníci* – Iniciátor při volbě aktivity nutně musí zvažovat, jakou skupinu má před sebou, tj. zda cvičí budoucí uživatele výcvikových metod (např. učitele, vychovatele, personalisty) či členy reálné skupiny (školní třídy, skautské družiny) či členy debatních nebo zájmových kroužků. Pro využití her, které jsou v textu uváděny, je optimální, pokud jde o skupinu se stálými členy, kde lze počítat s tím, že s nimi bude možno pracovat nejméně 30 hodin – o víkendech, vcelku během jednoho týdne či rozložené ve škole např. v rámci třídnických hodin či některého předmětu. Optimální počet účastníků je v literatuře uváděn mezi 10 – 15. Větší skupiny je nutno pro tuto práci rozdělit a rozdělení při každém cvičení měnit – jinak dosáhneme pravého opaku, než jsme zamýšleli.
 6. *Provedení* – Snažila jsem se zvolit co nejstručnější formu popisu. U každé aktivity se předpokládá určitý úvod a vyhodnocení (reflexe), které jsou zmíněny jen v bodech a zevrubně pojednány samostatně.
 7. *Trvání* – Pokud jsou v textu uváděny údaje o čase, který cvičení vyžaduje, jsou jen orientační, respektive průměrné. Ve skutečnosti se rychlost, se kterou cvičení probíhá, může velmi lišit podle aktuální situace ve skupině; prodlouží se, pokud se dotkneme tématu, které je ve skupině aktuální, naopak je-li skupina “unavená“, může se stát, že hra proběhne krátce a bez zaujetí.

8. *Podklady a materiály* – Vždy se osvědčuje mít k dispozici “tabuli a křídou” či flip-chart a zvýrazňovač či barevné fixy, zejména pro fázi reflektování a vyhodnocování. Pokud je to vhodné, uvádíme i materiály a podklady nutné pro provedení hry.
9. *“Rámování”* – I když jsme zdůraznili, že lze jen zřídka přiřadit hru jednoznačně k jednomu tématu, osvědčuje se využít každé aktivity k poukazu, s jakými tématy souvisí a alespoň k některému dodat několik vysvětlujících informací.
10. *Autorství* – Kolem údajů týkajících se autorství jednotlivých cvičení se stále debatuje. Nejčastějším výsledkem těchto debat je konstatování, že dopátrat se toho, kdo je skutečným původním autorem toho kterého cvičení je stejně obtížné jako identifikovat autora lidových písní. Velká většina v tomto (ale i v jiných publikacích) textu prezentovaných cvičení koluje mezi účastníky různých kurzů i dlouhodobých výcviků v podobě nepublikovaných podkladových materiálů, které byly v původních pionýrských výcvikových dobách využívány bez uvedení autora, zčásti z neznalosti a z části – alespoň v našich podmínkách – proto, že pocházely ze “Západu”, což bylo oficiálně nežádoucí. Bylo proto taktičtější se o autorství nezmiňovat. Mnohé hry se také šíří ústním podáním, a i tam jsou stopy autora často smazány.
11. *Literatura* – V současné době vychází u nás nespočet publikací zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (často označovaných jako kompetence), týmovou spolupráci (= část skupinové dynamiky), hry proti agresivitě (= skupinová dynamika) atd. Jde často o překlady, které vznikaly často ve značně odlišném kulturním prostředí, a ti, kdo je u nás používají, si často stěžují, že tyto odlišnosti vedou k tomu, že hry “nezabírají”. (Mimochoodem je zde ještě jedna překážka – překladatelé, kteří nejsou odborníky v dané oblasti, překládají text občas tak, že je takřka nesrozumitelný, což také brzdí jeho využití.)
12. *Vyhodnocení* – Body pro závěrečnou reflexi jsou uváděny vesměs v souvislosti s uváděnými cíli, i když při určité zkušenosti je lze nepochybně rozšířit buď z iniciativy vedoucího, či na základě podnětů účastníků.

13. *Variace* – Popisy aktivit nezahrnují vždy všechny možné variace a obměny základních cvičení. V našich podmínkách je ponecháno pro inovace a modifikace mnoho prostoru – dle mého názoru tolik, že se občas setkám s modifikací, která je sice atraktivní i veselá, ale natně vzdálená cíli výcviku. Nabádám proto k určité uvážlivosti ve vytváření variant.
14. Hry a cvičení se liší v tom, zda je ku prospěchu či naopak nevhodné, když se účastníci znají. Pokud je toto okolnost natolik významná, že vylučuje využití hry, je v textu zmíněna.

Počátky tohoto textu jsou v kartotéce cvičení, kterými jsem prošla ve vlastním výcviku a která se postupně rozrůstala o náměty účastníků, kolegů a spolupracovníků. Ráda bych všem touto cestou na tomto místě poděkovala. Je pro mne obtížné uvádět jména – jde o doby skutečně “minulé”.

Jistým problémem, jež řeší mnoho autorů, kteří o využití cvičení, her či experimentů publikují – jde o to, jak své návrhy “třídít” – zda podle “těžiště“, tj. oblast, na kterou jsou aktivity zaměřeny (tedy např. percepce, kooperace, komunikace apod.) či na formu, kterou se výcvik realizuje, tj. verbální x neverbální, či užití kategorie “hraní rolí“, které lze využít k rozvoji různých dovedností. V některých publikacích je “třídění“ provedeno důsledně, jinde lze nalézt vlastně obojí systém či je zavedena ještě další kategorie – třídění dovedností a technik jejich výcviku podle profesí – pro manažery, lékaře, zdravotní sestry, učitele apod. Pro tuto publikaci platí, že je určena učitelům a další třídění je také nejednotné, značná část textu je věnována popisu “hraní rolí“, které lze bohatě využívat k různým cílům. Zdůrazněno je zde především to, že umožňuje skutečně nácvik nových způsobů chování, a to je něco, co v životě mimořádně potřebujeme, a zároveň v reálných podmínkách máme jen zřídka příležitost si v klidu “vyzkoušet“, zda se nám daří žáadoucích změn dosáhnout. Účastníci výcviku či hraných aktivit vám mohou pomoci si žáadoucí změny ověřit.

Máme-li na mysli – jako cílovou skupinu tohoto textu – učitelky či učitele (v optimálním případě třídni), pak lze shrnout, že využitím cvičení a her může usnadnit dětem se ve třídě lépe poznat,

prohloubit jejich vzájemné poznání i sebepoznání každého jednotlivce, zlepšit atmosféru ve třídě a v případě nutnosti i pozitivně ovlivnit postavení jednotlivců.

Využívání her a cvičení se osvědčuje zejména tehdy, když vzniká nový kolektiv, tj. při vstupu do školy a při všech dalších změnách složení třídy. Ideální ovšem je, když tradice hravých aktivit postupuje celou dobou školní docházky.

V zahraničí se osvědčilo zařadit “hraní” do prodloužené hlavní přestávky – to je ovšem velký zásah do každodenního školního režimu. V literatuře se uvádí i zavedení “hodin” věnovaných hrám i možnost zařadit hravé postupy do výuky některých předmětů – vhodné jsou zejména “výchovy”. Ve všech případech, kde se o využití hravých postupů zasadili, došlo ke změnám v klimatu třídy i školy – popsáno je snížení agresivity, školních přestupků, případů užívání drog, šikany i nižší výskyt absencí (mimořádně zdá se, že v mnoha evropských zemích roste počet zameškaných omluvených i neomluvených hodin, takže je nanejvýš žádoucí s tím „něco udělat“).

Je pravdou, že vstupem do školy začíná dětem vstup do světa dospělých, vážnost života. Děti, které si dosud hrály, se musí “skutečně učit”; číst, psát, počítat, cizím jazykům, dějepisu a vědě o přírodě. Dovídají se o válkách a rovních s několika neznámými, snaží se čitelně psát a bojují s pravopisem. Musí klidně sedět, dávat pozor a naslouchat, mít své věci v pořádku, mluvit jen na vyzvání, ...

Co dále se ještě ve škole odehrává? Předmětů, které samy o sobě děti baví a zajímají, má každý jen několik. Více je těch, kde se žáci nudí, či mají strach, protože něčemu nerozumí, nemají odvahu se zeptat a bojí se pak špatných známek.

Takové líčení vyučování je nepochybně přehnané a jednostranné a týká se jen některých dětí – zejména těch, které rodinné prostředí dostatečně na nároky výuky nepřipravilo. Ovšem takových je v současné době složitých sociálních změn stále více – statistiky také dokládají, že roste i počet nejrozumnějších negativních dopadů na jedince – jak je již zmíněno v rámci úvah o škole, jsou to různé projevy agrese, šikany, užívání návykových látek a v krajním případě i šokující vraždy či sebevraždy.

Je toto líčení přehnané nebo se skutečně ve společnosti odehrávají změny, které dávají této pesimistické vizi za pravdu?

Než tuto úvahu uzavřeme, je třeba podotknout, že samozřejmě jsou mezi dětmi, pokud jde o připravenost na zvládání nároků ve škole, velké rozdíly. Některé mají zázemí, které je podporuje, a vstup “do života” pro ně pak není tak dramatický.

Při bližším pohledu na problémy, které jsme vyjmenovali v souvislosti se vstupem dítěte do školy, se ukáže, že jejich těžiště není v nedostatku schopností se učit či v oblasti poznávání. Těžkosti, které máme na mysli, se vztahují především na sociální a sociálně-psychologickou stránku vstupu do školy.

Proč se v tomto směru předpokládá, že současná rodina má horší předpoklady po této, dalo by se říci “vztahové” stránce, děti pro vstup do školy připravit? Autoři, kteří na tuto okolnost upozorňují, uvádějí, že mezi příčiny tohoto stavu patří skutečnost, že se počet členů rodiny změnil, což vede u dětí ke snížení možnosti “trénovat” v přirozeném prostředí varianty způsobů reakce na širokou škálu chování různých lidí. Další okolností, která zmenšuje prostor pro nácvik širšího spektra sociálních dovedností, je skutečnost, že ve velké většině rodin pracují oba rodiče mimo domov a nadto roste počet dětí, které jsou v péči pouze jednoho z rodičů. To je samozřejmě zcela odlišné prostředí než ve vícegenerační rodině s vyšším počtem dětí, kde ještě často rodiče pracovali doma (zemědělci, řemeslníci, živnostníci, ...) a děti byly i do jejich činností záhy zapojovány, a to ve většině případů do jednoznačně “patriarchální” struktury s jednoznačně určenými rolemi.

V současnosti se v důsledku uvedených změn (bližší analýza by nepochybně umožnila nalézt i další, např. důsledky pasivního sledování televize, agresivních počítačových her, atd.) stávají děti emocionálně více závislé na vrstevnících, více jim záleží na tom patřit, být přijímán nějakou skupinou.

Co to znamená pro ty dospělé, kteří se dětmi zabývají? Ve větší míře než tomu bylo dříve jim přibývá úloha naučit děti poznávat důsledky vlastního jednání. Nelze se spolehnout na to, že se “samy od sebe” naučí poznávat druhé, spolupracovat, pomáhat si. Protože

rodina i bezprostřední sociální okolí dítěte (máme na mysli např. obyvatele paneláku) má stále menší vliv na utváření hodnot a způsobů chování mladé generace, připadá tak tato úloha ve stále větší míře škole – ale ta je pro splnění této mimořádně obtížné úlohy nejen nedostatečně připravena, ale často ji přímo odmítá.

Tento text je tedy určen těm, kdo si vyličené důsledky společenských změn uvědomují a jsou ochotni se podílet nejen na výuce, ale i na procesu socializace a enkulturace jim svěřených příslušníků mladé generace.

Nedostatky v oblasti sociálních dovedností a rozvoje osobnosti jsou totiž jednou z hlavních příčin školského neúspěchu, protože ve svých důsledcích vedou k neschopnosti komunikovat, kooperovat, vedou k pocitu osamocení, apatii, k agresivitě i rozšíření dalších patologických jevů (kouření, drogy, šikana...).

O to důležitější se jeví potřeba, aby všechny tyto okolnosti byly zohledňovány při vytváření koncepce školských reforem (!!! kolik jsme jich již zažili, a kde je o těchto souvislostech zmínka??). Ani v zahraničních pramenech, kde jsou tyto okolnosti zmiňovány již od 80. let (asi i proto, že tam nastaly dříve), nelze nalézt jasnou vizi, co se tedy má stát, co má dělat společnost, škola, rodina, aby se zastavil růst již zmíněných negativních projevů v chování dětí a mládeže. (Tento text vznikl v únoru 2005 – z pozadí zazníval rozhlas, který oznamoval, ve kterém státě se snižuje věk trestní odpovědnosti a jakou hranici odborníci navrhuji – 15 let, 14 či 12? A je to řešení? I naše “nadřízené orgány“ se dnes daleko více zabývají změnami ve výuce, než aby si kladly otázku co s dětmi, aby nekončily ve věznicích nebo ještě hůře.)

O to důležitější je pro nás využít každé příležitosti, aby se součástí školního kurikula stalo i sociální učení. Zatím nemáme úplně jasno v tom, jakých prostředků ke splnění tohoto úkolu lze využívat, jasné jsou dvě složky, které máme my sami možnost využít – naše vlastní chování a hry (cvičení).

Je známo, že hra je zejména u dětí předškolního věku v podstatě základem učení a lze tedy vidět jako zcela adekvátní představu, že by tuto úlohu mohla mít především na prvním a druhém stupni ZŠ.

Z vlastní zkušenosti i z literatury lze očekávat odpor proti pokusům zavádět do výuky hrové aktivity. Jde především o argument, že hrát si mají děti jen ve volném čase, že je to dětinskost vhodná jen pro malé děti. Jiným uváděným argumentem, často odvozovaným ze zkušeností, je to, že ve hrách se mohou posílit ty okolnosti, které vedou k izolaci některých dětí. Jde zejména o děti neobratné, školsky neúspěšné, které třída již před zavedením her odmítala. K takovým důsledkům mohou vést především hry soutěživé, zejména pokud pracujeme s trvalými, pevnými skupinami. To skutečně může vyústit ke zvýšení agresivity a větší izolaci izolovaných. Řadu známých her založených na soutěživosti lze “předělat“, např. i při sportovní hře, jakou je volejbal, lze při střídání měnit místa tak, že se vymění hráči z obou týmů.

Je ovšem třeba zdůraznit, že hraní samo o sobě nevyvolá všechny pozitivní důsledky, které by byly žádoucí. Velmi důležitá je nejen volba vhodné hry či cvičení a chování toho, kdo cvičení vede. Jde především o to, aby s dětmi jednal otevřeně, byl citlivý vůči potřebám dětí, zejména pokud se v jejich vztazích vyskytují problémy, a aby dovedl reagovat na aktuální situaci ve třídě, to znamená, že i při určitém plánování a přípravě musí umět změnit program, když to okolnosti vyžadují. V tomto textu se k této stránce budeme opakovaně vracet a pokusíme se do svých úvah začlenit i některé poznatky sociální psychologie, které reflektují měnící se roli rodiny a vzrůstající disproporci mezi postavením dítěte doma a ve škole, a to i z hlediska motivace k učení.

Je známo, že motivace k učení je jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěch, a tím i pro průběh celého vzdělávacího procesu dítěte. V této souvislosti sehrává hra další úlohu, hraní přináší radost a potěšení z řešení úloh se může přenést i do procesu vyučování. Ve hře lze cvičit schopnost pozorovat a vnímat, které jsou z hlediska procesu vyučování také nesmírně důležité.

Při volbě aktivit, které se do školního prostředí zavádějí, je důležitou podmínkou najít jakousi rovnováhu mezi tím, jak aktivity plánovat a připravit a schopností v dané situaci zaimprovizovat, hru přizpůsobit okolnostem či zvolit jinou.

2.kapitola

Podněty ke hrám, komentáře a zkušenosti

1. Jak začít?

Z literatury i praxe se doporučuje využít tzv. “ledolamek” (warning up, unfreezing, ice-breakers, grilling). Představa je skutečně odvozena od obrazu člověka, který jde na procházku v mraze – je mu zima a “všechno” je v něm stažené, zakrývá si tělo šatstvem – “uzavírá se”. V takovém rozpoložení je mnoho těch, s nimiž se poprvé pokusíme hrát nové, neznámé hry. Aby se uvolnili, musíme je “rozehřát” a oni se vůči ostatním více otevřou, ztratí ostych z možného ztrapnění. Mezi osvědčené “ledolamky” patří:

[1] CIBULE

Účastníci se rozdělí do dvou stejně početných skupin a vytvoří dva soustředné kruhy – vnitřní a vnější tak, že stojí čelem k sobě – ti, co jsou ve vnitřním kruhu, se dívají ven, vnější kruh se dívá do středu. Vnější kruh se pohybuje po každém cvičení směrem doprava, takže se postupně střídají.

Při každém setkání se dodržuje stejný rituál:

- a) oba účastníci si sdělí svá jména*
- b) provedou cvičení, která vedoucí navrhne*
- c) pohovoří o tom, jaký z toho mají pocit*
- d) rozloučí se a postoupí o jedno místo dále*

Témata na cvičení:

- vzájemně se popisují, A se dívá a popisuje B (barvu vlasů, oči, oblečení, výraz)*

- *popisují se při zavřených očích*
- *broukají spolu melodii písně*
- *napodobují svůj výraz, mimiku a pantomimiku*

Hra uvolňuje atmosféru a usnadňuje vzájemné poznávání. Důležité je také to, že v akci jsou zároveň všichni.

[2] SLOVNÍ ŘETĚZ

Účastníci sedí v kruhu. Na pokyn vedoucího jeden z účastníků začne hru tím, že vysloví první slovo. Další řekne slovo, které ho při zaslechnutí prvního napadne. Třetí pokračuje na stejném principu.

Je to aktivita, do které jsou zapojeni všichni, mnohé asociace jsou běžné, ale jiné jsou originální a často budí veselí a uvolňují atmosféru.

[3] MÍSTO PO MĚ PAVICI JE VOLNÉ

Účastníci sedí v kruhu, jedna židle je navíc. Ten, kdo má volnou židli po své pravici, si zvolí dle svého uvážení jednoho člena skupiny, aby si sedl vedle něho a uvede důvod pro svou volbu, např. „Místo po mé pravici je volné, přeji si, aby si sem sedla Eva, protože“ (ji skoro neznám, či je to moje kamarádka nebo má hezké tričko ...).

Tato aktivita je mimořádně vhodná, protože do akce vstupují i ti “nevolení” tím, že mohou aktivně volit, a tím navodit k volené osobě pozitivní vztah.

[4] HRA NA MOLEKULY

Hra vyžaduje větší volný prostor. Účastníci se volně pohybují po místnosti. Vedoucí nejlépe bubínkem určuje tempo pohybu “atomů” a pak vyvolává čísla, kolik atomů se má spojit v molekulu. Jakmile se účastníci spojí v molekuly, zavelí vedoucí “rozpad” molekul a hra pokračuje. Lze hrát i soutěživě – pokud je některý z hráčů “lichý”, tj. nenajde do počtu partnery, vypadává ze hry. Hráči rychle ztrácejí ostych z dotyku s jinými a hra mívá rychlý spád.

[5] POTŘÁSÁNÍ RUKOU

Hráči se volně pohybují v prostoru a na naučené znamení se snaží si co nejrychleji podat ruku s co největším počtem spoluhráčů (varianta – obejmout se, poklepat na rameno).

Po ukončení her 1 – 5 je dobře reflektovat své pocity; reflexe lze podnítit dotazy: byly kontakty (volby) příjemné či hrubé? Kdo byl hodně aktivní a kdo byl spíše volen?

[6] SLEPÁ PROCHÁZKA

Účastníci se rozdělí do dvojic nejlépe náhodně, pomocí provázků či pexesa anebo různými předměty, např. barevnými kuličkami či knoflíky, kdy máme vždy dva shodné. Jednomu ze dvojice zavážeme oči šátkem a druhý “vede”. Vedenému, který má zavázané oči, umožníme hmatem poznávat stěnu, okna, vypínače, rostliny, šatstvo. V průběhu procházky spolu hráči nehovoří, jen se dotýkají rukama. Při citlivém vedení ztrácí vedený postupně nejistotu. Je možné putování zpestřit rozestavěným nábytkem, popřípadě vedenému navrhnout, aby si stoupl na židli a seskočil z ní. Po určené době si hráči vymění role, popřípadě si vyzkoušejí procházku s jiným účastníkem. Je-li toto cvičení zařazeno ve vhodnou chvíli, může vyvolat větší pocit pohody a chuť spolupracovat. Snáze se také při závěrečném rozhovoru dá nastolit téma vzájemné důvěry, eventuálně je možno zavést rozhovor na utajené konflikty, předsudky či obavy.

Ještě poznámka na závěr. Je škoda tuto [6] a následující [7] hru využít jen jako “vatu“ k využití času. Ochotu se sblížit, kterou hra vyvolává, je vhodné v práci se skupinou plně využít a vznikající důvěru podporovat.

[7] KRUH DŮVĚRY

Asi osm účastníků vytvoří pevně semknutý kruh – drží se vzájemně kolem pasu. jeden účastník stojí uprostřed kruhu, má zavřené oči a nechá se padat zcela “tuhý“ dozadu. Hráči tvořící kruh ho svými těly odrazí a on padá na jiné hráče. Tam, kde panuje vzájem-

ná důvěra, se daří pohyb vykonávat po několik minut (záleží ovšem i na tělesné váze a výšce hráčů); lze určit i několik silnějších účastníků, kteří hrají roli "posilovače" v místech, kam padající míří.

[8] JESKYŇÁŘI

Jeden z hráčů si stoupne se zavázanýma očima do rohu místnosti. Ostatní vytvoří kolem něho půlkruh ve vzdálenosti několika metrů (max. 10 m). Když se hráč se zavázanýma očima přiblíží k někomu, kdo stojí v kruhu, je obejmout a tito hráči si vymění úlohy. Zpočátku vyvolává toto cvičení značnou úzkost – zároveň tak vzniká příležitost k rozhovoru, čeho se kdo bojí v běžném životě, zda jsou tyto obavy odůvodněné. Cvičení dává možnost hovořit o vzpomínkách, kdy byla důvěra někoho zneužita.

[9] VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

Příprava: je třeba mít připraveny fotografie či ilustrace, které znázorňují lidi v nějaké akci.

Skupina si zvolí obrázek. Jeden účastník začne vyprávět příběh, ke kterému by obrázek mohl být vhodnou ilustrací. Jiný člen skupiny (spontánně anebo další v pořadí) ve vyprávění pokračuje. Účastníci se pak rozhovoří o tom, čím nápad se komu líbil, posuzuje se originalita, vztah k realitě, fantazie, romantičnost, schopnost navazovat na předřečníka – a to vše ve srovnání s tím, zda hovořící tyto aktivity svého slovního projevu vykazuje i v každodenním životě a jak členové jeho skupiny jeho chování vnímají.

[10] CVIČENÍ S ASOCIACEMI

Příprava: obrázky z časopisů

Skupina sedí v kruhu, uprostřed kterého jsou rozloženy obrázky z časopisů. Každý z účastníků si vybere jeden anebo více obrázků a popisuje, jaké pocity, nápady či vzpomínky v něm obrázek vyvolává. Asociace lze podpořit otázkami, jako „Jaké pocity v tobě tento obrázek vyvolává?“, „Co tě k tomu vede?“, „Chtěla bys na tom místě být?“. Cvičení umožňuje neutrálním způsobem hovořit

o svých pocitech před ostatními a pozorovat, jak na ně reagují. Z vlastní praxe mohu uvést příklad, kdy se na podkladě fotografie karnevalového průvodu rozvinula debata o rolích a maskách, které nosíme všichni v každodenním styku s lidmi, mnozí uváděli příklady z rodinného prostředí i z okruhu svých známých. Rozhovor vyústil v úvahu o tom, kdy a zda vůbec je člověk “sám za sebe” a co z toho plyne. Když z úst účastníků zazní tak závažná úvaha, prohloubí se i pohled a asociace ostatních, zvýší se intenzita prožitku a spontánně se zesiluje pocit sounáležitosti (= dynamika skupiny!!!).

[11] HRA S PANENKOU

Příprava: malá hadrová panenka

Hru začíná vedoucí, řekne své jméno s nějakým dodatkem, např. „Jmenuji se Honza a mám mladšího brácha“. Pak podá panenku dalšímu, který se také představí jménem a přidá nějakou informaci. Postupně se v dodatcích začínají objevovat okolnosti, na které lze reagovat: „Jmenuji se Petra a dávám ti, Honzo, pro bratra míč... atd. Forma reakce na informaci pozitivním gestem (dárkem) podporuje pozitivní skupinové klima.

[12] PRAVDA A POVINNOST

Příprava: desetikorunová mince

Účastníci sedí v kruhu, vedoucí dá jednomu desetikorunovou minci, ten napřed tipuje, zda mu padne lev či hrad (brněnský Špilberk). Když uhodne, předá minci dál. Neuhodne-li lva (tedy padne hrad), musí vykonat úkol, který mu skupina uloží. Neuhodne-li hrad (tedy padne lev), musí o sobě říci něco, co je pravda (co rád jí, dělá, oblíbené místo atd.). Je také možno zavést pravidlo, že otázku mu položí jeho soused po levici. (Hra je oblíbená zejména u pubescentů, kteří si dávají rádi úkoly typu jako políbit Andulu ...).

[13] SEBEKRITICKÉ PŘEDSTAVOVÁNÍ

Každý člen skupiny se prezentuje svým jménem, které doplní nějakou charakteristikou, kterou považuje za negativní, např. „Jsem

Petr, jsem často vztekly a pak mne to mrzí. “ Když se všichni takto představí, dojde ke vzájemnému zdravení tak, aby se projevilo, že jedinec je přijímán navzdory svým chybám.

Cvičení není vhodné při prvním setkání – členové se již např. alespoň trochu musí znát. Jde o “další krok” jak v procesu sebepoznání, tak v procesu poznávání druhých, když je už překonán strach z odmítnutí.

[14] MOJE MASKY

Příprava: papír a tužka pro každého účastníka

Každý si na papír napíše seznam osob, se kterými se stýká a uvede chování, které vůči uvedené osobě z nějakého důvodu neprojevuje – co před ní tají, např. matka – nesdělují neúspěch ve škole. Pokud se cvičení uplatní u dospělých, může jít o partnera, kterému “neukazují” starosti v zaměstnání, peníze utracené zbytečně apod. Pak si členové ve skupině své seznamy přečtou a hovoří se na téma, zda chování, které neuplatňujeme, je spojeno s obavami, zda se mu vyhýbáme ze strachu. Ve skupině se pak debatuje o tom, zda jsou si jednotlivé příklady v něčem podobné, jaké jsou příčiny tohoto chování a jaké jsou jeho možné důsledky.

[15] DORT VZTAHŮ

Příprava: arch papíru a tužka pro každého účastníka

Každý si nakreslí kružnici (bylo by možno ji předtisknout), kterou rozdělí na části (tak, jak se krájí dort), které svou velikostí odpovídají významu vztahů k osobám v našem okolí. Členové skupiny se pak rozdělí do dvojic či trojic, vzájemně se se svými dorty seznámí a pak představí partnerův dort plénu.

Jiná témata pro toto cvičení jsou: dort energie, času, obav, ...

[16] SOUKROMÝ SOCIOGRAM

Příprava: pro každý arch papíru, na kterém jsou nakresleny dvě soustředné kružnice, v jejichž středu je napsáno “JÁ” (poloměr první cca 6 cm, větší cca 10 cm)

Do prostoru si každý zaneše osoby, které jsou v jeho životě důle-

žité, a to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Po vyplnění archu následuje rozbor v menších skupinách (2 – 3) a pak v plénu rozhovor na téma, co jsem si při tomto cvičení uvědomil, eventuálně co mohu na svých vztazích změnit, aby mne více uspokojovaly.

2. Interakce a komunikace

Jde o výrazy běžně užívané, v práci s dětmi je však dobře je prezentovat názorně, např. popisem chování dvou chlapců, kteří si hrají s míčem. Jeden zavolá na druhého: „Chytej!“ a hodí mu míč. Oslovený se otočí k volajícímu, napřáhne ruce, otevře dlaně, chytí míč, přitiskne si ho k hrudi a udělá krok dozadu, aby zmírnil dopad.

Při tak podrobném pohledu si povšimneme, že chlapci na sebe reagují – akce jednoho („Chytej!“) je podnětem pro akci druhého (postoj, ruce) atd. Toto vzájemné “nastavení” na reakci partnera se označuje jako interakce. Aby mohla interakce nastat, musí být oběma partnerům jasný cíl jejich jednání. V interakci hrají mimořádně závažnou úlohu prvky komunikace jak slovní („Chytej!“), tak neverbální, kdy chytající pozoruje házejícího a reaguje tak, jak považuje pro splnění úkolu za optimální. Interakce se nemůže uskutečnit bez komunikace a ani komunikovat nelze bez vzájemné interakce, bez kontaktu. Jsou-li dvě osoby pohromadě, musí při komunikaci být i ve vzájemné interakci. Toto splynutí procesu komunikace a interakce se týká sociálního chování v bezprostředním sociálním styku. Příjemce informací z prostředků masových médií není se zdrojem v interakci – příjemce sice reaguje na sdělení, ale jeho reakce bezprostředně neovlivňuje zdroj.

Při psaní tohoto textu si mohu pouze představit čtenáře – bezprostřední informace o tom, zda je text srozumitelný či zajímavý, nemám. V pedagogickém procesu se ovšem pedagogická interakce stává stále závažnějším tématem. Týká se jak vzájemné interakce mezi pedagogem a žákem, tak interakce mezi vyučujícími při tvorbě školního vzdělávacího programu, tak interakce a komunikace mezi žáky či studenty navzájem při skupinovém řešení úkolů. Je to důležitý prvek výuky vzhledem k nutnosti mít vytvořené předpo-

klady pro budoucí týmovou spolupráci. Jaké jsou zvláštnosti interaktivní pedagogiky, jaké otevřené možnosti a kde jsou její meze?

a) Interaktivní pedagogika dává jedinci informace důležité pro sebepoznání. Účastníci se poznávají a získávají o sobě informace z reakcí druhých. Učí se vědomě tyto reakce sledovat, předmětem učení je nejen látka a obsah učiva, ale i aktuální dění mezi účastníky.

b) Interaktivní vyučování umožňuje trénink mezilidského – sociálního – chování. Účastníci se něco o interakcích dovídají, sami sebe v interakci prožívají a pozorují a mohou takto získané poznatky a zkušenosti využít k tomu modifikovat své chování. Jde tedy o možnost ovlivnit interakci s druhými – jde o stimulované kontrolované reflektované sociální učení.

c) Proč je nutno věnovat sociálnímu učení v dnešní společnosti tolik pozornosti? Zdá se, že je to především pro výrazné a rychlé změny, kterými prochází. Změny ve struktuře rodin a jejich důsledky pro rozvoj sociálních dovedností jedince již byly zmíněny na jiném místě (menší počet dětí, ztráta každodenního kontaktu s širší rodinou atd.). Zde jde především o to, že v budoucnu bude patrně každý častěji měnit bydliště i zaměstnání a svou roli v něm, a bude proto nucen naučit se rychleji poznávat druhé lidi z jejich chování v interakci i komunikaci. I pro tyto nutné změny lze mladou generaci připravovat cíleně a systematicky. Základním prostředkem je přitom hra. Nejde o libovolné dětské hry, ale o systematicky vytvářené a využívané hravé postupy, které simulují životní situace, a tím na ně příslušníky mladé generace připravují.

[17] PABĚRKOVÁNÍ

Příprava: je třeba mít dostatek zátek, zápalek či uzávěrů lahví

Zvolené předměty se rozhází po místnosti, účastníci se rozdělí do trojic. Trojice se musí držet za ruce tak, že prostřední člen nemá žádnou ruku volnou a členové na kraji trojice mají vždy volnou jen jednu ruku. Úkolem každé trojice je posbírat co největší počet předmětů, které jsou ve hře. Hráči musí koordinovat své pohyby a nesmí se přitom dorozumívat slovy. Učí se tak vnímat neverbální signály, které vysílají druzí, učí se kooperaci, motorické koordinaci, dávat

i čist mimické signály, schopnosti se soustředit, překonávat strach. Při zavádění i využití této i dalších podobných her má být dětem umožněno, aby se podílely i na tvorbě pravidel, popřípadě je po dohodě měnily, a aby po ukončení hry mohly vyjádřit své pocity ze hry, zejména zdůraznit, co se dařilo či nedařilo a proč.

Při využívání her v rozvoji sociálních dovedností je třeba dodržovat určité pokyny:

1. Hra není “za odměnu“, je součástí výuky.
2. Vedoucí hráče podporuje, nenechá problémy a konflikty jít do krajností.
3. Tvorbu skupin nenařizovat, ani neponechat “volný průběh“, aby byly spontánně zapojeny všechny děti (losem, kuličkami, barevnými papírky s čísly atd.).
4. Nepodporovat rivalitu a přílišnou soutěživost mezi skupinami.

Her lze vhodně využít i k ovlivnění aktuálního stavu skupiny, např. když psala náročnou písemku, lze na počátku další hodiny zařadit hru, která pomůže překonat napětí a nervozitu. K tomu lze využít např. hry.

[18] NA ŠÉFA

Jeden (či více) členů skupiny odejde z místnosti. Skupina si určí “šéfa“, jehož pohyby či výraz obličejů budou všichni napodobovat. Hra začne příchodem toho, kdo byl za dveřmi. Jeho úkolem je poznat, kdo je “šéfem“. Hra přináší nejen úlevu a rozptýlení, ale cvičí schopnost pozorovat i vyjadřovat typické znaky v pohybech či mimice, to když určený “šéf“ napodobuje výraz či pohyby, které jsou pro známou osobu typické (např. někoho z učitelů, školníka či ředitele).

Uvedený příklad, totiž využití hry k překonání nevhodné atmosféry ve skupině, naznačuje, že vedoucí by měl mít schopnost flexibilně improvizovat, ovšem tak, aby bylo dosaženo žádoucího cíle – jde tedy o to dokázat i plánovat a reagovat na neočekávané situa-

ce. To především vyžaduje mít dostatečně bohatý repertoár her a vypěstovat si dovednost poznat z chování dětí, kde je v danou chvíli nejvážnější problém. Při tréninku interakcí využíváme technik dvojího druhu: her a cvičení. Při cvičení – na rozdíl od her – mezi sebou nesoutěží skupiny. Platí zde jiná pravidla. Účastníci pozorují aktéry a sledují, zda dosáhli cíle daného cvičení. Pro ilustraci uvedeme příklad. Hru, kterou jsme nazvali “Paběrkování“ [17] lze pojmut i jako cvičení. Skupina sedí ve velkém kruhu a má za úkol přesně pozorovat to, jak si jedno “trio“ počíná, když mlčky sbírá uzávěry lahví. Pak každý člen tria vypovídá, jak se při spolupráci cítil, jak vnímal své chování. Skupina pak členům tria dává informace o tom, jak byli vnímáni z hlediska pozorovatelů, jak se k sobě chovali atd.

Jaké jsou tedy rozdíly mezi hrou a cvičením? Cvičení vyžaduje vyšší míru soustředění, pozorování a reflexe o průběhu – v tomto smyslu je většinou účinnější než hra. Na druhé straně ve cvičení není “lehkost“ a spontaneita, kterou nacházíme ve hře. Není tak napínavé a motivující. To, zda zvolíme v dané situaci hru či cvičení, záleží na aktuální situaci a cíli, který máme na mysli.

V kapitole věnované interakci budeme hledat metody, které umožňují prožít to, co označujeme jako interakce, co se v průběhu interakce děje? Přitom se osvědčují hry, při kterých dochází k tělesnému kontaktu.

[19] LOVCI

Hra vyžaduje větší prostor – tělocvičnu, hřiště či louku. Dva hráči se drží za ruce, ostatní se volně pohybují v prostoru. Dvojice se snaží některého z hráčů dotknout. Jakmile se to podaří, “dotknutý“ hráč se spojí se dvojicí a ve třech se snaží ulovit dalšího. V okamžiku, kdy se trojici podaří dotknout někoho dalšího, rozdělí se čtveřice do dvou dvojic, které pokračují tak dlouho, až se všichni promění v lovce.

V této hře dochází k velmi zřetelným projevům “interakcí“. Dvojice lovců musí dojít k dohodě o směru pohybu, pokud chce být úspěšná. Někdy mají oba stejný úmysl – spontánně se vydávají jed-

ním směrem, mají na mysli stejného spoluhráče. Častěji se však stává, že původně míří každý jinam, chce ulovit někoho jiného. Oba pocítují, že druhý má jiný záměr. Jak na to reagují? Jeden se přizpůsobí? Dojde k dohodě? Mohou se dohadovat i dvojice mezi sebou a pomáhat si při lovu.

Po ukončení hry, kdy je celá skupina proměněna v lovce, je možno se nad průběhem hry zamyslet, kdo rozhodl o tom, na koho se dvojice (trojice) zaměří? Jak jsi na návrh druhého reagoval? Přizpůsobil jsi se, anebo jsi prosadil svůj názor? Vždy, anebo došlo k obojímu?

[20] CVIČENÍ S BALÓNKY

Příprava: nafukovací gumové balónky

Dva hráči stojí proti sobě a mezi svými čely drží gumový míček. Opatrně se otáčejí kolem vlastní osy tak, aby balónek neztratili.

O koordinaci vzájemných pohybů a uvědomění si významu vzájemné interakce jde také ve hře “Bambusové dvojice” [21].

[21] BAMBUSOVÉ DVOJICE

Příprava: bambusové (či dřevěné) tyčky pro všechny hráče

Každý z účastníků dostane bambusovou tyčku a vybere si partnera (může mu být také náhodně přiřazen). Oba hráči stojí čelem k sobě ve vzdálenosti, kterou umožňuje délka tyček, jež udržují vzájemně špičkami prstů – vždy pravá ruka účastníka A proti levé ruce účastníka B a naopak. Aby tyčky neupadly, je třeba vyvíjet vyrovnaný tlak a reagovat přiměřeně na změnu tlaku partnera. Při využití tohoto cviku je vhodné celou aktivitu před skupinou demonstrovat i s vyhodnocením, než se zapojí všichni.

Cvičení lze uspořádat i jako společnou akci pro celou skupinu.

[22] BAMBUSOVÝ KRUH

Příprava: bambusové (či dřevěné) tyčky pro každého hráče

Toto uspořádání je ještě obtížnější (ale i výnosnější) než předchozí. Účastníci stojí ve dvou kruzích – vnitřním a vnějším a to čelem k sobě. Své tyčky mají také opřeny o prsty tak, že každá ruka “spolupracuje” s jiným spoluhráčem, takže tyčky tvoří jakési zik zak propo-

jení mezi všemi účastníky. Tato varianta je daleko obtížnější. Hravosti jí dodá, vytvoří-li účastníci několik soustředných kruhů a jde o to, který déle vydrží. Lze hrát i se zavřenýma očima a v doprovodu hudby.

[23] DŮM – STROM – PES

Příprava: archy papíru a tužky

Jde o vynikající cvičení, které se ovšem pro svou atraktivitu značně rozšířilo, a tím do jisté míry oslabilo.

Účastníci sedí proti sobě u stolu. Mezi nimi leží arch papíru a tužka. Úkol, který mají splnit, spočívá v tom, že nakreslí spolu jednou tužkou dům, strom a psa, a to bez jakékoliv verbální dohody a bez komunikace. Pak svůj výtvar podepíší. Pro individuální analýzu postačuje jediná kresba, z hlediska prohloubeného sebepoznání a vzájemného poznávání je vhodné, aby každý kreslil s každým a verbální reflexe následovala až po ukončení všech kreseb. V každém případě má každá dvojice dostat příležitost detailně o svém obrázku pohovořit a zamyslet se nad tím, kdo vedl, zda měli oba možnost se uplatnit, zda nastaly konflikty, jak byly zvládnuty. Některé fáze procesu jsou zhmotněny v samotné kresbě, např. silnější tlak, nepravdělné klikaté čáry atd. Při rozhovoru jde i o to, ke komu byla kresba orientována, kdo držel tužku níž a kdo nahoře atd.

[24] TLESKÁNÍ

Jde o jednoduchou hříčku, zaměřenou na trénink pozornosti a spojení podnět – reakce. Vedoucí dává povely: „Pozor! Tleskat.“ či „Pozor! Předpažit.“ a jakékoli snadno vykonatelné úkoly. Při takovém povelu mají všichni účastníci skutečně pokynu vyhovět. Vynechá-li vedoucí slovo Pozor! a vysloví pouze např. jen „Tleskat.“, nemají hráči reagovat. Kdo přesto zareaguje, dává v příštím kole sám pokyny a musí sledovat, zda hráči sledují, co on říká. Cvičení je zaměřeno na trénink spojení slovní pokyn – reakce.

[25] VLNY OCEÁNU

Skupina sedí v kruhu. Židle jsou těsně u sebe, jedna je volná. „Kapitán“ vydává hlášení „Vlna zprava“ či „Vlna zleva“. Ten, kdo

sedí vedle prázdné židle, si musí co nejrychleji přesednout na volné místo ve směru “vlny”. Všichni ostatní se také přemisťují a “kapitán” se pokusí využít všeobecného přesazování a sám si na některou uvolněnou židli sedne. “Kapitánem” se stává ten, na koho nezbude židle.

Hra je velmi dynamická, protože jde o rychlost reakce. Je to jedna z her, při které se může stát, že se některý z pomalejších či méně průbojných žáků nemůže z role kapitána uvolnit. Tomu je dobře předejít např. tím, že vedoucí hry prohlásí: „Lod’ se potápí.“ – pak musí všichni vstát a zvednout ruce do výšky. Kdo je první nejrychlejší, ten se pak stává kapitánem. Takovým “trikem” lze také ulevit pomalejším účastníkům, aby nemuseli přijímat trvale složitější role.

[26] RODINA NOVÁKŮ

Příprava: podle počtu účastníků připravit lístečky, na kterých jsou jména vždy čtyř členů jedné rodiny (každý na zvláštním lístku) – otec Novák, matka Nováková, dcera Nováková, syn Novák

Vedoucí rozhází lístečky po místnosti, na jeho pokyn si každý jeden vezme, členové rodiny se sejdou a sednou si na jednu židli; např. otec, matka, syn, dcera. Nato vedoucí hry opět vybere lístky se jmény, opět je rozhodí po místnosti tak, aby byly všechny vidět, a na jeho výzvu si zase každý jeden lístek vezme a rituál se opakuje. Hru lze upořádat soutěživě, tj. která “rodinka” usedne poslední, se posadí tak, aby mohla pozorovat ty, kteří ještě hrají – jak se členové rodiny hledají, kdo je iniciativní, kdo aktivity koordinuje, popřípadě kdo ruší. Za vítěze je vyhlášena rodinka, která v posledním kole (když jsou ve hře jen dvě rodiny, tj. osm hráčů) první splní úkol.

[27] NA MRKANOU

Účastníci sedí v kruhu, za každou židli jeden z hráčů stojí – jedna židle je volná. Hráči stojící za židlemi mají ruce za zády. Ten, který má před sebou volnou židli, naváže oční kontakt s některým ze sedících. Jakmile na něj mrkne, sedící má vstát a sednout si na volnou židli před tím, kdo na něho mrknul. V tom se mu snaží zabránit jeho “hlídač“, tj. hráč, který stojí za ním. Jakmile se podaří hlída-

nému přeběhnout k tomu, kdo na něho mrknul je jeho původní židle volná a jeho “hlídač” si může zvolit a přivolat mrknutím někoho z těch, kdo sedí v kruhu. Je výhodné, když se hry zúčastní přibližně stejný počet chlapců a dívek; pak je vhodné začít tím, že stojí dívky a asi po 10 – 15 minutách se role vystřídají.

Půvab hry nespočívá jen v radosti z pohybu a úspěchu při úniku či hlídání, ale i v radosti být volen a mít možnost volit. Zážitky z této hry bezesporu uvádějí do skupiny dynamiku – a o to nám přece jde!

[28] ZLODĚJ A HLÍDAČ

Skupina sedí na židlích v kruhu; mezi židlemi jsou větší mezery, které umožňují projít. Uprostřed kruhu leží “poklad” (kabelka, šátek, penál). Skupina určí, kdo bude “zloděj” – nejlépe losem, náhodně. Zloděj odejde z místnosti a pak se rozhodne, kdo bude poklad hlídat a zloděj se vrátí do místnosti. Zloděj půjde mezi židlemi do středu kruhu, pokusí se vzít poklad a opustit opět kruh, “hlídač” mu v tom má zabránit. Smí však zasáhnout, až když se zloděj pokladu dotkne. Ve hře se cvičí pozornost, pohotovost a kreativita – někteří hráči předstírají, že jsou hlídači, a naznačují pohybem, že by mohli zloděje lapit, aby odvedli jeho pozornost a usnadnili práci skutečnému hlídači.

[29] CESTA DO ŠKOLY A ZE ŠKOLY

Možno nechat takto obecně formulováno; celá skupina chodí po místnosti, „jako když jde do/ze školy“. Větší informační hodnotu má uspořádání, kdy skupina je na jedné straně místnosti a každý jde k protilehlé stěně tak, jak dnes šel do školy, a zpět ke skupině se vrací tak, jak dnes půjde domů. Ostatní tipují, jaké pocity či jakou náladu chůze vyjadřuje, co se asi ve škole dělo i co při cestě do školy žák očekával.

[30] UPOZORNIT NA SEBE

Skupina se pohybuje po místnosti. Každý, kdo právě má chuť, na sebe nějak upozorní. Ostatní, když si toho všimnou, řeknou jeho jméno. Dále jsou dvě varianty – v instrukci může být, zda ten, kdo

na sebe upozorní, si může sednout a už jen sledovat a jmenovat další nebo zda se má dál pohybovat mezi ostatními. Sledujeme, kdo, jak a kdy na sebe upozorní (kdo začne, kdo zůstane jako poslední – už to lze hodnotit jako druh upozornění. Kdo upozorní aktivitou, kdo obtížemi, kdo pasivitou atd.)

[31] ZRCADLO

Úkolem této aktivity je vyjádření vztahu k druhým členům skupiny. Každý si buď určí sám, komu chce (beze slov) vyjádřit svůj vztah, anebo postupně všichni vyjadřují neverbálně svůj vztah ke všem ostatním. Výhodné uspořádání je kruh, jeden účastník je uprostřed a pak buď on postupně projevuje neverbálně svůj vztah jednotlivým členům, či naopak každý z kruhu projeví svůj vztah k tomu, kdo je ve středu. Ten, komu je vyjádření určeno, tipuje, co výraz a gesta znamenají.

[32] JAKÝ JSEM – JAKÝ BYCH CHTĚL BÝT

Skupina stojí podél jedné stěny místnosti. Členové postupně jeden po druhém přecházejí místnost a neverbálně vyjadřují svou povahu. Ostatní tipují, co ten, kdo se prezentuje, chce svými pohyby a výrazem vyjádřit, a porovnávají, jak protagonistu vidí oni. Zdůrazňují se rozdíly i shody, popřípadě příčiny a důsledky rozdílů.

[33] TŘI PŘÁNÍ

Každý účastník hry má možnost vyslovit tři přání (jako rybář zlaté rybce). Může je vyslovit či pantomimicky předvést. Vždy se uvažuje o tom, co on sám či ostatní přítomní mohou učinit pro to, aby se přání splnila.

[34] CO BYCH BYL, KDYBYCH BYL

Příprava: list s předtištěnými otázkami

1. „Co bych byl, kdybych byl ...“
2. rostlinou
3. zvířetem
4. postavou z našich dějin

5. barvou
6. ročním obdobím
7. kusem nábytku
8. knihou
9. hudebním nástrojem
10. dopravním prostředkem
11. živlem

Skupina sedí v kruhu a každý obdrží svůj arch. Každý svůj arch vyplní. Archy se položí doprostřed kruhu a jeden účastník po druhém vždy jeden arch vezme do ruky a přečte. Skupina hádá, kdo je autorem odpovědí. Mohou být dotazy pro důvody určité volby, pokud někoho odpověď či celý soubor překvapí.

[35] MÍSTA SI VYMĚNÍ

Skupina sedí v kruhu, židlí je o jednu méně než členů. Ten, kdo nesedí, si stoupne doprostřed kruhu a dává pokyn, kteří hráči si mají vyměnit místa. Pokyn musí být formulován tak, aby se týkal i jeho, tedy např. „Místo si vymění všichni, kdo mají modré oči.“ Ten, kdo tento pokyn dal, se pokusí si sednout na židli někoho, kdo si „vyměňoval“ místo. Většinou se zpočátku uvádějí různé viditelné znaky (barvy oděvů, prvky oblečení atd.). Pokud se u takových charakteristik zůstává příliš dlouho a hra se vlastně stává jen veselým pohybem, je vhodné, aby se vedoucí včas neposadil a zařadil téma, které má svůj význam pro vzájemné poznávání účastníků, např. kdo má mladšího sourozence, kdo bydlí v paneláku, kdo rád lyžuje atd.

[36] CO MÁME SPOLEČNÉHO

Skupina se volně pohybuje po místnosti. Vedoucí dá pokyn, aby se členové seskupili např. podle měsíčního znamení, ve kterém se narodili či podle počtu sourozenců, velikosti bytů atd. Každá takto vzniklá podskupina pak musí najít 5 charakteristik, které jsou všem členům společné. Následuje fáze, kdy se skupiny navzájem svými charakteristikami představí a pak může nastat hledání něčeho, co mají společné všichni.

[37] ZAKÁZANÉ OVOCE

Skupina sedí (či stojí) v kruhu, uprostřed něhož stojí židle, na které leží předmět, jenž představuje “zakázané ovoce”, tedy ztělesnění něčeho, co by si člověk přál mít či dělat, ale z nějakého důvodu (společenské konvence, neschopnost, nedostatek financí apod.) tuto možnost nemá. Vždy jeden z účastníků (po řadě, či z vlastní iniciativy, losem anebo ten, koho vybere aktér, který ukončí svou akci) předvede pantomimicky, jak se chová v situaci, kdy si přeje něco, co je pro něho tabu. Účastníci interpretují, jak pantomimickou prezentaci protagonistů vnímají, a ti pak interpretace komentují. Shody i neshody různých výkladů se stávají předmětem dalších rozhovorů.

[38] DÍVÁM SE NA TEBE

Každý účastník si zvolí partnera (či je mu přisouzen náhodně) a spolu provedou následující cvičení:

- a) *vzájemně si velmi detailně popíší barvu svých očí a poté prezentují svůj popis celé skupině*
- b) *dvojice si vzájemně prohlédne své levé ruce, porovnají je a popíší rozdíly; jeden z dvojice referuje o výsledku pozorování celé skupině*
- b) *oba se pozorně prohlížejí, pak se k sobě otočí zády a změní něco na svém vzhledu (oblečení, ozdoby, účes hodinky); oba pak tipují, v čem změna spočívala a o výsledku referují celé skupině.*

[39] POPIS OBRÁZKU

Příprava: několik obrázků – fotografií či ilustrací nebo reprodukcí

Skupina sedí v kruhu a z předložených obrázků si některý vybere a pak je zadán úkol obrázek detailně popsat. Účastníci si ho podávají dokola a každý popíše nějaký detail. S postupem ke každému dalšímu účastníkovi se hledání ještě nereflektovaných detailů stává stále obtížnější. Pomocí tohoto cvičení se zdokonaluje pozorovací schopnost, zjemňuje a rozšiřuje se vyjadřování a do vědomí se dostávají i detaily, které jsou běžně přehlíženy.

[40] O KTERÝ OBRÁZEK JDE?

Příprava: několik obrázků - fotografií, ilustrací či reprodukcí. Skupina sedí v půlkruhu a před sebou má rozloženy obrázky. Jeden účastník si zvolí některý z nich a popisuje ho tak, že smí používat výhradně podstatná jména (varianta s přídavnými jmény). Ostatní členové skupin se dohadují, o který obrázek by mohlo jít a tipují.

[41] PŘESNĚJI NASLOUCHAT

Účastníci sedí pohodlně na židlích (když je to možné, mohou ležet na zemi), mají zavřené oči a dostanou pokyn po dobu jedné minuty pozorně naslouchat a sledovat všechny zvuky, které zaznamenají. Po uplynutí jedné minuty si navzájem sdělují, co slyšeli. V další fázi cvičení vedoucí sám určité zvuky vyvolává – jde po místnosti, obléká se, otevírá dveře či okna. Jinou variantu či doplnění cvičení lze uspořádat tak, že se vytvoří menší skupinky o 3 – 5 hráčích, kdo z nich má “tikající” hodinky, dá je k dispozici a jejich zvuky se porovnávají, či každý vytváří nějaký zvuk (rozepnutí zipu, cvakot propiskou apod.) a ostatní ho co nejpřesněji popíší.

[42] ZVUKOVÁ KULISA

Účastníci sedí v kruhu či pohodlně leží na koberci. Dohodnou se na určitém tématu (nádraží, restaurace, školní třída) a pomocí zvuků, nikoli slov, se pokusí vytvořit akustický obraz dohodnutého prostoru. Pokud je dostatečný počet účastníků, mohou se rozdělit do podskupin, každá si zvolí své téma, nacvičí si jeho zvukové ztvárnění a posléze svou produkci představí ostatním, kteří tipují, které prostředí bylo prezentováno.

Kromě zrakového a zvukového vnímání lze pochopitelně trénovat i další ze smyslů, který je pro člověka velmi důležitý, totiž hmat.

[43] CO TO JE?

Příprava: vedoucí rozloží po místnosti drobné předměty (klíče, šroubováky, tužky, boty, ...)

Účastníci mají zavřené oči, pohybují se po místnosti a hmatem se snaží předměty nalézat a identifikovat. Jednou variantou cvičení hmatu je takové uspořádání, kdy předměty jsou uloženy do látkového sáčku, takže je nelze identifikovat zrakem a hráči je jen hmatem mají při vydávání poznat (např. cívku nití, kolíček na prádlo, svorka na papír apod.). Cvičení lze uspořádat také tak, že hráči sedí v kruhu, mají zavřené oči a drží ruce za zády. Vedoucí jim vkládá postupně do rukou předměty (asi 5 – 6 předmětů) různých tvarů, z různých materiálů a různé váhy. Každý se snaží předmět identifikovat a popsat, samozřejmě po ukončení prezentace a s otevřenýma očima. Popisy se nahlas předčítají, a potom je daný předmět účastníkům ukázán. Cvičení je do značné míry závislé na volbě předmětu. V prvním kole je dobré volit předměty, které se velmi liší velikostí, vahou, tvarem, povrchem. Postupně lze úkol činit obtížnějším – kolovat mohou například mince.

Kromě cvičení zaměřených na zvýšení citlivosti v oblasti zrakového, zvukového vnímání a hmatu se lze zaměřit i na výcvik chuťových vjemů.

[44] CO TO JÍME?

Příprava: ke cvičení je třeba připravit různé pokrmy – ovoce, rýži, uzeniny, kyselé okurky, sýry, nápoje, ...

Účastníci se rozdělí do dvojic – jeden má zavázané oči, druhý mu postupně vkládá do úst malá sousta pokrmů. Ten, kdo ochutnává, popisuje, jak chutě vnímá a tipuje, o jaký pokrm či nápoj jde.

[45] SLABIKOVÁNÍ

Dva účastníci jdou za dveře. Mezitím si ostatní zvolí nějaké dlouhé slovo anebo krátké přísloví a rozdělí celý výrok na slabiky a dohodnou se, kdo kterou slabiku bude vyslovovat a sice na nějakou známou melodii. Po příchodu dvou “detektivů“ jim všichni naráz přednesou své slabiky a úkolem detektivů je poznat slovo či výraz, který se dá ze slabik zjistit.

Cvičení 17 – 45 byla zaměřena na zvýšení citlivosti při vnímání svého sociálního prostředí. Několik následujících scénářů demon-

struje možnosti zkreslení vnímání, na které je také důležité být v kontaktu s ostatními připraven.

[46] TICHÁ POŠTA

Účastníci sedí v kruhu. Vedoucí pošeptá hráči po své pravici několik vět a ten je vzápětí pošeptá dalšímu (původní věty je dobře dokumentovat, tedy napsat na papír). Poslední člen kruhu pak vysloví nahlas výrok, který “k němu došel”.

[47] ZPRÁVA O VLOUPÁNÍ

Tři až čtyři účastníci jdou za dveře. Vedoucí pak přečte text “Zpráva o vloupání” prvnímu z nich. Jeho úkolem je předat co nejpřesněji text dalšímu atd. Členové skupiny mají vytištěný text k dispozici a poznamenávají si, k jakým změnám došlo. Posuny bývají v obou směrech a informací ubývá, ale nejednou se objeví data, která původní text vůbec neobsahoval. Samozřejmě následuje беседа o tom, kdy v reálném životě k takovým posunům dochází a jaké důsledky to může mít.

Zpráva o vloupání:

Informace:

Poslouchejte pozorně, protože já musím okamžitě běžet do nemocnice. Před chvílí jsem zatelefonoval z téhle budky na policii, hned tu budou. Počkejte na ně a řekněte jim přesně, jak to bylo s tím vloupáním. Vešel jsem do prodejny lahůdek, když se objevil ten člověk. Utíkal a chybělo jen málo, aby mě porazil. Měl bílou tašku přehozenou přes rameno a vypadalo to, že v levé ruce držel pistoli. Byl oblečený do džínové bundy bez rukávů, modrozelené kostkované košile a do džínů s dírou na pravém koleně. Měl velmi hubené nohy a velké břicho. Měl brýle s kulatou kovovou obroučkou a na sobě měl červené tenisky. Měl prořídle tmavé vlasy. Vysoký byl asi metr devadesát a asi pětatřicet let starý.

Úkol:

Při každém opakování zapisujte všechno, co bylo přidáno, co chybělo, co se změnilo v porovnání s předchozími verzemi.

První opakování:

.....

Druhé opakování:

.....

Třetí opakování:

.....

[48] KONTROLOVANÝ DIALOG

Je vhodné, aby toto cvičení bylo uvedeno do souvislosti s cvičením [47] buď v časovém sledu, či alespoň zmínkou.

Účastníci vytvoří trojice; A a B si zvolí téma, na které hovoří při dodržování následujících pravidel – A zahájí rozhovor jednou větou na zadané téma. Nato B tuto větu – nikoliv nutně doslova, ale tak, aby byl plně zachován smysl, zopakuje (A pak potvrdí, zda je smysl zachován, eventuálně opraví výpověď). Nato může B na sdělení A reagovat, doplnit ho, pokračovat či odpovědět. Osoba C je pozorovatelem, který kontroluje dodržování pravidel, eventuálně je vyžaduje. Na konci dialogu mezi A a B, který by měl trvat cca 15 minut, shrne C svá pozorování. Po uplynutí daného času se účastníci ve svých rolích vystřídají, takže každý je jednou pozorovatelem a dvakrát účastníkem dialogu. Po uzavření tří kol dialogů si účastníci sdělí své pocity a svá pozorování a prodiskutují problémy, které vznikly. Následuje debata všech zúčastněných.

Z praxe lze doporučit, aby bylo cvičení celému plénu názorně předvedeno – vedoucí v tom případě zaujímá roli pozorovatele – tedy C.

Při vyhodnocení by se měly především zmínit hlavní “prohřešky“, ke kterým na straně hovořícího i naslouchajícího došlo.

Příklady nejčastějších chyb:

- 1) hovořící prezentuje své myšlenky neuspořádaně, takže je pro naslouchajícího obtížné zachytit smysl sdělení
- 2) hovořící se vyjadřuje nepřesně či nejednoznačně – naslouchající do reprodukování přidá své interpretace či některé části vynechává
- 3) hovořící své sdělení příliš rozšíří, a tím přecení schopnost naslouchajícího přijímat informace

- 4) naslouchající již přemýšlí o tom, co sám řekne, a nesleduje dostatečně to, co říká hovořící
- 5) naslouchající se příliš soustředí na detaily a ztrácí přitom důležité souvislosti
- 6) naslouchající domýšlí příspěvek svého partnera, interpretuje je a ve svém opakování sděluje více, než bylo řečeno.

Jak z řečeného vyplývá, hraje řeč významnou úlohu při vnímání sociálních situací. V reálných situacích se ovšem značnou měrou podílí na vnímání i náš výraz – zejména mimika a pantomimika. Z těchto signálů lze odečítat:

- a) citové vyladění partnera v rozhovoru
- b) to, zda nás naslouchající vnímá, zda nám rozumí, zda s námi souhlasí či nesouhlasí, zda je překvapen.

Dalšími signály, které v rámci komunikace vnímáme a které ovlivňují naše používání i chování, jsou pohyby, zejména pohyby rukou, směr pohledu, prostorová vzdálenost mezi partnery. Některé z těchto signálů jsou naučené – u nevidomých spoluobčanů je nenalezneme.

Jejich vliv lze demonstrovat hrou, kdy uložíme několika členům skupiny, aby odešli z místnosti a připravili si každý několikaminutové vystoupení. Jeden z posluchačů dostane roli jakéhosi “dirigenta”, který dohodnutými gesty určuje, jak mají ostatní na slova přednášejícího reagovat. I když po chvíli přednášející většinou pochopí, že jde o domluvenou hru, ve svém projevu pocituje podporu či odmítání natolik silně, že ho to ovlivní.

V hrových situacích lze dobře demonstrovat i další okolnost, které hrají ve skupinových procesech významnou roli – totiž skutečnost, že týž podnět mohou různí jednotlivci vnímat velmi odlišně. To lze demonstrovat mnoha způsoby. Osvědčilo se např. cvičení, které jsme nazvali “Příběh”.

[49] PŘÍBĚH

Příprava: pro každého účastníka exemplář reprodukce, ilustrace z knížky či fotografie

Je samozřejmě výhodné, když jde o předlohu, která umožňuje širší rejstřík interpretací. Z toho důvodu nejsou nejvhodnější předlohy znázorňující jednoznačné objekty, např. Hradčany, Červenou Karkulku. Pak dáme skupině čas, kolem 10 – 15 minut na to, aby každý sepsal příběh, ke kterému by daný obrázek mohl být vhodnou ilustrací. Každý pak svůj příběh přečte a v plénu se porovnávají rozdíly. Rozhovor vždy vyústí v závěr, že naše vnímání jen zcela výjimečně je jednoznačné a “objektivní”. Ovlivňuje ho naše minulá zkušenost, momentální nálada a řada dalších okolností.

K demonstraci tohoto jevu lze výhodně využít předlohu z experimentální psychologie.

[50] STARÁ DÁMA, MLADÁ DÁMA

Příprava: každý účastník obdrží stejnou předlohu – obrázek “dámy”

Úkolem každého je obrázek popsat a na obrázku určit, kde má nakreslená osoba nos. Na tento úkol dáme cca 5 minut času. Pak jednotliví účastníci své papíry prezentují a na pořad dne se dostane otázka zrakového vnímání a možných rozdílů ve vjemech. V tomto daném případě jde o to, že určité detaily kresby lze připsat jak staré dámě, tak mladé dívce.

Mladá dáma

ozdoba na krku

ucho

nos

dekolt

Stará dáma

ústa

oko

váček pod okem

brada

Při následném rozhovoru lze dále rozvádět úvahu, kdy se v reálném životě stává, že nás určité znaky či informace vedou k závěrům, které mohou být jednostranné i nesprávné. To jsou další argumenty pro to, že je vhodné a nanejvýš žádoucí se v oblasti percepce zdokonalovat a vědomě záměrně cvičit. K procvičování schopnosti soustředěného vnímání i uvědoměné prezentace bylo vytvořeno nespočet cvičení.

[51] PANTOMIMY

Příprava: lístečky se situacemi, které lze pantomimicky ztvárnit:

- a) z každodenního života – sklízení ovoce, sbírání hub, sekání trávy, štípání dřeva, vaření kaše, hry s míčem*
- b) přísloví*
- c) písničky*
- d) pohádky*

Každý účastník si vybere jeden lístek. Skupina se rozdělí do dvojic či trojic, takže pak pantomimicky ztvárňuje několik situací. Ostatní tipují, co jim skupina předvádí, a pak se prezentace i symbolicky předvedený děj analyzují tak, aby se procesy vnímání, které většinou probíhají automaticky a nejsou vědomě reflektovány, dostaly do vědomí a účastníci se získali pro “hru” občas takto pozorovat své okolí i v každodenním životě.

Z hlediska uspokojivého prožívání i uspořádání vlastního života je mimořádně důležitá schopnost umět jak vyjádřit (eventuálně za určitých okolností naopak utajit) své pocity, tak citlivě vnímat signály, které vysílají lidé kolem nás, z nichž můžeme získat informace o tom, co právě pocítují oni. Mezi tyto signály patří neverbální složka řeči (zejména zvuk, tón) a výraz obličeje. Mimické projevy jsou kulturně determinované a v mnoha kulturách jsou výchovou a konvencemi spíše omezovány. Někteří autoři poukazují na to, že potlačování vnějších výrazů citů může vést k psychickým potížím. Proto je dobře v práci se skupinou i tuto otázku “otevřít”. Výcvik ve vnímání i sdělování či vydávání signálů o svých pocitech lze iniciovat, např. pomocí následujícího cvičení.

[55] SDĚLOVÁNÍ POCITŮ

Příprava: lístečky s popisem různých situací, které vyvolávají silné, navenek sdělitelné pocity, např. netrpělivé čekání na autobus, radost z dobré známky, strach z písemky

Každý účastník si vytáhne jeden lístek a pak postupně tak, jak sedí v kruhu, před ostatními převede daný pocit do výrazu a pohybu. Ostatní tipují, o jaký pocit jde, a pak se samozřejmě rozproudí deba-

ta o tom, zda byl pocit předveden jednoznačně (zda vůbec existuje možnost připsat určitému pocitu jednoznačný výraz a naopak).

Varianta: na lístečkách je jen několik pocitů – nenávisť, strach, zvědavost, nejistota, radost, smutek, únava, bolest, ...; každý uvedený pocit je na několika lístečkách s uvedením, kterou částí těla má být vyjádřen, tedy např. radost – obličej, radost – ruce, radost – celé tělo atd.

Po ukončení cvičení se diskutuje o významu toho, aby člověk dovedl “číst” signály, které jsou v jednání lidí zachyceny, co se může stát, když si jich nevšímá, když je přehlíží, či jim neporozumí.

Přitom je důležité zmínit se také o okolnostech, které byly uvedeny na začátku celého tohoto textu, v reálných životních situacích máme stále méně příležitostí si ověřit, zda si druhý člověk myslí to, co my si myslíme, že si myslí, či zda to, co my si myslíme, že cítí. Při zvažování v širších společenských souvislostech nelze vyloučit, že právě neschopnost vyjadřovat své pocity a vnímat pocity druhých může být příčinou vzrůstajících projevů poruch v mezilidských vztazích, které se citelně projevují ve vzrůstající rozvodovosti, hrubosti, šikaně, agresivitě, kriminalitě, zneužívání návykových látek či dokonce sebevraždy. To bohužel není jen nářek “starší generace” nad dnešní zkaženou mládeží – čísla jsou čísla a zdá se, že jen dozorem a přísností k nápravě nelze dojít. Celý tento text tedy směřuje k tomu, vyvolat zájem těch, kteří jsou zahrnuti do skupiny “multiplikátorů” kultury a vzdělanosti o dění ve společnosti, a aby tam, kde se zdá, že současné vývojové trendy ve svých důsledcích vedou k jakémusi omezení podnětů nutných k rozvoji některých dovedností důležitých pro život, vytvářeli postupy a podmínky pro jejich rozvoj.

Často slyšíme zejména od učitelů stížnosti, že děti málo čtou a samy se špatně vyjadřují, mají chudý slovník atd. Tento jev je dáván do souvislosti s tím, že “lidstvo” – tím chci říci, že se to netýká pouze mládeže – tráví daleko více času než dříve způsobem, který nevyžaduje bohatý slovník; více času se tráví u televize,

komunikace často probíhá ve velmi zjednodušené podobě – SMSkami či e–mailem, kde se věty nahrazují symboly a zkratkami, neoslovuje se, ani nepodepisuje (odesílatel je zřejmý z telefonního čísla či e–mailové adresy). Ale zatím, zdá se, se nezměnila potřeba člověka “být přijímán” a ta se moderními médii důvěryhodně nahradit nedá.

Touto odbočkou vstupujeme do té části textu, která je zaměřena na výcvik komunikace.

Komunikace zajímá odborníky mnoha oborů: pedagogy, psychology, terapeuty mnoha směrů, novináře, politiky, sociology atd.

Ve škole je pro výcvik komunikačních dovedností zvláštní situace, odlišná od situace v rodině či ordinaci terapeuta. Nicméně je zřejmé, že v podstatě je proces výuky na komunikaci založen. Učitelé sdělují informace žákům, ti je vnímají a pak reprodukují. Lze tedy říci, že škola je na komunikaci založena. Kromě této “výukové” komunikace, která je založena především na verbální, slovní komunikaci – ovšem probíhá komunikace – tedy výměna informací – neverbálně. Ani ve škole tedy nelze nekomunikovat a z komunikačního pole není úniku – i únik totiž má komunikační hodnotu. Jak to ve třídě probíhá? Učitel prezentuje látku a očekává (dá se říci, že si občas i vynucuje), aby se žáci na jeho výklad soustředili. Při třiceti a více žácích se dá předpokládat, že pro většinu při takovém frontálním způsobu výuky se komunikace stane jednostrannou, informace jsou vysílány, ale nikoliv ve stejné míře přijímány. Nastává situace, kterou lze nazvat “zdánlivou” komunikací. Žáci se naučí předstírat, že poslouchají, ovšem myšlenkami mohou být zcela jinde. Kdo z nás to nezažil na různých schůzích a zasedáních! Právě skutečnost, že při frontálním vyučování takřka není úniku z popsané pseudokomunikace, vyvolala potřebu změny, tedy hledání takových forem sdělování, při kterých jsou jak komunikant tak komunikátor aktivně do komunikace zapojeni a komunikace je tedy proces symetrický.

Ve společnosti došlo k výrazným změnám, které neustále pokračují a zaměstnávají mnoho vědců různých oborů a prakticky činných politiků, sociologů, pedagogů i psychologů. Důsledky těchto

změn dopadají i na celý systém školství, který po mnoha letech pevného vedení umožňuje a dokonce vyžaduje určité uvolnění a vstup nových myšlenek, směrů a inovací. Pro téma této publikace – skupinová dynamika ve školní třídě – vyžadují tyto změny kromě zvýšení citlivosti v oblasti percepce a interakce tedy také změny v oblasti komunikace, a to právě v situaci, kdy způsob života naší mladé generace se v oblasti komunikace výrazně liší od ontogene-tického vývoje generace dospělých. Obě strany by proto této otázce měly věnovat zvýšenou pozornost. K tomu, aby se vztah mladí X staří mohl stát předmětem úvah, může posloužit cvičení [56].

[56] DOSPĚLÍ A DĚTI

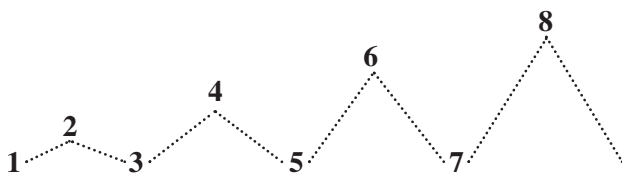
Příprava: série fotografií či ilustrací znázorňujících osoby v interakci, např. starší muž a dítě, mladá žena a starší muž, mladá žena a mladý muž, matka a dítě, dvě mladé ženy, dva starší muži apod.

Účastníci se rozdělí do dvojic a náhodně si vyberou některou z předloh a zahájí scénku, rozhovor, který by mohl mezi znázorněnými osobami proběhnout. Pak se analyzuje, jaký vztah asi mezi znázorněnými osobami existuje.

Je důležité, aby se do rozhovoru o proběhnutém “představení” dostala informace o tom, že každý dialog má stránku obsahovou, informativní a vztahovou. Ve školním prostředí to znamená, že žáci vnímají méně učitele, který není oblíben. Ten pak obvykle reaguje tím, že více zkouší, má špatnou náladu a je přísnější, což dále vede k tomu, že je stále méně oblíben. Z tohoto začarovaného kruhu není jiné cesty než otevřený rozhovor. Je samozřejmě velmi obtížné s touto praxí začít. Nejobtížnější (nikoliv však nemožné) je tento pokus pro daného pedagoga samého. Myslitelný je vstup někoho, kdo má dobrý vztah k oběma stranám, či profesionála – výchovného poradce či psychologa. Praxe ukazuje, že by takřka na každé škole měl tento odborník dost práce; ovšem zkušenosti ze zahraničí nasvědčují tomu, že je velmi obtížné, aby si tento odborník, pokud je členem týmu, zachoval neutralitu. V daleké budoucnosti se tu

rýsuje možnost, která se také objevuje v zahraničí, a to je funkce tzv. školského ombudsmana, který není spojen se žádnou školou, která jeho služeb využívá. Zcela pod čarou si povzdechnu, že v teritoriu Česka ani tato myšlenka patrně není realizovatelná – někdo ze školy by ombudsmana nepochybně znal, anebo by znal někoho, kdo ho zná. Nezbuďte tedy než pokračovat v přemýšlení o tom, jak si pomoci sami. Do textu se vkrádá myšlenka, která stručně formulována zní: „Chování je reciproční“, což je trochu do psychologického jazyka přeložené přísloví – „Jak se do lesa volá, tak ...“

Graficky lze takový „začarovaný kruh“ interakcí mezi žáky a učitelem znázornit asi takto:



1 - nepřijemný učitel; 2 - hlučná třída; 3 - více úkolů; 4 - třída ruší; 5 - učitel trestá; 6 - neklid vzrůstá; 7 - více trestů; 8 - další neklid

V takové atmosféře se skutečné výuce asi příliš nedaří. Jediná zatím známá cesta je pokusit se o otevřenou komunikaci. K tomu lze využít některých již uvedených cvičení, např. [56] s tím, že zvolíme klasickou předlohu dospělý X dítě a zadáme podnět k rozhovoru na téma blízké tomu, které třídu (či učitele) tíží.

Z reakcí učitelů v různých kurzech vyplývá, že se značně zhoršilo chování dětí. Nepochybně lze mezi příčinami identifikovat vlivy rodiny i celospolečenské problémy, ale učitel stojí před třídou a denně se sám musí s touto situací vyrovnávat. Ti, kterým se to daří, našli správnou míru mezi přísností či důsledností a tím, co se dá označit jako “pozitivní posilování”. Pouhým trestáním a zpřísňením se často dosáhne pouze zdánlivého, povrchního a krátkodobého zlepšení. Jistě si nikdo skutečně nemyslí, že je dobře, když děti poslouchají jenom proto, že se bojí. Téma pozitivního posilování lze převést do cvičení, např. následujícím postupem.

[57] POSILOVÁNÍ

Příprava: papíry, psací potřeby, barevná lepítka

Účastníci vytvoří trojice. A a B vyslovují pochvalu, či ohodnotí, čeho si na druhém váží (vlastností, určitého chování). Každý z hráčů má před sebou papír se jménem toho druhého. Když A ohodnotí něco, co pro B je skutečně významné, nalepí B na papír označený jménem A "barevný lepek" a naopak. Po dohodnuté době (10 – 15 minutách) C – pozorovatel ukončí rozhovor a otevře hodnocení celé aktivity. Která ohodnocení byla přijímána zvláště pozitivně, která byla méně oceněna, či dokonce vnímána negativně? Z jakého důvodu? Po ukončení rozhovoru dojde k výměně rolí, takže každý zaujme roli C a dvakrát se stane partnerem dialogu, po ukončení tohoto kola je možno zcela změnit složení trojic a stejným způsobem sehrát kolo druhé (je zajímavé zjistit, zda mne různí lidé hodnotí pozitivně za stejné vlastnosti či chování), anebo přejít k rozhovoru v plénu. K tomu by mělo dojít v každém případě, aby se do rozhovoru jako téma dostaly pozitivní charakteristiky členů skupiny a také téma pocitů, které jsou těmito pozitivními sděleními vyvolány.

Toto cvičení nepochybně pochází z jiné kulturní oblasti, než v jaké žijeme (vedoucím výcviku, kde bylo prezentováno, byl Holanďan), ale považuji ho právě pro nás za velmi vhodné, protože pochvalu neumíme ani dávat a ani přijímat. A už vůbec se u nás "nenosí" pochválení sám sebe (samochvála...). Co to asi dělá s naším sebevědomím?

Účast na uvedeném cvičení [57] je důležitá i pro dospělé učitele a profesory, aby zjistili, co považují jejich žáci za pozitivní, čeho si na sobě váží. Ve fázi vyhodnocování dialogu lze vyvolat i situaci, že se pochvala převede do skutečné akce.

Toto cvičení nelze využít jako společenskou hru, jen pro vyplnění volného času. Je vhodné jen za situace, kdy ve skupině vznikla atmosféra spojená či vyplývající z faktu, že někdo byl hodnocen jednostranně – ostatně často slyšíme narážky, že se učitelé stále zaměřují jen na nedostatky, které u žáků zjišťují a tato cvičení může i dospělým přímo hmatatelně ukázat, jak je pochvala důležitá a motivující.

Cvičení [57] navozuje potřebu zabývat se otázkou nácviku komunikačních dovedností, přenosných z prostředí školy i do jiných sociálních situací (např. partnerských vztahů).

V tomto kontextu uvedeme tři “trénovatelné” dovednosti:

- a) otevřenou komunikaci a verbalizaci pocitů
- b) partnerský rozhovor
- c) konfliktní rozhovor

ad a)

Otevřená komunikace a verbalizace pocitů

V našem kulturním prostředí nám konvence brání v tom, otevřeně vyslovovat své pocity, zejména pokud jsou nepříjemné či agresivní – potlačování těchto impulsů ovšem může mít řadu nepříjemných důsledků: potlačené impulsy mohou vyústit v destruktivní chování, v agresivitu namířenou i zcela mimo původní prostor i projevy fyziologické povahy (nespavost, třes rukou apod.). Otevřené, přímé slovní vyjádření pocitů se dá v rámci stimulovaného sociálního učení trénovat. Zejména s mladými lidmi lze navodit situace, že se stane přijatou normou otevřeně sdělovat, co cítím: „Tohle mne zlobí.“, „Z toho mám radost.“, „Na to se těším.“ To jsou věty, kterými vyjadřujeme vlastní pocity.

Trénink přímého vyjadřování pocitů lze začít analýzou příkladů, které pocházejí ze školského prostředí, přímo od žáků.

Rozkazy:

„Budte konečně zticha!“ (přímé vyjádření pocitu: „Mrzí mne, že mi nevěnujete pozornost a jste tak hluční.“)

Nadávky:

„Už zase nedáváš pozor, lajdáku.“ („Cítím se dotčen, že se nezajímáš o to, co říkám, i když mne příprava stála mnoho času.“)

Otázky:

„Jak to, že jsi zase přišla pozdě?“ („Všichni víte, jak je pro mne důležité, abyste chodili včas.“)

Ironie:

„No to se ti zase jednou povedlo!“ („Jsem z tvého výkonu zklamaná.“)

Osočování:

„S vámi se prostě nedá nic dělat!“ („Je mi líto, že se mi nedaří splnit výukové cíle.“)

Při rozhovoru na toto téma s dětmi v prostředí klubu se zdálo, že by pro ně učitel, který by své pocity takto vyjadřoval, nebyl přijatelný – při širším popisu výchozích situací však jednoznačně dávaly přednost vyjadřování pocitů před agresivitou a ironizováním.

ad b)

Partnerský rozhovor

Označením partnerský rozhovor jsou myšleny rozhovory mezi vrstevníky, tedy nikoli jen mezi chlapci a dívkami. V tomto širším pohledu jsou důležitou součástí vztahů mezi členy skupiny a tím také tématu skupinové dynamiky. K tématu lze přistoupit srovnáním dvou příkladů.:

I. A: „Ve škole mne všechno štve.“

B: „U mne je to stejné. Jsem dnes úplně vynervovaný.“

A: „Nejde mi matika.“

B: „Já mám problém z angličtinou.“

A: „Jestli dostanu zase 5, tak propadám.“

B: „Z toho si nic nedělej.“

II. A: „Ve škole mne všechno štve.“

B: „Jsi otrávený, když musíš do školy?“

A: „No, jasně. Matice nerozumím a bojím se, že ta příští prověrka zase špatně dopadne.“

B: „Máš strach, že dostaneš 5?“

A: „No jo, já tomu prostě nerozumím. Ten kantor to neumí vyložit a už mi hrozil, že mne nechá propadnout.“

B: „Máš někoho, kdo by ti to mohl vysvětlit?“

Po přečtení ukázek bylo zřejmé, co máme na mysli, když hovoříme o partnerském rozhovoru. V prvním příkladu jde ve skutečnosti o dva monology; A i B hovoří každý o sobě. Druhá ukázka umožňuje společně téma probrat, podporuje komunikaci.

Komunikaci podporují takové reakce, které ukazují, že jsme porozuměli pocitům a myšlenkám hovořícího, že nás jeho sdělení zajímá a jsme připraveni na ně reagovat. Taková podporující komunikace má důležité znaky: pozorné a akceptující naslouchání, nikoliv pasivní mlčení a nezáměr. Důkazem naší pozornosti při naslouchání jsou neverbální signály, jako směr pohledu, oční kontakt, pokyvování hlavou, potvrzující „zvuky“ jako „Aha“, „Ano“, „Hm“. Je také vhodné občas výpověď partnera podpořit otázkou: „Tomu tak docela nerozumím.“, „To mne zajímá.“, „Jak to bylo?“.

V některých situacích je vhodné zopakovat vlastními slovy to, co bylo řečeno, a ujistit tak sebe i partnera, že sdělení bylo správně pochopeno. „Chceš tím říci, že ...?“ „Jestli tomu rozumím, znamená to, že ...?“ apod. Dalšími způsoby, jak naznačit hovořícímu, že jeho sdělení sledujeme, je hovořit o pocitech, o kterých předpokládáme, že je hovořící má, např. „Z toho, co ti řekla, jsi asi byl otrávený, ne?“, či vyjádřit, jaké pocity bychom měli my, kdybychom byli na místě vypravěče: „Tedy kdyby se tohle stalo mně, naštvála bych se taky.“

Jako brzdy partnerského dialogu jsou v literatuře uváděny všechny výroky, které popírají správnost či odůvodněnost, oprávněnost pocitů vypravěče, jako např.: „z toho si nesmíš nic dělat“; „zapomeň na to“; „to nestojí za řeč.“ Také náhlá změna tématu může v hovořícím vzbudit dojem, že jeho téma naslouchajícího nezajímá. Všechny tyto prvky partnerského rozhovoru lze trénovat např. cvičením.

[58] NÁCVIK „PODPORUJÍCÍCH“ A „BRZDÍCÍCH“ REAKCÍ

Účastníci vytvoří trojice, debatují o různých situacích, které osobně znají a kde se vyskytují problémy a modelují podporující a brzdicí reakce. Pak se dvě trojice spojí a vzájemně posuzují, zda ukázky skutečně představují dva trénované modely odpovědí. V případech neshod se odpovědi hodnotí v celém plénu za podpory učitele.

Je důležité, aby příklady situací byly zvoleny z okruhu životních zkušeností zúčastněných, tedy rodina, škola, ...

ad c)

Konfliktní rozhovor

Konflikty jsou často považovány za něco, co narušuje vztahy. Rozdílné potřeby a přání jsou viděny jako nebezpečí, které vyústí v konflikt. Často pak dochází k tomu, že účastníci potlačují, neuplatňují svá přání, aby konfliktu zabránili. Vztah pak ovšem ztrácí svůj smysl a stává se přítěží. To má dalekosáhlé důsledky v dospělosti, ovšem základy schopnosti vědomě řešit situace, ve kterých se stávají ve dvojici různé záměry a očekávání, se mohou nacvičovat i v prostředí školy tak, aby obě strany měly prostor přispět k řešení.

Jako příklad lze uvést situaci, ke které ve škole často dochází – učitel přijde do třídy a zjistí, že tabule není utřená. Může zareagovat autoritativně a jednostranně zadat řešení.

učitel: „Tabule je zase celá popsaná. Petr a Jana ji okamžitě utřou.“

Při jiném neautoritativním, tedy partnerském přístupu by mohl učitel zareagovat např. takto:

učitel: „Abych mohl vysvětlit látku, kterou máme dnes probrat, potřebuji, aby tabule byla čistá.“

„Jak bychom to mohli zařídit?“

V prvním případě jsou hned na začátku hodiny vysloveny výčitky, u žáků jsou vyvolány výčitky svědomí a dojem, že jen učitel je schopen situaci vyřešit. Často je důsledkem i spor mezi žáky, kdo měl tabuli utřít, a pokud se někdo dobrovolně nabídne, že to udělá, má nálepku šplhouna. V druhém případě je možno se těmito negativním dopadům vyhnout.

[59] MOJE KONFLIKTY

Skupina sedí v kruhu, tématem rozhovoru jsou konflikty. Jednotliví účastníci mají možnost prezentovat některý z konfliktů, který se týká jich osobně či kterého byli svědky. Lze také použít příkladů z literatury, televizních programů či filmů, pokud možno s prezentací na videu. Po ukončení příkladu se debatuje o tom, kdo a čím konflikt začal, jak reagoval partner, bylo možno postupovat jinak? Při návrzích řešení lze využít techniky hraní rolí a výměny rolí.

Při řešení konfliktů, zejména pokud jde o partnerské vztahy, panuje rozšířený názor, že vždy je jeden ze dvojice vítězem a druhý poražený. Samozřejmě k takovým situacím dochází, ale v důsledku, alespoň z dlouhodobé perspektivy, jde velmi často v takovém případě o prohru obou, minimálně jde o narušení vztahu.

Jaká pravidla lze tedy formulovat, aby v situaci vztahu v prostředí školy bylo možno nalézt řešení přijatelné pro obě strany, učitele i žáky:

- 1) Učitel i žáci pozorují poruchu a hovoří o ní. Žáci jsou nepozorní, učitel si situaci uvědomí, sdělí, že je pro něj obtížné pokračovat ve výkladu a dotazuje se na příčiny, aby mohl reagovat přiměřeně.
- 2) V průběhu rozhovoru se ukáže, že chování žáků je způsobeno událostí z předchozí hodiny (např. těžký test, kdy si mnozí uvědomují, že neuspěli).
- 3) Při rozhovoru o příčinách neklidu se postupně vynořují nápady, jak by bylo možno krizi překonat a splnit přitom plán výuky.

Již možnost hovořit o příčinách neklidu přenáší pozitivní efekt (psychologovi se pochopitelně vybaví poznatky z různých terapeutických postupů a technik, které jsou také zčásti založeny na efektu verbalizace a sdělení potíží). Prezentovaný algoritmus sdělování poruch je patrně významnou pomůckou jak v prevenci poruch, tedy ve zpracování konfliktní situace, tak jejich terapeutickém zvládnutí.

III. Zpětná vazba (feedback)

V předchozím textu bylo několikrát zdůrazněno, jak je důležité pro atmosféru ve skupině i pro vztahy v partnerských vazbách sdělovat své pocity a reakce na chování druhých. Skutečnost, že ve společnosti více lidí dochází bez hlubšího přemýšlení, jaksi automaticky k určitému vzájemnému “vyladění“, se připisuje fenoménu zpětné vazby. V procesu vzájemné interakce dostávají zúčastnění neverbální, ale často i verbální informace o tom, jak jejich chování vnímají ostatní. Tato sdělení mohou být přímá či nepřímá, vědomá i bezděčná. Na tom, jakou formu tato sdělení mají, záleží, jak budou přijata.

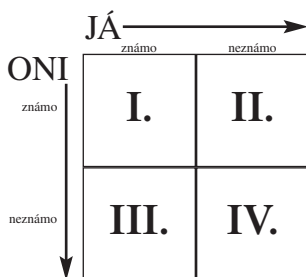
K tomu dva příklady:

- 1) Učitel při vyučování k určitému žákovi: „Jen tak pokračuj! Však uvidíš, co s tebe jednou bude.“
- 2) Ve stejné situaci jiná varianta: „Už několik minut tě pozoruji, jak si povídáš se sousedem. To mě zlobí, a navíc si dělám starosti, jestli se takhle naučíš to, co potřebuješ. Přál bych si, abychom se dohodli, že se budeš chovat jinak. Co si o tom myslíš?“

První příklad je ukázkou nepřímé zpětné vazby – vesměs vede k tomu, že je odmítnuta, protože umožňuje interpretaci, že učitel má špatnou náladu a vylívá si na mně zlost.

Zcela jinak vyznívá druhá varianta umožňující oslovenému aktivně reagovat a do jisté míry se dotýká celé třídy. Zapojit do řešení problému ve škole celou skupinu dětí je mimořádně důležité a týká se přímo těžiště celého tohoto textu – atmosféra ve třídě je důsledkem vztahů ve skupině, tedy skupinové dynamiky, která vzniká, ať chceme či nechceme, zcela živelně. Vědomě do ní intervenovat je složitou sociální dovedností, na které se podílí schopnost vnímat sebe i druhé, schopnost komunikovat, řešit konflikty i dávat a přijímat zpětné informace.

Graficky tyto vazby vyjádřil J. Luft a H. Ingham v tzv. Johariho okénku.



- Kvadrant:
- I. zahrnuje jevy, které jsou známy i jedinci i ostatním
 - II. zahrnuje jevy, které jsou jedinci neznámy, ostatním známy (slepá skvrna)
 - III. zahrnuje jevy, které jsou jedinci známy, ostatním neznámy (to, co skrývá)

IV. zahrnuje jevy, které nejsou známy ani jedinci a ani ostatním

V průběhu existence skupiny (v našem textu máme na mysli především školní třídu) se velikost kvadrantů mění, zejména je pro soužití důležité zvětšení kvadrantu I., určitý rozsah ovšem v přirozených podmínkách pro ostatní kvadranty zůstane zachován.

Zpětná vazba hraje v procesu sociálního učení významnou úlohu. Využíváme-li k rozvoji sociálních dovedností her a cvičení, stává se zpětná vazba nedílnou součástí vyhodnocovacího rozhovoru. Proto jí i v tomto textu věnujeme značnou pozornost.

Aby byla zpětná vazba účinná, je třeba dodržovat při ní určitá pravidla – někdy se totiž dovídáme o sobě informace, které nás překvapí či jsou dokonce nepřijemné.

- 1) Zpětnou vazbu dávat ve vhodný okamžik, tj. je-li na ni připraven.
- 2) Zpětná vazba má zahrnovat to, co já vnímám, co si myslím a co cítím, tedy napřed popis: „Když jsem mluvila, dívala jsi se z okna. Myslím, že tě nezajímalo, co jsem říkala, a to mne mrzí.“
- 3) Zpětná vazba má být stručná a konkrétní, tj. měla by se týkat jen určitého jednání v určitém definovaném časovém úseku tak, aby, pokud obsahuje nějaké kritické připomínky, bylo jasné, že se tyto vztahují jen na některou část chování, nikoliv na celou osobnost.
- 4) Zpětná vazba má následovat bezprostředně po proběhnuté aktivitě, ke které se vztahuje.
- 5) Zpětná vazba se sice často vztahuje na jednání, které u pozorovatelů vyvolalo negativní pocity, ale je vhodné reagovat i na to, co se pozorujícímu na chování pozorovaného líbilo.
- 6) Zpětná vazba se nemusí vztahovat pouze k chování jednotlivce – lze ji vyslovit i vůči skupině jako celku.
- 7) Zpětná vazba nemá vyvolávat tlak na změnu ani navrhnout podobu této změny. To je výhradně záležitost příjemce zpětné vazby. Zpětná vazba může vyústit i v situaci, že se aktuálnímu

stavu přizpůsobí ten, kdo původně kritickou zpětnou vazbu dával.

- 8) Ten, kdo zpětnou vazbu dává, může za určitých okolností, když třeba hrozí nebezpečí narušení vzájemných vztahů, zdůvodnit, proč zpětnou vazbu dává, např. „Chtěla bych, aby se mezi námi vytvořila větší důvěra, proto tato zpětná vazba.“
- 9) Naslouchat a ověřit si. Při přijímání zpětné vazby je důležité, aby příjemce v první fázi klidně naslouchal, případně zopakoval vlastními slovy, co slyšel a jak slyšenému porozuměl (viz kontrolovaný dialog), aby si ověřil, zda pochopil sdělení tak, jak bylo myšleno. V této fázi není vhodné, aby příjemce “přešel do protiútoků“, to celý proces zmrazí.
- 10) Sdělení vlastní reakce příjemce na obsah a formu zpětné vazby, tedy zpětná vazba na zpětnou vazbu. Pro toho, kdo zpětnou vazbu dává, je důležité zjištění, jak toto sdělení bylo přijato. Informace o tom, že zpětná vazba je považována za důležitou, novou a že je pro příjemce užitečná, podporuje i ochotu dalších členů skupiny zpětnou vazbu přijímat a dávat.

To, co bylo dosud o zpětné vazbě řečeno, bylo odvozeno více méně z výcvikových situací zaměřených na problematiku zpětné vazby. Pro školní prostředí a konec konců i pro budoucí životní styl dětí, které školu navštěvují, je ovšem mimořádně důležité, aby se zpětná vazba stala běžnou součástí našeho životního stylu, každodenní praxí. K tomu se hodí školnímu věku přizpůsobené hry a cvičení, jejich význam ocení především tam, kde se realizuje přechod od frontálních forem vyučování k interaktivním a kooperativním formám.

[60] HRA NA KOUZELNÍKY

Účastníci sedí v kruhu. Jde o variantu hry [34] Co bych byl, kdybych byl. V té každý za sebe písemně na arch papíru s předtištěnými otázkami odpovídá na otázky typu: „Co bych byl, kdybych byl zvíře, roční období, živel, historická postava atd., vyplněné archy se dají doprostřed kruhu, postupně se předčítají a účastníci tipují, o čí zápis jde. I tato hra má smysl pro vzájemné poznávání členů skupi-

ny, ovšem pro téma zpětné vazby je vhodnější variantou, kdy obdobné otázky písemně či ústně jsou kladeny všem vždy ve vztahu k jedné osobě. Na pořad závěrečného vyhodnocování se pak dostává i skutečnost, že táž osoba je vnímána různými osobami různě a u jiných hráčů naopak dochází ke shodě asociací.

[61] INTERVIEW

Skupina sedí v kruhu. Tři účastníci se dohodnou na jedné osobě přítomných (eventuálně na osobě, kterou všichni přítomní dobře znají). Ostatní kladou triu otázky, pomocí kterých se pokusí identifikovat, o koho jde – tedy ptají se na zájmy, zvyklosti i detaily vzhledu apod. Kdo první uhodne popisovaného člověka, zvolí si dva partnery a opět se dohodnou na někom, koho dobře znají, aby mohli s jistotou odpovídat.

Hra upoutává pozornost na typické charakteristiky jednotlivých členů, členové se o sobě dovídají i to, o čem běžně neuvažují, a prostřednictvím hry se o sebe navzájem více zajímají. Osoba, která byla trojicí volena, má také příležitost přemýšlet o tom, jak ji vidí druzí a proč.

[62] SYMBOLICKÉ DÁRKY

Skupina se rozdělí do trojic. Každá trojice si vymyslí dárky pro všechny ostatní členy skupiny s ohledem na to, co si myslí, že by daného jedince zvlášť potěšilo. Dárky může nakreslit či jinak ztvárnit, ale mělo by jít o dárky spíše symbolické, drobné. Těžiště by mělo být v nápadu, který vyjadřuje zájmy daného člena – tedy nikoli např. pro každého dům a auto. Dárky jsou pak předávány tak, aby s nimi všichni byli seznámeni – v této fázi sedí skupina v kruhu.

[63] KDO TO JE?

Skupina sedí v kruhu. Vedoucí připraví papíry A4, rozdá je, každý svůj papír podepíše, papíry se vyberou a promíchají tak, aby potom každý dostal papír se jménem někoho jiného. Tuto osobu pak popisuje – jaké má vlastnosti, co ráda či nerada dělá, jí, jaký vztah k ní daný účastník má, co ona osoba umí, co jí nejde atd. Vedoucí zápisy vybere a postupně předčítá – ostatní tipují, o koho jde.

[64] ZPĚTNOVAZEBNÍ ALBUM

Příprava: papíry, kde na každém je jméno jednoho účastníka v takovém počtu, aby každý měl všechna jména.

Každý papír se rozdělí dvěma svislými čarami na tři sloupce, které se nadepíší

- 1) co se mi na tobě líbí*
- 2) čeho se zbav (či vyvaruj)*
- 3) co mi u tebe schází.*

Vyplnění všech “stránek alba” každého účastníka bude vyžadovat určitý čas, nicméně je důležité, aby byl prostor pro “zpětnou vazbu na zpětnou vazbu”, zejména pokud někdo obdržel sdělení, které neočekával. Zajímavá jsou pochopitelně také sdělení o tom, zda se názory na jednotlivých “stránkách alba” shodují či nikoli. I zde lze znova nastolit otázku “pohledů” různých lidí na téhož člověka. Hra je vhodná jen pro starší žáky.

U všech cvičení a her, ve kterých dochází k přímé zpětné vazbě, je třeba zvažovat, zda daná skupina je pro ni “zralá”, tedy zda jsou účastníci schopni uvažovat o vlastnostech svých spoluhráčů, zda se dostatečně znají. Některých her lze ovšem užít i ve fázi seznamování, např. [65].

[65] ZPĚTNOVAZEBNÍ KRUH

Skupina sedí v kruhu, uprostřed je prázdná židle, na kterou si jeden z účastníků sedne. Ostatní mu pak sdělují, co se jim na něm líbí. Postupně se na “horkou židli” dostanou všichni. Při následujícím rozhovoru v plénu je vhodné zavést téma, zda bylo obtížné dávat, respektive přijímat jen pozitivní sdělení. Pokud jde o skupinu, se kterou se pracuje již déle, není třeba omezovat zpětnou vazbu jen na pozitivní.

[66] ZPĚTNOVAZEBNÍ PAVUČINA

Příprava: poměrně velké klubko provázku

Skupina sedí v kruhu. Vedoucí dá jednomu členovi do ruky klubko a zadá instrukci – klubko hodit jinému členu skupiny, vyslovit

jeho jméno a dát jednu pozitivní a jednu negativní zpětnou vazbu ve formě: „Líbí se mi na tobě..., nelíbí se mi na tobě... (tedy že jsi takový ...).“ Když je celá pavučina utkána, vrací se klubko zpět a každý řekne, jak se cítil, když zpětnou vazbu dostal.

Užití klubka poněkud uvolňuje atmosféru a odvádí pozornost od obav, které hra může vyvolávat. I když jde o skrytou sociometrii (může mít informační hodnotu pro vedoucího), účastníci se této stránky většinou nepovšimnou, a navíc ten, u kterého klubko končí, vlastně zahajuje druhé kolo, ve kterém má každý možnost vyjádřit své pocity.

Takřka všechna cvičení, která jsou zaměřena na práci se zpětnou vazbou, vedou k uvědomění si rozdílu mezi obrazem sebe sama a tím, jak se jevíme druhým. Z hlediska role každého jednotlivce je toto uvědomění velmi důležitým krokem k takovému životnímu způsobu, při kterém se o jednotlivých životních krocích rozhoduje s větším nadhledem.

[67] PŘEDPOKLADY

Členové skupiny se rozdělí do dvojic a sednou si proti sobě. Střídavě si o sobě sdělují informace tak, že každá věta začíná obratem: „Myslím, že (ty) máš rád, rád děláš, ...“; předpoklady se mohou týkat všech myslitelných oblastí života – zájmů, charakterových vlastností, způsobů chování, hodnot, pocitů, životních plánů atd. Tato fáze může trvat cca 5 – 10 minut. Žádný ze dvojice nijak, ani verbálně, ani neverbálně nenaznačuje, zda vyslovené předpoklady jsou správně či nikoli. Po ukončení této fáze proběhne rozhovor o tom, jak se kdo cítil v okamžiku, kdy vyslovený “předpoklad” byl správný či naopak nesprávný a on nemohl nijak uvést věc na správnou míru.

Při tomto cvičení je důležité, aby byly vyslovovány pouze předpoklady a nebyly ani zdůrazněny, ani obhajovány či vyvráceny. Účastníci si uvědomí, že sami mají určité “předsudky” a že stejně ostatní je vidí pod vlivem určitých stereotypů, které jsou často

odvozovány ze vzhledu či atribuoovány k rodinným vztahům, pohlaví, věku atd. K téže oblasti se vztahuje i cvičení.

[68] PREDIKCE

Příprava: Cvičení má rychlejší spád, když vedoucí připraví kartičky s řadou dotazů, např.:

- *Vadí ti, když si vedle tebe sedne někdo, kdo zapáchá?*
- *Vadí ti, když se máš s někým sejít a ta osoba přijde pozdě?*
- *Máš rád hudební skupinu Ramstein?*

Dále musí každý účastník mít jednu kartičku s odpovědí ANO a jednu s odpovědí NE.

Každý hráč si vytáhne jednu kartu s otázkou, kterou položí tomu, kdo sedí po jeho pravici. Ten pod sebe položí tak, aby nikdo nezahlédl, odpověď – lístek s výrazem ANO či NE, který odpovídá pravdě. Všichni ostatní prostřednictvím svých lístečků tipují, kterou odpověď dotázaný zvolil – ovšem také tak, aby odpověď nikdo jiný neviděl. Pak jeden po druhém ukáže svou odpověď a zdůvodní, proč ji zvolil. Nakonec ukáže správnou odpověď sám oslovený. Rozhovor se pak směřuje k otázce, na základě čeho kdo volil ANO či NE, zda bylo více správných odpovědí, či nesprávných a co může být příčinou.

V dalším kole ten, kterému byla položena otázka, sám klade otázku hráči, který sedí po jeho pravici.

Hra má vzbudit zájem o druhé, vést k tomu, že občas přeceňujeme anebo nedoceňujeme informace, které druhí o sobě dávají, a někdo si je nepamätujeme, anebo je nesprávně interpretujeme. Hráči si také pamätují, koho odhalili správně a u koho se mýlili a většinou si také pamätují, kdo odhadoval správně je. I to vnáší do skupiny nové podněty, pohyb (dynamiku). Často si hráči také uvědomí, jak běžné je předpokládat zejména u někoho, kdo je mi sympatický, že vidí věci tak jako já a že tedy budou jeho odpovědi shodné s mými.

Při hře se také ukáže, že někdo je častěji odhadován správně a u jiného je více nesprávných odpovědí – i to by se mělo stát předmětem závěrečného rozhovoru. V podtextu je pak ještě psychologický problém výběrovosti vnímání – u pozorovaného člověka vní-

mám především to, co souhlasí s obrazem, který jsem si o něm udělal. Nesouhlasné informace potlačuji.

[69] JAK ASI ODPOVÍ?

Příprava: lístečky se jmény hráčů, pro každého papír a tužka

Každý hráč si náhodně vybere kartičku se jménem jednoho spoluhráče. Navrhne otázku, kterou mu chce položit – tedy zeptá se na něco, co by se o dotyčném chtěl dovědět a sám si také předem připraví předpokládanou odpověď. Pak otázku položí, oslovený odpoví a odpovědi se srovnávají. Hru lze učinit ještě dramatičtější, když předpokládanou odpověď tipují všichni a oslovený až jako poslední vysloví svou připravenou odpověď.

Debata se i při této hře točí kolem rozdílů a shod vlastního sebeobrazu s tím, jak nás vidí druzí, a hledání příčin těchto rozdílů.

[70] ZRCADLO

Příprava: pro každého účastníka papír a tužka

Skupina sedí v kruhu. Každý člen skupiny na jednu polovinu papíru napíše, jak se vidí, co jsou jeho silné či slabé stránky, co ho baví, čeho se obává atd. Na druhou polovinu papíru napíše, jak si myslí, že ho vidí druzí. Charakteristiky se přeloží a položí doprostřed kruhu. Postupně každý člen skupiny zvedne jeden zápis a přečte obě charakteristiky. Skupina tipuje, kdo je autorem, a zdůvodňuje své tipy. Po “identifikaci” se znovu věta po větě čte ta část “jak mne vidí druzí” a skupina se ke každému z uvedených výrazů vyjádří, zda souhlasí, či ne. Při rozhovoru se hodnotí, zda vlastní popis byl dostačující a vystižný a zda “obraz” druhých byl optimistický či pesimistický a zda odpovídá skutečnosti.

Cvičením “Zrcadlo” se přibližujeme otázce shod a odlišností mezi členy skupiny. Hluběji se k této problematice přiblížíme hrou [71].

[71] CO JE NÁM SPOLEČNÉ

Členové skupiny se rozdělí do dvojic. Střídavě si sdělují, v čem jsou si podobní (A řekne jednu podobnost, B druhou atd.) a v čem

jsou různí. Nekladou se otázky, ani se odpovědi nekomentují. Po 5 – 10 minutách se toto sdělování přeruší a rozhovor se zaměří na to, s čím oba souhlasí, co kterého překvapilo, a zda se v důsledku tohoto rozhovoru nějak změnil pohled jednoho na druhého a jak vnímají to, že se v řadě ohledů liší.

[72] NORMY

Skupina sedí v kruhu, uprostřed kruhu stojí prázdná židle. Účastníci si postupně sedají na volnou židli a formulují pravidla (normy), o kterých si myslí, že je musí dodržovat, aby je skupina přijala, tedy co se ve skupině “musí“, “smí“, či “nesmí“. Výroky mají podobu “V této skupině mohu, smím, musím ...). Ke konci “kolečka“ lze prezentované normy problematizovat, uvažovat, zda jsou platné pro všechny a zda je všichni dodržují, respektive jak se skupina chová k těm, kteří je nedodržují.

Pro skupinovou atmosféru i “skupinovou dynamiku“ jsou velmi důležité společné zážitky, historie či tradice skupiny. Lze jich využít i v následující aktivitě.

[73] SPOLEČNÝ VÝLET

Hra je vhodná pro skupiny, které již mají alespoň krátkou historii, nějaký společný zážitek. Účastníci sedí v kruhu, zcela uvolnění se zavřenýma očima.

Učitel, který ve své třídě toto cvičení chce realizovat, by měl mít alespoň několik společných zážitků se třídou, aby vyprávění, do kterého chce žáky vtáhnout, znělo věrohodně; klidným, pomalým hlasem začne vyprávět:

Již několikrát jsme spolu prožili hezké a zajímavé chvíle. Představe si teď, že se vydáme na výlet do hor. Jdeme hustým lesem, před sebou vidíme kopce. Rozhlédněte se kolem – jak vypadá ta cesta. Jak se cítíte? Kdo jde vedle tebe? (...) Cesta je kamenitá, zakopáváš – máš dobré boty? (...) Ti, kteří se dostanou na vrchol k rozhledně první, dostanou malý dárek – jak se cítíš, budeš mezi nimi? (...) Jeden ze spolužáků upadl a odřel si nohu? (...) Kdo to je? (...) Pomáhá mu někdo? (...) Zastavíš se, abys mu pomohl? (...)

Před sebou uvidíš několik spolužáků, kteří jsou unaveni a odpočívají. Kdo to je? (...) Jeden z nich tě prosí o trochu pití. Kdo to je? (...) Máš už jen trochu limonády, dáš mu napít? (...) Několik spolužáků tě předbíhá. Kdo to je? (...) Najednou začíná pršet, jenom jeden spolužák má pláštěnku. Kdo to je? (...) Nabídne ti, aby ses také pod ni schoval? (...) Rychle chceš zahlédnout konec cesty, ale najednou zjistíš, že ses ocitnul v lese sám, asi jsi sešel z cesty, rozhlížíš se kolem, voláš, ale nikde nikdo. Chvilí zmateně pobíháš kolem a pak tě napadne, že v takové situaci je nejlépe se zastavit a čekat, jestli tě někdo bude hledat. A skutečně, objeví se ... Jaký máš pocit?

Pak skupinu vyzveme, aby všichni otevřeli oči a poreferovali o všem, co si z cesty zapamatovali. Při rozhovoru o zážitcích a zejména při jejich interpretaci je třeba velké opatrnosti, nicméně lze poodhrnout roušku vzájemných vztahů, soutěžení i spolupráce.

[74] KOLEČKA POZDRAVŮ

Účastníci stojí v kruhu, jeden po druhém obejde vnitřkem kruhu všechny ostatní a pozdraví se s nimi tak, aby jeho gesta, mimika a pantomimika (pozdrav má být beze slov) vyjadřovalo jeho vztah k pozdravenému. Když každý ukončí kolečko, všichni si sednou a debatují a tom, co lze pozdravem vyjádřit, co z něho lze vyčíst – je nutno se i zeptat “zdravících”, zda jsou interpretace správné.

[75] ZPĚTNOVAZEBNÍ ŠTAFETA

Účastníci sedí v kruhu. Vedoucí vyzve jednoho hráče – řekněme Honzu, aby řekl: „Jmenuji se Honza ten, kdo sedí vlevo od Honzy, uvede jakési kritérium, např. „...a vážím si toho, kdo má vždy dobrou náladu ...“ a další hráč, opět sedící nalevo, “tipuje“, o kom by Honza tento výrok pronesl, tedy o kom si myslí, že má vždy dobrou náladu.

Když se několik aktérů dostane ke slovu, lze posoudit, zda je toto upořádání dosti dynamické a přináší nové a zajímavé postřehy, či je pro danou skupinu příliš složité. Pokud se podaří, je přínosné a dává bohatý materiál k debatě, např. zda a nakolik se ve fázi

odhadů projevilo, že “podle sebe soudím tebe“, tedy zda došlo k tomu, že osoba A přepokládala u osoby B stejné postoje, které má sama atd.

[76] CO K TOBĚ CÍTÍM

Příprava: pro každého hráče několik formulářů

Moje pocity:

Cítím k tobě:

Proč?

Bojím se tě

0 1 2 3 4 5

Hněv

Náklonnost

Závist

Důvěru

Nedůvěru

Nudím se s tebou

Pocity viny

Smutek

Veselost

0 - tento pocit vůči tobě nemám; **1** - velmi slabý; **2** - ano, ale ne příliš; **3** - průměrně; **4** - silně; **5** - velmi silně

Skupina vytvoří dvojice. Každý vyplní předložený dotazník (otázky lze samozřejmě změnit a přizpůsobit skupině; nejde o test) s jedním partnerem – tedy oba si vzájemně sdělí pocity, které vůči sobě mají. Archy si pak vymění a mohou si vzájemně dotazovat na detaily, ptát po příčinách označených pocitů o obtížích, spojených se sdělováním pocitů i o tom, zda cvičení samo vedlo či nevedlo ke změně vzájemných vztahů. Dvojice se po skončení hry vystřídají tak, aby pokud možno hráli “každý s každým“. Není nutno, aby se vše odehrálo týž den.

[77] NADŘÁZENOST x PODŘÍZENOST

Hra má podobný ráz jako cvičení [76], jen si každá dvojice sama zvolí kategorie, ve kterých je jeden “lepší“ než ten druhý. Může jít o školní předměty, sportovní výkony atd., zcela v režii dané

dvojice. Opět hovoří o tom, zda sdílení bylo obtížné, eventuálně zda rozhovor změnil vzájemný vztah.

Sdělování vzájemných pocitů ve skupině (zpětná vazba) je velmi důležité, a to nejen pro dyadické vztahy, ale i pro celkovou orientaci skupiny na problematiku sociálního učení a sociálních dovedností. Pro někoho, kdo má potřebu nazývat stav skupiny jako celku, je třeba tyto jednotlivosti doplnit o jakýsi celkový pohled, aby bylo možno případně do struktury skupiny v případě potřeby intervenovat. V tomto směru jsou velmi podnětné práce J. L. Morenovy, který tím, že vypracoval metodu sociometrie, nám dal do rukou nástroj, jehož pomocí můžeme skupinové vazby lépe nazřít a i pochopit.

Inspirování jeho metodou můžeme postupně pomocí her a cvičení sbírat údaje (většinou písemně získáváme odpovědi na otázky: s kým bys chtěl sedět, spolupracovat, jet na prázdniny atd.) a doplňovat je pozorováním skupiny při různých aktivitách a činnostech.

Otázkou zůstává, zda, kdy a nakolik jsou informace tohoto druhu ku prospěchu skupině samé. Ukazuje se, že pro reálné skupiny a jejich každodenní existenci mohou sociometrická data někdy znamenat spíš zátěž a jakousi brzdu rozvoje. Odborně a metodologicky nazýváno jde o jakousi “momentku” vztahů ve skupině, ale její prezentace ji může “zabetonovat” – vyvolat u některých jedinců obavy a odpor ke změnám. A nám velmi často jde právě o to, určitých změn záměrně dosáhnout. Je proto vhodné navrhnout metody, které jsou zvoleny či vytvořeny s ohledem na stav a potřeby dané skupiny. Především je třeba, aby zpětná vazba, která ze získaných dat vyplývá, podněcovala k přemýšlení, zda je ve skupině vše v pořádku – či v takovém stavu, aby skupina i každý jednotlivec byl sto plnit úkoly, které se od něho očekávají a zároveň aby ve skupině panovala atmosféra, která umožňuje plnit cíle skupiny – hledá se tedy jakási rovnováha mezi “rozumem a citem“, výkonem a pohodou.

K tomu vzniklo postupně mnoho postupů, které nemají podobu písemné sociometrie, ale přesto dávají určitý vhled do skupinových

vztahů i možnost je ze strany účastníků reflektovat, popřípadě změnit to, co je pro jednotlivce či skupinu zátěží.

[78] SKUPINOVÁ PLASTIKA

Podle velikosti skupiny se dva až tři členové stanou “sochou”. Každý další člen skupiny vytvoří sám za sebe “plastiku”, která by svým vzhledem měla vyjadřovat jeho vnitřní rozpoložení či náladu. Sochaři mohou jednotlivé plastiky pozměňovat a dávat je do vzájemného vztahu tak, jak oni vnímají vazbu mezi jednotlivými členy skupiny i skupinu jako celek v daný okamžik. Při závěrečném rozhovoru se nejprve jednotlivé “plastiky” snaží vyjádřit, jak pochopily zásahy “sochařů”, kteří vzápětí vysvětlí, co oni chtěli svými posuny vyjádřit. Závěr diskuze by měl směřovat k reflexi, co celé sousoší vypovídá o aktuálním stavu skupiny, popřípadě kde kdo vidí potřebu změny. V této fázi je ovšem velmi důležité dosáhnout shody, popřípadě jasně formulovat příčiny a důsledky různých pohledů. Tento vyhodnocovací rozhovor se přitom opírá o viditelné, hmatatelné sousoší, které je možné dle přání jednotlivých součástí měnit a pokusit se dosáhnout “ideální” skupiny.

[79] ŽIVÝ SOCIOGRAM

Účastníci vstanou ze židlí, volně se pohybují po místnosti, nehovoří spolu a jsou vyzváni, aby si našli místo, kde by se cítili dobře. Vedoucí může doprovázet “hledání” optimálního místa otázkami: „Jak se cítíš, když se od někoho vzdaluješ a k někomu jinému si sedáš blíž?“ ... „S kým bys chtěl být nablízku, od koho co nejdál?“ ... „Hledej si místo tak dlouho, dokud se nebudeš cítit úplně spokojeně. S nikým přitom nemluv a nesnaž se ovlivňovat místo, které si zvolil někdo jiný.“ ... „Mnozí se již své definitivní místo našli, podívej se kolem sebe – není někde místočko, kde by ti bylo lépe? Kdo sedí uprostřed skupiny, kdo na okraji?“ ... „Vznikly tu nějaké menší skupinky?“ ... „Co to může znamenat?“ Každý pak vysvětlí, proč si zvolil dané místo, proč je pro někoho příjemné.

Cvičení zachycuje momentální náladu skupiny a vede k hlubšímu prožívání členství v ní.

Následující cvičení není koncipováno jako zachycení momentálního stavu skupiny, ale jde o to, zda, jak a nakolik proces zpětné vazby sám skupinu ovlivňuje a mění.

[80] SPOLEČENSTVÍ

Příprava: pro každého polštář anebo jiná podložka na sezení

Každý účastník obdrží polštářek a volně se pohybuje po prostoru (vhodné pro pohyb v přírodě anebo velkou místnost, např. tělocvičnu). Hráči se nesmějí dorozumívat verbálně, komunikace je dovolena mimikou a gestikou. Vedoucí dá pokyn, aby se účastníci spojovali do skupinek. Když je skupinka vytvořena a někdo další se k ní chce přiřadit, musí neverbálně požádat všechny členy této skupinky o souhlas a každý již “přijatý” člen se k jeho neverbální žádosti musí neverbálně vyjádřit. Až potom si může ke skupině přislednout.

Užití neverbální komunikace často pomůže mnohé nejasné vztahy ozřejmit a často je snazší vyjádřit své přání náležitě k určité podskupině neverbálně, než verbálně.

[81] CENTRUM DĚNÍ

Doprostřed větší místnosti postavíme dobře viditelný předmět (kabelu, lampu, batoh). Členové skupiny se rozestaví kolem onoho symbolického centra skupiny do takové vzdálenosti, jak prožívají svou angažovanost v její činnosti. Čím více se podílejí na skupinovém dění, tím blíže předmětu, který symbolizuje střed dění ve skupině, se postaví. Jakmile si každý najde své místo, rozhlédnou se všichni po celé místnosti a podávají vysvětlení, proč si zvolili právě to místo, které si zvolili – ostatní ve svých komentářích mohou vyslovit souhlas či uvádět argumenty, proč vidí kolegovu místo jinde. Je také možno v rozhovoru posoudit význam jednotlivých aktivit pro skupinu a lze se dotknout i toho, z jakého důvodu se ten či onen angažuje více či málo.

[82] JÁ A SKUPINA

Příprava: pro každého účastníka papír a barevné tužky

Vedoucí položí otázku k zamyšlení: „Jak se v této skupině cítím?“

Co mi dává, co ode mne vyžaduje, jaké postavení v ní zaujímám?“ Úkolem každého pak je s použitím papíru a psacích potřeb symbolicky vyjádřit, jak vidí sebe ve vztahu k ostatním, popřípadě jak vnímá skupinu jako celek. Pak si členové skupiny sednou do kruhu a jeden po druhém představují svou kresbu, ostatní mohou tipovat, jaké jsou významy jednotlivých symbolů, a nato autor vysvětlí, co on měl na mysli a hovoří i o tom, zda je se svým současným postavením ve skupině spokojen. Skupina by v průběhu rozhovoru měla dojít k jakési “syntéze“ tím, že se porovnávají podobnosti a rozdíly jednotlivých obrázků. V souvislosti s tímto porovnáním lze také dojít k analýze příčin daného stavu, eventuálně probrat i alternativy chování jednotlivých členů v souvislosti s náznaky poruch, které se v předvedených grafických prezentacích projevily.

Zpětnovazební cvičení, která zde byla uvedena, se vesměs vztahují k minulosti skupiny, popisují stav, který má své kořeny v tom, co už proběhlo. Pro skupinu je ovšem důležité, aby byla navozena taková atmosféra, která zavádí zpětnovazební informování jako trvalý prvek své existence. Navodit takové způsoby je možno opět hravě:

[83] JAK SE CÍTÍM ZDE A NYNÍ

Vedoucí může, pokud cítí, že ve skupině je nějaké napětí, že se odehrálo něco, co by bylo vhodné vyslovit, vyzvat prostě členy skupiny, aby postupně, tak jak sedí (většinou v kruhu), vyslovovali své pocity k určité konkrétní osobě, např. vůči tomu, kdo sedí přímo naproti, či vůči vedoucímu. Lze také instrukcí zadat téma: Co mne dnes potkalo hezkého a co mi nevyšlo (jakou nepříjemnost jsem prožila).

Často se stává, že se s třídou “nedá pracovat“, protože v některé z předchozích hodin v ní došlo k silnému zážitku – konflikt s některým vyučujícím, nespravedlnost apod. Tyto okolnosti je lépe vyslovit a veřejně přiznat a probrat, než bojovat s nevyslovenými emocemi, které neumožňují soustředěnou práci. Zpočátku jsou tyto postupy přijímány s velkými rozpaky; postupně se tento způsob

práce může stát samozřejmostí. Je zde ovšem riziko, že pokud ve třídě (respektive ve sboru) je někdo, kdo skutečně svým chováním, vystupováním a tím, jak jedná se žáky i studenty, vyvolává pocit nespravedlnosti či bezmoci, můžeme se o tom pomocí některého z cvičení a jeho variant dovědět, ale je otázka, zda, kdo a jak může v takovém případě „intervenovat“. To je ovšem téma pro jinou publikaci – „Skupinová dynamika ve sborovně“. Není pochyb, že i ta se promítá do atmosféry ve škole a dovede řádně rozhybat emocemi i žáků, i dospělých. Za devatero horami a devatero řekami existuje instituce „školského ombudsmana“, který není spojen s žádnou konkrétní školou; všechny školy se na něj mohou obrátit o pomoc, když uvnitř sborovny či mezi žáky a učiteli či učiteli a rodiči vznikne konflikt, na který vlastní síly nestačí.

Základem mnoha problémů v mezilidských vztazích je i to, že si v běžném denním styku nesdělujeme, jak na nás působí to, co nám někdo říká, respektive že nám nikdo nedává zřetelnou zpětnou vazbu o tom, jak vnímá to, co říkáme my. Je samozřejmě obtížné si přestavit, že by žáci mohli „zpětnovazebně“ sdělovat učitelům, jak vnímají některé jejich výroky (o tom se pak mluví o přestávkách – celá kniha by se dala napsat z příběhů zaslechnutých v pražských tramvajích). Ale kdyby se skutečně podařilo nacvičit v době školní docházky, jak dávat zpětné vazby na chování a výroky druhých lidí a ukázat důležitost této dovednosti pro předcházení i řešení konfliktů, jistě bychom učinili mnoho pro schopnosti budoucích generací žít lépe v partnerských vazbách, v osobním i profesionálním světě. Do takto zaměřených cvičení patří i další.

[84] KONTROLOVANÁ KOMUNIKACE

Ten, kdo by chtěl zjistit, jak je vnímán jeho slovní projev, si stoupne doprostřed kruhu a zvolí si jiného člena skupiny, který mu má poskytovat zpětnou vazbu. Ten si stoupne před mluvčího do vzdálenosti přibližně dvou metrů. Pak mluvčí asi 3 minuty hovoří na téma, které si sám zvolí – naslouchající se přibližuje či ustupuje podle toho, zda ho projev zaujal či nikoli. Zpětná vazba v této fázi tedy probíhá neverbálně, ale symbolicky – pohyby. Po ukončení této

fáze reagují i ostatní členové skupiny a debatují na téma, co vzbuzuje pozornost, co pozornost odvádí. Je dobře se věnovat zejména tomu, že v té věci není vždy jednotný názor – že tedy je obtížné zaujmout všechny, uvažuje se o tom, jak řečník může poznat, zda se mu daří udržovat pozornost publika. I když je zřejmé, že neexistuje jeden všeobecně přijatelný a ve všech situacích použitelný postup, při dávání zpětné vazby je vhodné poukázat na význam tohoto prvku chování a zvyšovat citlivost vůči signálům, které nám v životě od těch, s nimiž jsme v interakci, přicházejí, a to jak v rodině, tak ve škole, v práci i ve volném čase.

[85] NÁCVIK ZPĚTNÝCH VAZEB

Příprava: na lístečky napsat situace, které se mohou přihodit žákům dané třídy; pro 9. třídy šlo např. o tyto situace – je dobře, když je příkladů více než hráčů

- a) Tvůj kamarád přijde o 15 minut pozdě na sraz a nic k tomu neřekne. Tebe to zlobí.*
- b) Učitel se ti před celou třídou posmívá za chyby, které jsi udělal. Učitel to dělá často i vůči jiným dětem. Všichni si na to stěžují a chtěli by, aby učitel své chování změnil. Rozhodl ses za ním o přestávce jít a probrat to s ním.*
- c) Tvůj kamarád se dělá důležitým, v rozhovoru s tebou užívá cizích slov, kterým nerozumíš. Chtěl bys, aby s tebou mluvil jinak.*
- d) Jedna spolužačka se ti posmívá a dělá o tobě před ostatními poznámky. Potkáš ji o přestávce na chodbě.*

Každý si vybere jeden lístek, přečte ho nahlas, rozmyslí si, jaké možné reakce na dané situace ho napadají, a pak je ostatním prezentuje. Ostatní navržené formy zpětných vazeb posuzují, uvažují o alternativách a posléze je přehrávají jako scénky metodou hraní rolí. Tímto cvičením jsme se dostali k problematice rolí.

Životní role

Celý text této publikace je zaměřen na rozvoj tzv. sociálních dovedností (sociální percepce, komunikace, kooperace, řešení kon-

fliktů, vyjednávání a další). Dovednosti jedinec získává v průběhu svých sociálních interakcí, v běžném životě; již v úvodních partiích textu jsme zmínili okolnosti, které vedou k tomu, že v přirozeném prostředí dnes mladí lidé mají méně příležitostí tyto dovednosti získávat, než měli jejich prarodiče. Jde o skutečnost, na kterou odborníci od 60. let minulého století poukazují a dávají ji do souvislosti s vlivem televize, používání počítačů a počítačových her, komunikace prostřednictvím telefonů a SMS, kde ubývá přímých osobních kontaktů, při kterých se viditelně prokázalo, zda jedinec dovede adekvátně situaci vyhodnotit, odhadnout pocity či reakci partnera a přiměřeně tomu přizpůsobovat své chování atd. Naše úvahy přitom směřovaly k tomu, aby ve školním prostředí, zejména v rámci třídy, bylo podporováno klima, které je pozitivní pro průběh procesu učení, tedy především otevřenost, uvolněnost.

Kromě otázky jednotlivých sociálních dovedností se ovšem již v prostředí školy projevuje otázka osobnosti a sociálních rolí, které jedinec ve skupině zastává. Na rozvoji osobnosti se bezesporu podílejí vrozené faktory (např. psychomotorické tempo, temperament, patrně i IQ atd.), ale nezanedbatelné jsou i sociální vlivy. Vzhledem k tomu, že děti v prostředí školy tráví značnou část dne, je zřejmé, že se toto prostředí podílí nemalou měrou i na vytváření osobnosti a umožňuje “trénink” různých rolí, které jedinec v životě bude muset převzít.

Značnou zodpovědnost v tomto procesu mají i učitelé, ať si to přiznávají či ne. Každý bychom našli příklady ze svého života, kdy dospělí svým chováním z dítěte prostě “udělají” toho, koho v něm vidí. Kdo má “ve sborovně” pověst lenocha či výtržníka, tuto roli pak po čase přijímá a “chová se tak, jak se od něho očekává”. Ve zkratce lze tento proces vystihnout větou: “chování je reciproční”, tedy “vy se ke mně chováte jako k lenochovi – tak co bych se snažil”. Je neobyčejně těžké zlomit pohled “sborovny”. A nadto zde funguje i to, že jedinec si vytvoří svůj sebeobraz z podnětů, které vnímá z chování svého okolí. Přeloženo do prostředí školy “podezíráte mne, že opisuji”, “že kradu”, tak co, budu to tedy dělat. Samozřejmě to funguje i naopak – kdo má pověst inteligentního

a pilného žáka, tomu ledačes projde, učitel to “nevidí”, nehodí se to prostě do konceptu.

Zmiňované “úlety” samozřejmě nejsou rozšířenou normou, jsou jen ilustracemi určitého jevu ve školském prostředí. V tomto textu jde o to upozornit žáky a studenty na to, jak v jejich životě bude důležitá schopnost “být sebou samým” a na druhé straně “dostát požadavkům” určité role. Tento problém, respektive nejasnosti kolem role učitele pronikají v současnosti až do vysokých funkcí školského systému. Spočívá role učitele jen v předávání vědomostí, znalostí a dovedností? Je současná rodina sto plnit socializační a enkulturační funkci, když již v roce 1976 bylo zjištěno, že otcové z tzv. střední vrstvy (tedy zaměstnanci) tráví se svými dětmi 15 až 20 minut denně a z toho v průměru 37,7 vteřin jde o rozhovor. V terminologii “interakcí” jde v průměru o 2,7 interakce za den. Jde pochopitelně o jeden výzkum, jehož význam bychom neměli přeceňovat, nicméně z rozhovorů s učiteli lze dojít k závěru, že ti z nich, kteří jsou ochotni se dětmi zabývat a hovořit s nimi i o přestávkách, jsou stále obklopeni dětmi, které si chtějí povídat o všem možném, učitel tedy zároveň má roli “vyučujícího” i partnera v interakci, což nepochybně není snadné. Je tomu tak ovšem u každého z nás – každý jedinec zastává řadu rolí, z nichž některé lze snadno plnit, požadavky, které jsou s nimi spojeny, jsou v souladu, jinde dochází ke konfliktům mezi rolemi.

Problematika rolí, jejich systému, vztahu k osobnosti a dalších otázek s touto problematikou spojených je nesmírně zajímavá, ale také složitá a v práci s dětmi a mladými lidmi ji nelze zpracovat v celé šíři. Hravě a pomocí cvičení však lze upozornit na důležitost akceptování sebe sama i na to, které role již kdo zastává, případně se na ně připravuje.

[86] KDO JSEM?

Příprava: pro každého účastníka 10 malých kousků papíru

Vedoucí papírky rozdá a vyzve účastníky, aby na každý lísteček napsali odpověď na otázku: „Kdo jsem?“. Po vyplnění všech deseti “rolí” jsou vyzváni, aby své odpovědi seřadili podle důležitosti,

jakou pro ně role má od nejméně důležité po nejdůležitější. Pak lze hovořit na téma, kterou “rolí” má kdo rád, které by se nejraději zbavil, případně kterou by rád měl, co mu v tom brání či co by mohl udělat pro to, aby ji získal. Stejně lze uspořádat cvičení s otázkou:

a) „Jaký jsem?“

b) „Co jsem?“

V tomto uspořádání jde u varianty a) spíš o pohled na vlastní identitu, u varianty b) stejně jako u otázky „Kdo jsem?“ jde více o role.

[87] AUTOPORTRÉT

Příprava: pro každého účastníka větší arch papíru, nejlépe baličního, a pomůcky k malování

Každý člen skupiny obdrží arch papíru s pokynem, aby nakreslil sebe sama – od hlavy po patu. Každý pak svůj autoportrét skupině představí a vysvětlí jednotlivé prvky kresby. Ostatní se mohou ptát, popřípadě doporučovat, co by se mělo na portrétu změnit nebo čím by měl být doplněn.

Při vyhodnocování je dobře zahrnout zhodnocení velikosti portrétu, využití plochy archu papíru, poloha osoby, úplnost (co chybí), proporce (která část těla je “příliš malá” anebo naopak neúměrně velká). Co dělá osoba na obrázku? Je aktivní anebo pasivní? Kam míří? Kam se dívá? Má oči otevřené anebo zavřené? Jaký má výraz – veselý, smutný, zlostný? Lze také podnítit úvahy na téma “jaká asi je osoba na obrázku”.

Na závěr se hodnotí, zda hra přinesla nové poznatky o spolužácích, zda bylo těžké portrét kreslit i vyhodnocovat a jaký je pocit po ukončení hry.

[88] TO JSEM JÁ

Příprava: účastníci jsou předem vyzváni, aby si pro toto cvičení přinesli z domova několik předmětů, které jsou pro ně nějak typické, např. fotografie, oblíbenou hračku (skutečnou či nakreslenou), nárys bytu a jeho okolí, obrázek oblíbeného jídla, nejmilejší místo, nejlepší kamarád atd.

Při vlastní hře se účastníci rozdělí do dvojic, vzájemně si své výtvary podrobně popíší a vysvětlí a pak jeden druhého představí skupině. Vedoucí si v průběhu představování dělá o jednotlivých účastnících poznámky, ze kterých na konci udělá kvíz; např. Kdo ze skupiny má dvě sestry? Kdo bydlí blízko kostela? Kdo je skaut? Otázky samozřejmě musí být založeny na informacích, které byly součástí prezentace, slouží jen jako jakási kontrola toho, zda si hráči vzájemně pozorně naslouchají. Závěrem je třeba opět hru samu i její průběh vyhodnotit.

[89] MOJE RODINA

Příprava: pro každého arch papíru a potřeby na kreslení

Každý obdrží arch papíru a vybere si pastelky či voskovky (podle daných možností), sedne si na klidné místo a dostane za úkol znázornit svou rodinu včetně sebe v situaci, kterou si sám zvolí (při jídle, na výletě atd.). Po dokončení kreseb si skupina sedne do kruhu a každý prezentuje svou kresbu a doprovází ji vysvětlením, o co jde. Pak se mohou ostatní ptát, co by ještě chtěli vědět anebo na vysvětlení různých detailů. Závěrem zhodnocení: byl úkol těžký, přinesla hra nové poznatky, jaká je teď nálada?

[90] MŮJ ERB

Příprava: pro každého předkreslený obrys erbu a prostředky ke kreslení

Účastníci se pohodlně rozsadí v místnosti a jsou vyzváni, aby si představili, že jsou členy šlechtického rodu a mají vytvořit erb, který by symbolicky vyjádřil, jaké jsou jejich hlavní hodnoty, zájmy, životní cíle. Je možno uvést příklady erbů a používané symboly (růže, meče, státní znaky, znaky města apod.). Po ukončení práce na erbu si členové skupiny své erby představí a symboliku vysvětlí. Ostatní mohou klást otázky a autoři odpovídají.

Na závěr opět rozhovor, co mne překvapilo, koho vidím teď jinak.

Pozn. Pracujeme-li se skupinou déle, je možno "Erb" dát jako domácí úkol. Bývají pak lépe propracovány a je možno věnovat více prostoru fázi vyhodnocení.

[91] NÁVŠTĚVA V ZOO

Účastníci se pohodlně usadí (jsou-li pro to podmínky, mohou si i lehnout) a zavřou oči. Vedoucí dá prostor pro uvolnění fantazie a imaginace.

Rozhodli jste se navštívit zoologickou zahradu ... kupujete si vstupenku ... vcházíte do zahrady ... rozhlížíte se kolem, hledáte plán zahrady a vybíráte si cestu, kterou chcete projít ..., která zvířata chcete určitě vidět ... Myslíte si, že s nimi máte něco společného? ... Jak vypadají? ... Jsou přítulná anebo agresivní? Žijí v kleci anebo ve volném prostoru? ... Máš chuť ho pohladit? Procházka končí – Jak se se svým zvířetem rozloučíš? ... Chce se ti ještě zůstat, anebo tě těší, že můžeš odejít? – Odcházíme z procházky, vracíme se sem a otevíráme oči. Pak jsou hráči vyzváni, aby si navzájem sdělili, co si z procházky zapamatovali. Po ukončení těchto vyprávění položí vedoucí otázku, jaké zvíře se komu vybavilo, jak vypadalo a jak se chovalo, to může něco vypovídat o jeho vlastní náladě a rozpoložení.

[92] SEZNAMOVACÍ INZERÁT

Příprava: sada fotografií, např. z reklam, šťastná žena, playboy, otulý člověk, či portréty exoticky vyhlížejících osob, dále osob, jejichž identita je dána oblečením – uniforma apod. (lékař, policista, řidič tramvaje atd.)

Účastníci se rozdělí do trojic a dostanou náhodně určenou fotografii. Vytvoří inzerát do rubriky “seznámení“, jaký podle názoru členů trojice odpovídá potřebám zobrazené osoby. Trojice pak své texty přednesou v plénu a ty jsou hodnoceny po stránce originality, přiměřenosti a toho, zda mohou vyvolat zájem přiměřeného partnera (eventuálně jakého) či ne.

Těžiště závěrečného rozhovoru spočívá ovšem v zaměření na předsudky a klišé, které se váží na vzhled osoby, aniž je o ní cokoli známo.

Se staršími žáky lze sehrát jinou variantu hry na seznamovací inzeráty, která ovšem nepatří do oddílu o rolích, ale spíš do percepce. Každý napíše sám za sebe několik seznamovacích inzerátů, ty se sesbírají a postupně předčítají. Skupina tipuje, kdo je autorem

a co text inzerátu o něm vypovídá, případně jaká osoba by pravděpodobně na inzerát odpověděla.

Těmito hrami se dostáváme blíže k problematice rolí a jejich významu v každodenním životě. Téma lze otevřít rozhovorem o rolích divadelních a o vztahu herec X role; tedy o tom, že někteří herci dovedou výborně ztvárnit i velmi odlišné role, jiní se některým rolím vyhýbají; že role jsou často spojeny s určitými kostýmy (v životě stejnokroj, bílý plášť lékaře, ...).

Pro názorné přiblížení a vhled do problematiky je dobře pro začátek připravit několik situací, které žáci mohou znát z každodenního života: rozhovor mezi otcem a synem, který přišel domů později, než slíbil, návštěva u babičky, žádost dcery o peníze na nějakou nikoli nezbytnou kosmetiku atd. Scénky se připraví tak, že se skupina rozdělí do trojic, které dostanou jednoduchou informaci o dané situaci a mezi sebou se dohodnou, jakým způsobem by bylo možno ve scénce vystupovat. Pak jeden ze skupiny jde "na scénu" a jeho úkolem je chovat se tak, jak se skupina dohodla. Jeho kolegové sledují, zda ve svém vystoupení dodržuje dohodnutý způsob chování.

Situace lze postupně volit tak, aby byly i přípravou pro reálné životní role – ucházet se o dívku, zajímat se o zaměstnání. Mimo chodem – jako nácvik určitých rolí bylo možno vidět i dnes již pomalu neznámé hry na průvodčího (tady zmizelo i povolání jako takové), na obchod (většina dětí už má zkušenosti jen se samoobsluhami, kde prakticky k mezilidské interakci nedochází – vznik a záměrné častější využívání techniky hraní rolí může alespoň zčásti skutečnost, že ubývá tréninku v reálných situacích, kompenzovat. Do tohoto kontextu mi dovoluť ještě jeden dodatek. Při srovnávání absolventů velkých a malých škol se ukázalo, že absolventi malých škol se lépe uplatňují v různých životních situacích; připisuje se to skutečnosti, že každý jednotlivec má více příležitostí natrénovat v reálných podmínkách různé role – např. žák X ředitel, žák X školník, žák X kuchařka – na velkých školách žáci příležitost k takovému bezprostřednímu kontaktu nemají, prostředí je tam neosobní. Tuto úvahu mohu ještě doplnit o výsledky vlastních výzkumů, které

ukázaly, že vysokoškolští studenti přicházející z menších měst jsou společensky aktivnější i úspěšnější než studenti, kteří vyrostli ve velkoměstě. Důvody lze hledat ve stejných okolnostech, které v současnosti patrně stále nabývají na významu.

Při využívání techniky hraní rolí lze využívat literárních předloh, pohádek.

[93] HRANÍ ROLÍ DLE OBRÁZKOVÝCH PŘEDLOH

Příprava: sada fotografií či ilustrací znázorňující osoby ve vzájemné interakci

Skupina se rozdělí na podskupiny o třech až šesti účastnících a spolu si vyberou obrázek – dohodnou se na scénáři, tedy představí si, k čemu došlo, jakou situaci předloha znázorňuje, rozdělí si role a předvedou svou scénku třídě. Při přípravě musí hledat odpověď na otázky:

- a) Kdo jsou osoby, které jsou na obrázku (věk, povolání, povaha, způsob chování).*
- b) V jaké situaci se nacházejí, jak se v ní zachovají?*

Po skončení sehrané scénky se debatuje o tom, zda odpovídá představa tomu, co je na obrázku znázorněno, zda postavy jednaly v duchu svého “scénáře”.

Cvičení lze využít jako přípravu k vážnějšímu rozhovoru o životních rolích, jejich vzájemnému ovlivňování.

[94] VÝMĚNA ROLÍ

V libovolné scénce zvolené ze sady obrázků připravených pro cvičení [91] hrají chlapci role dívek a naopak. To může být podnětem k vážnému rozhovoru o úloze mužů a žen ve společnosti a otázce “rovnosti“, feminismu apod.

[95] HRANÍ ROLÍ S PRÁZDNÝMI ŽIDLEMI

Kdokoli z účastníků si ze sbírky obrázků [91] jeden zvolí a krátce načrtne, jak on scénku vnímá, oč podle něho v ní jde. Je také možné zvolit nějakou scénku, již byl sám svědkem, či ve které se

i sám octnul a chtěl by znát pohled ostatních na její průběh. Účastníci sedí v kruhu, uprostřed kruhu je tolik židlí, kolik osob se ve scéně vyskytuje. Každá židle jaksi "dává prostor" jednomu z aktérů a protagonista si přeseďá z jedné židle na druhou podle toho, za kterou osobu právě hovoří.

Ostatní účastníci vystoupení pozorují a posuzují, zda protagonista mění svůj projev v duchu znázorněné postavy.

[96] IMPROVIZACE

Dva účastníci dostanou návrh věty, která musí v jejich improvizaci zaznít, např. „S tím nesouhlasím.“ Předepsaný text může vyvolat "přenos" z reálné situace a životní situace hráčů – v této podobě se hraní rolí blíží psychodramatu a je tedy třeba postupovat mimořádně citlivě, i když si této blízkosti ani protagonisté, ani přihlížející nemusí být vědomi.

[97] IMPROVIZACE NA PODKLADĚ OBRÁZKU

Příprava: sada fotografií a obrázků jako [91] a [93]

Vždy dva či tři hráči si vyberou jeden obrázek. Skupinka si připraví scénku a při její prezentaci dostává dodatečně instrukce např.:

- a) všechny role budou komické*
- b) scéna se má odehrát ve škole*
- c) ve scéně má dojít ke konfliktu*
- d) jeden z účastníků má odejít poražen*
- e) všichni jsou smutní, jen jeden je veselý*

Hráči si při této úloze musí představit celkovou situaci i role jednotlivých aktérů. Pokud jsou předlohy realistické, bude se do scének více promítat životní zkušenost protagonistů – v případě předlohy, která nemůže čerpat z vlastních zážitků, se více uplatňuje fantazie. I fantazijní obrazy ovšem dovedou vypovídat mnoho o vnitřním světě účastníků. Fáze vyhodnocování vyžaduje citlivý přístup toho, kdo rozhovor moderuje.

V této podobě se hry již, dalo by se říci, nebezpečně blíží psychodramatu popřípadě sociodramatu. Tomu se občas nedá zabránit, ovšem ten, kdo aktivitu vede a sám nemá terapeutický výcvik, by měl

postupovat velmi obezřetně a informací o žákovi, který z “přijaté” role přešel do “své” nezneužívat, před skupinou se zásadně zabývat pouze tím, nakolik role odpovídala zadání. Není to však jediná situace v prostředí školy, která **přímo volá po tom, aby každý pedagog měl alespoň základní znalost z psychopatologie a snad i terapie, aby se vyhnul vstupům, které jeho svěřencům přímo ubližují.** Ve skutečnosti by takové základy patrně měl v průběhu vzdělávacího procesu získat každý – ono je to s tou “normalitou” složité.

[98] ZÁCHRANÁŘI NA OSTROVĚ

Hráči jsou jediní, kdo se po potopení své lodi zachránili na ostrově. Ostrov nikdo nezná, vrak lodi je vidět v dáli na moři. Nikdo neví, jak si opatřit jídlo, jak se chránit před nepohodou. Skupina se rozdělí do podskupin o maximálně 8 členech, které tvoří “rodinu” – matku, otce, syna, dceru, babičku, strýce – podle toho, kdo kterou roli chce převzít, a každá rodina se usadí pospolu (může využít nábytek, který je k dispozici) a vytvoří svou strategii, jak danou situaci řešit – tj. kdo bude zodpovědný za pokrm, kdo bude budovat obydlí atd.

Na závěr jednotlivé skupiny referují o tom, jak dohoda probíhala, zda jsou se svou rolí spokojeni, či by raději zastávali jinou atd. Na pořad je vhodné dostat i otázku, zda role, které zastávali ve hře, přijímají také v každodenním životě.

[99] OBHÁJCI

Skupina se rozdělí – nejlépe náhodně – do trojic. Vždy dva jsou “obhájci” a jeden je klientem. V těchto rolích se postupně prostřídají. Každá trojice předstoupí před ostatní, kteří kladou otázky na klienta – odpovídají však obhájci. Ti se mohou domlouvat mezi sebou. Otázky by měly být zaměřeny na zájmy, záliby, chování – tedy pokud možno na okolnosti, které se projevují v chování. “Klient” po 2 – 3 minutách reaguje na správné, ale zejména nesprávné odpovědi a uvádí je na správnou míru.

Po ukončení hry (ve větších skupině je lépe ji hrát “na pokračování”, nikoli jen jednou) se vždy hovoří na téma, jak se člověk cítí,

když obhájce odpovídá nesprávně, co je toho příčinou a jaké důsledky to může v reálném životě mít.

[100] HRA NA ROZLOUČENOU; JAK MNE VIDÍ DRUZÍ

Příprava: pro každého účastníka arch papíru, na kterém je předkreslena velmi schématicky nakreslená postava

Každý si svůj arch podepíše a předá ho sousedovi po své pravici. Ten podle svého uvážení buď přikreslí nějaký detail, který se podle něho k podepsané osobě hodí, anebo přepíše nějaký vzkaz; může učinit i obojí.

Když arch doputuje k tomu, kdo je na něm podepsán, postupně každý své “doplňky” okomentuje a snaží se slovy vyjádřit, jak zakódované vzkazy pochopil, popřípadě tipuje, co pro něj mohou znamenat.

3. kapitola

Skupinová dynamika ve škole – spolupráce a soutěžení!?

Do popředí zájmu psychologů se skupinová dynamika dostala zásluhou Kurta Lewina v roce 1944. Ten analyzoval systematicky a vědecky zákonitosti existence skupin – ty, které se ve skupinách odehrávají, nikoli tedy popisné (velikost, trvání, složení atd.). Pro tuto stránku existence skupin zavedl termín “skupinová dynamika“, která se zabývá:

- a) vědeckým zkoumáním faktů, ovlivňujících dynamiku skupiny
- b) využíváním technik, užívaných při výzkumu k intervenci do reálných skupin.

ad a)

Výzkumy realizované pro získávání dat v oblasti teorie jsou vesměs realizovány na skupinách, které jsou sestaveny právě pro výzkumné účely, takže přenos těchto poznatků do takového prostředí, jakým je škola, kde se uplatňují i reálné sociální vlivy – výběrovost školy, ekonomické vlivy, prestižnost lokality atd., není zcela přímočará.

ad b)

Skupinová dynamika ve smyslu metod, kterými lze skupinové procesy ovlivňovat, je v německy publikované literatuře označováno jako “skupinově–dynamický trénink“. Při překladu tohoto termínu do češtiny – k prvním informacím jsme se dostávali v 70. letech – jsme zvažovali dvě okolnosti: vzhledem k tomu, že hnutí přicházelo ze “Západu“, bylo při doslovném překladu a otevřeném přihlášení se ke zdrojům nebezpečí, že budou tomuto směru kladen ze strany “nadřízených“ překážky a navíc termín “trénink“

má pro nás silnou konotaci, že jde o “dril”. Proto jsme celé své snažení v této oblasti nazvali “sociálně–psychologický výcvik”. Stejně jako jinde ve světě jsme tedy jen s nepatrným časovým posunem organizovali kurzy pro absolventy oboru psychologie, kteří ve svých funkcích pracovali přímo s reálnými skupinami, ale také např. pro vedoucí lékaře kurzy sociálně–psychologického výcviku (ve zkratce SPV).

Doba tomuto směru nakloněna nebyla, i když se o “kolektivu” hovořilo tak často a s takovým ideologickým nábojem, až tohoto termínu „zde a nyní“ takřka neužíváme, i když v odborné zahraniční literatuře stále užíván je – např. ve spojení “kolektivní vyjednávání”.

Výcviky ve skupinové dynamice (= sociálně–psychologických dovednostech) se realizovaly pro zájemce, u nás např. i kadeřnice, prodavačky, zdravotní sestry, sportovce apod. tak, že se jich účastnili lidé z různých pracovišť, tedy nikoli reálné týmy. Odpovídalo to modelu skupin, na kterých byly dělány původní výzkumy, i situaci, kdy zejména v zemích “na západ od Východu” se do kurzů hlásili nezávisle na sobě ti, kdo dospěli k názoru, že by pro ně bylo vhodné se v sociálních dovednostech zdokonalovat, ale i lidé, kteří se v důsledku společenského vývoje cítili osamělí a ve svém životě nepochopení. Tyto skupiny byly označovány jako T–groups.

Pokud se chceme z tohoto původního zdroje ve své práci inspirovat, je třeba vzít ohled na několik velmi důležitých okolností: T–groups byly dočasné skupiny, to, co se v nich odehrálo, proběhlo “zde a nyní“, uvnitř skupiny, bylo to pro členy něco jako „zrcadlo sebereflexe“ a záleželo na každém jednotlivci, co si z tohoto prožitku chtěl či dokázal přenést do svého reálného života.

Pokud bychom hledali dnes zde u nás analogii, jistě by se našla řada institucí, organizací i jednotlivců, kteří podobné akce pořádají. Tento text vydává občanské sdružení AISIS, které v rámci projektu „Dokážu to?“ pořádá takové kurzy pro učitele. Jde tedy o zájemce z různých škol. Výcvik je učiní vnímavějšími pro různé prvky vlastního chování, citlivěji také prožívají vlivy, které na ně působí, a uvědoměleji mohou i komunikovat, čímž jsou také lépe připraveni participovat na demokratických rozhodovacích procesech, které se v sou-

časnosti v naší společnosti postupně prosazují. Tím je také každý lépe vybaven dovednostmi, které jsou nezbytným předpokladem aktivního vstupu do konkrétní společenské situace – hledání optimálních humánních alternativ uspořádání prostředí, ve kterém existujeme.

To jsou všechno krásné a vznešené cíle a škola zcela nepochybně vytváří prostředí, ve kterém se spoludotváří i postoj člověka k okolnímu světu i dovednosti eventuální intervence realizovat.

Je zde tedy mnoho důvodů vnášet postupy vytvořené v rámci skupinově–dynamických tréninků i do mladších věkových skupin. Ovšem přenos postupů vytvořených pro skupiny, které jsou dočasné, sestavené jen pro účely výcviku, do skupin “relativně trvalých“, jakými jsou “sborovny“ a třídy, vyžaduje skutečně zodpovědné zvážení, jaké cvičení či hra je v kterém okamžiku přiměřené. Proti výcvikové situaci, pro které byly metody vyvinuty, jsou zde zásadní rozdíly: všechno, co se při cvičení odehraje, se může stát a stává se trvalou součástí vědomí, historie či tradice skupiny a ovlivňuje její atmosféru nebo klima. Pokud hrové postupy a cvičení uskutečňuje učitel, je zde také oproti klasické výcvikové situaci zásadní rozdíl – role učitele se v mnoha ohledech liší od role trenéra. Učitel má jiné postavení, klasifikuje, hodnotí, ve sborovně či v kabinetech si učitelé vyměňují o žácích i jejich rodičích informace atd. Za těch okolností je obtížné dosáhnout toho, co se pro výcvikové klima považuje za základní, totiž atmosféry důvěry, při které lze svěřovat i velmi intimní informace, které jsou snadno zneužitelné. Totéž se týká možnosti zahrnout do výcviku “celou sborovnu“.

Na druhé straně je známo, že pro určité pracovní týmy byly vytvořeny kurzy, které jim výrazně prospěly. Ovšem sborovna je nepochybně týmem svého druhu: členové jsou odborně různě zaměřeni, jejich spolupráce je omezena časem výuky. Zdá se, že v tomto směru je třeba vytvářet nové postupy jak pro práci s trvalým kolektivem třídy, tak pro intervenci do celé sborovny, abychom nezpůsobili více škody než užitku.

Jednou z okolností, která komplikuje “přenos“ poznatků a postupů vytvořených různými výcvikovými směry do reálného

prostředí školy, je i skutečnost, že škola je v určitém směru velmi kompetitivní prostředí. Soutěží se tam v oblasti tělovýchovy, ale i ve smyslu známkování, účasti na různých soutěžích, v současné době kroutíme hlavami i nad principy a dopady soutěže o “nejlepšího učitele”.

A ve stejném prostředí, kde vychováváme děti pro život ve tvrdé konkurenci, máme zároveň vychovávat členy budoucích kooperujících týmů! I když jsme si těchto paradoxů vědomi, jednoduché východisko hledáme jen obtížně. Z tohoto textu lze určité inspirace využít. Řada podnětů ke hrám a cvičením je zaměřena na vzájemné poznávání, pochopení i akceptování.

Jako doplněk do tohoto trendu lze ještě uvést využití principu TZI (tématicky zaměřené interakce), rozpracované Ruth Cohnovou.

Jde o metodicko-didaktický postup, který umožňuje učení ve skupinách. Účastníky je prožíván vesměs jako podnětný a povzbuzující. Slučuje “sociální učení” a učení zaměřené na získávání znalostí.

V pojetí Cohnové se na učení v rámci TZI podílejí tři faktory:

- 1) JÁ (osobnost)
- 2) MY (skupina)
- 3) ONO (téma).

Tento triangel je zahrnut do prostředí, ve kterém skupina pracuje, tj. čas, místo, historické, sociální a politické okolnosti.

V procesu výuky v rámci TZI připadá učiteli role iniciátora interakce a dodržování rovnováhy mezi JÁ – MY – ONO. Úlohou učitele je podporovat třídu jako skupinu v roli odborníka a didaktika, nikoli pracovat se skupinou na sobě nezávislých rivalizujících jedinců. Zdůrazňuje význam řešení úloh, témat, studia a aktivit. Tedy význam poznatků pro poznávání a pochopení světa, nikoli pouhé “biflování”.

Cohnová pro aplikaci TZI v prostředí školní třídy formulovala dva postuláty:

- a) Buď svým vlastním vedoucím, zodpovědným členem této skupiny. Sám rozhoduj, kdy chceš promluvit, či mlčet. Dávej druhým (ve vztahu k tématu), co ty jim chceš dát, pokus se získat, co ve vztahu k tématu, kterým se skupina zabývá, chceš získat. Za určité situace doporučuje Cohnová dodržovat postulát a)

- b) poruch, který lze shrnout přibližně těmito slovy – „Poruchy, napětí, silné emoce, které v práci skupiny vznikly, musí být řešeny přednostně. Pokud se nudíš, cítíš napětí nebo se nemůžeš soustředit, vyslov to. To ti pomůže zvládnout, co tě ruší. Není ku prospěchu někomu, když někdo ze skupiny při společné práci vydává velkou část své energie na sebeovládání.

Pro praktickou společnou práci na zadaném úkolu formulovala R. Cohnová další pravidla:

- 1) Pokud hovoříš, vystupuj za sebe, vyhýbej se výroků typu „Měli bychom, ...“, „To se nesmí.“ apod.
- 2) Máš-li otázku, sděl, proč se ptáš, k čemu potřebuješ znát odpověď. Nevyslovené motivy vedou ke spekulacím.
- 3) Sděluj vše, o čem se domníváš, že by ostatní měli znát.
- 4) Zdrž se interpretací chování druhých.
- 5) Pokud považuješ za nutné vyjadřovat se k chování někoho jiného, vyslov svůj názor za sebe: „Ruší mne, když tu tak pobíháš.“, nikoli „Tak si konečně sedni.“
- 6) Buď opatrný při zobecňování – nikoli tedy: „Ty vždycky chodíš pozdě.“ nýbrž „Vyrušilo mne, že jsi svým pozdním příchodem způsobil neklid.“
- 7) Vedlejší rozhovory mají přednost. Ruší a přitom bývají důležité. Je dobře je zveřejnit.
- 8) Mluví vždy jen jeden.
- 9) Pokud chce mluvit více účastníků naráz, je nutno dohodnout pořadí.

Myšlenky TZI i pravidla byla vytvořena pro práci skupiny, která řeší nějaký problém. Šlo často o skupiny, které se v souvislosti s různými záměry scházely a ukázalo se, že členové mají problém na něčem se dohodnout. Vzniknul tak algoritmus, který lze nacvičovat samostatně, např. pracovní týmy trénují tuto techniku “nanečisto” na otázky, které nemusí mít souvislost s náplní práce, nácvik může být součástí jiných kurzů a výcviků – někteří autoři si pak položili otázku, zda a v jaké podobě lze TZI využívat i v prostředí

školy. Nepochybně “ve sborovně” – ale jak je tomu ve třídě, kde je tak vžitý systém “frontálního pohledu”, kde se vyžaduje komunikace typu “otázka x odpověď”, kde není kultivována disciplína ve vzájemné komunikaci a kde se v podstatě stále více podporuje soutěžení. Zda je tato orientace trvale vhodná ukáže až budoucnost. Učitelé pro ni děti připravují, ale ve skutečnosti v období globalizace a “tekuté modernity” všichni pouze odhadujeme, co všechno z toho, co škola poskytuje a může poskytovat, bude v budoucnosti důležité. Takže mnoho z toho, co bylo v textu uvedeno, osloví pouze ty, kdo věří, že i nadále budou mezilidské vztahy důležité a bez zvládnutých sociálních dovedností to zkrátka nepůjde.

Učitel v roli trenéra

Pozorným čtenářkám i čtenářům patrně neuniklo, že do textu na několika místech pronikl výraz “trenér”. Příčinou je skutečnost, že se pokoušíme do prostředí školy přenést postupy, které byly vyvinuty pro záměrný výcvik (trénink) sociálních dovedností. Tento výcvik se realizoval a dosud většinou realizuje ve skupinách, které se za tím účelem scházejí. Důsledkem této výběrovosti je, že se více cvičí ti, kdo o celou tuto oblast mají zájem, jsou si vědomi významu sociálních dovedností pro každodenní uspokojující jednání a dobrovolně se hlásí do kurzů, ve kterých je pak cvičí (trénují) odborníci, kteří by pro tuto práci měli být sami připravováni poměrně dlouhodobým výcvikem a měli by pro ni mít, stejně jako je tomu v oboru psychoterapie, licenci od příslušné asociace – mělo by tedy jít o něco na způsob “živnosti vázané”. V současné době v celé této oblasti panuje značná volnost, výcviky organizuje kdekdo, počet hodin není nijak regulován, takže “zpětné vazby”, které se nám dostávají, nás skutečně nenaplnují optimismem. Při pokusu o přenos osvědčených postupů do světa škol musíme zatím – bohužel – počítat s řadou obtíží a snažit se je postupně překonávat. Jak již bylo uvedeno, většina her a cvičení byla vytvořena pro skupiny, které jsou dočasné a po ukončení výcviku se rozcházejí. Kdysi bylo považováno za závazné, aby ten, kdo chce nějaký výcvik organizovat a vést, absolvoval sám 500 výcvikových hodin a pokud možno

prošel také přípravou ve skupinové psychoterapii. To jsou ovšem nyní představy z říše snů a týkaly by se v prostředí školy nikoli učitelů, kteří se o tyto otázky zajímají, ale spíše těch, kteří je pro práci s dětmi připravují. V současné době jsou alespoň noví mladí učitelé na mnoha fakultách do základů výcvikových postupů zasvěcováni a výcviky jsou také součástí přípravy z pedagogického minima i součástí různých postgraduálních kurzů (pro výchovné poradce, drogové preventisty, třídní učitele atd.). Ne vždy se daří skutečně systematicky zpracovat své vlastní zkušenosti a zážitky tak, aby při využívání her a cvičení nešlo o nahodilý sled zajímavých aktivit, ale o něco jako “metodickou řadu“, kterou je třeba předem promyslet a připravit, ale zároveň je nutno ji přizpůsobovat aktuální situaci ve skupině, kterou máme před sebou s plným vědomím toho, že nejde o dočasnou skupinu, jejíž členové se po ukončení výcviku rozejdou a na společné chvíle budou jen občas vzpomínat, ale o skupinu, která je jednak větší, než předpokládají tvůrci výcvikových programů, je to skupina relativně trvalá a její členové si nabízené aktivity sami nezvolili, není splněna všude zdůrazňovaná podmínka dobrovolné účasti, kterou nahrazujeme možností aktivit se nezúčastnit, což zdaleka není totéž.

Jinými slovy: je nesmírně důležité zvážit, jaký úkol chci splnit, čeho ve třídě dosáhnout a zvolit postupy, které ke splnění cíle směřují a zároveň být schopen reagovat na aktuální situaci ve skupině a od naplánovaného programu odstoupit a v lepším případě ho nahradit hrou či cvičením, které je pro danou situaci vhodnější, či přímo zaimprovizovat. Je to “jako ze života“ - i v něm si často něco naplánujeme, ale pod vlivem okolností se věci vyvinou jinak a striktní dodržování plánů by mohlo způsobit pravý opak toho, oč nám jde.

Nicméně vraťme se k fázi plánování, je velmi důležité, aby ten, kdo skupinu řídí či hravé aktivity do ní zavádí, nepoužíval hry naivně bez určitých souvislostí, náhodně či jen proto, že ji sám prožil, eventuálně někde o ní četl a líbila se mu.

Především je nutné začít analýzou situace ve skupině, přičemž se postupně odpovídá na následující otázky.

Krok první: **Analýza situace skupiny**

- Jaké výrazné projevy chování se v této skupině (v našem kontextu třídě) projevují? Je to apatie, vzájemná agresivita?
- Jaké jsou příčiny tohoto chování? Mohou to být obavy? Z čeho?
- Jaké důsledky plynou ze současného stavu skupiny na její postavení a další vývoj (neoblíbenost učitelů, přísnější hodnocení)?
- Co je cílem mé intervence? Rozproudit chod skupiny?
- Čím, kterými cvičeními mohu skupinu otevřít, učinit sdílnější? Jak mohu dosáhnout toho, že členové skupiny získají náhled na to, co je příčinou jejich pasivity, a dopracují se ke stanovisku, že by bylo vhodné své chování změnit?
- Jak budu postupovat, respektive která cvičení pro řešení dané situace nejsou vhodná, která “nezahrnout”?
- Jak “hluboko” si mohu dovolit jít při rozboru a reflexi proběhnuvšího cvičení?
- Jak náročné bude pro tuto skupinu zpracovat zpětnovazební informace a změnit zažité vzorce chování?
- Jak předejít odmítavé reakci – tedy jak účastníky získat pro snahu o změnu?

Krok druhý: **Využití her a cvičení**

Zavedení hravých postupů pro intervenování do dynamiky skupiny vyžaduje promyšlený a konkrétní skupině přizpůsobený způsob informování o smyslu provádění zvolené aktivity. Instrukci je třeba formulovat slovy, kterým skupina může porozumět – tedy jinak u dětí z prvního stupně ZŠ a odlišně studentů gymnázia. Přitom je třeba dbát na následující postup:

- Informovat o smyslu, cíli či důvodu využití her či cvičení.
- Jasné instrukce o průběhu hry.
- Zdůraznit, že nejde o soutěž “kdo je nejlepší“, ale o potěšení ze hry a z nového pohledu na sebe a druhé.
- Zdůraznit dobrovolnost účasti i možnost se připojit v průběhu (pokud to hra umožňuje).

Krok třetí: **Vlastní průběh hry**

Vedoucí po zadání scénáře sleduje průběh hry, sleduje dodržování pravidel, případně časů a chování účastníků, aby mohl eventuelně vstupovat do reflexí. Za určitých okolností může i vstoupit do hry, zejména pokud skupina není na aktivity tohoto druhu zvyklá.

Krok čtvrtý: **Vyhodnocování**

Jde o fázi celé aktivity, která je z hlediska významu celého procesu nejzávažnější, ale nejméně obvyklá a - jak zkušenosti ukazují - také nejčastěji podceňovaná.

- Vzhledem k tomu, že jde o fázi, která při běžném hraní nenastává, alespoň ne uvědoměle, je zde vstup vedoucího rozhodující. Nejprve vyzve účastníky, aby se zamysleli nad tím, jak se v průběhu hry cítili – Choval ses podobně jako v běžném životě? Měl si čas všimnout si, co dělají ostatní? Byl někdo nápadný?
- Je vhodné reflexe stále podporovat a sledovat, zda se zapojuje většina účastníků.
- U jednotlivců je dobře podporovat uvažování o tom, zda je se svou účastí spokojen a proč, popřípadě co by příště udělal jinak.
- Závěr reflexí by měl vyústit v úvahu, zda účastník považuje za vhodné, aby na základě svých zkušeností z hraní změnil i své chování v běžném životě, či si alespoň zvykl o něm více uvažovat.

Závěrem se pokusím na základě pramenů i vlastních zkušeností zformulovat několik hypotéz o možnostech a možných úskalích využívání metod aplikované skupinové dynamiky v praxi:

Možnosti:

- Motivují k učení, vzbuzují zvědavost a přinášejí radost z poznatků, získaných zkušeností. Vyvolávají zájem o druhé lidi i o sebe a svůj vlastní osud.
- Mohou přispět k jakémusi vyrovnání mezi velmi aktivními úspěšnými jedinci a těmi, “kdo to vzdal”, ukáže se totiž, že k řešení úloh může svým podílem přispět každý.

- Usnadňují změnu platných vnitřních skupinových norem, pokud se podaří ukázat jejich nevýhodnost.
- Usnadňují pochopení vlastní role v kontextu celé skupiny a usnadňují realizaci změny v případě, že role je z nějakého důvodu nevýhodná.
- Dávají náhled na uspokojivý či nedostatečný rozvoj vlastních sociálních dovedností, usnadňují jejich nácvik, podporují otevřenou komunikaci a tím hledání podpory u druhých.
- Zvyšují pocit zodpovědnosti za vlastní jednání i za stav skupiny.
- Rozšiřují pohled na vlastní životní perspektivy a plány. Umožňují prohloubení a uvědomění si vlastních norem a hodnot i tolerantější pohled na názory a hodnotové představy druhých lidí.
- Využití interakčních her dává účastníkům podklady pro vytvoření vlastních hypotéz o motivaci lidského jednání. Mnohé tyto představy jsou totiž přejímány a jsou “kontraproduktivní” – proto je dobře je konfrontovat s vlastní zkušeností a případně revidovat.
- Hry mohou urychlit vývoj osobnosti účastníků a podpořit zájem jak o vlastní vývoj, tak o ostatní účastníky, tak i o obecnější lidstvo.
- Upevňují vztahy ve skupině, podporují kohezivitu skupiny.
- Urychlují proces učení se “ pokusem a chybou” – tím, že se lze učit i z chyb, které dělají druzí.
- Prolamují bariéry mezi účastníky, dodávají odvahy k experimentování s vlastním chováním.
- Pokud hry do reálné skupiny školní třídy přinášejí učitelé, pozitivně se ovlivňuje vztah mezi učiteli a žáky.
- U starších dětí vedou k vytváření určitého nadhledu na společenské dění, kterého jsou účastníky.
- Vesměs zlepšují vztahy ve skupině, umožňují zabývat se i reálnými problémy a konflikty, což v konečném důsledku zlepšuje výkon skupiny.

Úskalí a meze:

Za určitých okolností může využívání interakčních her a cvičení být nevhodné a dokonce i nebezpečné:

- Když ten, kdo hry iniciuje, s nimi nemá žádné zkušenosti.
- Když jich vedoucí chce využívat k záměrné manipulaci.
- Když si vedoucí není vědom vnitřních motivů, které ho ke hraní vedou.
- Když se hry a zkušenosti ve hře získané nepropojují s každodenním životem.
- Když se výsledek a průběh her nedostatečně reflektuje (nedochází k vyjádření a zhodnocení zpětné vazby).
- Když se vedoucí brání tomu, být do zpětných vazeb zahrnut.
- Když vedoucí her zneužívá k získávání vlastní oblíbenosti.
- Když vedoucí nepřipouští debatu o smyslu a cílech využití her a cvičení.
- Když vedoucí nevztahuje reflexi průběhu a výsledku her ke konkrétním problémům ve skupině.
- Když jsou do her nuceni i ti, kdo se zúčastnit nechťejí.

Z uvedeného vyplývá, že hry a cvičení mohou v mnohém být pro skupiny velmi prospěšné, na druhé straně zároveň v sobě skrývají nezanedbatelná rizika. To, zda výsledek bude pro skupinu přínosem či naopak, záleží na mnoha faktorech, na osobnosti vedoucího, na sociálním složení skupiny, na volbě techniky i způsobu práce s výsledky. Je proto mimořádně důležité, aby se každý, kdo se skupinou hry a cvičení chce realizovat, předem zvážil, proč které cvičení chce se svou skupinou uskutečnit. Bude pak dění ve skupině lépe rozumět, lépe pozná, jaké problémy a potíže ve skupině nastaly, a snáze nalezne postupy, jak je zmírnit.

Při práci se skupinou starších žáků či studentů nastávají i situace, kdy hraní her tak, jak jsou v textu navrhovány, nelze z různých důvodů realizovat.

Někdy jsou příčinou narušené vztahy mezi členy skupiny, obavy ze „ztrapnění“, anebo i odpor k tomu, kdo se skupinou chce pracovat – k trenérovi. Pro takové skupiny se osvědčilo využívat více strukturované postupy.

Před mnoho lety jsme s kolegy ze Slovenska vytvořili program – původně určený pro specifickou profesi zaměstnanců tzv. náprav-

ných zařízení – který se osvědčil právě u skupin, kde nebyla atmosféra příznivá pro využití spontaneity ve hrách.

Později se ukázalo, že program našel uplatnění i ve skupinách, které byly naopak přímo nezřízeně hravé a bylo obtížné dokázat, aby si členové přestali hrát a více uvažovali o sobě i o druhých.

Ovšem i využití tohoto programu musí být tvořivé a přizpůsobené aktuální situaci. Trenér tedy musí umět plánovat, ale i improvizovat. K tomu je třeba „mít v kufříku“ vždy několik variant programu.

Jako nejdůležitější cíle, kterých lze stimulovaným sociálním učením ve skupině dosahovat, se v literatuře uvádí:

1) **Zvyšování schopnosti vnímat** své vlastní city, myšlenky, nápady, fantazie, přání, obavy a potřeby a zvýšení pochopení a porozumění pro pocity a myšlenky ostatních.

2) **Zvýšení zodpovědnosti za vlastní chování a jednání**

Tím je myšlena důležitá vnitřní připravenost převzít sám odpovědnost za to, co dělám, a nevysvětlovat své chování pouze či převážně tím, co se odehrálo v minulosti. K tomu patří i uvědomění si, že mám možnost volby, že mohu své způsoby chování sám ovlivnit a měnit a že mé chování není určováno tím, co dělají jiní, a proto za mé chování nejsou „oni“ zodpovědní.

3) **Odbourávání nežádoucího chování**

V rámci spolupráce ve skupině lze nazřít i ty součásti vlastního chování, které jsou vázány na jednotlivé role, které v životě zastáváme – pokud nás nadměrně a zatěžujícím způsobem omezují, je lze opustit a přijmout flexibilnější a realitě více odpovídající způsoby chování.

4) **Schopnost přiměřeného vyjadřování citů**

Účastníci se mohou přesvědčit o tom, že vyjadřování pocitů má vysokou komunikační hodnotu a je v přiměřené míře partnery v interakci přijímáno pozitivně. Zaměření pozornosti na vlastní city má i ten důsledek, že si své vlastní pocity lépe uvědomujeme a za určitých okolností můžeme posoudit, nakolik je vyjadříme chováním, výrazem či slovy.

5) Uvědomění si vlastní motivace

Cvičení i hry a jejich reflexe nás vedou k náhledu, proč se chováme tak, jak se chováme, jaké máme cíle, hodnoty a zda je nechceme popřípadě změnit.

6) Vědomé akceptování sebe sama

Mnozí účastníci si v průběhu cvičení uvědomují, že se nedoceňují, naučí se vidět své kladné stránky a mohou se tak stát méně závislými na druhých, případně na konvencích.

7) Akceptování druhých

V průběhu her si každý lépe uvědomí, že je zcela přirozené, že lidé mají na věci velmi různé názory, jinak reagují citově a mají rozmanité životní styly. V různorodosti se naučí vidět pozitivum, určité obohacení. Akceptování druhých znamená zároveň to, že jim ponecháme svobodu být sebou samými, což za určitých okolností má za následek vzájemné rozpory.

8) Schopnost recipročního chování

Je tím myšlena skutečnost, že jedinec má zodpovědnost nejen za svou autonomii, ale zároveň je si vědom toho, že se může dále rozvíjet pouze v kontaktu s jinými lidmi. Každý má zájem na tom komunikovat a kooperovat s jinými. Může být sám sebou a zároveň neztrácet kontakt s ostatními.

9) Schopnost být otevřený

Je to jeden z hlavních cílů využití výcvikových postupů. Při hrách a cvičeních se trénuje otevřená komunikace, podporuje se vzájemná důvěra a autentičnost. Přitom se upozorňuje i na to, že v každé skupině je třeba citlivě poznávat míru hloubky zpětné vazby tak, aby byla přiměřená dané situaci – přílišná otevřenost může být na škodu stejně jako uzavřenost.

1. příloha

Modifikace interakčního programu GREAFE - JÖHRENS HERMOCHOVÁ, S., MATULA, S., MATULA, Z.

- text pro lektora

Interakční program autorů G. Greafeho a I. Jöhrense (1975) přeložilo a do praxe u nás uvedlo nezávisle na sobě několik autorů. Vycházíme z překladu dr. Hermochové, který do tisku připravil (pro vlastní potřebu) Technicko-ekonomický ústav těžkého strojírenství v Praze v roce 1983. Podle našich informací se na Slovensku používá hlavně překlad prof. O. Kondáše (Martínek, 1984), další verzi překladu realizovala PhDr. E. Sklenářová, pracovnice KPPP Košice. Tato fakta jsou zároveň malou ukázkou koordinovanosti odborných snah v oblasti sociálně-psychologických výcviků.

V původní verzi autoři program koncipovali tak, že celý text je k dispozici tréninkové skupině, tzn. nejen instrukce k jednotlivým krokům samotného sociálně-psychologického výcvikového procesu (kterých je v původní verzi osmdesát), ale i teoretické výklady, interpretace a předpokládané reakce cvičební skupiny (v původní verzi program obsahuje celkově 247 položek).

Text je sestaven tak, že lektor po zadání první instrukce může být pasivní a nemusí zasahovat do dění ve skupině. Naše zkušenosti s původní metodikou ukázaly, že takováto maximální strukturovanost není vždy nejvýhodnější, protože může brzdit dynamiku skupiny. Některé v textu uvedené situace nemusí vůbec nastat, lektor nemá velkou možnost zasahovat do dění ve skupině i v přípa-

dech, když by to považoval za vhodné. Takto striktně sestavený program znemožňuje případné improvizace v zájmu optimálního dosahování výcvikových cílů.

To nás přivedlo na myšlenku poskytnout frekventantům jen ty části programu, které jsou přímými instrukcemi k výcvikové aktivitě a ostatní části programu (tj. teoretické výklady, interpretace a předpokládané reakce skupiny) dát k dispozici jen lektorovi, který skupinu vede. A v tom je vlastně podstata předkládané modifikace. Proti původní verzi má několik výhod. Zvyšuje důraz na aktivitu tím, že je skupina nucena dopracovat se k řešení zadané problematiky ve skupinové diskusi a nemůže správné řešení vyčíst z manuálu. Záleží na lektorovi samém, jestli řešení poskytne ihned, nebo informaci o něm ukáže později v zájmu sledovaných výcvikových cílů.

Mimoto cvičební situace nemusí mít jen jedno správné řešení (uváděné v textu), takže touto úpravou se zvyšuje tvořivé řešení sociálních situací. V případě potřeby se jednotlivé situace mohou přehrát vícekrát a naopak, jak uzná lektor za vhodné, může některé relativně analogické úkoly vynechat. Při tomto způsobu práce se vyžaduje větší aktivita i od samotného lektora, čímž se nepřímo posiluje vytváření vztahů členové skupiny – lektor. Jeho aktivita může působit modelově na zvyšování aktivity členů.

Další z možností modifikace této metodiky je způsob, který použil Martínek (1984). Frekventanti nemají k dispozici písemné instrukce. Celý program řídí lektor, který instrukce zadává verbálně. Tento přístup se však podle našeho mínění blíží k metodám skupinově–poradenským až psychotherapeutickým a pro začátečníky je kontraindikovaný.

Na druhé straně však považujeme za nutné upozornit na to, že při tomto způsobu práce se podstatně zvýší nároky na profesionální, odbornou a v neposlední řadě i na lidskou zralost lektora – trenéra.

Používání interakčního programu

Kompletní interakční program je uvedený v kapitole 2. Je to vlastně příručka pro lektora. Obsahuje dva druhy textů. Očíslované texty jsou instrukcemi, které se zadávají tím způsobem, že jeden člen skupiny přečte nahlas instrukci pro ostatní. Po splnění instrukce čte další instrukci další člen skupiny.

Pro praktické používání programu je nutné si vyrobit speciální sešit, který obsahuje všechny instrukce tak, jak jdou za sebou. Důležité je, aby na každém listu speciálního sešitu byla napsána jen jedna instrukce. Sešit bude mít tedy 73 stran. Pro lektora postačí manuál, který je uveden v následujícím textu. Horlivější si mohou vyhotovit vlastní manuál, a to tím způsobem, že doslova opíše text kapitoly 2.

Původní program byl rozplánovaný do osmi sezení, což se však s ohledem na optimální splnění výcvikových cílů nedalo vždy dodržet, respektive jen za cenu časového stresu s rizikem, že všichni členové skupiny nezvládnou patřičné jednotlivé kroky. Proto jsme program koncipovali monolitně s tím, že na nejvhodnější místa, v kterých je možno program přerušit, upozorňujeme přímo v textu. Takových míst je v programu jedenáct. V kterém z nich bude program přerušen, záleží především na stupni osvojení jednotlivých kroků z hlediska skupiny jako celku.

Některé instrukce jsme přizpůsobili naším kulturním a společensko-politickým podmínkám. Prvních jedenáct položek není instrukcí v pravém slova smyslu, protože mají navodit pracovní atmosféru a zvýšit tenzi, se kterou se potom dále pracuje. Ty uvádíme v původním znění. Posledních šest instrukcí jsme vytvořili za účelem stručné rekapitulace celého programu. V původní verzi nejsou.

První podmínkou, která je nezbytná, je, aby každý, kdo chce touto formou pracovat, měl osobní zkušenost s rolí člena skupiny, a popř. aby měl absolvované i jiné formy sociálně-psychologické-

ho výcviku. I po splnění této základní podmínky se nedoporučuje začít hned se samostatnou prací s lidmi. Je žádoucí, aby začátečník pracoval pod přímým vedením zkušeného lektora (např. jako ko-lektor) a až po nabytí dostatečného množství zkušeností začal pracovat samostatně.

Optimum je, aby skupina, ve které se program realizuje, měla šest lidí, maximálně deset. Věkové rozdíly mezi členy skupiny by neměly hrát podstatnější roli, doporučuje se však, aby bylo zastoupeno obojí pohlaví. Jedno sezení by nemělo být delší než dvě hodiny, celkový počet setkání se může pohybovat s ohledem na splnění výcvikových cílů u všech členů skupiny.

Intervaly mezi jednotlivými sezeními by měly frekventantům poskytnout dostatečný časový prostor na splnění tzv. domácích úkolů, které se zadávají na konci každého sezení, respektive na vyzkoušení nově získaných vědomostí a sociálních dovedností v reálném životě. Optimální interval je týden.

Interakční program – manuál

Sezení zahájí lektor a v úvodním slově seznámí skupinu s tím, že na těchto střetnutích se bude řídit programem, který se jmenuje interakční program. Zabývá se vztahem člověka k člověku a má dva cíle. Především nás chce upozornit na jevy, které jsou rozhodující pro dobré mezilidské vztahy a zároveň nám umožní tyto vztahy prožít. Proto neustále podněcuje k rozhovorům a výměně názorů. To umožňuje lepší poznání sebe sama i partnerů ve skupině a pomáhá proniknout do zážitků, které se objevují při styku s druhými lidmi.

Po úvodním slově podá lektor jednomu z členů skupiny speciální sešit a požádá ho, aby nahlas přečetl první stránku instrukcí. Každá instrukce (tj. text po straně, označený svislou čarou), je na zvláštním archu či stránce. Pořadí instrukcí je dobré dodržovat – čas věnovaný jednotlivým podnětům záleží na složení a stavu skupiny.

Instrukce 1

Čtete, prosím, jeden po druhém stránky tohoto textu. Po přečtení stránky odevzdejte sešit tomu, kdo sedí po vaší pravici. Ten bude pokračovat dále.

Instrukce 2

Tento program nám přiblíží některé jevy, které jsou důležité v mezilidských vztazích. Budeme v něm vyzváni k rozhovorům. Ty jsou důležitou součástí programu. Jsou totiž spojeny se zážitky, dávají příležitost vyzkoušet si některé nové způsoby jednání ve vztahu k druhým lidem.

Instrukce 3

Rozhovory, ke kterým budete vyzváni, budou patrně občas vážnout. Jednou z možných příčin může být i to, že se ještě navzájem neznáte, že se mezi vámi nerozvinula vzájemná důvěra.

Instrukce 4

Přímé vyjadřování pocitů a názorů a vzájemná důvěra se vzájemně podporují. Je jednodušší hovořit otevřeně, když svému partnerovi věříme. Vzájemná důvěra může vzniknout i tak, že se častěji odhodláme hovořit mezi sebou otevřeně.

Instrukce 5

Bude nejlépe, když si hned na začátku tohoto programu přesněji popíšeme, jak si ve svém společenském životě vytváříme nové způsoby chování. Představte si tento proces rozložený do čtyř etap.

Instrukce 6

V první řadě se seznámíme s určitými poznatky a s jejich souvislostmi. Ty si potom musíme dobře osvojit, abychom byli schopni učinit další krok.

Instrukce 7

Ve druhé etapě si musíme sami nebo společně s ostatními promyslet, jak použijeme tyto nové poznatky ve svém každodenním životě.

Instrukce 8

Získávání poznatků a úvahy o jejich využití jsou především myšlenkové procesy. Když si osvojíme poznatky, můžeme o nich hovořit, případně můžeme zodpovědět některé dotazy. Za určitých okolností se můžeme pod jejich vlivem chovat jinak. Většinou se však změní jen naše vědomosti, ne však prožívání a chování.

Instrukce 9

Ve třetí etapě již děláme a prožíváme něco nového, i když zpočátku jen zřídka a na malou chvíli.

Instrukce 10

Ve čtvrté etapě se stává nový způsob chování součástí naší osobnosti. Poznáváme to podle toho, že chování je bezprostřední a nemusíme o něm přemýšlet.

Instrukce 11

První dvě etapy můžeme zvládnout sami. Ve třetí etapě jsme už odkázáni na jiné lidi, protože získávat zkušenosti a měnit své chování můžeme jen ve stálém styku s druhými. Budeme se muset rozhodnout sami, jak daleko se odhodláme uskutečnit tuto etapu s partnery ve skupině, či s lidmi ve svém osobním životě. Na začátku je nejlépe vyzkoušet oboje.

Instrukce 12

To, co se odehrává v průběhu skupinových sezení, může být pro nás zdrojem důležitých informací. K pochopení stačí tento příklad: Nejsme patrně zvyklí na to předčítat jednotlivé části textu po sobě před druhými. Takový úkol v nás může vyvolávat nepříjemné pocity. Platí to i pro členy naší skupiny? Pohovoříme si tedy o tom, co při tomto předčítání pociťujeme.

Diskusi k této straně lektor neukončí dříve, dokud se nevyjádří každý člen skupiny. V závěru poukážeme na to, že většinou ten, kdo se svěřil skupině se svými nepříjemnými pocity, prožívá zřejmou úlevu. Potom vyzve ty členy skupiny, kteří o svých nepříjemných

pocitech hovořili, aby se nad tím zamysleli a aby řekli, zda skutečně pocítli úlevu. Do této diskuze je dobré zapojit i další členy skupiny, kteří své případné nepříjemné pocity zamlčeli.

Po skončení diskuze je vhodné vyzvat skupinu, aby co nejpřesněji zrekonstruovala do té chvíle probraný obsah, hlavně se zaměřením na proces vytváření nových způsobů chování. Potom teprve dá lektor pokyn k pokračování.

Instrukce 13

Cílem tohoto programu je ukázat, v jak intenzivním vztahu mohou být lidé vzájemně a jak se může tato intenzita měnit. Dříve než budeme pokračovat dále, uveďme si několik příkladů ze života, kdy jde o vztah málo intenzivní, kdy jednáme s partnerem jako s objektem, nebereme v úvahu jeho prožívání.

Nejčastěji se zde uvádějí příklady neosobní konverzace, např. objednávat si něco u číšníka, konverzace v provozovnách služeb apod.

Lektor zasahuje do průběhu diskuze jen v případě potřeby, když skupina nereaguje na uvedení špatného příkladu. Na závěr lektor vyzdvihne skutečnost, že schopnost jednat s druhými jako s lidmi a ne jako s objekty se dá systematicky zlepšovat. Základní podmínka však je, aby se každý člen skupiny snažil s ostatními ve skupině jednat jako s lidmi, a ne jako s věcmi.

V této souvislosti je třeba si uvědomit, že jeden z nejdůležitějších rozdílů mezi věcmi a lidmi je v tom, že lidé mají pocity. Na tuto pravdu se však lehce zapomíná. Proto když si s někým povídáme, nesmíme zapomínat, že je to člověk, který něco prožívá. Tato zásada platí především ve skupině.

Lektor vyzve účastníky k tomu, aby se zamysleli nad svými aktuálními pocity.

Instrukce 14

Pokusme se nyní každý představit si na chvíli členy naší skupiny jako lidi, kteří něco pocítují, něco prožívají. Po chvíli si navzájem pohovoříme o svých myšlenkách a pocitech.

Lektor nechá proběhnout volnou diskusi a přitom sleduje, aby se zapojil každý člen skupiny. Průběh diskuze pozorně sleduje (popř. si dělá poznámky). Potom vyzve členy skupiny, aby chvíli přemýšleli o tom, jak jejich rozhovor začal, o čem a jak hovořili. Po chvíli zahájí rekonstrukci diskuze, na které se podílí celá skupina. Nabádá členy, aby si vzpomněli na všechny podrobnosti. Potom požádá skupinu, aby se rozhodla vždy pro jednu ze tří následujících dvojic možností hodnocení diskuze.

Předloží skupině první alternativní dvojici hodnocení:

1. a) Nehovořili jsme vůbec, nebo jen málo o svých pocitech.
b) Oznamovali jsme si navzájem převážně svoje pocity.
Následuje diskuze a když se skupina rozhodne pro jednu odpověď, předloží druhou alternativu.
2. a) Když se vyskytly nějaké přestávky v rozhovoru, cítili jsme se nepříjemně, než se situace překonala.
b) Přestávky v hovoru nám nebyly nepříjemné. Člověk nemusí každou minutu vyplnit hovorem.
Když nemá co povídat, může se na chvíli uvolnit.
Následuje diskuze a když se skupina rozhodne pro jednu odpověď, předloží lektor třetí alternativu:
3. a) Nedělalo nám potíže vyjádřit nespokojenost, když jsme ji cítili, všichni považovali za správné otevřeně vyjádřit nespokojenost s tím, co se nám líbilo.
b) Když jsme byli s něčím nespokojeni, vyjádřili jsme raději souhlas s míněním většiny.

Následuje opět diskuze, když se skupina domluví na jedné odpovědi, lektor upozorní skupinu, že se jí podařilo analyzovat obsah svého rozhovoru. Shrne všechno dění k "Instrukci 14". V této fázi se skupina nejčastěji rozhoduje pro popis, který se hodí na většinu rozhovorů, tzn. že lidé hovoří častěji a lehčeji o věcných otázkách, než o svých pocitech. V rozhovoru se snaží vyhnout se mlčení a snaží se vyjádřit souhlas s míněním většiny. Tak se chová vět-

šina lidí ve společnosti. Toto chování není úplně špatné, ale zabraňuje lidem, aby se k sobě chovali lidsky.

Tady se může sezení skupiny ukončit s tím, aby do další schůzky každý pozoroval rozhovory lidí a střádal si příklady, kdy se lidé k sobě chovají jen věcně, kdy se snaží vyjadřovat souhlas s minulým skupiny apod.

Další sezení lektor zahájí diskusí k “domácímu úkolu“, skupina si zopakuje nové poznatky, které byly probrány na minulém sezení, a potom lektor zahájí pokračování programu.

Tento program může lidem pomoci k sociálně efektivnějším interakcím. Je nutné si však neustále uvědomovat, že naši partneři také něco prožívají. V této souvislosti je důležité naučit se rozeznávat, o jaké pocity jde a jestli náš partner vůbec nějaké pocity dává najevo. Pocit je něco, co člověk prožívá, co cítí. Např. strach, nervozita, radost, stísněnost apod. Je důležité naučit se rozlišovat pocit od názoru nebo přesvědčení.

Instrukce 15

Který z následujících výroků vyjadřuje pocity a který názor?:

- a) mám pocit, že dnes bude pršet,
- b) jsem dnes velmi unaven.

Lektor nechá skupinu, aby se rozhodla na odpovědi. Potom upozorní členy skupiny, aby se nenechali zmýlit slovem pocit, protože za ním se může ukrývat vyjádření názoru respektive mínění, jako např. v případě a). Potom požádá členy skupiny, aby uváděli příklady vyjadřování pocitů a názorů. Dbá na to, aby se zapojili všichni členové skupiny.

Když lektor uvidí, že všem členům je jasný rozdíl mezi pocitem a názorem, může na tomto místě ukončit sezení skupiny a uložit “domácí úkol“. Vyzve všechny, aby do příští schůzky sledovali rozhovory lidí a střádali příklady vyjadřování pocitů a názorů a aby si svoje poznatky zaznamenali.

Další sezení zahájí lektor tím, že vyzve frekventanty, aby co nej přesněji zreprodukovali obsah minulého sezení, popř. může doplnit

chybějící informace. Potom se zeptá členů skupiny, jestli se jim podařilo vypořádat ve výrocích druhých rozdíl mezi vyjádřením pocitů a názorů a vyzve členy, aby uváděli příklady, které od posledního sezení zaznamenali.

Po krátké diskusi uvede další okruh problémů: Dnes se seznámíme s něčím, co je velmi důležité pro mezilidské vztahy, a to je
a k c e p t o v á n í p o c i t ů.

Toto chování by mělo obsahovat dvě části: měli bychom dát partnerovi najevo, že jsme jeho pocity pochopili, a současně bychom měli dát najevo, že se nezmýlil, když své pocity před námi projevil.

Instrukce 16

Představme si následující situaci: zpozorujeme, že známý vypadá velice smutně, nevíme však proč. Nakonec mu řekneme: „Nevím, co se děje, ale zdá se mi, že tě něco trápí.“ Pohovoříme si nyní o tom, zda tento výrok umožnil našemu známému pochopit, že jsme jeho pocity rozpoznali a současně že je může bez obav před námi projevit.

Lektor ponechá volný průběh diskusi a na závěr upozorní, že záleží i na situaci, za jakých okolností a jakým způsobem byl výrok vysloven. V každém případě by však člověk, kterého bychom takto oslovili, poznal, že jsme jeho pocity poznali, a s největší pravděpodobností by ani nelitoval, že je před námi projevil. Proto uvedený výrok může být považovaný za příklad akceptování pocitů druhého člověka.

Lektor dále upozorní skupinu, aby si všimla, že v diskutovaném výroku nejsou žádné rady, uklidňování ani hodnocení. Akceptování pocitů druhého člověka totiž neznamená, že se tyto pocity hodnotí např. tím, že jsou celkem opodstatněné. To taky neznamená, že se budeme pokoušet pocity druhého změnit (např. radou nebo uklidňováním).

Instrukce 17

Představte si následující situaci: náš bývalý kolega pracuje již rok na jiném pracovišti a snaží se tam pracovat, jak nejlépe umí.

Jednoho dne se s ním sejdem a on nám vypráví, že jeho nadřizený ho stále kritizuje a nikdy se nezmíní pochvalně o tom, co dělá dobře. Vidíme na svém známém, že ztratil elán, že je rozrušený, a řekneme mu: „To je směšné, že si z toho něco děláš. Můj vedoucí mě taky nepoplácává po rameni, že jsem něco udělal dobře, ale já na to kašlu.“ Vyjadřuje tento výrok akceptaci pocitů přítele?

Když si všímáme pocitů člověka, lehce se nám může stát, bez toho, že bychom si to uvědomili, že řekneme něco, čím ho zahanbíme nebo to v něm vyvolá pocity méněcennosti. Správná odpověď zní NE, protože takové chování sice napovídá, že jsme pocity druhého poznali, ale s největší pravděpodobností mu bude líto, že je před námi projevil.

Potom vyzve lektor členy skupiny, aby zkusili zformulovat výrok, který by v dané situaci odpovídal definici akceptování pocitů. Správný výrok by se měl přibližovat asi takovéto formulaci: „Ano, to musí být velmi nepříjemné, když se člověk v práci tak snaží a uznání stejně nezíská“. Toto vyjádření ukazuje, že jsme pocity pochopili a pravděpodobně by dotyčnému nebylo líto, že nám je svěřil.

Ted' se pokusíme zahrát si scénku, když si povídají dva přátelé. Jeden bude v roli vypravěče, druhý bude posluchač. Vypravěče hraje další člen, který je na řadě, posluchače bude hrát soused po pravé ruce. Úkolem posluchače bude vyjádřit zřetelně svým chováním, že pocity vypravěče akceptuje. Ostatní členové skupiny budou pozorně poslouchat rozhovor kamarádů a budou dávat pozor na to, kdy a jak se nejlépe podaří akceptovat pocity přítele.

Vypravěč si potichu pročítá instrukci 18 a po chvíli může hra začít.

Instrukce 18

Včera večer jste byl pozván k přátelům a tam jste se seznámil s jedním manželským párem. Tato známost ve vás vyvolala pocit sympatie a náklonnosti. Snažte se do této situace vžít a promyslete si podrobnosti, které se mohly stát. Potom budete svůj zážitek ze včerejšího setkání vyprávět svému partnerovi, jako by se opravdu stal.

Po přehrání scénky bude mít další dvojice stejný úkol, ale s tím rozdílem, že vypravěč bude vyjadřovat pocit nejistoty, napětí vůči manželskému páru, se kterým se seznámil. A další dvojice přehraje stejnou scénku s tím, že vypravěč bude vyjadřovat pocit nedůvěry k uvedenému manželskému páru.

V diskusi k těmto scénkám se má skupina dohodnout na společných odpovědích na tyto otázky: Jak se chovali jednotliví posluchači k pocitům vypravěče? Bylo cítit, že pocity svého přítele akceptovali? Byly okamžiky, kdy jste tento pocit neměli? Vyslovili nějaké pocity jmenovitě? Jak prožívali chování posluchače vypravěči?

Diskusi je možno zařadit po přehrání každé scénky nebo až po odehrání všech scének. Záleží jen na lektorovi, pro kterou variantu se rozhodne vzhledem k momentální situaci ve skupině (složení účastníků, momentální dispozice aj.).

Po proběhnutí diskuze shrne nejpodstatnější a opět zdůrazní, že akceptovat pocity druhého člověka znamená naznačit mu, že jeho pocity vnímáme, a to takovým způsobem, aby si nepřipadal směšný nebo méněcenný. To však neznamená, že musíme souhlasit s jeho názorem nebo jej brát jako skutečnost. I když s jeho myšlenkami a názory nesouhlasíme, můžeme mu dát najevo, že vnímáme jeho pocity, které však nechceme ani hodnotit ani měnit, což znamená, že je akceptujeme. Akceptování na druhé straně nesmíme přehánět. Všechny způsoby chování, které přehnaně vyjadřují akceptování, jsou v podstatě vyjádřením nedostatku úcty vůči partnerovi (na ilustraci je možno použít příkladu z proběhnuté diskuze).

Čím silnější je existující a prožívaný pocit, tím silněji nás nutí k takovému chování, které odpovídá tomuto pocitu a které současně naplňuje určitou potřebu. Na ukázkou si můžeme rozebrat tento případ:

Instrukce 19

Chceme dosáhnout určitého cíle, ale určitá okolnost či určitý člověk tomu brání. Jaké pocity to v nás vyvolá?

Může to vyvolat silný pocit zklamání, hněvu, smutku apod., které se jen těžko snášejí. Tyto pocity nás nutí k tomu, aby se člověk odreagoval.

Instrukce 20

Pokusme se nyní společně dohodnout na tom, jakými způsoby je možno tyto negativní pocity odreagovat.

Skupina by měla přijít na řešení sama. Odreagování pocitu se dá uskutečnit různým způsobem. Pocit nás automaticky nutí k chování, které může tuto základní potřebu uspokojit. Po dosažení cíle pocit vyhasíná sám od sebe. Jedním ze způsobů, jak tedy odreagovat pocit, je uspokojit základní potřebu.

Ale když jsou překážky k cíli pro konkrétního člověka příliš velké a cíl se mu zdá nedosažitelný, pak v něm negativní pocit přetrvává. Zde přichází v úvahu už jen odreagování ve změněné podobě (např. posuňky, výrazem ve tváři) - tím, co obvykle nedokážeme vědomě kontrolovat. Člověk nadává, pláče, kleje atd.

Jinou možností je, že si člověk příslušný pocit opakovaně v sobě prožívá tak dlouho, až v něm postupně vyhasne a odezní.

Další možností je, že si člověk uchová kontrolu nad vyjadřováním pocitů, ale potom své pocity oznámí svému partnerovi.

Tyto pochody probíhají často i tehdy, když se nejedná o naše vlastní negativní pocity, ale i o pocity, jiného člověka. Když jeho pocity cítíme a prožíváme a nenabízejí se žádné bezprostřední účinné možnosti chování, chováme se náhradním způsobem: pokusíme se dát partnerovi dobré rady, abychom ho uklidnili a jeho i náš negativní pocit odstranili, což ovšem většinou není účinné.

Instrukce 21

Je to proto, že ve většině případů rady nemohou vést bezprostředně k jednání, které příčinu negativního pocitu odstraňuje. Proto nejlepším způsobem uklidnění bývá akceptování pocitů. Navíc akceptování pocitů způsobuje, že partner má i nadále odvalu své pocity projevovat otevřeně, zatímco rady, uklidňování a přehnaný souhlas působí často naopak: partner ztratí odvalu anebo se zablokuje.

Tady je opět možné přerušit sezení skupiny s tím, že do budoucího setkání si účastníci připraví reálně prožité nebo odpozorované situace akceptování negativních pocitů, respektive jiných způsobů reagování lidí na projevy negativních pocitů.

Jestliže lektor program na tomto místě nepřeruší, bylo by dobré po diskusi k instrukci 21 zopakovat všechny probrané poznatky z oblasti akceptování pocitů.

Instrukce 22

Nevyslovený pocit může být velmi často skryt v nevyslovené otázce. Představme si, např. že jsme s přítelem či přítelkyní na procházce a ona se nás po hodině zeptá: „Kolik je vlastně hodin?“ Jaké pocity se za touto otázkou mohou skrývat?

Nuda, únava atd. Přítelkyně či přítel by mohli lépe říci: „Už mě to nebaví, ráda bych odešla.“

Instrukce 23

Jaké pocity se mohou skrývat za otázkou: „Chtěl bych ti zavěsit tu lampu, nezdá se ti ale, že ta stolička je příliš rozviklaná?“

Strach nebo obavy o vlastní bezpečnost, nechutí úkol splnit, ale i nedostatek kladných citů vůči osobě, o kterou jde.

Instrukce 24

Jaký pocit by se mohl skrývat za dotazem: „Nebylo by lépe donést žebřík?“

Hněv, lenost nebo obavy o vlastní bezpečnost.

Instrukce 25

Jaké pocity se mohou skrývat za otázkou: „Ředitel schválil můj projekt. Myslíš, že to myslel vážně?“

Touha získat souhlas, obava, že je to příliš krásné, než aby to mohla být pravda, hrdost, radost, atd.

Instrukce 26

Nevyslovený pocit se tedy může skrývat za otázkou. Může se však skrývat i za tvrzením či vysloveným názorem. Jaký pocit se může skrývat za výrokem: „Myslím, že mi ten nový oblek dobře sedí.“

Radost, hrdost, spokojenost atd.

Instrukce 27

Představme si, že se někdo dostane do nové, pro něho neobvyklé situace a říká si sám pro sebe: „Vždy potřebujeme určitý čas, abychom si na situaci zvykli.“ Jaký pocit se může skrývat za takovýmto výrokem?

Nervozita, lítost, strach, že na neobvyklou situaci nestačí apod.

Instrukce 28

Pokusme se sehrát následující scénku: Dva přátelé si domluvili schůzku v určitý čas na určitém místě. Jeden z nich má auto a slíbil druhému, že ho odveze s nákupem domů. Přítel bez auta musel čekat 40 minut, než řidič konečně přijel. Neodešel, protože měl těžkou tašku a v blízkosti nebyla žádná zastávka autobusu či tramvaje. Další průběh si účastníci mohou vytvořit podle vlastních představ. Je třeba předem dohodnout, kde přítel čeká, odkud se znají a další podrobnosti situace. Scénka by neměla trvat déle než 2 – 3 minuty.

Po dohrání vyzve lektor skupinu, aby diskutovala o svých dojmech. Diváci by měli diskutovat o tom, jaké pocity by měli v právě přehrané situaci a jestli by ji ztvárnili stejně nebo zcela jinak.

Účinkující by měli detailně vyložit, co prožívali v průběhu hraní svojí role, jestli si jasně uvědomovali své pocity a pocity svého partnera.

Po proběhnutí diskuze; když se názory na přehranou scénku liší, je dobré nechat účastníky přehrát i několik dalších variant. Po každém přehraní je dobré scénku prodiskutovat stejně jako v prvním případě. Nakonec by se měla skupina dohodnout na nejoptimálnějším řešení.

Po dokončení aktivit k instrukci 28 lektor upozorní na to, že jsme se stále zabývali v diskusích o mezilidských vztazích převážně naším partnerem, jeho pocity a tím, jak se můžeme k takovým pocitům zachovat. Dalším základním momentem, který má význam v mezilidských vztazích je – jak bylo možno pozorovat i při předcházejícím hraní rolí – vnímání a uvědomování si vlastních pocitů. Při interakci s jiným člověkem se na sebezpozorování až příliš často zapomíná.

Tomuto nebezpečí se můžeme bránit jediné tehdy, jestliže k jinému člověku přistupujeme bez obav a jestliže i my můžeme svoje pocity vyjádřit beze strachu, že budou zesměšněny. Vztah, ve kterém každý z partnerů rozpozná a respektuje svoje vlastní pocity i pocity druhého, je vztah zbavený strachu, který přispívá k dalšímu osobnostnímu rozvoji každého z nich.

Instrukce 29

Představme si, že bychom měli něco předvést před větší skupinou lidí. Jsme dost nervózní, protože jsme dosud nic podobného nedělali. Naš přítel, kterému jsme se se svými obavami svěřili, řekne: „Vždyť to není tak zlé. Prostě si řekni, že by to ti druzí neudělali lépe a nenech se vyvést z rovnováhy.“ Máte z této odpovědi dojem, že vaše pocity byly akceptovány, anebo váš přítel zahrává problém do autu a nebere vaše obavy vážně?

Po proběhnutí diskuze ji lektor shrne a dodá, že když někdo vypráví o svých, těžkostech nebo o jiných osobních zážitcích, které jsou jeho problémem a my budeme reagovat „dobře míněnými radami“, bude mít většinou dojem, že nás spíše zajímají fakta než pocity. Proto je velmi důležité rozeznávat, jestli reagujeme spíš na fakta nebo na pocity.

V předcházejícím případě problém spočíval v tom, jak se budeme při přednášce chovat. Šlo o pocit nervozity a strachu.

Instrukce 30

Teď si představme, jak bychom se cítili, kdyby náš přítel v téže situaci řekl:

- a) „V takové neobvyklé situaci může být člověk skutečně neklidný a úzkostný, zejména, pokud nic takového ještě neprožil.“
- b) „Informuj se, co od tebe posluchači očekávají, a potom už budeš vědět, co máš říkat.“

Která poznámka vyjadřuje pocity? Zamyslete se nad oběma výroky a rozhodněte, který z nich se týká pocitů a který věcných, praktických problémů.

Lektor nechá probíhat diskusi do té doby, dokud to skupina nevyřeší správně.

Instrukce 31

Jaký význam může mít poznámka: „Moje dcera bude mít tento rok špatné vysvědčení. Myslím, že je to vinou špatné učitelky.“

Lektor nechá proběhnout diskusi a dodá, že i v tomto případě můžeme rozlišit dvě základní stanoviska – problém a pocit. Výpověď bude obsahovat určitá fakta, ale mimo to může obsahovat i určité nevyslovené pocity. Otcí jde zřejmě o to, že jeho dcera bude mít špatné vysvědčení, a kdo má na tom vinu. Za jeho výrokem by se však mohly skrývat pocity zklamání nad dcerou nebo hněv na učitelku.

Ve styku s lidmi musíme často řešit věcné problémy. Často se však stává, že věcný problém je možné uspokojivě řešit až po vyjasnění pocitů, které se za ním skrývají.

Instrukce 32

Pokusme se nyní společnými silami zformulovat výrok, který by se v případě špatného vysvědčení dcery zabýval problémem, a druhý, který by se týkal pocitů.

Lektor pozorně sleduje diskusi, a když už nikoho nic nenapadá, dodá: „Když se chceme zabývat problémy jiných lidí, je často výhodné vyjádřit předpokládaný pocit slovem, např. vzrušení, rozhořčení, hněv, radost, apod.“

Zamyslete se ještě jednou nad výroky o špatném vysvědčení dcery, které jste zformulovali, zvláště nad těmi, které se týkaly otce. Byl ve vašich výrocích nějaký pocit vyjádřený slovy? Když nebyl, pokuste se jej zformulovat.

Lektor dá pokyn k pokračování až do splnění tohoto úkolu.

Instrukce 33

Zamysleme se ještě nad následujícím příkladem: Víme nebo cítíme, že určitý člověk má strach. Chtěli bychom mu dát najevo, že jeho pocity akceptujeme, a tak povíme něco na způsob: „Ale no, vždyť ono to nějak dopadne.“ Je možné uvedený výrok považovat za akceptování pocitů?

Lektor nechá skupinu, aby se k řešení dopracovala sama. V daném případě však nejde o akceptování pocitů, je to pouze pokus o uklidnění a navíc nevhodný. Všeobecné pokusy o uklidnění mohou za určitých okolností vyznít jako protiklad akceptování, zvláště pokud pramení z nezájmu o druhého člověka a jeho pocity, nebo když mu dáme najevo, že jeho strach je přehnaný a nemístný.

Instrukce 34

Jaký dojem by v nás vyvolal následující výrok přítele: „Nedělej si s tou hloupou přednáškou hlavu. Až k ní dojde, určitě přijdeš na to, jak se máš zachovat.“

Tento výrok určitě budí dojem toho, že přítel pokládá náš strach za přehnaný a nepodložený. Protože strachem a nervozitou opravdu trpíme a sami si s tím nevíme rady, budeme určitě litovat, že jsme se o tom před přítelem vůbec zmínili.

Lektor shrne celé sezení, zdůrazní nejdůležitější nové poznatky a uloží úkol pro novou schůzku: „Pokuste se do příští schůzky každý záměrně projevit pocit radosti, hněvu, zklamání, údivu, nadšení atd. před druhým člověkem. Sledujte, jak bude reagovat váš partner. Pokuste se tyto reakce zaznamenat a při příštím sezení probereme vaše zkušenosti.“

Další schůzku lektor zahájí tím, že vyzve skupinu, aby se pokusila zreprodukovat vše podstatné, co bylo až do současnosti řečeno o akceptování pocitů. Potom zopakuje úkol zadaný na minulé schůzce: „Měli jste se pokusit záměrně projevovat různé své pocity a sledovat, jak na ně reaguje váš partner. Nyní bychom se měli chvíli věnovat výměně vašich zkušeností.“

Měli jste někdy dojem, že váš pocit byl akceptován mimořádně dobře? Jak tato situace konkrétně probíhala?

Lektor shrne diskusi a podle jejího průběhu poukáže na to, respektive doplní, že projevy pocitů zůstávají často nepovšimnuty, bez reakce nebo že partneři reagují často radami a uklidňováním. Dál upozorní na to, že nejen rady a chlácholení vzbuzují dojem, že neakceptujeme pocity druhého. Totéž platí i o souhlasných poznámkách, zvláště při přehnaně projevovaném souhlasu.

Instrukce 35

Představme si, že jsme se na ulici potkali s nějakým známým. Právě jsme byli svědky toho, jak kolemjedoucí auto málem zachytilo dítě a dosud jsme z toho velmi rozrušení. Současně začínáme pocítovat strach, bojíme, se o své vlastní dítě, protože mnozí řidiči si pletou cestu před naším domem se závodní dráhou. Toto vše bychom chtěli povědět našemu známému. Ten však už po prvních slovech s námi souhlasí prudkým přikyvováním hlavy: „Máte pravdu. Řidiči dnes jezdí jako blázni, dá se říci, že jsou to skuteční kriminálníci. Máte stoprocentní pravdu.“ Jaký pocit to ve vás vyvolá?

Skupina by se měla dopracovat asi k tomuto řešení: Přehnaný souhlas našeho známého v nás vyvolá pocit, že už k tomu není co dodat. Ale tím jsou projevy našich pocitů zablokované.

Jak vypadá rozhovor, ve kterém jsou projevy pocitů blokovány přehnaným souhlasem a planými radami posluchače, si můžeme přiblížit, pomocí hraní rolí. Použijeme k tomu příhodu s otevřeným koncem. To znamená, že když se dostanete na konec textu, budete pokračovat v hraní rolí ještě asi 2 – 3 minuty, podle vlastních před-

stav. Jde o tuto situaci: Někdo by si rád zvýšil svou kvalifikaci, a proto se chce přihlásit do intenzivního jazykového kurzu. Aby získal od zaměstnavatele peníze na poměrně drahý jazykový kurz, který si nemůže dovolit hradit sám, musí vyplnit tolik žádostí a tolik potvrzení, že je z toho úplně bezradný. Ale v tom potkává přítele a odehrává se následující rozhovor:

Instrukce 36

A: To je překvapení, že tě vidím! Jak se máš?

B: Dobře a ty?

A: Ale ani se neptej, jsem úplně zničený. Právě chodím po úřadech, víš chci...

B: No jasně, jednat s úřady je to nejhorší, co si člověk může představit. Nejlepší se jim vyhnout.

A: Ano, ale víš, já bych chtěl absolvovat nějaký ten intenzivní jazykový kurz. Myslím, že by mi to mohlo být užitečné.

B: Samozřejmě, je třeba využít každou příležitost k učení. Znalost cizího jazyka se v životě vždy hodí.

A: Víš, já jsem slyšel, že ten kurz by mi mohl zaplatit zaměstnavatel.

B: No to je správné. Člověk musí vždycky dávat pozor, jestli někde na zemi neleží peníze. Není třeba hned sahat do vlastní kapsy.

A: Problém je v tom, že v jazykové škole chtějí všechno doložit potvrzeními. Jen vyplnění žádosti ...

B: No jo, vyplnit žádost, to už dneska bez pomoci odborníka těžko zvládneš. A ještě k tomu ti malicherní úředníci!

Dále pokračujeme v příhodě samostatně a pokusíme se role zahrát co nejvěrohodněji.

Lektor vyzve skupinu, aby posoudila, jak tento rozhovor proběhl. Měl A skutečně možnost zcela spontánně a neomezeně vyprávět o tom, co ho rozrušilo?

Po diskusi k předcházející scéně lektor požádá další dva členy skupiny, aby situaci přehráli ještě jednou, ale tak, že osoba B nebu-

de reagovat přehnaným souhlasem ani radami, ale spíš přistoupí na pocity svého partnera.

Instrukce 37

A: To je překvapení, že tě vidím! Jak se máš?

B: Dobře a ty?

A: Ale jsem úplně zničený. Právě chodím po úřadech. Chci se přihlásit do intenzivního jazykového kurzu, neboť si myslím, že by to mohlo být pro mne užitečné.

B: Ano, to je dobrý nápad.

A: Také si to myslíš? Mám takový pocit, že mé dosavadní vzdělání bylo dobré, ale na další vzdělání potřebuji jazyk.

B: Ty si prostě myslíš, že znalost jazyka ti prospěje a nakonec ti podstatně ulehčí práci.

A: Ano, to doufám. Ale problém je v tom, že tento jazykový kurz je dost drahý. Sám to zaplatit nemohu.

B: To je nepříjemné, když chce člověk něco podniknout a neví jak na to.

A: Nějaké možnosti by se snad našly. Ten jazykový kurz by mi mohl zaplatit zaměstnavatel. Ale to je právě to, proč jsem tak otrávený. Nedovedeš si představit, co je kolem toho všelijakého papírování a potvrzení. Už jen vyplnění žádosti je pro mne věda.

B: Máš pravdu, ty příšerné formuláře! Obyčejný člověk si s tím většinou neporadí.

Porovnejte teď oba rozhovory. Záviselo na výrocích osoby B to, jak zřetelně mohla osoba A vyjádřit své pocity a jak si oba rozuměli?

Lektor nechá volný průběh diskusi, zhodnotí ji a potom dodá, jak je vidět, mezilidské vztahy mohou probíhat různým způsobem. V konkrétním vztahu, respektive setkání může jít o výměnu informací, o vyřešení problému nebo o volbu nejvhodnějšího rozhodnutí. A zde právě vznikají těžkosti, protože lidé nedokáží mít při těchto na pohled věcných problémech na zřeteli také pocity druhého.

Doposud jsme zdůrazňovali důležitost akceptování pocitů druhého. Stejně důležité je však akceptování vlastních pocitů. Když někomu ukážeme, že jeho pocity akceptujeme, pomůžeme mu, aby tento pocit akceptoval i on sám. A naopak, když nám někdo ukáže, že naše pocity akceptuje, umožní nám, abychom je mohli akceptovat i my. Akceptovat své vlastní pocity není vždy jednoduché, ale takovéto pozitivní přijetí svých vlastních pocitů je nejdůležitější podmínkou pro zachování vlastní sebeúcty.

Aby člověk mohl akceptovat vlastní pocity nebo pocity druhého, musí je samozřejmě nejdříve vnímat. Proto je důležité, že se učíme své vlastní pocity přesně rozeznávat.

Lepší vnímání vlastních pocitů může být prvním krokem k tomu, že budeme lépe akceptovat a že si budeme více cenit sami sebe.

V této souvislosti však musíme poznat tři důležité rozdíly:

- člověk může mít pocit
- člověk může pocit slovně vyjádřit,
- člověk může pocit bezprostředně prožít.

Často není rozumné o svých pocitech mlčet a sám s nimi bojovat. Jindy zase není dobré oznamovat své pocity lidem. Ale nikdy není chybou zaměřit se na zřetelné vnímání svého pocitu. Co znamená vnímání vlastních pocitů a pocitů jiných lidí, o tom jsme již hovořili. Objasníme si nyní rozdíl mezi bezprostředním prožitím a slovním vyjádřením pocitů.

Instrukce 38

Uvedme nyní příklady bezprostředního prožití nějakého pocitu z vlastní zkušenosti.

Lektor dbá, aby se zapojil každý člen skupiny, shrne diskusi a případně doplní další poznatky, když člověka zaplaví silný pocit hněvu, radosti apod., směřuje tento pocit k tomu, aby se v plné šíři odreagoval, tedy aby se projevil v celém repertoáru lidského chování: v pohybech těla, ve výrazu tváře, v řeči atd.

Prožívání pocitů je realizací cílově orientovaného impulsu, který je obsažen v každém silném pocitu, který vyvolává tlak směřující

k uspokojení základní potřeby. Když je odpovídající chování člověku znemožněno, potom tento člověk, který např. prožívá hněv, zčervená, bouchne pěstí do stolu, nadává apod. Naproti tomu člověk, který právě prožil radostné překvapení, se zase celý “rozzáří”, někdy dokonce vesele poskakuje, zpívá si, směje se apod.

Instrukce 39

Pohovořme si nyní o tom, jaké výhody a nevýhody s sebou přináší bezprostřední prožívání pocitů v interakci s druhými lidmi a pokusme se ilustrovat své názory na vlastních zážitcích.

V diskusi sleduje lektor cíl, aby se každý člen skupiny vyjádřil a aby uvedl nějaký vlastní zážitek k dané problematice. Z diskuze by mělo vyplynout, že bezprostřední prožívání pocitu přináší tyto výhody: bezprostřední a nebrzděné prožití vlastních pocitů působí blahodárně tím, že dochází ke změně chování. Např. živě projevovaná radost se napřed ještě posílí a za chvíli přejde do uvolněné veselosti. Aktuálně projevovaný hněv může v první chvíli narůst, ale nakonec se odreaguje a následuje uvolnění. Člověk, který se vyzuří, bývá klidnější.

Dá se říci, že bezprostředně a nebrzděně prožívané pocity působí bezprostředně i na druhé lidi.

Nevýhody by měly být tyto: při bezprostředním prožívání pocitů nelze dosáhnout vyjasnění a vyřešení problému. Např. když při řešení problému našeho přítele něco rozhněvá a začne na nás hlasitě křičet, mohou následovat dvě situace: pokud jsme ohleduplní, popř. stydliví, tak díky hněvu našeho partnera se staneme ještě stydlivější, jsme z toho nešťastní, ale pravděpodobně ze sebe nevydáme ani hlásku. Pokud máme sklon k agresivitě a k prosazování svých potřeb, budeme pravděpodobně na výbuch zuřivosti reagovat také zuřivostí.

V obou případech nebude možné přinejmenším alespoň určitou dobu problém klidně objasnit. Následek však může být mnohem horší. Může se stát, že se partnerovi začneme vyhýbat a vznikne k němu nepřekonatelný odpor.

V běžném styku je často dobré vlastní pocity kontrolovat. Tento jev nazýváme pocitová kontrola. Póciová kontrola znamená pokusit se na chvíli, kdy velmi silně prožíváme určitý pocit, neodreagovat ho bezprostředně a bez zábran, ale pokusit se tyto bezprostřední formy projevu tlumit a pocit vyjádřit jen slovně, pojmenovat ho.

Na tomto místě se dá setkání skupiny ukončit s tím, že členové se pokusí do příštího setkání tlumit v reálných situacích bezprostřední projevy svých pocitů a pokusí se je vyjádřit jen slovně.

Příští setkání lektor zahájí tím, že se proberou zkušenosti členů skupiny z realizace zadaného úkolu. Jde hlavně o to, aby skupina posoudila, zda se v jednotlivých konkrétních situacích podařilo členům skupiny splnit zadaný úkol, tzn. jestli dokázali tlumit bezprostřední projevy svých pocitů a jestli je dokázali vyjádřit jen slovně. Potom dá pokyn k pokračování programu.

Pokud program nebyl přerušen, pokračuje se plynule dále instrukcí 40. Pokud byl přerušen, instrukce 40 a 41 se vynechá.

Instrukce 40

Uvedeme z vlastní zkušenosti příklady kontrolovaného vyjadřování pocitů.

Do diskuze se má zapojit každý člen skupiny. V případě potřeby lektor jednotlivé členy skupiny vhodně motivuje.

Instrukce 41

Pokusme se vlastními silami zformulovat výhody a nevýhody kontrolovaného vyjadřování pocitů.

Lektor shrne diskusi a zdůrazní: „Póciová kontrola způsobuje, že přestaneme svými pocity nepřiměřeně ovlivňovat svého partnera, který se s nimi v nekontrolované podobě možná nedokáže vyrovnat.“

Všeobecně při společenském styku působí póciová kontrola příznivěji než spontánní a nebrzděné prožívání a odreagování pocitů.

Těž akceptování pocitů partnera nám všem připadá lehčí, když je neprožívá spontánně, ale když je vyjadřuje opatrně a kontrolovaně.

Nevýhoda je, že při tlumení bezprostředního prožívání pocitů vzniká dlouhotrvající vnitřní napětí, takže kontrola pro člověka znamená velký výdej sil a námahy.

Nevýhodou se může stát i to, že vyjádření pocitu, který je příliš kontrolován, je velmi nepřírozené a na partnera nemusí mít žádoucí účinek.

Instrukce 42

Shrňme společné rozdíly mezi vnímáním pocitů, vyjadřováním pocitů a spontánním odreagováním pocitů.

Lektor kontroluje diskusi a v případě potřeby upozorní skupinu na skutečnosti, které jí unikly.

Instrukce 43

Vypracujme nyní společně dva scénáře těžce libovolné scénky, na které se dohodneme tak, aby jeden scénář ilustroval spontánní odreagování pocitů a druhý jejich slovní vyjádření (pocitovou kontrolu):

Lektor kontroluje přípravu scénáře, v případě potřeby členy skupiny usměrní. Zde je vhodné celou skupinu rozdělit na dvě podskupiny (po dohodnutí situace v plénu), přičemž každá podskupina vypracuje příslušný scénář. Potom si každá podskupina zvolí aktéry a přehrají se obě varianty dohodnuté situace. K hraní potom diskutuje celá skupina, případně se hra zopakuje.

Po splnění této instrukce je možné interakční program opět přerušit a zadat domácí úkol: do příštího setkání se každý pokusí v běžné interakci odreagovat své momentální pocity. Tyto zkušenosti budou probrány na příští schůzce. Do příštího setkání si znovu promyslete, jaké jsou rozdíly mezi třemi různými způsoby chování:

- vnímání pocitů
- vyjadřování pocitů
- spontánní odreagování pocitů

Další setkání lektor zahájí diskusí o získaných zkušenostech a dává pozor, aby každý člen skupiny prezentoval své vlastní zkušenosti.

Po diskusí vyzve skupinu, aby zrekapitulovala průběh předcházejících setkání, zároveň dbá hlavně na to, aby rekapitulace byla úplná po stránce obsahové.

Po splnění tohoto úkolu vyzve skupinu, aby diskutovala o tom, jaké výhody a nevýhody má vyjadřování pocitů a spontánní odraňování pocitů a proč je v tomto programu věnovaná větší pozornost vyjadřování pocitů než bezprostřednímu prožití nějakého pocitu.

Lektor nechá proběhnout diskusi. Skupina by měla přijít na to, že vyjadřování pocitů a jejich společné prožívání hraje v mezilidských vztazích důležitou úlohu z hlediska oboustranného porozumění.

Potom přikročí k pokračování interakčního programu, pojednáme o další situaci, kterou bychom mohli charakterizovat výrokem: „P ř i z n a t s e k e s v ý m v l a s t n í m p o c i t ů m“.

Když prožijeme nějaký pocit a víme o něm, tak to znamená, že se ke svému pocitu hlásíme. Ale když popisujeme pocity vycházející spíše z nějakých vnějších podmínek nebo pocity jiných lidí, tedy takové pocity, které necítíme jako své vlastní, pak to znamená, že se ke svým pocitům nepřiznáváme.

Instrukce 44

Představme si následující situace: kdosi dostal od svého vedoucího úkol, jehož řešení by trvalo asi týden. Po dvou dnech vedoucí bez jakéhokoli vysvětlení od něj vyžaduje, aby práci přerušil a ujal se jiné. Druhý den se opakuje stejná situace. V tu chvíli je pracovník rozhořčen a postěžuje si vedoucímu: „Proč se chováte tak nevypočitatelně a nenecháte mne žádnou práci dokončit? Tím mi berete možnost dokázat, co dovedu a podlamujete mou pracovní morálku.“ Přiznal se pracovník ke svým pocitům? Proč ano? Proč ne?

Skupina by se měla dopracovat asi k takovému řešení: pracovník je rozhněván a zároveň se zřejmě obává, že vedoucí pochybuje o jeho možnostech a schopnostech. On se ale ke svým pocitům

nepřiznává, místo toho vyjadřuje svoje mínění o vedoucím, dává dohromady své vlastní pocity se soudem o svém vedoucím.

Instrukce 45

Zamysleme se nad tím, jaké nevýhody může mít takové nepřímé vyjádření pocitů.

V diskusi by se měla skupina dopracovat k těmto negativním následkům falešného vyjadřování svých vlastních pocitů:

- a) ani nám, ani našemu partnerovi nebude jasné, co je vlastně vyjádřením nějakého pocitu a co není
- b) partner musí naše pocity hledat, protože my sami je přímo nevyjadřujeme
- c) je odvedena pozornost od nás a od našich pocitů
- d) když se hned na začátku ke svým pocitům otevřeně nepřiznáme, je logické, že máme dojem, že náš partner je vůbec neakceptuje

Probereme si ještě jeden případ:

Instrukce 46

Představme si, že sedíme ve vlaku a náš spolucestující v kupé často odkašlává. V určitém okamžiku vás tento kašel tak pobouří, že to nevydržíte a vybuchnete: „Máte odporný zvyk stále si odkašlávat.“ Vyjadřuje tato poznámka pocity?

Skupina by měla přijít na to, že i když tato rozčílená poznámka na první pohled vypadá jako vyjádření pocitů, ve skutečnosti nehovoříme o svých pocitech, ale především odsuzujeme chování svého spolucestujícího.

Po splnění této úlohy dá lektor pokyn k dalšímu pokračování interakčního programu.

Instrukce 47

Pokusme se nyní společně zformulovat několik výroků, kterými by se mohl náš spolucestující jednoznačně přiznat ke svým poci-

tům. Tyto pocity pak porovnejte s předcházejícím a diskutujte o tom, v čem jsou otevřenější a přímější.

Lektor shrne diskusi a opět zdůrazní, že pokud vyjadřujeme negativně zabarvený pocit, tak můžeme položit důraz buď na svůj vlastní pocit nebo můžeme zodpovědnost za něj přisoudit svému okolí. To znamená, že můžeme svůj pocit vyjádřit tak, že obviníme svého partnera. Na druhé straně, když někdo vyjádří své pocity tak, že nás nepřímo obviní nebo obžaluje, když tedy zdůrazní posuzování našeho chování a ne vyjadřování svých vlastních pocitů, potom budeme cítit potřebu odvolat se nebo mu jeho pocity vymluvit. Za těchto okolností se jen velmi těžko akceptují partnerovy pocity.

Instrukce 48

Popíšme si nyní některé pocity, které během tohoto sezení možná prožíváme. Neuvažujeme nad tím, zda to i my tak cítíme, anebo zda se některý z uvedených pocitů shoduje s realitou. Stačí, když budeme pozorně poslouchat.

Zde jsou příklady zmíněných pocitů:

- a) nejistota, co bude dál následovat
- b) nespokojenost s něčím v tomto programu
- c) stísněnost způsobená chováním ostatních členů skupiny
- d) strach z toho, že by se někdo ze skupiny mohl na mě hněvat
- e) radost z něčeho pěkného, co se stalo
- e) nějaký neurčitý příjemný nebo nepříjemný pocit

Po chvíli lektor vyzve skupinu, aby si nyní udělala krátkou přestávku, při které si nikdo nebude povídat. Zcela se uvolněte, udejte si pohodlí, tiše se soustředte jen na vlastní pocity a na pocity svých partnerů ve skupině. (Na navození uvolnění je možné s úspěchem využít autogenní trénink. Záleží však na tom, jestli ho členové skupiny ovládají, respektive jestli je součástí skupinové práce, v které jako jedna z metod je používán i tento interakční program). Zeptejte se sami sebe: „Co cítím v tuto chvíli tady ve skupině?“, „Co asi pociťují ostatní členové skupiny?“

Lektor nechá účastníky přiměřenou dobu relaxovat, a potom vyzve člena skupiny, který je na řadě, aby přečetl další instrukci.

Instrukce 49

Každý z nás nyní popíše ostatním členům skupiny svoje pocity a poví jim také, jaké pocity tušil v nich. Není přitom důležité, zda jsme pocity ostatních skutečně pochopili nebo ne. Daleko důležitější je, že si stále více zvykáme dávat pozor na vlastní pocity a na pocity druhých lidí.

Lektor shrne diskusi a zdůrazní, že když se naučíme vnímat vlastní pocity a když se naučíme se k nim přihlásit nejen před sebou samým, ale i na veřejnosti, pomůže nám to k lepšímu sebepochození a sebepřijetí. Je důležité uvědomit si, že v různých situacích se musíme chovat různě. Někdy je výhodnější, když jsme spíše opatrnější než otevření. To znamená, že si svoje pocity uvědomujeme a akceptujeme je, ale necháme si je pro sebe.

Člověka, který si osvojil oba způsoby jednání – otevřené vyjadřování pocitů a opatrnost jejich vyjadřování – můžeme označit za dobře přizpůsobivého. Když se naučíme chovat se otevřeně tehdy, když chceme, dává nám to větší možnosti při rozhodování v konkrétních mezilidských vztazích. V této souvislosti je však potřebné ještě upozornit na to, že i když se někdo naučí zacházet se svými pocity a naučí se kdykoli se k nim přihlásit, může se stát, že je neumí vyjádřit v adekvátní formě. Např. místo toho, aby řekl: „Mám strach“, poví: „Jsem nějaký nesvůj“. Pokud je tato forma vyjadřování úmyslná, pak hovoříme o tzv. opatrném vyjadřování vlastních pocitů. To se však nesmí přehánět.

Pokud jsme ve vyjadřování svých pocitů vždy opatrní, okrádáme se o možnost vybudování takových mezilidských vztahů, které by pro nás opravdu něco znamenaly a přinášely nám radost. Když svoje pocity nepřiznáme otevřeně, ale jen je skrytě naznačíme, vytváříme si tím možnost výmluvy, ale zároveň můžeme budit dojem alibisty nebo neupřímného člověka. Tuto situaci si můžeme ilustrovat na příkladu:

Instrukce 50

Někdo pociťuje určitou okamžitou situaci (např. chůzi opuštěnou tmavou uličkou) jako velmi znepokojující a úzkostnou záležitost, ale neví, jestli by se mu jeho společníci nevysmáli. Proto řekne: „Tady by se člověk skoro bál.“ Do jaké míry dává takovéto vyjádření pocitu možnost výmluvy?

Lektor nechá proběhnout diskusi, shrne celé sezení a uloží úkol na příští schůzku.

Do příštího setkání hledejte příležitost k otevřenému vyjádření nějakého vašeho vlastního pocitu. Když váš partner váš pocit nepřijme, zeptejte se sami sebe, jestli bylo pro vašeho partnera těžké nebo neobvyklé reagovat na tento váš pocit, nebo jestli není chyba v tom, že jste se nepřiznali dostatečně otevřeně. Možná, že jste řekli: „Dalo se to vydržet.“, přestože jste si mysleli: „Velmi jsem se těšil ...“

Další setkání lektor zahájí výzvou: „Měli jste za úkol využít každé příležitosti vyjádření nějakého vlastního pocitu partnerovi. Teď si promluvte o různých zkušenostech, které jste při tom získali.“

Lektor pozorně sleduje diskusi, a když se vyskytne případ, že někdo má dojem, že jeho partner nerozeznal dost jasně jeho pocity, tak je potřebné to prodiskutovat. Je možné, že své pocity v nějakém směru vyjádřil příliš nepřímou nebo nejasně. Např. jestli místo slova „Já“ nepoužil slova: „Někdo“ apod.

Po proběhnutí diskuze pokračuje lektor v interakčním programu: probereme si ještě jednu formu nepřímého vyjadřování pocitů, kterou jistě všichni znáte. Jde o obvinění. V tomto případě vyjadřujeme vlastní pocit tím, že obviníme partnera. Je to většinou nevědomý pokus při hledání zdůvodnění nebo ospravedlnění své vlastní chyby.

Instrukce 51

Nyní se všichni zamysleme a po chvíli uvedeme příklady vyjádření pocitů formou obvinění, pokud možno každý z vlastní zkušenosti.

V diskusi je vhodné, aby každý člen skupiny uvedl alespoň jeden příklad z vlastní zkušenosti.

Instrukce 52

Vraťme se nyní k příkladům, které jsme uváděli, a obviňující výroky zkusme změnit tak, aby byly naše vlastní pocity v dané situaci zřetelné, a zkusme se dohodnout na tom, jaké výhody mají tyto nové formulace.

V diskusi by měl každý člen skupiny zformulovat nový výrok pro všechny situace, které uváděl k instrukci 51.

Co se týká výhod zřetelného vyjadřování svých vlastních pocitů, měla by se skupina dohodnout na tomto řešení - když svoje nepříjemné pocity vyjádříme tak, že je jednoznačně popíšeme, mohou být lépe akceptovány. Je potřeba však upozornit na to, že jednoznačně popsany vlastní pocit ještě nedává záruku, že bude v každém případě akceptován.

Instrukce 53

Na dvou následujících stránkách jsou uvedeny krátké výroky, se kterými se má ten, který čte, obrátit na svého souseda po pravé straně. Ten by měl ihned bez rozmyšlení odpovědět to, co ho napadne jako první.

Instrukce 54

„Jezdíš tak rychle, že každému spolujezdci naháníš strach.“ Jakmile váš soused odpoví, předejte sešit dalšímu.

Instrukce 55

„Strašně se bojím, když jezdíš tak rychle.“

Instrukce 56

Nyní se společně zamyslíme nad tím, zda oba oslovení řidiči odpověděli na výroky spolujezdce rozdílně. Podařilo se řidiči v druhém případě akceptovat pocit svého spolujezdce? Nebo reagoval sebeobhajováním i v případě, kdy spolujezdec vyjádřil svůj pocit jednoznačně a nic mu nevyčítal?

Lektor shrne diskuzi a podle jejího průběhu může poukázat na některé charakteristické znaky, např. že často zevšeobecňujeme výroky svého přítele. Obviňujeme ho a navozujeme takové způsoby chování, které nám toto umožňují. Pak se nemusíme veřejně přiznat ke svým negativním pocitům (je dobré vše ukázat na příkladech z diskuze).

Ke způsobům chování, ve kterých se vyhýbáme jasnému a přímočarému vyjádření svých pocitů, patří také argumentace. Argumentace spočívá v tom, že se hledají a uvádějí takové příčiny a důkazy, které potvrdí správnost určitého tvrzení, které je podloženo vlastní zkušeností nebo plánovaným výzkumem. To znamená, že argumentace má smysl jen tehdy, když jde o to, že něco je “spíše správné” nebo “nesprávné”.

V oblasti pocitů neexistuje kritérium správnosti. Pocity se prostě buď vyskytují v určité síle nebo zbarvení, anebo se nevyskytují, neexistují vůbec, a není už potřebné dokazovat jejich správnost. Naproti tomu se lidé neustále dopouštějí chyby, že argumentují, i když jde jen o pocit.

Pokoušejí se:

- a) vymluvit sobě nebo jiným určitý existující pocit, tedy pokoušejí se dosáhnout toho, že pocity jsou nesmyslné, neopodstatněné nebo zbytečné,
- b) vlastní nebo cizí pocit obhajovat před pochybnostmi, tedy dokázat, že existující pocit je oprávněný.

Všechny tyto pokusy jsou však pravým opakem akceptování pocitů.

Instrukce 57

Uvedme několik příkladů na ilustraci toho, jakým způsobem se pokoušíme zamluvit nebo změnit pocity jiných lidí.

V diskusi lektor pozorně sleduje uváděné příklady. Když se vyskytne nesprávný příklad a skupina na to nereaguje, vhodně na to skupinu upozorní. Jde o výroky typu: „Je opravdu nesmysl se rozčilovat kvůli takové malicherné blbosti.“

Instrukce 58

Zamysleme se nyní nad tím, jaké nevýhody s sebou přináší vyjadřování svých vlastních pocitů formou argumentace.

Skupina by se měla dohodnout na těchto nevýhodách:

- a) argumentací dáváme svému partnerovi v první řadě podnět k tomu, že se musí, pokud to jde, co nejrychleji změnit, pokud chce, aby si uchoval naši přízeň, což ho obvykle ještě více rozladí,
- b) argumentace často probíhá jako hádka, je to tím, že většina lidí se odváží říci své negativní pocity jen ve spojení s dokazujícími argumentacemi, případně výčitkami, to však často vede k hádkám.

Lidé se potom často domnívají, že k hádce vedlo samotné vyjádření negativních pocitů. Aby měli klid, snaží se úplně vyhýbat se vyjadřování negativních pocitů, čímž způsobují povrchnost mezilidských vztahů.

Pokud je všem členům skupiny jasné, v čem spočívají nevýhody vyjadřování negativních pocitů formou obvinění nebo argumentace, je možné sezení ukončit a zadat domácí úkol: do příště si každý vyzkouší úmyslně vyjádřit nějaký svůj negativní pocit formou obvinění nebo argumentace. Situaci si podrobně zaznamenejte a zauvažujte o tom, jaké výhody by v dané situaci mělo přiznání se ke svým negativním pocitům. Na začátku příštího sezení si o tom popovídáme.

Další sezení lektor zahájí diskusí k zadanému úkolu, ve které by měl každý člen skupiny prezentovat nějakou zkušenost. Skupina by se měla dohodnout na tom, že čím jasněji a zřetelněji dáme svému partnerovi, a tím i sami sobě najevo, že hovoříme o svých vlastních pocitech, o to méně se bude náš partner cítit bezmocný a obviněný.

V této souvislosti je možné vybrat jednu nebo více situací z úvodní diskuze a vyzvat členy skupiny, aby je přehráli tak, aby si aktéři vyzkoušeli optimální řešení – bez obviňování a argumentace. Potom lektor pokračuje v dalším programu.

Jeden z nejdůležitějších cílů tohoto kurzu je, abychom se naučili poznávat lépe sami sebe a tím abychom si lépe rozuměli. Když si

např. myslíme, že určité pocity vůbec nemůžeme mít, pak je téměř nemožné, abychom si je uvědomovali i v případě, když je nějaká příhoda v nás vyvolá. To zároveň znamená, že se nepoznáváme správně, že si neuvědomujeme své “Já” dostatečně zřetelně.

Každý člověk má nějakou představu o sobě samém. Říká se tomu sebeobraz. Mimo představy toho, jaký člověk je, tedy sebeobrazu, má každý člověk i představu o tom, jaký by chtěl být, tedy svůj ideál – ideál “Já”.

Přestože každý člověk má nějaký sebeobraz a sebeideál, když si nenajde čas, aby se nad tím zamyslel, bude to v jeho vnějším chování obsaženo spíš nevědomě. Rozebereme si nyní tuto problematiku trochu hlouběji:

Instrukce 59

Udělejme si nyní chvíli čas na přemýšlení a potom se každý pokusme popsat svůj sebeobraz a sebeideál. V případě, že uvědomění si sebeideálu bude pro nás těžké, zeptejme se sami sebe:

„Které vlastnosti z těch, které mi jiní připisují, bych chtěl mít?“

„Jaké jsou moje tajné sny a přání?“

„Co bych chtěl v životě nejraději dělat?“

Je výborné, pokud se podaří dosáhnout toho, že každý člen skupiny dokáže zveřejnit svůj sebeobraz a sebeideál.

Instrukce 60

Zamysleme se nyní nad tím, zda jsme některého člena skupiny neodhadli jinak, než to on sám vyjádřil. Jestli ano, hovořme o tom tak dlouho, dokud si to vzájemně neobjasníme.

Lektor sleduje diskusi a v případě potřeby vhodně zasahuje do jejího průběhu. Diskuzi nesmí ukončit dříve, než se všechny problémy mezi členy skupiny vyjasní.

Tady je opět možné schůzku ukončit a uložit domácí úkol: možná bylo pro vás těžké popsat svůj sebeobraz a sebeideál, protože jste na to nebyli připraveni a fakt, že jste si to měli uvědomit tak

rychle, vás zaskočil. Proto do příštího setkání přemýšlejte o svém sebeobrazu a sebeideálu, abyste je mohli příště upřesnit.

Další sezení lektor zahájí doplněním sebeobrazu a sebeideálu jednotlivých členů skupiny. Skupina jednotlivcům poskytuje zpětnou vazbu, disproporce je třeba prodiskutovat a vyjasnit. Potom lektor přikročí k dalšímu pokračování interakčního programu.

Instrukce 61

Pokusme se nyní odpovědět na následující otázku: „Může si každý člověk vytvořit sebeideál a i přesto se akceptovat takový, jaký je?“

Lektor musí dbát na to, aby se v diskusi v první řadě vyjasnilo nesprávné chápání sebeakceptace. Pojem sebeakceptování se totiž často chápe nesprávně, a to ve dvou směrech:

Někteří lidé si představují pod osobou, která akceptuje sama sebe, někoho, kdo o sobě a svém jednání příliš nepřemýšlí a žije celkem spokojeně sám se sebou.

Jiní se zase domnívají, že akceptovat sám sebe znamená jen registrování svého chování a spokojení se s tím, jaký jsem.

Ve skutečnosti sebeakceptace znamená neodmítat sebe za to, že jsem takový, jaký jsem.

Instrukce 62

Pokusme se nyní uvést příklady sebeakceptace. V případě rozporu mezi sebeobrazem a sebeideálem se zamysleme nad tím, jaký to má praktický význam pro člověka.

Lektor dbá na to, aby členové skupiny uváděli příklady z vlastní zkušenosti.

V diskusi o významu sebeakceptace pro člověka by se skupina měla dopracovat k tomu, že sebeakceptace je mimořádně důležitá pro rozvoj osobnosti člověka. Pokud totiž člověk není sám se sebou spokojený a začne odmítat sám sebe, brzdí to rozvoj celé osobnosti.

Pro rozvoj vlastní osobnosti je důležité to, že své pocity vnímáme a učíme se jim rozumět. Toto je nutné cvičit neustále.

Instrukce 63

Pokusme se nyní povídat si pět minut tak, že nebudeme mluvit o nějakém pojmu, ale skutečně o svých pocitech. Můžeme vyjít z pocitů, které jsme měli dnes při příchodu na skupinu. V rozhovoru potom dávejte pozor na pocity toho člena skupiny, který bude hovořit, a to i tehdy, když nebude tyto pocity vyjadřovat přímo, ale budou se skrývat za zdánlivě věcnými výroky.

Pokud se vyjádřili v diskuzi už všichni členové skupiny a diskuze začíná váznout, lektor dá pokyn k dalšímu pokračování.

Instrukce 64

Zamysleme se nyní nad předcházejícím rozhovorem a posudme, jestli jsme opět přes všechnu snahu nehovořili o pojmech, názorech, představách a skutečnostech nebo dokonce o jiných lidech a bývalých zážitcích.

Vzpomeňme si na své pocity v průběhu rozhovoru a otevřeně o nich hovořme ve skupině.

Lektor vyjde z diskuze a podtrhne, že o svých pocitech je schopno jen málo lidí mluvit otevřeně. Proto je normální, že se v takové diskuzi u jednotlivců objevuje napětí nebo strach a že o svých pocitech jsme byli schopni hovořit jen chvíli, respektive jen s námahou.

Při pozorování vlastních pocitů a pocitů druhých lidí se může stát, že jsme se občas zmýlili. Příčinu můžeme vidět v tom, že často je těžké pocity vnímat jasně a srozumitelně, zvláště pokud je vedle sebe více pocitů.

Instrukce 65

Uvedme nyní několik příkladů z vlastní zkušenosti na to, když vedle sebe existuje současně více pocitů.

Lektor zapojí do diskuze všechny členy skupiny. V uváděných příkladech by se měly vyskytnout i takové příklady, kdy prožíváme

současné pocity, které jsou v rozporu. Např. mladý muž se zamiluje do dívky, ale přitom se bojí, aby si z něj neudělala legraci, neví, jestli dívka přijme, jeho projevy náklonnosti. Anebo někdo má dojem, že jeho vedoucí se k němu zachoval nespravedlivě, a proto je naštvaný. Zároveň má ale strach, dát svůj hněv před vedoucím otevřeně najevo, protože se bojí nepříjemných následků.

Lektor shrne diskusi a upozorní na to, že často své pocity vyjadřujeme jen nepřímo nebo zcela skrytě. Může to být důsledek toho, že jsme se nenaučili vyjadřovat otevřeně, ale ve většině případů sehrává velkou roli strach. Často se bojíme, že náš okamžitý pocit nebude partnerem akceptovaný, a to nám brání v jeho otevřeném projevu.

Instrukce 66

Pokusme si nyní vzpomenout na konkrétní situace ze svého života, kdy nám strach bránil otevřeně projevit své city. Tyto situace skupině podrobně popište, a potom je společně rozebereme.

Lektor pozorně sleduje diskusi a v případě potřeby ji vhodným způsobem usměrní. Po vyjasnění všech nastolených problémů dá pokyn k dalšímu pokračování.

Instrukce 67

Zamysleme se ještě jednou a pokusme si společně zopakovat všechny možnosti, jak člověk může nepřímo vyjádřit své pocity. Pokusme si vzpomenout na všechny nevhodné způsoby vyjadřování pocitů, které jsme v našich společných rozhovorech poznali .

Ve společné diskusi by měla skupina dojít k tomu, že při nepřímém vyjadřování svých pocitů mohou nastat tyto možnosti:

- a) pocit je ukryt za věcnou otázkou
- b) pocit je ukryt za konstatováním
- c) pocit je ukryt za vyjádřením vnímání
- d) pocit je ukryt za všeobecnou výpovědí

Co se týká nevhodných forem vyjadřování pocitů, dá se uvažovat o těchto základních možnostech:

- a) vyjádření pocitu formou výčitky
- b) vyjádření výčitky formou argumentace

Po splnění této instrukce může lektor přerušit program a zadat domácí úkol na příště: pozorně si všimněte všech situací, ve kterých se vy či jiní lidé odváží více nebo méně skrytě vyjádřit vlastní pocity. Bylo by vhodné, kdybyste na všechny příklady, které jsme si před chvílí zopakovali, našli vhodnou reálnou situaci. Důležité je totiž to, abychom se naučili všimnout si, kdy a jak jsou pocity vyjadřovány skrytě anebo nepřímo.

Další sezení lektor zahájí diskuzí o zkušenostech účastníků z pozorování nepřímého nebo skrytého vyjadřování pocitů. Do úvodní diskuze by se měli zapojit všichni členové skupiny. Potom přikročí k zopakování nejdůležitějších poznatků z celého interakčního programu.

Instrukce 68

Na začátku tohoto kurzu jsme hovořili o tom, jaký je proces vývoje nového chování a postojů. Zopakujme si, jak tento proces probíhá.

Skupina má zrekonstruovat jeho čtyři základní fáze, první krok spočívá v tom, že poznáváme nové pojmy a skutečnosti a teoreticky si je osvojujeme (získáváme nové zkušenosti).

Ve druhé fázi si musíme promyslet, jak můžeme tyto nové poznatky uplatnit v běžném životě.

První dva kroky jsou v podstatě myšlenkové procesy. Až je zvládneme, můžeme hovořit o svých nových poznatcích a případně odpovídat na určité otázky. Příležitostně se můžeme chovat i jinak, ale většinou jsme změnili pouze své vědomosti, ne jednání a prožívání.

Do třetí fáze se dostaneme, jestliže skutečně začneme jednat novým způsobem, jakmile začneme skutečně prožívat něco nového. Podstatným charakteristickým rysem této fáze je to, že nové způsoby jednání a prožívání můžeme navodit – i když zpočátku jen zřídka a na chvíli – v běžné interakci s druhými lidmi.

Zatímco oba první kroky může zvládnout sami, ke třetímu kroku potřebujeme nutně jiné lidi. Chovat se jiným způsobem k ostatním lidem a mít přitom nové zážitky je možné jen ve společnosti lidí.

Ve čtvrté fázi je nový způsob chování zcela samozřejmou součástí našich návyků. Chováme se zcela bezprostředně novým způsobem, bez toho, abychom byli nuceni o tom přemýšlet.

Když skupina splní instrukci 68, lektor upozorní ještě na to, že průběh učení, tak jak je popsán ve čtyřech fázích tohoto programu, je typický jen pro tento interakční program.

V normálním životě tento proces jen málokdy probíhá tak přímočaře a bez problémů. Proto tento program byl sestaven tak, abychom se naučili určité často opomíjené zásady mezilidských vztahů a abychom jim porozuměli, a současně aby nám vytvořil vhodné podmínky k vytvoření základů nového prožívání a změny chování.

Instrukce 69

Zamysleme se nyní nad tím, zda se nám daří lépe vnímat pocity druhých lidí. Uvedeme příklady z běžného života a vyměňme si nové zkušenosti, které jsme získali díky své účasti na tomto interakčním programu.

Je vhodné, aby se do diskuze zapojili všichni členové skupiny. Lektor nakonec shrne diskuzi a dodá, že pokud jsme se naučili lépe vnímat pocity druhých lidí, tak jsme dokázali něco velmi důležitého – něco, co může být o mnoho důležitější než znalost veškerých pojmů a skutečností, které se vyskytly v tomto programu.

Dokázat vnímat pocity druhých lidí je velmi důležité, ale často nám může způsobovat potíže jejich akceptování.

Instrukce 70

Zopakujme si společně, co je to akceptování pocitů. Potom se dohodneme na určité situaci, kterou si přehrajeme a na které si názorně předvedeme akceptování pocitů druhého člověka. Pak si pohovoříme o tom, jak se nám daří v běžném životě pocity druhých lidí i své vlastní akceptovat. Každý z nás uvede příklad z vlastního života.

Akceptovat pocity znamená dát svému partnerovi najevo, že jsme jeho pocity poznali (vypozorovali), a to tak, aby si nemusel vyčítat, že si je raději nenechal pro sebe.

Co se týká ilustrované scény, lektor nechá skupinu, aby si zvolila libovolnou situaci, podle návrhů jednotlivých členů (je možné použít i některou z technik řízeného výběru tematiky, nejlépe z reálného života členů skupiny). Až se skupina dohodne na situaci, lektor rozdělí skupinu na dvě podskupiny. Každá skupina si připraví rámcový scénář, ve kterém bude mít každý člen skupiny určitou roli. Po chvíli se může začít. Jedna skupina hraje dohodnutou scénku, druhá skupina sleduje hraní, popř. si dělá poznámky, které potom využije při diskusi. Po dohrání scény si skupiny vymění úlohy.

V následující diskusi se nejdříve vyjádří jednotliví aktéři k tomu, jak se cítili ve svých rolích, jestli měli dojem, že ostatní partneři akceptovali respektive neakceptovali jejich pocity (uvedou to na konkrétní situaci). Pokud vzniknou určité rozdíly v názorech, lektor nechá skupinu, aby si je vyjasnila. Podskupina, která pozorovala hraní, poskytuje aktérům zpětné vazby. Diskusi lektor neukončí dříve, dokud nebudou vyjasněny a prodiskutovány všechny problémy.

K poslední části instrukce by se měl vyjádřit každý člen skupiny. Je dobré osobně zopakovat význam akceptování pocitů (význam sebeakceptace).

Sebeakceptace znamená neodmítat se za to, že jsem takový, jaký jsem. Má mimořádný význam hlavně proto, že sebeakceptace je jednou ze základních podmínek celkového rozvoje osobnosti člověka.

Pokud se ve skupině najde takový člen, který má v oblasti akceptování pocitů druhých lidí určité problémy a otevřeně to poví, je vhodné toto prodiskutovat a vyjasnit. Po vyjasnění problémů je možné přehrát některou ze situací, o kterých dotyčný člen hovořil, aby si mohl takové chování ještě jednou vyzkoušet.

V závěru k této instrukci lektor zdůrazní, že i když se pro nás nové prožívání a nový způsob chování a zacházení s lidmi stane samozřejmostí, stejně se nám může stát, že se vrátíme zpět ke svým starým návykům. Potom nám může připadat všechna námaha a snaha o nové způsoby chování se k lidem zbytečná. Ve skutečnosti jde v tomto pří-

padě o návrat ke starým zvykům, o přechodnou a u všech lidí normální situaci, ke které dochází při učení a přeučování určitého chování nebo prožívání. Důležité je, abychom si tento návrat ke starým způsobům uvědomili, což je základním předpokladem toho, abychom se v budoucnosti lehčeji tomuto chování vyhnuli.

Instrukce 71

Ještě jednou se tedy zamysleme nad tím, co jsme se dozvěděli v tomto interakčním programu o lidských pocitech. Pokusme se společnými silami shrnout všechny možnosti, jak můžeme jiným lidem dát své vlastní pocity najevo.

Své pocity můžeme dát druhým najevo tím, že je vyjádříme slovně nebo že je bezprostředně prožijeme.

V diskuzi je třeba rozebrat výhody a nevýhody bezprostředního prožívání vlastních pocitů a problematiku pocitové kontroly.

Bezprostřední prožití vlastních pocitů má pozitivní přínos v tom, že i na druhé lidi působí bezprostředně. Nevýhodou je to, že při něm není možno dosáhnout vyjasnění a vyřešení příslušného problému.

Proto v běžném styku s druhými lidmi je často potřebné uplatňovat pocitovou kontrolu, která vlastně znamená pokusit se o to, abychom se ve chvíli, kdy velmi silně prožíváme pocit, ovládli, vyjádřili ho jen slovně, abychom ho jen pojmenovali, tedy abychom ho neodreagovali bezprostředně a bez zábran.

Při slovním vyjádření svých pocitů by se mohlo stát, že je nevyjádříme zcela srozumitelně a jasně. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že náš vlastní pocit může být skrytý za věcnou otázkou, za konstatováním, za vyjádřením vnímání nebo za všeobecnou výpovědí. Je vhodné, aby účastníci diskuze na všechny tyto možnosti uvedli příklady.

Dále je potřeba probrat i nevhodné formy vyjadřování pocitů, jako vyjádření pocitu formou výčitky nebo formou argumentace; a rozebrat, jaké nevýhody s sebou přináší (upozorňují partnera na to, že se musí co nejrychleji změnit, což ho většinou ještě více rozladí, často vedou k hádce).

V závěrečné diskuzi k této instrukci účastníci uvádějí příklady, které ukazují, jak se jim daří tyto poznatky využívat v běžném životě. V případě potřeby je možné opět využít techniku hraní rolí. Skupina si sama vybere téma, na kterém by se dalo objasnit, respektive procvičit do této chvíle diskutovanou problematiku.

Instrukce 72

Vraťme se ještě jednou k svému sebeobrazu a sebeideálu. Zamysleme se nad nimi a pak se každý pokusí sdělit skupině, zda a v čem mu program pomohl lépe chápat sama sebe.

Skupina může jednotlivým členům poskytnout zpětnou vazbu. Lektor v případě potřeby vhodně zasahuje do diskuze.

Potom lektor uzavře celý program, přičemž zdůrazní, že interakční program měl vytvořit vhodnou atmosféru pro nové zážitky. Řada návodů a zkušeností získaných při jeho realizaci pomáhá lidem odhalit skutečně důležité a nové možnosti chování a prožívání a nakonec odhaluje možnosti vytváření takových mezilidských vztahů, které skutečně něco znamenají.

Tyto vztahy jsou pak důležitým klíčem k rozvoji osobnosti, protože vedou k tomu, že se můžeme naučit chápat lépe i sama sebe, akceptovat se a dbát na sebe. Záleží však především na nás samotných, do jaké míry se nám podaří všechny zkušenosti a poznatky využít v našem každodenním životě.

Instrukce 73

Udělejme si ještě chvíli čas a pohovořme si o vlastních pocitech, které právě teď, při ukončení interakčního programu prožíváme, nebo prostě o tom, co kdo máme na srdci.

Konec interakčního programu

Z á v ě r

Na tomto místě bychom ještě jednou rádi zdůraznili, že zatím jde jen o experimentální verzi modifikace interakčního programu

autorů Greafeho a Jöhrense, kterou je ještě nutné korigovat a zpřesnit. V rukou zkušeného odborníka však může představovat významný příspěvek k rozšíření repertoáru metodik sociálně-psychologického výcviku. Autoři budou vděční za každou kritickou připomínku a za sdělení praktických zkušeností z její realizace, které by mohlo být prospěšné z hlediska další optimalizace výcvikového procesu.

L i t e r a t u r a

- G. Greafe – I. Jöhrens: Das Interaktionsprogramm, I-VIII
Hans Huber, Bern, 1975,
J. Martínek: Ústné zdelenie, Bratislava 1984.

2. příloha

Modifikace interakčního programu GREAFE - JÖHRENS HERMOCHOVÁ, S., MATULA, S., MATULA, Z.

- instrukce pro účastníky

Instrukce 1

Čtěte, prosím, jeden po druhém stránky tohoto textu. Po přečtení stránky odevzdejte sešit tomu, kdo sedí po vaší pravici. Ten bude pokračovat dále.

Instrukce 2

Tento program nám přiblíží některé jevy, které jsou důležité v mezilidských vztazích. Budeme v něm vyzváni k rozhovorům. Ty jsou důležitou součástí programu. Jsou totiž spojeny se zážitky, dávají příležitost vyzkoušet si některé nové způsoby jednání ve vztahu k druhým lidem.

Instrukce 3

Rozhovory, ke kterým budete vyzváni, budou patrně občas vážnout. Jednou z možných příčin může být i to, že se ještě navzájem neznáte, že se mezi vámi nerozvinula vzájemná důvěra.

Instrukce 4

Přímé vyjadřování pocitů a názorů a vzájemná důvěra se vzájemně podporují. Je jednodušší hovořit otevřeně, když svému partnerovi věříme. Vzájemná důvěra může vzniknout i tak, že se častěji odhodláme hovořit mezi sebou otevřeně.

Instrukce 5

Bude nejlépe, když si hned na začátku tohoto programu přesněji popíšeme, jak si ve svém společenském životě vytváříme nové způsoby chování. Představte si tento proces rozložený do čtyř etap.

Instrukce 6

V první řadě se seznámíme s určitými poznatky a s jejich souvislostmi. Ty si potom musíme dobře osvojit, abychom byli schopni učinit další krok.

Instrukce 7

Ve druhé etapě si musíme sami nebo společně s ostatními promyslet, jak použijeme tyto nové poznatky ve svém každodenním životě.

Instrukce 8

Získávání poznatků a úvahy o jejich využití jsou především myšlenkové procesy. Když si osvojíme poznatky, můžeme o nich hovořit, případně můžeme zodpovědět některé dotazy. Za určitých okolností se můžeme pod jejich vlivem chovat jinak. Většinou se však změni jen naše vědomosti, ne však prožívání a chování.

Instrukce 9

Ve třetí etapě již děláme a prožíváme něco nového, i když zpočátku jen zřídka a na malou chvíli.

Instrukce 10

Ve čtvrté etapě se stává nový způsob chování součástí naší osobnosti. Poznáváme to podle toho, že chování je bezprostřední a nemusíme o něm přemýšlet.

Instrukce 11

První dvě etapy můžeme zvládnout sami. Ve třetí etapě jsme už odkázáni na jiné lidi, protože získávat zkušenosti a měnit své chování můžeme jen ve stálém styku s druhými. Budeme se muset roz-

hodnout sami, jak daleko se odhodláme uskutečnit tuto etapu s partnery ve skupině, či s lidmi ve svém osobním životě. Na začátku je nejlépe vyzkoušet oboje.

Instrukce 12

To, co se odehrává v průběhu skupinových sezení, může být pro nás zdrojem důležitých informací. K pochopení stačí tento příklad: Nejsme patrně zvyklí na to předčítat jednotlivé části textu po sobě před druhými. Takový úkol v nás může vyvolávat nepříjemné pocity. Platí to i pro členy naší skupiny? Pohovoříme si tedy o tom, co při tomto předčítání pociťujeme.

Instrukce 13

Cílem tohoto programu je ukázat, v jak intenzivním vztahu mohou být lidé vzájemně a jak se může tato intenzita měnit. Dříve než budeme pokračovat dále, uveďme si několik příkladů ze života, kdy jde o vztah málo intenzivní, kdy jednáme s partnerem jako s objektem, nebereme v úvahu jeho prožívání.

Instrukce 14

Pokusme se nyní každý představit si na chvíli členy naší skupiny jako lidi, kteří něco pociťují, něco prožívají. Po chvíli si navzájem pohovoříme o svých myšlenkách a pocitech.

Instrukce 15

Který z následujících výroků vyjadřuje pocity a který názor?:
mám pocit, že dnes bude pršet,
jsem dnes velmi unaven.

Instrukce 16

Představme si následující situaci: zpozorujeme, že známý vypadá velice smutně, nevíme však proč. Nakonec mu řekneme: „Nevím, co se děje, ale zdá se mi, že tě něco trápí.“ Pohovoříme si nyní o tom, zda tento výrok umožnil našemu známému pochopit, že jsme jeho pocity rozpoznali a současně že je může bez obav před námi projevit.

Instrukce 17

Představte si následující situaci: náš bývalý kolega pracuje již rok na jiném pracovišti a snaží se tam pracovat, jak nejlépe umí. Jednoho dne se s ním sejdem a on nám vypráví, že jeho nadřízený ho stále kritizuje a nikdy se nezmíní pochvalně o tom, co dělá dobře. Vidíme na svém známém, že ztratil elán, že je rozrušený, a řekneme mu: „To je směšné, že si z toho něco děláš. Můj vedoucí mě taky nepoplácává po rameni, že jsem něco udělal dobře, ale já na to kašlu. “Vyjadřuje tento výrok akceptaci pocitů přítele?

Když si všímáme pocitů člověka, lehce se nám může stát, bez toho, že bychom si to uvědomili, že řekneme něco, čím ho zahanbíme nebo to v něm vyvolá pocity méněcennosti. Správná odpověď zní NE, protože takové chování sice napovídá, že jsme pocity druhého poznali, ale s největší pravděpodobností mu bude líto, že je před námi projevil.

Instrukce 18

Včera večer jste byl pozván k přátelům a tam jste se seznámil s jedním manželským párem. Tato známost ve vás vyvolala pocit sympatie a náklonnosti. Snažte se do této situace vžít a promyslete si podrobnosti, které se mohly stát. Potom budete svůj zážitek ze včerejšího setkání vyprávět svému partnerovi, jako by se opravdu stal.

Instrukce 19

Chceme dosáhnout určitého cíle, ale určitá okolnost či určitý člověk tomu brání. Jaké pocity to v nás vyvolá?

Může to vyvolat silný pocit zklamání, hněvu, smutku apod., které se jen těžko snášejí. Tyto pocity nás nutí k tomu, aby se člověk odreagoval.

Instrukce 20

Pokusme se nyní společně dohodnout na tom, jakými způsoby je možno tyto negativní pocity odreagovat.

Instrukce 21

Je to proto, že ve většině případů rady nemohou vést bezprostředně k jednání, které příčinu negativního pocitu odstraňuje. Proto nejlepším způsobem uklidnění bývá akceptování pocitů. Navíc akceptování pocitů způsobuje, že partner má i nadále odvahu své pocity projevovat otevřeně, zatímco rady, uklidňování a přehnaný souhlas působí často naopak: partner ztratí odvahu anebo se zablokuje.

Instrukce 22

Nevyslovený pocit může být velmi často skryt v nevyslovené otázce. Představme si, např. že jsme s přítelem či přítelkyní na procházce a ona se nás po hodině zeptá: „Kolik je vlastně hodin?“ Jaké pocity se za touto otázkou mohou skrývat?

Instrukce 23

Jaké pocity se mohou skrývat za otázkou: „Chtěl bych ti zavěsit tu lampu, nezdá se ti ale, že ta stolička je příliš rozviklaná?“

Instrukce 24

Jaký pocit by se mohl skrývat za dotazem: „Nebylo by lépe donést žebřík?“

Instrukce 25

Jaké pocity se mohou skrývat za otázkou: „Ředitel schválil můj projekt. Myslíš, že to myslel vážně?“

Instrukce 26

Nevyslovený pocit se tedy může skrývat za otázkou. Může se však skrývat i za tvrzením či vysloveným názorem. Jaký pocit se může skrývat za výrokem: „Myslím, že mi ten nový oblek dobře sedí.“

Instrukce 27

Představme si, že se někdo dostane do nové, pro něho neobvyklé situace a říká si sám pro sebe: „Vždy potřebujeme určitý čas,

abychom si na situaci zvykli.“ Jaký pocit se může skrývat za takovýmto výrokem?

Instrukce 28

Pokusme se sehrát následující scénku: Dva přátelé si domluvili schůzku v určitý čas na určitém místě. Jeden z nich má auto a slíbil druhému, že ho odveze s nákupem domů. Přítel bez auta musel čekat 40 minut, než řidič konečně přijel. Neodešel, protože měl těžkou tašku a v blízkosti nebyla žádná zastávka autobusu či tramvaje. Další průběh si účastníci mohou vytvořit podle vlastních představ. Je třeba předem dohodnout, kde přítel čeká, odkud se znají a další podrobnosti situace. Scénka by neměla trvat déle než 2 – 3 minuty.

Instrukce 29

Představme si, že bychom měli něco předvést před větší skupinou lidí. Jsme dost nervózní, protože jsme dosud nic podobného nedělali. Náš přítel, kterému jsme se se svými obavami svěřili, řekne: „Vždyť to není tak zlé. Prostě si řekni, že by to ti druzí nedělali lépe a nenech se vyvést z rovnováhy.“ Máte z této odpovědi dojem, že vaše pocity byly akceptovány, anebo váš přítel zahrává problém do autu a nebere vaše obavy vážně?

Instrukce 30

Teď si představme, jak bychom se cítili, kdyby náš přítel v téže situaci řekl:

- a) „V takové neobvyklé situaci může být člověk skutečně neklidný a úzkostný, zejména, pokud nic takového ještě neprožil.“
- a) „Informuj se, co od tebe posluchači očekávají, a potom už budeš vědět, co máš říkat.“

Která poznámka vyjadřuje pocity? Zamyslete se nad oběma výroky a rozhodněte, který z nich se týká pocitů a který věcných, praktických problémů.

Lektor nechá probíhat diskusi do té doby, dokud to skupina nevyřeší správně.

Instrukce 31

Jaký význam může mít poznámka: „Moje dcera bude mít tento rok špatné vysvědčení. Myslím, že je to vinou špatné učitelky.“

Lektor nechá proběhnout diskusi a dodá, že i v tomto případě můžeme rozlišit dvě základní stanoviska – problém a pocit. Výpověď bude obsahovat určitá fakta, ale mimo to může obsahovat i určité nevyslovené pocity. Otcí jde zřejmě o to, že jeho dcera bude mít špatné vysvědčení, a kdo má na tom vinu. Za jeho výrokem by se však mohly skrývat pocity zklamání nad dcerou nebo hněv na učitelku.

Ve styku s lidmi musíme často řešit věcné problémy. Často se však stává, že věcný problém je možné uspokojivě řešit až po vyjasnění pocitů, které se za ním skrývají.

Instrukce 32

Pokusme se nyní společnými silami zformulovat výrok, který by se v případě špatného vysvědčení dcery zabýval problémem, a druhý, který by se týkal pocitů.

Instrukce 33

Zamysleme se ještě nad následujícím příkladem: Víme nebo cítíme, že určitý člověk má strach. Chtěli bychom mu dát najevo, že jeho pocity akceptujeme, a tak povíme něco na způsob: „Ale no, vždyť ono to nějak dopadne.“ Je možné uvedený výrok považovat za akceptování pocitů?

Instrukce 34

Jaký dojem by v nás vyvolal následující výrok přítele: „Nedělej si s tou hloupou přednáškou hlavu. Až k ní dojde, určitě přijdeš na to, jak se máš zachovat.“

Instrukce 35

Představme si, že jsme se na ulici potkali s nějakým známým. Právě jsme byli svědky toho, jak kolemjedoucí auto málem zachy-

tilo dítě a dosud jsme z toho velmi rozrušeni. Současně začínáme pociťovat strach, bojíme, se o své vlastní dítě, protože mnozí řidiči si pletou cestu před naším domem se závodní dráhou. Toto vše bychom chtěli povědět našemu známému. Ten však už po prvních slovech s námi souhlasí prudkým přikyvováním hlavy: „Máte pravdu. Řidiči dnes jezdí jako blázni, dá se říci, že jsou to skuteční kriminálníci. Máte stoprocentní pravdu.“ Jaký pocit to ve vás vyvolá?

Instrukce 36

A: To je překvapení, že tě vidím! Jak se máš?

B: Dobře a ty?

A: Ale ani se neptej, jsem úplně zničený. Právě chodím po úřadech, víš chci...

B: No jasně, jednat s úřady je to nejhorší, co si člověk může představit. Nejlepší se jim vyhnout.

A: Ano, ale víš, já bych chtěl absolvovat nějaký ten intenzivní jazykový kurz. Myslím, že by mi to mohlo být užitečné.

B: Samozřejmě, je třeba využít každou příležitost k učení. Znalost cizího jazyka se v životě vždy hodí.

A: Víš, já jsem slyšel, že ten kurz by mi mohl zaplatit zaměstnavatel.

B: No to je správné. Člověk musí vždycky dávat pozor, jestli někde na zemi neleží peníze. Není třeba hned sahat do vlastní kapsy.

A: Problém je v tom, že v jazykové škole chtějí všechno doložit potvrzeními. Jen vyplnění žádosti ...

B: No jo, vyplnit žádost, to už dneska bez pomoci odborníka těžko zvládneš. A ještě k tomu ti malicherní úředníci!

Instrukce 37

A: To je překvapení, že tě vidím! Jak se máš?

B: Dobře a ty?

A: Ale jsem úplně zničený. Právě chodím po úřadech. Chci se přihlásit do intenzivního jazykového kurzu, neboť si myslím, že by to mohlo být pro mne užitečné.

B: Ano, to je dobrý nápad.

A: Také si to myslíš? Mám takový pocit, že mé dosavadní vzdělání bylo dobré, ale na další vzdělání potřebuji jazyk.

B: Ty si prostě myslíš, že znalost jazyka ti prospěje a nakonec ti podstatně ulehčí práci.

A: Ano, to doufám. Ale problém je v tom, že tento jazykový kurz je dost drahý. Sám to zaplatit nemohu.

B: To je nepříjemné, když chce člověk něco podniknout a neví jak na to.

A: Nějaké možnosti by se snad našly. Ten jazykový kurz by mi mohl zaplatit zaměstnavatel. Ale to je právě to, proč jsem tak otrávený. Nedovedeš si představit, co je kolem toho všelijakého papírování a potvrzení. Už jen vyplnění žádosti je pro mne věda.

B: Máš pravdu, ty příšerné formuláře! Obyčejný člověk si s tím většinou neporadí.

Doposud jsme zdůrazňovali důležitost akceptování pocitů druhého. Stejně důležité je však akceptování vlastních pocitů. Když někomu ukážeme, že jeho pocity akceptujeme, pomůžeme mu, aby tento pocit akceptoval i on sám. A naopak, když nám někdo ukáže, že naše pocity akceptuje, umožní nám, abychom je mohli akceptovat i my. Akceptovat své vlastní pocity není vždy jednoduché, ale takovéto pozitivní přijetí svých vlastních pocitů je nejdůležitější podmínkou pro zachování vlastní sebeúcty.

Aby člověk mohl akceptovat vlastní pocity nebo pocity druhého, musí je samozřejmě nejdříve vnímat. Proto je důležité, že se učíme své vlastní pocity přesně rozeznávat.

Lepší vnímání vlastních pocitů může být prvním krokem k tomu, že budeme lépe akceptovat a že si budeme více cenit sami sebe.

V této souvislosti však musíme poznat tři důležité rozdíly:

- člověk může mít pocit
- člověk může pocit slovně vyjádřit,
- člověk může pocit bezprostředně prožít.

Často není rozumné o svých pocitech mlčet a sám s nimi bojovat. Jindy zase není dobré oznamovat své pocity lidem. Ale nikdy

není chybou zaměřit se na zřetelné vnímání svého pocitu. Co znamená vnímání vlastních pocitů a pocitů jiných lidí, o tom jsme již hovořili. Objasníme si nyní rozdíl mezi bezprostředním prožitím a slovním vyjádřením pocitů.

Instrukce 38

Uveďme nyní příklady bezprostředního prožití nějakého pocitu z vlastní zkušenosti.

Instrukce 39

Pohovořme si nyní o tom, jaké výhody a nevýhody s sebou přináší bezprostřední prožívání pocitů v interakci s druhými lidmi a pokusme se ilustrovat své názory na vlastních zážitcích.

V běžném styku je často dobré vlastní pocity kontrolovat. Tento jev nazýváme pocitová kontrola. Pčitová kontrola znamená pokusit se na chvíli, kdy velmi silně prožíváme určitý pocit, neodreagovat ho bezprostředně a bez zábran, ale pokusit se tyto bezprostřední formy projevu tlumit a pocit vyjádřit jen slovně, pojmenovat ho.

Instrukce 40

Uvedeme z vlastní zkušenosti příklady kontrolovaného vyjadřování pocitů.

Instrukce 41

Pokusme se vlastními silami zformulovat výhody a nevýhody kontrolovaného vyjadřování pocitů.

Instrukce 42

Shrňme společné rozdíly mezi vnímáním pocitů, vyjadřováním pocitů a spontánním odreagováním pocitů.

Instrukce 43

Vypracujme nyní společně dva scénáře těžce libovolné scénky, na které se dohodneme tak, aby jeden scénář ilustroval spontánní odreagování pocitů a druhý jejich slovní vyjádření (pocitovou kontrolu):

Instrukce 44

Představme si následující situace: kdosi dostal od svého vedoucího úkol, jehož řešení by trvalo asi týden. Po dvou dnech vedoucí bez jakéhokoli vysvětlení od něj vyžaduje, aby práci přerušil a ujal se jině. Druhý den se opakuje stejná situace. V tu chvíli je pracovník rozhořčen a postěžuje si vedoucímu: „Proč se chováte tak nevypočitatelně a nenecháte mne žádnou práci dokončit? Tím mi berete možnost dokázat, co dovedu a podlamujete mou pracovní morálku.“ Přiznal se pracovník ke svým pocitům? Proč ano? Proč ne?

Instrukce 45

Zamysleme se nad tím, jaké nevýhody může mít takové nepřímé vyjádření pocitů.

V diskusi by se měla skupina dopracovat k těmto negativním následkům falešného vyjadřování svých vlastních pocitů:

- a) ani nám, ani našemu partnerovi nebude jasné, co je vlastně vyjádřením nějakého pocitu a co není
- b) partner musí naše pocity hledat, protože my sami je přímo nevyjadřujeme
- c) je odvedena pozornost od nás a od našich pocitů
- d) když se hned na začátku ke svým pocitům otevřeně nepřiznáme, je logické, že máme dojem, že náš partner je vůbec neakceptuje

Probereme si ještě jeden případ:

Instrukce 46

Představme si, že sedíme ve vlaku a náš spolucestující v kupé často odkašlává. V určitém okamžiku vás tento kašel tak pobouří, že to nevydržíte a vybuchnete: „Máte odporný zvyk stále si odkašlávat.“ Vyjadřuje tato poznámka pocity?

Instrukce 47

Pokusme se nyní společně zformulovat několik výroků, kterými by se mohl náš spolucestující jednoznačně přiznat ke svým poci-

tům. Tyto pocity pak porovnejte s předcházejícím a diskutujte o tom, v čem jsou otevřenější a přímější.

Instrukce 48

Popište si nyní některé pocity, které během tohoto sezení možná prožíváme. Neuvažujeme nad tím, zda to i my tak cítíme, anebo zda se některý z uvedených pocitů shoduje s realitou. Stačí, když budeme pozorně poslouchat.

Zde jsou příklady zmíněných pocitů:

- a) nejistota, co bude dál následovat
- b) nespokojenost s něčím v tomto programu
- c) stísněnost způsobená chováním ostatních členů skupiny
- d) strach z toho, že by se někdo ze skupiny mohl na mě hněvat
- e) radost z něčeho pěkného, co se stalo
- f) nějaký neurčitý příjemný nebo nepříjemný pocit

Instrukce 49

Každý z nás nyní popíše ostatním členům skupiny svoje pocity a poví jim také, jaké pocity tušil v nich. Není přitom důležité, zda jsme pocity ostatních skutečně pochopili nebo ne. Daleko důležitější je, že si stále více zvykáme dávat pozor na vlastní pocity a na pocity druhých lidí.

Instrukce 50

Někdo pociťuje určitou okamžitou situaci (např. chůzi opuštěnou tmavou uličkou) jako velmi znepokojující a úzkostnou záležitost, ale neví, jestli by se mu jeho společníci nevysmáli. Proto řekne: „Tady by se člověk skoro bál.“ Do jaké míry dává takovéto vyjádření pocitu možnost výmluvy?

Instrukce 51

Nyní se všichni zamyslíme a po chvíli uvedeme příklady vyjádření pocitů formou obvinění, pokud možno každý z vlastní zkušenosti.

Instrukce 52

Vraťme se nyní k příkladům, které jsme uváděli, a obviňující výroky zkusme změnit tak, aby byly naše vlastní pocity v dané situaci zřejmé, a zkusme se dohodnout na tom, jaké výhody mají tyto nové formulace.

Instrukce 53

Na dvou následujících stránkách jsou uvedeny krátké výroky, se kterými se má ten, který čte, obrátit na svého souseda po pravé straně. Ten by měl ihned bez rozmyšlení odpovědět to, co ho napadne jako první.

Instrukce 54

„Jezdíš tak rychle, že každému spolujezdci naháníš strach.“ Jakmile váš soused odpoví, předejte sešit dalšímu.

Instrukce 55

„Strašně se bojím, když jezdíš tak rychle.“

Instrukce 56

Nyní se společně zamyslíme nad tím, zda oba oslovení řidiči odpověděli na výroky spolujezdce rozdílně. Podařilo se řidiči v druhém případě akceptovat pocit svého spolujezdce? Nebo reagoval sebeobhajováním i v případě, kdy spolujezdec vyjádřil svůj pocit jednoznačně a nic mu nevyčítal?

Instrukce 57

Uvedme několik příkladů na ilustraci toho, jakým způsobem se pokoušíme zamluvit nebo změnit pocity jiných lidí.

Instrukce 58

Zamysleme se nyní nad tím, jaké nevýhody s sebou přináší vyjadřování svých vlastních pocitů formou argumentace.

Instrukce 59

Udělejme si nyní chvíli čas na přemýšlení a potom se každý

pokusme popsat svůj sebeobraz a sebeideál. V případě, že uvědomění si sebeideálu bude pro nás těžké, zeptejme se sami sebe:

„Které vlastnosti z těch, které mi jiní připisují, bych chtěl mít?“

„Jaké jsou moje tajné sny a přání?“

„Co bych chtěl v životě nejraději dělat?“

Instrukce 60

Zamysleme se nyní nad tím, zda jsme některého člena skupiny neodhadli jinak, než to on sám vyjádřil. Jestli ano, hovořme o tom tak dlouho, dokud si to vzájemně neobjasníme.

Instrukce 61

Pokusme se nyní odpovědět na následující otázku: „Může si každý člověk vytvořit sebeideál a i přesto se akceptovat takový, jaký je?“

Instrukce 62

Pokusme se nyní uvést příklady sebeakceptace. V případě rozporu mezi sebeobrazem a sebeideálem se zamysleme nad tím, jaký to má praktický význam pro člověka.

Instrukce 63

Pokusme se nyní povídat si pět minut tak, že nebudeme mluvit o nějakém pojmu, ale skutečně o svých pocitech. Můžeme vyjít z pocitů, které jsme měli dnes při příchodu na skupinu. V rozhovoru potom dávejte pozor na pocity toho člena skupiny, který bude hovořit, a to i tehdy, když nebude tyto pocity vyjadřovat přímo, ale budou se skrývat za zdánlivě věcnými výroky.

Instrukce 64

Zamysleme se nyní nad předcházejícím rozhovorem a posuďme, jestli jsme opět přes všechnu snahu nehovořili o pojmech, názorech, představách a skutečnostech nebo dokonce o jiných lidech a bývalých zážitcích.

Vzpomeňme si na své pocity v průběhu rozhovoru a otevřeně o nich hovořme ve skupině.

Instrukce 65

Uvedme nyní několik příkladů z vlastní zkušenosti na to, když vedle sebe existuje současně více pocitů.

Instrukce 66

Pokusme si nyní vzpomenout na konkrétní situace ze svého života, kdy nám strach bránil otevřeně projevit své city. Tyto situace skupině podrobně popište, a potom je společně rozebereme.

Instrukce 67

Zamysleme se ještě jednou a pokusme si společně zopakovat všechny možnosti, jak člověk může nepřímou vyjádřit své pocity. Pokusme si vzpomenout na všechny nevhodné způsoby vyjadřování pocitů, které jsme v našich společných rozhovorech poznali.

Instrukce 68

Na začátku tohoto kurzu jsme hovořili o tom, jaký je proces vývoje nového chování a postojů. Zopakujme si, jak tento proces probíhá.

Instrukce 69

Zamysleme se nyní nad tím, zda se nám daří lépe vnímat pocity druhých lidí. Uvedeme příklady z běžného života a vyměňme si nové zkušenosti, které jsme získali díky své účasti na tomto interakčním programu.

Instrukce 70

Zopakujme si společně, co je to akceptování pocitů. Potom se dohodneme na určité situaci, kterou si přehrajeme a na které si názorně předvedeme akceptování pocitů druhého člověka. Pak si pohovoříme o tom, jak se nám daří v běžném životě pocity druhých lidí i své vlastní akceptovat. Každý z nás uvede příklad z vlastního života.

Instrukce 71

Ještě jednou se tedy zamysleme nad tím, co jsme se dozvěděli v tomto interakčním programu o lidských pocitech. Pokusme se

společnými silami shrnout všechny možnosti, jak můžeme jiným lidem dát své vlastní pocity najevo.

Instrukce 72

Vraťme se ještě jednou k svému sebeobrazu a sebeideálu. Zamysleme se nad nimi a pak se každý pokusí sdělit skupině, zda a v čem mu program pomohl lépe chápat sama sebe.

Instrukce 73

Udělejme si ještě chvíli čas a pohovořme si o vlastních pocitech, které právě teď, při ukončení interakčního programu prožíváme, nebo prostě o tom, co kdo máme na srdci.

Doslov

Pro zaujaté čtenářky (i čtenáře), kteří přelouskali poctivě celý text ještě několik slov „na cestu.“

Již v úvodních partiích textu bylo naznačeno, proč a kdy vznikaly postupy, které se pod různými názvy – „cvičení“, „hry“, „experimenty“ využívaly jak v rámci různých výzkumných projektů, tak v praxi. Tam byla motivem především snaha doplnit možnosti rozvoje vlastních sociálních dovedností, které jsou i v současné společnosti pro úspěšný a spokojený život nezbytné. Podmínky pro jejich „nácvik“ jsou však, jak jsme se zmínili – v důsledku změn v uspořádání světa a jeho dopadu na život každého jednotlivce, stále více omezené. I v rámci školství se prosazují postupy, které nevyžadují mezilidskou interakci (např. E-learning). Zároveň je ovšem škola prostředkem, kde lze vědomě a záměrně v každém předmětu navozovat situace, při kterých se jednatelce nějak projevuje, dostává se do interakce s jinými a v této interakci poznává sebe i ostatní. Hry a jejich reflektování se při vhodném použití stávají jakýmsi modelem života; umožňují rozvoj dovedností, důležitých v reálných sociálních situacích, v přátelských i partnerských a rodinných vztazích a v pracovních týmech. Schopnost reflektovat sociální vazby v hrových situacích je přenosná i do každodenního života – každou sociální situaci lze nazývat stejným způsobem a učit se z ní – a to je hlavním dlouhodobým cílem, využívání technik rozvoje sociálně-psychologických dovedností. Ve třídě, se kterou se těmito postupy pracuje, se pozitivně rozvíjí i vzájemné vazby – tedy skupinová dynamika. Jejím produktem je i klima či atmosféra třídy, sborovny či celé školy.

Doufám, že podněty z tohoto textu tento vývoj alespoň trochu podpoří (a že se nám tak podaří postupně „zlepšit celý svět“).

Ale bez ironie a nadsázky. Každý z nás je spoluzodpovědný za to, jak vypadají mezilidské vztahy na úrovni, do které může zasahovat. Tedy minimálně v rodině, ale v učitelském povolání je to i třída; ředitel má silný vliv i na celou školu. Vzhledem k tomu, kolik času děti i dospělí v prostředí školy tráví, jsou právě školy nepochybně místem, kde se naše sociální dovednosti mohou pozitivně rozvíjet i uplatňovat.

Ať se nám to společně daří sobě i všem přeje

Soňa Hermochová

Je obvyklé uvádět na konci publikace literaturu, ze které bylo čerpáno. Vzhledem k tomu, že tento text je výsledkem mnohaletého zájmu o danou oblast – první informace i vlastní výcvikové kurzy sahají do 60. let minulého století – bylo by poctivé uvádět velmi rozsáhlou, dnes však již prakticky nedostupnou bibliografii. Zdrojem mnoha informací i vytváření postojů k celému hnutí ovšem byly i materiály, které byly součástí kurzů, kterých jsem se účastnila. V té dávné době jsem ovšem netušila, že budu někdy v situaci, kdy bych měla dokumentovat z čeho, z jakých zdrojů se utvářely postoje a názory v předložené publikaci, takže doklady nemám. Zdrojů bylo mnoho – mimochodem k nim patří i vlastní životní zkušenosti a události odehrávající se v současném světě. Závěrem se proto omlouvám všem těm, z jejichž myšlenek jsem čerpala, že je jednotlivě necituji.

Ještě jednou děkuji za pochopení. S. H.

P.S. Každý ze současných čtenářů si jistě najde další inspiraci pomocí internetu – Hry – Interakce – Komunikace – Sociální skupiny – a další klíčová slova.

Jen si to srovnat v hlavě!

