

CESTA K SEBAPOZNANIU

PRACOVNÁ VERZIA METODICKEJ PRÍRUČKY PRE POTREBY EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA

Úvodné metodické zásady a doporučenia pri používaní programu

V tomto programe ide metodicky predovšetkým o využívanie sociálno - psychologických cvičení v špecifických podmienkach školskej triedy a jeho cieľom je poskytnúť učiteľskej obci praktickú pomôcku pri ich úsilí podporovať procesy sebapoznávania žiakov.

Treba však na tomto mieste upozorniť na to, že takéto metódy tým, že prapôvodne pochádzajú z dielne sociálnych psychológov nemôžu nevnášať do skupín, v ktorých sa program uskutočňuje, určité napätie a dynamiku. Hybnou silou skupinovej dynamiky (Hermonchová, 1981) sa stáva slovo (komunikácia o vlastných pocitoch a zážitkoch), správanie a prežívanie.

Kožnar (1985) skupinovú dynamiku označuje súhrn komplexných a vzájomných síl a protisíl, pôsobiacich v spoločnom sociálnom prostredí, v skupine. Skupinová dynamika je daná celým skupinovým dianím, cieľmi a normami skupiny, ich štruktúrou, pozíciami a rolami v skupine, skupinovými interakciami a vývinom tak skupinových vzťahov ako aj celej skupiny. Vyniká a utvára sa spolu so vznikom a zahájením práce skupiny a je v istom zmysle charakteristikou akejkoľvek skupiny. Skupinová dynamika je existenciou skupiny imanentná. Sú preto nesprávne všetky tie vyjadrenia, ktoré občas počuť, a ktoré konštatujú, že napr. psychoterapeutická alebo výcviková skupina „nemá dynamiku“, čím sa, zrejme, chce povedať, že skupina nemá žiaducu dynamiku v zmysle potrebného napätia a kohézie, prípadne vývoja žiadúcich skupinových noriem a cieľov, skupinových vzťahov, optimálneho vývoja celej skupiny a pod.

Skupina má teda svoju dynamiku vždy, bez nej by nebola skupinou. Inou otázkou je, či je dynamika skupiny reflektovaná, dostatočne známa, resp. cieľavedome využívaná.

Pojem „skupinová dynamika“ zaviedol do sociálnej psychológie Kurt Lewin, ktorý už v roku 1945 zakladá *Research Center for Group Dynamics*. Skupinovú dynamiku chápal ako teoretickú analýzu a experimentálne štúdium problémov zmien skupinového života. Je treba

pripomenúť, že Lewin začal písať o skupinovej dynamike v čase, keď samotní psychológovia odmietali existenciu alebo realitu skupiny. Len jednotlivci boli reálni a rozprávanie o skupinovej atmosfére, skupinových cieľoch bolo považované za nevedecké a mystické (Výrost, Slaměnik, 1997).

Podľa Kratochvíla (1978) skupinovú dynamiku utvára celý rad skupinových elementov: ciele a normy skupiny, vodcovstvo a štruktúra skupiny, jej identita, interakčné a komunikačné procesy v skupine, kohézia a tenzia, projekcia minulých skúseností a vzťahov do aktuálnych interakcií, skupinová atmosféra a jej prežívanie členmi skupiny, pozície a role v skupine, tvorba podskupín, vývoj skupiny v čase alebo fázy skupinového vývoja, druhy výrokov v skupine a ich interakčný zmysel, neverbalita a jej význam a nakoniec vzťahy jedincov a skupín. Jednotlivé prvky skupinovej dynamiky sú navzájom všetky úzko späté a spolupôsobia v neustálej interakcii.

Školská trieda ako skupina má teda tiež svoju skupinovú dynamiku a má ju aj skupina detí, ktoré navštevujú etickú výchovu. Skupinová dynamika na hodinách etickej výchovy sa od skupinovej dynamiky školskej triedy líši najmä tým, že je podporovaná a potenciovaná používanými aktivitami či metódami, pretože väčšina z nich má výrazne osobný a často až intímny obsah a zameranie (Matula, 1998). Toto konštatovanie platí aj pre aplikáciu postupov, zaradených v tomto programe, ak sa bude aplikovať v školských podmienkach.

A tak v „školských podmienkach“ skupinovú dynamiku možno:

1. nevnímať, ak učiteľ chápe obsah jednotlivých krokov programu predovšetkým ako didakticky vhodný sled aktivít v rámci preberanej témy. Môže sa tak stať spravidla v prípadoch, keď učiteľ pokladá skupinovú dynamiku a jej využívanie len za jednu z častí metód napr. etickej výchovy, pretože v rámci svojej pregraduálnej, či postgraduálnej prípravy nemal možnosť praktickej skúsenosti s prežívaním a poznávaním fenoménov skupinovej dynamiky vo vlasten výcvikovej skupine. V takomto prípade hrozí nebezpečie, že isté, zo sociálno psychologického hľadiska zákonite sa vyskytujúce fenomény skupinovej dynamiky budú interpretované len v pedagogickej rovine, čím môže dôjsť k psychologickej traumatizácii žiaka. (Môže sa napríklad stať, že žiakova opozícia voči učiteľovi, ktorá môže vyplývať z role, ktorú tento žiak zastáva v skupine, bude posudzovaná ako jeho neposlušnosť).
2. vnímať, ak má učiteľ buď prirodzenú, alebo v pregraduálnej, či postgraduálnej príprave získanú schopnosť porozumieť javom skupinovej dynamiky (najmä na hodinách etickej výchovy). V takom prípade, ak má profesionálnu odvahu, má

možnosť modifikovať jednotlivé aktivity tak, aby predovšetkým minimalizoval riziká psychologickéj traumatizácie žiakov.

3. využívať, ak učiteľ v postgraduálnej príprave absolvoval aspoň jej časť ako sociálno psychologický výcvik). V takom prípade môže okrem nevyhnutného napĺňania didaktických a výchovných cieľov (napr. v rámci etickej výchovy) ašpirovať aj na využívanie skupinovej dynamiky na optimalizáciu sociálno - psychologických kompetencií najmä u tých žiakov, u ktorých sa javí z akýchkoľvek príčin nedostatočná. A v tomto poslednom prípade sa otvárajú široké možnosti pre individuálne špecificky ciele preventívne pôsobenie na žiakov, ktorí sú zvýšene ohrozovaní nebezpečím vzniku závislostí rôzneho druhu. Sú to totiž žiaci nedostatočne osobnostne integrovaní, emocionálne nezrelí, s čím ruka v ruke prichádza aj ich spomínaná nedostatočná sociálno psychologická kompetencia.

Chceme ďalej vyjadriť svoje presvedčenie, že účinok predkladaného programu bude tým väčší, čím viac sa podarí účastníkom opustiť rovinu "rozprávania" o "zážitkoch, postojoch a vedomostiach" a bude dochádzať k reorientácii na rovinu prežívania a správania - kooperáciu a interakciu. Význam jednotlivých cvičení môže byť potom mnohostranný. Učiteľ ako vedúci programu má potom vytvárať predovšetkým priestor a podmienky k tomu, aby sa každý účastník mohol naučiť tomu, čo potrebuje. Svojou prítomnosťou môže dať vedúci skupiny účastníkom niečo veľmi dôležitého a cenného: záujem dospelého, ktorý sprevádza účastníkov procesom získavania skúseností a vedie ich k integrácii nových poznatkov a z toho vybudovaných perspektív. Učiteľ ako vedúci programu má pri jeho realizácii vytvárať predovšetkým atmosféru istoty aby mali žiaci odvahu urobiť aj neobvyklé kroky a pokusy. Vedúci programu sa pre skupinu žiakov stáva vlastne vzorom, obrazom dospelého, ku ktorému sa mladí chcú priblížiť. V tejto roli je nevyhnutné, aby učiteľ dodržiaval najmä nasledovné zásady:

1. Klásť veľký dôraz na jedinečnosť každého žiaka
2. Udržovať optimistickú, pozitívnu orientáciu práce v skupine
3. Cvičenia sú tým účinnejšie, čím lepšie sa podarí prebudiť a udržať záujem žiakov.
4. Je prvou povinnosťou vedúceho čo najviac chrániť súkromie každého žiaka
5. V každej sociálnej skupine - a v takto zameranej obzvlášť - sa od samého začiatku začínajú úplne prirodzeným spôsobom odvíjať procesy skupinovej dynamiky. Tieto zákonitosti je potrebné rešpektovať (alebo aspoň o nich niečo vedieť).

6. V cvičeniach, kde sa doporučuje dodržiavať anonymitu, je toto potrebné bezvýhradne rešpektovať.
7. Každý účastník má právo veta.
8. Ak sa v priebehu programu vyskytnú závažné emocionálne reakcie, treba sa obrátiť na odborné psychologické inštitúcie - býva profesionálne naivné snažiť sa všetky problémy poriešiť omnipotentne "vo vlastnej réžii".

Ad: I. Aký som

Eriksonov model osemštádiového vývinu

Podľa Eriksona tak ako sa v špecifickom poradí na základe genetického plánu vyvíjajú a rastú fyzické časti nášho organizmu, tak isto sa rozvíjajú, vychádzajúc z určitého „základného plánu“, Ego, resp. naše psychické charakteristiky. Hoci všetky pozitívne kvality Ega, ktoré získavame v priebehu osemštádiového životného cyklu (pozri obr.1) existujú v určitej forme už pri narodení, zjavnými sa stanú až v presne špecifikovanom čase.

Kvality Ega, ktoré sa objavia v nasledujúcom štádiu života, závisia od kvalít vytvorených v predchádzajúcich štádiách a budujú na nich. Napríklad ak veríme sami sebe a druhým (I. štádium), môžeme nadobudnúť autonómiu (II. štádium), môžeme sa cítiť bezpečne, keď sme zodpovední za seba samých, a môžeme sa spoľahnúť na druhých, ktorí nás podporujú a vytvárajú nám priestor, ktorý potrebujeme.

Ad: II. Ako nestrácať dôveru

I. štádium Eriksona – dôvera *versus* nedôvera

Začiatkom prvého roku života dieťa strávi väčšinu času jedením, vylučovaním a spaním. Jeho schopnosť toto všetko robiť pokojným a uvoľneným spôsobom signalizuje objavenie sa prvej Ego-kvality, a to pociť *základnej dôvery*. Vďaka tomu, že dieťa trávi čoraz viac času v bdelom stave, zoznamuje sa stále s väčším množstvom senzorických skúseností, ktoré sú spojené s jeho dobrým pocitom. Dieťa pozná prítomnosť matky a naučí sa, že môže dôverovať jej starostlivosti o svoje potreby.

Tak isto sa naučí, že aj keď matka odíde, môže sa spoľahnúť na to, že sa vráti. Toto poznanie mu umožní, aby dôverovalo sebe samému, tj. dôverovalo svojej schopnosti zvládnuť matkinu neprítomnosť. Každý matkin návrat potvrdí a posilní istotu dieťaťa, že príde naspäť. Vznikajúca schopnosť dieťaťa veriť si a vzťah medzi jeho vnútornou vierou a vonkajšou realitou poskytujú dieťaťu prvý, rudimentárny pocit Ego-identity.

Za priaznivých okolností navodzuje postupná, ale nevyhnutná separácia matky a dieťaťa spojená s maturáciou dieťaťa „nejasnú a univezálnu nostalgiu po stratenom raji“. Pocity určitej deprivácie je prototypom **základnej nedôvery**, ktorá sa taktiež vyvíja počas tohoto štádia. Pocity dôvery musí byť dosť silný, aby ochránil jedinca voči pocitu opustenia. Zdravý vzťah s matkou, ktorý „kombinuje citlivú starostlivosť o individuálne potreby dieťaťa a silný pocit osobnej hodnoty dôvery, je podstatnou zložkou pretrvávajúceho pocitu dôvery.“

Ako sa dieťa učí, že jeho pocit dôvery voči rodičom je opodstatnený, učí sa aj tomu, že **nádej**, prvá objavujúca sa cnosť (základná charakteristika), je niečím, čo sa môže stať skutočnosťou. Učí sa aj to, ktoré nádeje sú reálne a ktoré nie, učí sa opúšťať tie, ktoré sú neužitočné a zamerať sa na tie, ktoré môžu byť naplnené.

Základná dôvera dáva schopnosť dúfať, vyvíjať zdravé úsilie, rozvíjať svoje vnútorné možnosti a ochotu využívať impulzy k dobru. Ďalší rozvoj osobnosti závisí nielen od toho, či bol v útlom detstve položený základ dôvery, ale aj od toho, či sa v ďalších fázach ďalej rozvíja a prehlbuje a ako sa impulzy k nedôvere podarí integrovať na zdravú mieru. Ak sa základná dôvera nevytvorí v útlom detstve, môžu ju vytvoriť neskoršie pozitívne skúsenosti. (L. Lencz a kol., 2002)

Centrálny problém pre nemluvňa, skutočne bezbrannú a závislú bytosť, možno sformulovať do otázky: „Skutočne možno veriť tomuto svetu?“ Dieťa sa musí rozhodnúť, či svet je alebo nie je miestom, v ktorom sa možno spoľahnúť na veci a druhých ľudí. Zmysel pre dôveru voči prostrediu vytvára podľa toho ako rodičia zvládnu rané potreby svojho dieťaťa. Dieťa získava zodpovedajúcu rovnováhu medzi dôverou (ktorá umožňuje intimitu, dôvernosť vzťahov) a nedôverou (ktorá pripúšťa sebaobranu). Ak dominuje dôvera, buduje cnosť nádeje (získava presvedčenie, že potreby a želania možno uspokojiť) ak prevládne nedôvera, dieťa chápe svet ako nepriateľský a nevypočítateľný. Môže ho premôcť sklamanie, v budúcnosti spôsobujúce ťažkosti pri utváraní užších medziľudských vzťahov. (Glasová, 1995)

Ad: III. Ako pestovať pevnú vôľu

II. štádium Eriksona – autonómia *versus* hanba a pochybnosť

Kriza, ktorá stavia prežívanie **autonómie** proti tendencii prežívať voči vlastným pohnútkam pocity zahanbenia a neistoty, sa objavuje vo všeobecnosti počas tretieho a štvrtého roku života. Pohyblivosť a aktivita dieťaťa sa zlepšuje a dieťa sa musí naučiť, čo môže a čo nemôže robiť. Stále hľadanie nových skúseností ho uvádza do konfliktu medzi dvoma požiadavkami: podriaďuje sa kontrole druhých a učí sa kontrolovať a usmerňovať seba samé.

Erikson vidí oblasť tréningu k čistote ako takú, v ktorej sa spomenuté požiadavky prejavujú najvýraznejšie. Vylučovanie je však len jednou zo sfér, v ktorých je dieťa konfrontované so svojou potrebou asertívne sa presadiť. Skúmanie kuchynských skriniek, chôdza bez držania sa matkinej ruky, neskoré ranné vstávanie – v týchto aj v mnohých iných prejavoch správania sa dieťa musí podrobiť svoju vôľu druhým.

Postupne sa dieťa učí, že kontrolovanie seba samého mu dáva pocit hrdosti a zlyhanie v tejto oblasti vedie k vzniku pocitu **hanby** a **pochybnosti**. Hoci ho rodičia povzbudzujú a podporujú pri získavaní skúseností v nových situáciách, podporujú takto jeho slobodu sebvýjadrenia, súčasne využívajú rôzne techniky zahanbenia na potlačenie jeho vôle. Príveľa zahanbovania môže dieťa viesť k rebelovaniu alebo k vzniku trvalého pocitu neistoty.

Vôľa, ako cnosť (základná charakteristika) tohoto štádia, sa rozvíja z raného úsilia dieťaťa o sebakontrolu a z jeho pozorovania superiornej vôle druhých. Schopnosť slobodného výberu, obmedzenia sa a uplatnenia narastá postupne so zlepšovaním pozornosti dieťaťa, jeho schopnosti manipulácie s vecami, samostatného pohybovania sa a reči.

Ak sa vychovávateľ snaží „zlomiť vôľu“ dieťaťa, dopúšťa sa veľkej chyby. Namiesto toho má dieťaťu pomáhať, aby svoju snahu po autonómii uvádzalo do súladu so vzájomnosťou. Ak je dieťa v týchto rokoch za svoju „tvrdohlavosť“ často trestané, vytvorí sa zahanbená neistota, ktorá v neskorších rokoch blokuje rozvíjanie slobody a spontánnosti. (L. Lencz a kol., 2002)

Dieťa bojuje o nezávislosť. Tento silný tlak smerom k autonómii (nezávislosti, sebaapresadeniu) je vo vzťahu k mechanizmom dozrievania. Batola sa snaží využiť svoje rozvíjajúce sa svalstvo, aby všetko robilo samo – chce samo chodiť, jesť, obliekať sa a rozširovať hranice svojho sveta. Totálna sloboda nie je samozrejme ani zdravá ani bezpečná. Zmysel pre cudnosť pomáha dieťaťu naučiť sa žiť podľa zmysluplných pravidiel. Určitá pochybnosť o sebe je potrebná na rozpoznanie toho, čoho ešte dieťa nie je schopné. Aby sa

dosiahla správna rovnováha, je dôležitá primeraná a citlivá kontrola dospelých (ani veľa ani príliš málo), inak budú deti rebelovať proti všetkým pravidlám, alebo ponechané samy na seba v neistote, naplnia ich nezmyselné zákazy, pochybnosti a hanba. (Glasová, 1995)

Ad 4: IV. Vedieť sa rozhodnúť

III. štádium Eriksona – iniciatíva *versus* vina

V treťom štádiu, približne medzi 4. a 5. rokom života, umožňuje dieťaťu *iniciatíva* ako kvalita Ega plánovať a rozširovať úlohy. Dieťa sa dychtivo a rýchlo učí. Začína zvládať rôzne zručnosti a veľmi sa snaží dobre ich realizovať.

Nebezpečím na tomto stupni je vznik *viny*. Dieťa sa už začalo učiť, čo je zakázané, ale jeho ambície sú neohraničené, a z tohoto dôvodu sa môže v snahe dosiahnuť svoje ciele prejavovať agresívne a manipulatívne. Jeho narastajúce schopnosti ho môžu viesť k tomu, že si priveľa trúfa.

Cnosť (základná charakteristika) *rozhodnosti (ciel'avedomosti)* predstavuje odvahu sledovať ciele bez strachu z potrestania alebo viny. Vyvíja sa prostredníctvom hry, ktorá je teraz hlavnou aktivitou dieťaťa a je pre jeho vývin životne dôležitá. V hre sa dieťa učí zvládať realitu tým, že opakuje ťažké situácie a úlohy, ako aj tým, že spoznáva charakter situácií a vecí, ktoré ho obklopujú, a učí sa, ako ich primäť k tomu, aby fungovali. Prostredníctvom imitácie dospelých sa učí anticipovať budúce roly.

V tomto období sa objavuje „svedomie“. Dieťa sa nebojí len toho, že jeho chyby objavia a potrestajú, ale postupne začína vnímať „vnútorný hlas“, ktorý jeho skutky schvaľuje alebo odsudzuje. Vychovávateľ potrebuje veľkú citlivosť, aby prejavy svedomia dieťaťa udržal v správnom vzťahu k súhlasu alebo nesúhlasu okolia. Táto fáza dosiahne svoj cieľ, keď v popredí nie sú výčitky a pocit viny, ale šťastné objavenie svojej roly, vlastných schopností a vnútorných zdrojov sily. (L. Lencz a kol., 2002)

Ak sa kríza vyrieši uspokojivo deti nadobúdajú cnosť *ciel'avedomosti* („odvahy postaviť sa zoči voči a sledovať oceňovaný cieľ, vyrovnané s porážkami detských fantázií, s vinou a ničivým strachom z trestu“). Môžu pokračovať vo vývine k dospelosti, schopní kombinovať spontánnu radosť zo života zo zmyslom pre zodpovednosť. Ak kríza neprebehne dobre, môže ich ovládnuť vina a takto utlačené môžu sa stať dospelými, potláčajúcimi vlastné pohnútky a zriedkavo aj sebaospravedlňujúco intolerantnými voči druhým. V krajných

prípadoch môžu trpieť psychosomatickými chorobami alebo neurotickými ťažkosťami. Ak sa na druhej strane precení iniciatíva, nadobudnú presvedčenie o stálom podávaní výkonu. (Glasová, 1995)

Ad: V. Čo si cením na našej škole

IV. štádium Eriksona – usilovnosť alebo rozvíjanie zručností *versus* menejcennosť

Štvrté štádium je podľa Eriksona „prestávkou pred búrkou puberty“ a „sociálne najrozhodujúcejším štádiom“. Zmysel pre **usilovnosť** vzniká v súvislosti s tým, ako sa dieťa učí kontrolovať svoju živú predstavivosť a prispôbuje sa podmienkam formálneho vzdelávania. V žiadnom inom období dieťa nie je pripravené učiť sa tak rýchlo a dychtivo, aby sa stalo veľkým, mohlo plniť svoje povinnosti, dodržiavať disciplínu a dosahovať potrebné výkony. Postupne je jeho záujem o hru nahradený sústredením sa na vytváranie niečoho a na učenie sa. Nebezpečím v tomto štádiu je, že ak dieťa zlyhá – alebo u neho pocit zlyhania niekto vyvolá – (pri plnení povinností v škole alebo pri domácich prácach), môže u neho vzniknúť pocit menejcennosti.

Vedomie svojej vlastnej **kompetencie** sa objavuje pri napĺňaní snahy dieťaťa pracovať, ako aj postupným vývinom jeho zmyslu pre usilovnosť – využívajúc pritom svoju šikovnosť a inteligenciu. Dieťa potrebuje inštrukcie a znalosť postupov, ale zároveň je veľmi dôležité aby pri realizácii svojich úloh (v oblasti školskej práce, práce v domácnosti, pri využívaní svojich manuálnych zručností, pri umení, športe alebo kdekoľvek inde) uplatňovalo vlastnú inteligenciu a energiu. Toto zabraňuje, aby sa u dieťaťa vytvoril pocit, že je menej schopné ako druhí.

Školský vek je rozhodujúci pre získanie skúsenosti vlastnej zdatnosti a kompetencie. Rozhodujúcou snahou vychovávateľa je na jednej strane pomáhať dieťaťu, aby sa snažilo osvojiť si rôzne zručnosti ako predpoklad autonómie, na druhej strane, aby nestotožňovalo svoju identitu len s vonkajším výkonom a svojou rolou v živote. Dieťa musí vedieť, že je milované aj vtedy, ak v škole alebo v iných úlohách zlyhá. Na druhej strane pre mladého človeka je dôležité naučiť sa, že svoju identitu nemôže rozvinúť, ak neprevezme úlohy pre všeobecné dobro, resp. ak sa na tieto úlohy nepripraví. (L. Lencz a kol., 2002)

Dieťa sa orientuje na rovesnícke vzťahy a na ovládnutie vlastných intelektových schopností a sociálnych a telesných zručností. Je to tiež obdobie zvýšeného porovnávania a hodnotenia vlastných schopností a zručností s druhými (deťmi) a úspešnosť pomáha formovať pozitívny obraz o sebe. Dobré zvládnutie krízy tohoto obdobia vedie k obrazu o sebe ako o človeku schopnom samostatne zvládnuť a dokončiť určitú úlohu. (Glasová, 1995)

Ad: VI. Čím budem

V. štádium Eriksona – identita versus konfúzia rolí alebo nedostatok identity

V piatom štádiu podľa Eriksona s príchodom puberty končí vlastné detstvo a začína mladosť. Mladý človek znovu viac, či menej spochybňuje akúkoľvek nemennosť a akékoľvek kontinuitu, na ktoré sa predtým spoliehal. Deje sa tak v dôsledku rýchlosti fyzického rastu a a v dôsledku nového faktora – pohlavnej zrelosti. V procese hľadania nového pocitu kontinuity a nemennosti musia adolescenti znova vybojovať mnohé z bitiek predchádzajúcich rokov.

Integrácia, ku ktorej dochádza vo forme **ego-identity**, predstavuje viac, než púhy súčet identifikácií v detstve. Pocit ego-identity potom tvorí akumulovaná dôvera v to, že vnútorná nemennosť a kontinuita vybudovaná v minulosti bude zodpovedať nemennosti a kontinuitite významu jedinca pre iných ľudí.

Vo veľkom počte prípadov vyvedie mladých ľudí z rovnováhy neschopnosť „usadiť sa“ v profesiovej identite. V snahe udržať svoju integritu sa niekedy nadmerne identifikujú s hrdinami rôznych párt a skupín, a to do tej miery, že úplne strácajú svoju **identitu**. Začína štádium „zamilovania sa“, ktoré zďaleka nie je len, či dokonca prevažne, sexuálnou záležitosťou – s výnimkou prípadov, kde to vyžadujú zvyklosti. Mladistvá láska je do značnej miery pokusom definovať vlastnú identitu „premietaním“ obrazu seba do inej osoby.

Mladí ľudia sa tiež môžu vyznačovať výraznou klanovou súdržnosťou a krutosťou vo svojich snahách vytesňovať všetkých, ktorí sú „iní“, či už farbou pleti, či kultúrnym zázemím, vkusom a nadaním. Takúto neznášanlivosť je dôležité chápať (čo ale neznamená tolerovať ju alebo sa jej zúčastniť) ako obranu proti pocitu difúznosti.

Mladiství si totiž nielen navzájom prechodne pomáhajú zvládnuť veľkú časť svojho nepokoja vytváraním rôznych párt a stereotypizovaním seba samých, svojich ideálov a svojich nepriateľov. S istou perverzitou navzájom testujú svoje schopnosti sľúbiť a dodržať vernosť. Ich pripravenosť k takým skúškam tiež vysvetľuje prítlačivosť jednoduchých a krutých

totalitných doktrín pre mladých ľudí z krajín, ktoré stratili alebo strácajú svoje skupinové identity.

Adolescenti chcú zaujať svoje miesto v spoločnosti či už vo viac-menej konvenčných rolách, alebo aj v rolách, ktoré predstavujú výzvu pre zaužívané spôsoby v spoločnosti. Je to tiež obdobie, v ktorom si vytvárajú plány. Je to však aj čas radikálnejších zmien, ako boli ktorékoľvek predtým. Genitálna puberta zaplavuje telo a predstavivosť všetkými možnými impulzmi. Objavuje sa intimita s druhým pohlavím, ktorá je niekedy mladému človeku proti jeho vôli a bezprostredná budúcnosť ho konfrontuje s príliš veľkým množstvom možností a rozhodnutí. Medzi týmito rozhodnutiami je najťažší výber povolania. Človek musí náhle urobiť rozhodnutie, ktoré má dlhodobé následky.

Nie je zarážajúce, že adolescenti často prežívajú **konfúziu identity**. Často sú vo veľmi konfliktnnej situácii vzťahujúcej sa k tomu, či a ako prejavíť svoje silné sexuálne pudy. Chcú spraviť dôležité rozhodnutia, ale necítia sa byť na ne pripravení. Chcú sa zúčastniť na živote spoločnosti, ale súčasne sa boja, že spravia chybu alebo sa dopustia omylu. Sú sebedomí, ale často sú aj v rozpakoch, takže ich správanie je **nekonzistentné**. V jednom momente sa stiahnu zo strachu z odmietnutia a rozčarovania, v nasledujúcej minúte sa môžu oddať intímnemu vzťahu.

Rodičia, ako aj iní ľudia z okolia adolescenta vnímajú často ako rušivý vznik **negatívnej identity** adolescenta – je to jeho pocit, že je potenciálne zlý a nehodnotný. Obvykle mladý človek zvláda negatívnu identitu prostredníctvom projekcie do druhých: „oni sú tí zlí, nie ja“. Adolescenti sa tiež príliš často identifikujú s hrdinami – takými, akými sú rockové hviezdy – alebo členmi rôznych špecifických skupín (klík), ktorí im prepožičajú určitý druh kolektívnej identity, a v ktorých stereotypizujú sami seba, svoje ideály a svojich nepriateľov. Takéto správanie často reprezentuje ich snahu pochopiť seba samých a formulovať si svoje hodnoty.

V procese skúmania rôznych názorov prežívajú adolescenti potrebu prináležať k určitému typu ľudí. Testujú typ skupiny, ktorej časťou by chceli byť, či už etnickej, náboženskej, alebo skupiny, ktorá sa charakterizuje ako taká, ktorá chce meniť sociálnu štruktúru.

Prostredníctvom identifikácií a svojich skupín adolescenti testujú svoju kapacitu lojality, čo predstavuje schopnosť „uniest“ lojalitu ako slobodný záväzok“, čo Erikson nazýva **vernosťou**. Na to, aby bol človek verný svojim hodnotám, potrebuje mať rozvinutý silný pocit identity. Súčasne vernosť podporuje pretrvávajúci pocit identity: čím viac človek ľpie na svojich hodnotách, bez ohľadu na iné vplyvy, tým je istejšie, že si vytvorí vlastnú identitu.

Niektorí mladí ľudia tejto vekovej skupiny nie sú schopní vyriešiť krízu identity a potrebujú obdobie odkladu. Toto obdobie Erikson nazval **psychosociálnym moratóriom**, čím myslí čas, v ktorom sú odložené záväzky dospelosti. Veľmi zaujímavým problémom je forma psychosociálneho moratória v rôznych kultúrach a v rôznom čase. V našej súčasnej kultúre sa sem často zahrnujú obdobia „vypadnutia“ (napr. cestovania), keď sa mladí ľudia pripravujú na rozhodnutia, ktoré musia urobiť vo vzťahu k ich budúcim dospelým rolám.

Identita sa nedá dosiahnuť bez tvorivej krízy, ktorá určuje predovšetkým pubertu, ale vplýva aj na ďalšie fázy života. Dospievajúci poznáva svoju nezameniteľnú identitu, svoju vnútornú jednotu, nakoľko sa vyrovnáva s čiastočnými identifikáciami, ktoré už predtým v detstve prijal. Veľa záleží na tom, či si dospievajúceho jeho okolie váži ako osobu, alebo ho využíva pre svoje ciele. Ak dosiahne identitu v pozitívnom zmysle, ťažisko sa prenesie zo zdôrazňovania seba a svojej sebarealizácie na interakciu s druhými a na aktívnu účasť na spoločných cieľoch.

Človek nemôže dosiahnuť svoju identitu, ak neurobí zásadné rozhodnutie o svojej vernosti. Vernosť zahŕňa úprimnosť, odovzdanosť a slobodné ale záväzné rozhodnutie spojené s uvedomením si dôsledkov, ktoré môžu postihnúť toho, kto sa rozhodol zaviazat' sa vernosťou. Vernosť predpokladá základnú dôveru a odvahu k životu. Identita je hľadanie vnútornej jednoty, spolahľivosť a jasné „áno“ určitému rebríčku hodnôt.

Dosiahnutie identity predpokladá prijatie obrazu sveta a hodnôt, ktoré sú dosť presvedčivé, aby osobnej a kolektívnej identite dali zmysel. Je pozoruhodné, že práve mladí ľudia s nadpriemernými schopnosťami potrebujú viac času, aby definitívne krízu identity vyriešili.

Nebezpečnou a nežiadúcou poruchou identity je jej hľadanie v proteste proti všetkým alebo v sebazbožňujúcom egocentrizme, ktorý v druhých vidí iba prostriedok na dosiahnutie vlastných cieľov. Je to zásadné zlyhanie, ktoré deformuje jednotlivé rozhodnutia. Ani v takomto prípade však nemáme právo súdiť, pretože nevieme, či ide o negatívny vývin v tomto štádiu alebo o dôsledok utláčania a iných negatívnych skúseností v predchádzajúcom štádiu, ktoré vyúsťujú do generalizovaného protestného postoja. (L. Lencz a kol., 2002)

Dospievajúci teda hľadá odpoveď na otázky „kto som“, „aký je zmysel môjho života“, „ako sa na mňa pozerajú ostatní“. Vnútorne problémy dospievajúcich sa sústreďujú na to „ako ma vidia ostatní v porovnaní s tým, čo sám o sebe cítim“. Hľadanie identity je celoživotným hľadaním, na ktoré je intenzívnejšie sústredená adolescentná myseľ, ale ktoré sa z času na čas objavuje i v dospelosti. Erikson zdôrazňuje, že úsilie uvedomiť si vlastný zmysel a zmysel sveta je zdravý, životaschopný proces posilňujúci osobnosť. (Glasová, 1995)

Ad: VII. Láska v našom živote
VI. štádium Eriksona – intimita versus izolácia

V šiestom štádiu podľa Eriksona sa dospelý človek, ktorý ukončil hľadanie identity a jej zdôrazňovanie, snaží a je ochotný spojiť svoju identitu s identitou ostatných. Je pripravený na intimitu, teda schopnosť vstúpiť do konkrétnych spojení a partnerstiev a vyvíjať etickú silu takéto záväzky dodržiavať, aj keď by to vyžadovalo značné obete a kompromisy. Dospelý človek musí zvládať kľúčové konflikty, aby mohol čeliť strachu zo straty ega v situáciách, ktoré volajú po sebaobetovaní: v solidarite pevných partnerstiev, v orgazmoch a sexuálnom spojení, v pevnom priateľstve a fyzickom boji a v intuícii, ktorá prichádza zo samého stredu vlastného ja. Vyhýbať sa takým skúsenostiam zo strachu zo straty ega môže viesť k hlbokému pocitu izolácie a následnému ponoreniu sa do seba.

Protikladom intimity je dištancovanie sa: schopnosť izolovať a prípadne zničiť tie sily a tých ľudí, ktorých podstata sa zdá byť nebezpečná našej vlastnej podstate, a ktorých „teritórium“ obmedzuje rozsah našich intímnych vzťahov. Takto vzniknuté predsudky (často využívané a zneužívané v politike a vo vojne) sú zrelším následkom menej prezieravých prípadov odmietania vzťahov, ktoré v priebehu boja o identitu ostro a kruto rozlišujú medzi známym a cudzím. Nebezpečím tohoto štádia je, že človek zakúsi intímne, súperivé a bojové vzťahy s istými osobami a aj proti nim. Ale vzhľadom k tomu, že oblasti povinností dospelých sú stanovené, a že sa rozlišuje medzi súperivým stretnutím a sexuálnym objatím, podliehajú neskôr takéto vzťahy známemu *etickému zmyslu*, ktorý je známkou dospelosti.

Z bližšieho pohľadu sa práve v tomto období môže naplno rozvinúť *skutočná genitalita*: veľká časť sexuálneho života pred touto fázou totiž patrí do kategórie hľadania identity alebo je ovládaná falickým, či vaginálnym nutkaním, ktoré mení pohlavný život na istý druh súboja pohlaví. Na druhej strane je genitalita príliš často popisovaná ako nekončiaci stav vzájomnej sexuálnej blaženosti. Orgazmus ako vrcholná skúsenosť vzájomnej regulácie dvoch bytostí istým spôsobom obrusuje hrany onomu nepriateľstvu a potenciálnej zlobe, ktorú vyvoláva protikladnosť mužského a ženského pohlavia, skutočnosti a fantázie, lásky a nenávisti. Vďaka uspokojivým sexuálnym vzťahom sa teda sex stáva menej obsesívnym, hyperkompensácia menej nevyhnutnou a sadistická kontrola nadbytočnou.

Úlohou obdobia ranej dospelosti je teda formovanie dôverných vzťahov s dospelým partnerom, vytvorenie hlbokého osobného záväzku voči druhej osobe. Protikladom tejto *dôvernosti a družnosti* je *izolácia* alebo sebaabsorbcia u tých mladých ľudí, ktorí jej nie sú schopní, alebo sa jej obávajú. Mladý dospelý je teraz ochotný vzdať sa toho, o čo sa ešte pred nedávnom toľko usiloval a čo bolo pre neho najvzácnejšie a najkrehkejšie, vzdať sa vlastnej totožnosti. Teraz je ochotný splynúť s totožnosťou druhého človeka v pravej intimite, je pripravený odovzdať sa užším citovým vzťahom a vynaložiť určitú morálnu silu vytrvať v takomto vzťahu, i keď to vyžaduje osobné obete a kompromisy.

Erikson rozlišuje dva druhy intimity: sexuálnu intimitu náhodných vzťahov a *intimitu s veľkým „I“*. Táto je charakterizovaná zrelou vzájomnosťou, ktorá presahuje sexualitu. Výslednicou tohto obdobia je *cnosť lásky* alebo vzájomnej oddanosti medzi partnermi, ktorí sa rozhodli spolu zdieľať život.

Izolácia, ktorá je nebezpečenstvom tohto stupňa, predstavuje neschopnosť „využiť príležitosť prežívať skutočnú intimitu s vedomím vlastnej identity“. Rozkolísaná identita sa môže kombinovať so strachom zo zodpovednosti, čoho cieľom je ochrániť jedinca pred vytvorením skutočne blízkeho vzťahu.

Až potom, ako sa u človeka vyvinie jasný pocit, kto je a čo chce spraviť so svojim životom, môže sa vyvinúť *cnosť lásky*, ktorá súvisí s týmto štádiom. Podľa Eriksona je láska „vzájomná oddanosť“, ktorá prekonáva nevyhnutne prítomné protirečenia medzi ľuďmi líšiacimi sa svojimi osobnostnými charakteristikami, skúsenosťami a rolami.

Mladý človek, ktorý nenašiel svoju identitu, je neistý a neustále sa obáva, že stratí seba samého. Ak sa pokúsi pripojiť sa k druhým, naráža na svoju neschopnosť nadviazať trvalý vzťah vernosti v priateľstve alebo v manželstve. Kontakty, ktoré dychtivo vyhľadáva, sú povrchné, bez tvorivej otvorenosti. (L. Lencz a kol., 2002)

Nebezpečím tohto štádia je teda izolácia, sklon vyhýbať sa všetkým stykom, ktoré nútia k intímnosti. (Glasová, 1995)

Ad: VIII. Starostlivosť o seba a o druhých

VII. štádium Eriksona – generativita versus stagnácia

V siedmom štádiu, ktoré zahŕňa vek dospelosti – približne medzi 30. až 65. rokom života – predstavuje vývin generativity „starostlivosť o etablovanie a vedenie nasledujúcej

generácie“. Vo všeobecnosti to znamená, že dospelí chcú mať deti, ktorým môžu prenechať svoje hodnoty. Širšie povedané, generativita obsahuje produktivitu aj tvorivosť. Ľudské bytosti taktiež potrebujú vytvárať produkty a idey a niektorí naplnia svoj „rodičovský pud“ skôr týmto spôsobom ako vychovaním detí. Keď jedinec nevyjadří svoju potrebu generativity, riskuje stagnáciu, v ktorej sa osobnosť ochudobní a regreduje do záujmu o seba samého.

Starostlivosť je „rozšírenie záujmu o to, čo bolo vytvorené“. Je to potreba starať sa o druhých a učiť ich. Učenie druhých naplnia našu potrebu cítiť, že sme pre druhých dôležití, a ochráni nás pred prílišným záujmom o seba samých. Starostlivosť a učenie zabezpečuje prežitie kultúry. Takto sa ochránia a uchovávajú skúsenosti a poznatky, ktoré si nazhromaždil každý z nás.

Módne snahy dramatizovať závislosť detí na dospelých nám často bránia vnímať závislosť staršej generácie na mladšej. Zrelý muž potrebuje byť potrebovaný a zrelosť vyžaduje vedenie rovnako ako povzbudenie od toho, čo bolo vyprodukované a čo musí byť opatrované.

Ad: IX. Múdrost' – náš cieľ

VIII. štádium – integrita versus zúfalstvo

Po tom, ako ľudia viedli druhých, starali sa o nich, učili ich, dosahujú ôsme, posledné štádium – ktoré začína približne v 65. roku života – v ktorom sa objavuje integrita ako kvalita Ega. Vnímajú, že ich život má svoj poriadok a význam v rámci širšieho poriadku. Vidia, že druhí žili odlišne, ale sú pripravení brániť dôstojnosť svojho životného štýlu.

Človek si vytvára svoj životný štýl v rámci kultúry alebo civilizácie, v ktorej žije. Integrita štýlu života sa takto stane, v určitom zmysle slova, dedičstvom seba samého. Erikson hovorí, že integrita je „dedičný majetok duše“. To znamená, že svoju integritu nadobúdame zo seba samých, naša integrita odráža všetko, čím sme boli, čo sme robili a čo sme dosiahli.

Nebezpečné je, že pri úvahách o vrcholoch a pádoch v živote s vedomím blízkosti smrti môže človek prežívať zúfalstvo. Môže cítiť, že jeho život nemal zmysel a už nie je čas na návrat a nový začiatok.

Keď však integrita preváži zúfalstvo, človek získa múdrosť, ktorá zachová a vyjadří integritu nahromadených znalostí. I keď sú starší ľudia pomalší, môžu si zachovať hravosť a zvedavosť, ktoré môžu využiť pri triedení a integrovaní svojich skúseností. Pre mladých môžu predstavovať pocit úplnosti, ktorý môže byť v protiklade k pocitu bezmocnosti, závislosti a konca života.

Plody doteraz uvedených siedmich štádií môžu postupne dozrieť len u človeka, ktorý sa istým spôsobom staral o veci a ľudí, a ktorý sa prispôbil triumfom i sklamaniam bytia, teda len u toho, kto bol pôvodcom vecí, bytostí a myšlienok.

Vo Websterovom slovníku je dôvera (prvá z hodnôt osobnosti vEriksonových štádiách) definovaná ako „zaistené spoliehanie sa na iné osoby“, čo je posledná z týchto hodnôt. Erikson sa domnieva, že Webster mal na mysli skôr obchod ako deti a skôr úver ako vieru. Napriek tomu formulácia platí. Zdá sa teda, že možno aj naďalej parafrázovať vzťah dospeljej integrity a infantilnej dôvery a povedať, že zdravé deti sa nebudú báť života, pokiaľ budú mať ich rodičia dostatočnú integritu k tomu, aby sa nebáli smrti.

X. Desať zásad zdravého života

I. Skupinová dynamika na hodinách etickej výchovy

I. Podnety sociálnej psychológie pre skvalitnenie výchovnej práce učiteľov

Niet pochýb o tom, že čím viac vedomostí učiteľ z rôznych oblastí psychológie má, tým lepšie dokáže porozumieť príčinám správania svojich žiakov a zvýšiť tak efektívnosť svojich výchovných intervencií. Dvojnásobne to platí o jeho praktických sociálno-psychologických zručnostiach, ktorými sa zaoberá sociálna psychológia. Dieťa v školskej triede totiž zo sociálnopsychologického hľadiska nefunguje, a ani nemôže fungovať nezávisle od sociálneho správania svojich spolužiakov. Na druhej strane ani správanie žiakov v kolektíve triedy nemôže byť chápané mimo konkrétneho sociálneho kontextu, ktorý sa v každej triede vyvíja a formuje od prvého do posledného momentu jej oficiálnej úradnej existencie.

Za vznik sociálnej psychológie sa považuje rok 1891, pričom jej rýchly rozvoj nastáva už začiatkom 20. storočia. Sociálna psychológia sa zaoberá vplyvom sociálnych faktorov na psychiku človeka v sociálnych situáciách. Doménou sociálnej psychológie sú sociálne interakcie, postoje, role, správanie a dynamika sociálnych skupín – sociálna dynamika (Hartl, Hartlová, 2000).

Väčšiu pozornosť, najmä v dnešných neustále stúpajúcich nárokoch na psychickú a osobnostnú rovnováhu a integritu pedagógov, by si však tak v pregraduálnej ako i postgraduálnej fáze ich prípravy zaslúžili aj poznatky experimentálnej sociálnej psychológie, ktorá sociálne správanie človeka skúma a modeluje v experimentálnych podmienkach.

Experimentálne získavané poznatky o sociálno-psychologických zákonitostiach správania človeka je potom možné využívať pri vytváraní praktických sociálno-psychologických metód na zlepšenie úrovne jeho sociálneho správania.

Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov sociálno-psychologických experimentov. Vybrali sme tie, ktoré môžu mať blízky vzťah k práci učiteľa so školskou triedou.

Prvý experiment je z oblasti skúmania efektov sociálneho učenia, druhý a tretí z oblasti skúmania fenoménu „nálepkovania“.

I. experiment

Haney, Banks a Zimbardo (1973) experimentálne skúmali dôležitosť sociálneho učenia.

Požiadali študentov o účasť v experimente, v ktorom im boli náhodne pridelené rozdielne role: niektorí mali hrať väzňov a ostatní dozorcov. Nikto študentom nepovedal, ako majú svoje role zahrať, takže spôsob podania závisel len na nich. Experiment sa uskutočnil čo najrealistickejšie, bádatelia mali dokonca k dispozícii falošnú väznicu. Autori predpokladali, že experiment potrvá dva týždne.

Študenti, ktorí hrali väzňov, veľmi rýchlo podliehali apatii a porazenectvu, zatiaľ čo študenti v roli dozorcov začali byť agresívni a vyhľadávali konflikty. Nepoužívali síce fyzické tresty, ale prišli na mnoho spôsobov, ako väzňov ponižovať. Napríklad ich nechávali stáť v radoch a stále dokola opakovať svoje čísla. Jeden väzeň sa vzbúril a odmietal spolupracovať. Bol teda za trest zatvorený do tesnej komôrky. Ostatní väzni dostali možnosť vyslobodiť ho, pokiaľ by sa symbolicky obetovali (vzdali sa prikrývky). Oni ale takú obeť odmietli, nazvali búriaceho sa študenta „rebelantom“ a nechceli s ním nič mať.

Experimentátori museli pokus po šiestich dňoch ukončiť, pretože prísnosť a psychologická krutosť dozorcov sa vystupňovali do tej miery, že nebolo možné vo výskume pokračovať. Príčinou správania dozorcov neboli ich osobnostné rysy, ale situácia, v ktorej sa ocitli, a rola, ktorú hrali. Mnohí z nich boli v bežnom živote veľmi slušní ľudia a ich správanie ich samých šokovalo. Predtým by nikdy neuverili, že by boli niečoho takého schopní. Ich poňatie roly dozorca (prebraté väčšinou z televízie a filmov) však bolo také, že v skutočnosti prejavovali ďaleko viac krutosti než naozajstní väzeňskí dozorcovia – tí by riskovali vzburu, keby so svojimi väzňami zaobchádzali tak zle.

Táto štúdia nám jasne ukazuje ako môžu latentné vedomosti o iných sociálnych rolách vystúpiť na povrch, keď ich potrebujeme. Ilustruje aký význam má znalosť rôznych rolí v spoločenskom správaní ľudí. Tiež naznačuje niečo o tom ako sa v našej spoločnosti zobrazuje moc a dominancia. Príkladom je predstava, že tento typ autority sa automaticky spája s brutalitou.

II. experiment

Rosenthal a Fode (1963) zisťovali ako môžu presvedčenia a predstavy experimentátora (t.j. osoby, ktorá uskutočňuje experiment) v psychologickom výskume ovplyvniť správanie respondentov – aj keď sú nimi len zvieratá.

Ich „experimentátorov“ predstavovali študenti psychológie, ktorým bolo povedané, že majú uskutočniť pokus, ktorý sa bude týkať učenia krýs v bludisku. Krisy sa mali naučiť cestu bludiskom, a v prípade, že úlohu splnili úspešne, boli odmenené potravou. Rola experimentátora spočívala v tom, že mal „naučiť“ krysu prejsť bludiskom.

Študenti sa dozvedeli, že krisy, s ktorými majú pracovať, pochádzajú z dvoch rôznych populácií. Jedna skupina krýs pochádza zo „šikovnej“ populácie, a mala by sa teda učiť rýchlejšie. Ďalej im bolo povedané, že týchto krýs nie je dosť, a preto niektorí študenti budú pracovať s „hlúpymi“ krysami. V skutočnosti však Rosenthal a Fode starostlivo krisy rozdelili tak, aby boli obidve skupiny krýs vyrovnané.

Keď bol výkon krýs testovaný o niekoľko dní neskôr, splnilo sa očakávanie študentov. Krisy, ktoré študenti považovali za šikovné, sa naučili prejsť bludiskom oveľa rýchlejšie, než tie ostatné. Nebolo to rozhodne vďaka nejakým tajuplným vplyvom, ale preto, že študenti, ktorí verili, že sa ich krisy budú učiť rýchlejšie, tomuto očakávaniu prispôbili aj svoje správanie. „Povzbudzovali“ svoje krisy, dávali im viac príležitostí k nácviku, viac sa ich dotýkali, a tak si krisy viac zvykli na ľudí a na situáciu. Niektorí dokonca svojim krysám dali meno. Študenti, ktorí si o svojich krysách mysleli, že sú hlúpe, im venovali menej pozornosti.

Rosenthal konštatuje, že tvrdenie, že krisy sú „šikovné“ alebo „hlúpe“ sa naplnilo jednoducho preto, že ho niekto vyslovil. Naplnilo sa napriek tomu, že nebolo na začiatku experimentu pravdivé. Jednoduchým predpovedaním toho, čo sa stane, experimentátori nevedomky spôsobili, že výsledky zodpovedali ich očakávaniu.

III. experiment

Rosenthal a Jacobsen (1968) pokračovali v štúdiu tohto javu na jednej veľkej americkej škole.

Zaranžovali situáciu tak, aby učitelia „náhodou“ začuli, ako bádatelia menujú niekoľko detí, ktoré si budú v budúcom roku viesť neobyčajne dobre. Deti boli náhodne vybrané z priemerných žiakov. Keď sa bádatelia za rok do školy vrátili zistili, že menované deti si zlepšili prospech a teraz patria medzi najlepších žiakov – len vďaka očakávaniam učiteľov.

Tento výskum viedol k mnohým ďalším typom výskumov. Teória nálepkovania (*labelling theory*) sa týka sociálnych procesov, ktoré sú dôsledkom toho, že nejaké dieťa (alebo dospelý) je označené napríklad za hlúpe (trebárs kvôli spôsobu reči alebo kvôli etnickému pôvodu) a tiež vplyvu tejto „nálepky“ na správanie učiteľov a a iných ľudí k takto označenému dieťaťu. Nálepka sa stáva skutočnosťou, pretože okolie sa správa tak, akoby bola pravdivá.

II. Čo je sociálna skupina

Sociálnou skupinou - zjednodušene povedané - je každé zoskupenie ľudí, u ktorých sa vytvára vedomie spolupatričnosti. Takto chápané skupiny bývajú zvyčajne prepojené vzájomnými väzbami, majú niektoré spoločné ciele, uznávajú spoločné normy správania, navzájom na seba pôsobia a v istom ohľade sú od seba závislí.

Od narodenia je každý z nás členom viacerých sociálnych skupín. Sociálne skupiny tvoria dôležitú súčasť nášho života a významne ovplyvňujú vývin našej osobnosti. Človek je vo svojej podstate tvorom sociálnym a k svojmu životu potrebuje nielen jednotlivcov, ale aj skupiny.

Takouto sociálnou skupinou sa stáva pre každého žiaka školská trieda, do ktorej je každoročne 1. septembra zaradený.

S rôznymi sociálnymi skupinami sa však človek identifikuje počas celého svojho života. Skupinová príslušnosť sa odráža v jeho vzťahoch k ľuďom, v jeho úvahách, v myslení, postojoch, hodnotách aj keď si to niekedy ani neuvedomuje.

Hoci sociálne skupiny tvoria v jednotlivých štádiách psychosociálneho vývinu človeka veľmi dôležitú úlohu, predsa len asi najdôležitejšiu zohrávajú v období získavania jeho vlastnej identity v puberte a najmä adolescencii. Sociálne skupiny vrstovníkov dospievajúcemu jedincovi v tomto procese veľmi významne pomáhajú.

Je výhodné, ak je pre mladého človeka základným sociálnym priestorom, v ktorom si môže budovať vlastnú identitu, jeho školská trieda. V nej trávi spolu so svojimi rovesníkmi významnú časť svojho života v tomto vývinovom období.

III. Druhy sociálnych skupín

Podľa počtu členov, resp. veľkosti skupiny rozlišujeme skupiny:

malé	stredné	veľké
2 – 12 členov	13 – 45 členov	45 a viac členov
Členovia komunikujú „tvárou v tvár“, resp. „každý s každým“	Prevažuje komunikácia „vedúci skupiny s každým“, členovia sa navzájom poznajú	Medzi členmi skupiny neexistuje kontakt „zoči-voči“
Rodina, rovesnícke skupiny, záujmové krúžky, chuligánska partia	Podniky, organizácie, spolky, školská trieda	Národy, politické, náboženské a spoločenské organizácie

V literatúre možno nájsť aj iné údaje o počte členov v jednotlivých kategóriách skupín. Počty, ktoré uvádzame odvodzujeme od praktických skúseností, získaných v našej poradenskej a psychoterapeutickej práci so skupinami detí s poruchami správania.

Malé skupiny predstavujú najbližšie, primárne sociálne prostredie, v ktorom prebieha socializačný proces. Členovia malej skupiny sú spojení trvalejšími citovými zväzkami, existujú medzi nimi spravidla pozitívne citové vzťahy. Vytvárajú si normy spolunažívania, záväzné pre všetkých členov skupiny a spoločný systém hodnôt.

Členov veľkých skupín spájajú spravidla spoločné normy, názory, podobnosť záujmov, spoločný pôvod, pobyt a pod. Vo veľkej skupine sa vytvára celý systém názorov, postojov, predpisov a úkonov, ktorý natrvalo reprezentuje danú skupinu. Jednota názorov sa tu zvyčajne vytvára v podobe tzv. verejnej mienky. Veľké skupiny majú dlhšie trvanie ako malé, majú pevnú a rozvetvenú organizáciu a veľmi často i bohaté tradície. Pre veľkú skupinu sú príznačné aj vonkajšie formy príslušnosti k skupine (rovnošaty, odznaky, symboly, zvyky, rituály). U ich príslušníkov postupne vzniká tzv. kolektívne vedomie, ktoré ovplyvňuje ich konanie.

Niektorí odborníci hovoria len o veľkých a malých skupinách konštatujúc, že medzi nimi je plynulý prechod. Znamená to, že jednotlivé charakteristiky malých skupín sa premiešavajú s charakteristikami skupín veľkých. Toto považujeme za hlavnú charakteristiku skupín stredných a ako si čitateľ určite všimol, zaraďujeme sem aj školskú triedu.

Podľa charakteru vzniku a spôsobu komunikácie rozlišujeme skupiny:

formálne	neformálne
Štruktúra vzťahov je daná pevnými pravidlami (napr. vojenská jednotka alebo oddelenie na nejakom úrade). Náplň a činnosti jednotlivých funkcií v skupine je presne popísaná.	Štruktúra vzťahov utvára prirodzenou cestou podľa toho aké pozície nadobúdajú jednotliví členovia v dôsledku svojich vlastností, autority, popularity a aj podľa dôsledkov svojej činnosti .
Majú odosobnený charakter, sú súčasťou	Neformálne skupiny uspokojujú psychické

spoločenských organizácií, a tým aj nositeľmi ich cieľov. Sú účelové a majú určité vecné úlohy s určitou organizačnou štruktúrou.	a sociálne potreby svojich členov, uplatňujú sa v nich predovšetkým osobné ciele. Vznikajú spravidla spontánne, nie sú vedome organizované „zhora“.
---	---

Treba dodať, že aj vo vnútri formálnej skupiny sa môžu medzi jednotlivými členmi skupiny vytvoriť aj neformálne vzťahy. Hranice medzi formálnou a neformálnou skupinou nie sú teda celkom striktné. Aj neformálne skupiny môžu obsahovať v určitej miere aj formálne prvky – určitú organizačnú štruktúru.

Podľa príslušnosti jednotlivca ku skupine rozlišujeme členské referenčné skupiny.

Členské skupiny sú tie, do ktorých jednotlivec skutočne patrí.

Referenčné skupiny sú tie, do ktorých jednotlivec môže, ale nemusí patriť, ale do ktorých by patriť chcel. Referenčné skupiny slúžia ako kritérium nášho vlastného správania. Referenčnou skupinou pre mladého herca môže byť napríklad herecký súbor Národného divadla. Referenčné skupiny plnia normatívnu funkciu. Normatívna funkcia znamená, že jednotlivec preberá od skupiny kritériá správania zo skupinových noriem. Snaží sa správať tak ako členovia referenčnej skupiny, osvojiť si ich postoje a návyky.

Rozlišujeme ďalej *referenčné skupiny pozitívne a negatívne*.

Pozitívne referenčné skupiny sú tie, do ktorých by jednotlivec rád patril a správal sa ako ich člen. Negatívne referenčné skupiny sú tie, do ktorých by jednotlivec nechcel patriť, a od ktorých sa svojimi názormi, postojmi a správaním dištancuje.

Školská trieda ako sociálna skupina

Školská trieda teda na svojom začiatku (najčastejšie každoročne v septembri ako skupina prváčikov v základnej škole) vzniká „zhora“ ako formálna skupina, pričom v priebehu svojej histórie môže získavať a nadobúdať aj mnohé znaky skupiny neformálnej. Z hľadiska veľkosti je skupinou strednou. Netreba diskutovať o tom, že je dobré a výhodné nielen pre žiakov samotných, ale i pre pedagógov, ak je školská trieda pre všetkých svojich členov referenčnou skupinou s pozitívnym znamienkom.

IV. Čo je skupinová dynamika

Pojem „skupinová dynamika“ zaviedol do sociálnej psychológie Kurt Lewin, ktorý už v roku 1945 zakladá *Research Center for Group Dynamics (Výskumné centrum pre skupinovú dynamiku)*. Skupinovú dynamiku chápal ako teoretickú analýzu a experimentálne štúdium problémov zmien skupinového života. Je treba pripomenúť, že Lewin začal písať o skupinovej dynamike v čase, keď samotní psychológovia odmietali existenciu alebo realitu skupiny. Len jednotlivci boli reálni a rozprávanie o skupinovej atmosfére, skupinových cieľoch bolo považované za nevedecké a mystické (Výrost, Slaměník, 1997).

Lewin so svojimi spolupracovníkmi otvoril pod týmto názvom výskumný program v oblasti malých skupín. Skúmal najmä organizáciu skupinového života vo vzťahu k výkonnosti skupiny, ďalej problémy vodcovstva a štruktúry skupín a otázky skupinových konfliktov. Tento program inšpiroval a postupne prakticky prerástol do mohutného a vnútorne ďalej bohato diferencovaného hnutia tréningových skupín a s nimi súvisiaci systematický výskum "psychológie správania malých skupín".

Známy český psychológ a psychoterapeut Stanislav Kratochvíl (1978) zastáva názor, že skupinovú dynamiku utvára rad skupinových elementov: ciele a normy skupiny, vodcovstvo a štruktúru skupiny, jej identita, interakčné a komunikačné procesy v skupine, kohézia a tenzia, projekcia minulých skúseností a vzťahov do aktuálnych sociálnych interakcií, skupinová atmosféra a jej prežívanie členmi skupiny, pozície a role v skupine, tvorba podskupín a vývin skupiny v čase alebo fázy skupinového vývinu. Jednotlivé prvky skupinovej dynamiky sú navzájom všetky úzko späté a spolupôsobia v neustálej interakcii.

Kožnar (1985) upozorňuje na to, že skupinová dynamika vzniká a utvára sa spolu so vznikom a zahájením práce skupiny a je v istom slova zmysle charakteristikou akejkoľvek skupiny. Skupinová dynamika je existencii skupiny imanentná. Sú preto nesprávne všetky vyjadrenia, ktoré občas počuť, a ktoré konštatujú, že napríklad psychoterapeutická alebo výcviková skupina „nemá dynamiku“, čím sa, zrejme, chce povedať, že skupina nemá žiaducu dynamiku v zmysle potrebného napätia a kohézie, prípadne vývoja žiadúcich skupinových noriem a cieľov, skupinových vzťahov, optimálneho vývoja celej skupiny a podobne. Skupina – a teda i každá školská trieda - má svoju dynamiku vždy, bez nej by nebola skupinou. Inou otázkou je, či je dynamika skupiny reflektovaná, dostatočne známa, respektíve cieľavedome využívaná.

V. Prvky skupinovej dynamiky

Skupinovú dynamiku utvára rad skupinových prvkov:

- ciele a normy skupiny
- vodcovstvo v skupine a štruktúra skupiny
- identita skupiny
- interakčné a komunikačné procesy v skupine
- súdržnosť a napätie v skupine
- prenášanie minulých skúseností a vzťahov do aktuálnych interakcií v skupine
- skupinová atmosféra a jej prežívanie členmi skupiny
- pozície a roly jednotlivých členov v skupine
- tvorba podskupín
- vývoj skupiny v čase alebo fázy skupinového vývoja

Jednotlivé prvky skupinovej dynamiky sú navzájom úzko prepojené a spolupôsobia v neustálej interakcii. Ich členenie je umelé, neostré, no potrebné z didaktických dôvodov prehľadnosti.

Aplikujúc tieto princípy na školské prostredie považujeme za potrebné podčiarknuť, že skupinová dynamika v školskej triede začína fungovať prakticky od prvej chvíle, kedy žiaci, ktorí boli do nej zaradení zasadnú prvýkrát do lavíc. Za predpokladu, že učiteľ nielen teoreticky pozná jej základné prvky a zákonitosti ale ich popri svojom základnom poslaní – učiť a naučiť – aj dokáže prakticky rozpoznať a primerane identifikovať, otvárajú sa mu nové obzory jeho pedagogicko-psychologického pôsobenia.

VI. Štruktúra skupiny a jej identita

Štruktúra alebo stavba skupiny je tvorená diferencovaným systémom pozícií a rolí jej členov v skupine. Štruktúra väčšiny skupín je hierarchická, lebo pozície v rámci skupiny sú zoradené smerom hore podľa statusu a moci .

Štruktúra je teda daná vzťahmi medzi členmi skupiny a má dve hranice: vonkajšiu a vnútornú. Vonkajšia hranica oddeľuje skupinu od ostatných jedincov a do istej miery aj od okolitých vplyvov. Čím je skupina súdržnejšia, tým silnejšou sa stáva jej vonkajšia hranica. Vnútornú hranicu skupiny tvorí formálne a neformálne zloženie skupiny samotnej.

Formálna štruktúra skupiny

Vnútorne skupinové hranice oddeľujú oficiálne vedenie skupiny od jej ostatných členov. Sú teda tým, čo je iným termínom vymedzené ako formálna štruktúra skupiny. Jedinci plnia určité úlohy, zaujímajú pozície v hierarchii skupiny a snažia sa naplňať to, čo od nich skupina očakáva.

Neformálna štruktúra skupiny

Neformálna štruktúra skupiny je daná individuálnymi preferenciami jej členov - to znamená dimenziami sympatie, antipatie a indiferencie. Podlieha postupne zmenám v súvislosti s dianím v skupine. Často sa nestotožňuje s formálnou štruktúrou skupiny a tento nesúlad môže byť zdrojom vnútorných skupinových konfliktov.

Ak teda triedny učiteľ na začiatku školského roka určí alebo vyberie za predsedu triedy žiaka, ktorého spolužiaci za svojho formálneho vodcu považovať nikdy nebudú, skomplikoval situáciu nielen sebe ale i žiakom v triede, pretože veľmi pravdepodobne v nej zo sociálnopsychologického hľadiska začnú fungovať najmenej dvaja vodcovia – jeden dosadený „zhora“ a druhý, ktorého za vodcu pokladá väčšina spolužiakov.

Utváranie skupinových štruktúr

Skupinové štruktúry sa formujú súčasne so skupinou a diferencujú sa jej ďalším vývinom. Podnety pre vznik skupiny môžu byť rôzne a každá skupina prechádza určitým charakteristickým vývinom. Z hľadiska dynamiky musí skupina existovať určitý čas, musí mať určité ciele a určitú štruktúru.

Schindler popisuje utváranie skupiny ako proces postupujúci od jednoduchého zoskupenia osôb bez vzájomných kontaktov, cez štádium "predskupinové" so spoločenskými vzťahmi bez vnútornej štruktúry, až k štádiu "skupinovému", v ktorom má už skupina vytvorenú hierarchickú štruktúru, ktorá členov spája s nadindividuálnou mocou a zabezpečuje jej koordinovanú aktivitu.

Identita skupiny

Efektívny vývoj akejkoľvek skupiny vyžaduje, aby jej členovia o nej vzájomne zdieľali určité spoločné predstavy. Tieto predstavy sa postupne zladujú a tak sa vytvárajú podmienky pre vznik skupinovej identity. Identitu skupiny potom možno charakterizovať:

- umiestnením skupiny v priestore a čase
- očakávaniami členov skupiny, ktoré je podmienené ich minulosťou
- symbolmi, ktoré vyjadrujú spoločnú charakteristiku skupiny
- členstvom v skupine, t. j. charakteristikami osôb, ktoré sú do skupiny zapojené a charakteristikami osôb, ktoré sú z účasti v skupine vylúčené.

VII. Ciele a normy skupiny

Ciele môžeme charakterizovať ako skupinové vtedy, keď sú prijaté väčšinou členov skupiny. Skupiny bez jasne formulovaných cieľov nemôžu organizovať zmysluplný program aktivít a členovia v nich nebývajú spokojní. Ciele je možné vlastne považovať za aspiračnú úroveň skupiny.

Ak sa v skupine nedeje prakticky nič pre dosiahnutie jej cieľa, stáva sa samotná jej existencia problematická, frekvencia vzájomných interakcií klesá, členovia sa začínajú zameriavať na mimoskupinové záujmy a skupina sa môže rozpadnúť.

Skupinová konformita

Pre dosahovanie skupinových cieľov a im zodpovedajúcich skupinových noriem je dôležitý sociálny jav konformity. Konformita jedinca vzhľadom k cieľom a normám skupiny, a naopak miera jeho slobody v skupine úzko súvisí s otázkou štruktúrovanosti skupiny. Tak prílišná ako i nedostatočná štruktúrovanosť skupiny obmedzujú individuálnu slobodu. Rozlišujeme konformitu pravú, ak sú skupinové normy zvnútornené a konformitu nepravú, ak je prispôbené len vonkajšie správanie bez zmeny vnútorného presvedčenia. Skupinová konformita je pre skupinu predpokladom jej existencie a realizáciou skupinových cieľov.

Normy skupiny

Normy v skupine predstavujú súbor nepísaných pravidiel a zásad, čo je správne a nesprávne, žiaduce a nežiaduce. Vymedzujú povinnosti a práva členov skupiny, prípustné a neprípustné spôsoby správania a definujú tak akceptovateľné správanie v skupine, prípadne i mimo ňu. Sú vlastne systémom požiadaviek, kladených na členov skupiny, ktoré vyjadrujú, čo sa od nich očakáva v určitých situáciách. Normy sú pre členov skupiny záväzné a ich dodržiavanie je sankcionované sociálnou odozvou. Odmeňovaní sú tí, ktorí normy dodržiajú.

Jedinec, ktorý odmieta akceptovať skupinové normy sa dostáva do pozície devianta a ak sa neprispôsobí, skupina sa proti nemu zjednotí a často ho zo svojho streda vylúči.

Vzťah k normám súvisí s atraktívnosťou skupiny: čím je skupina pre svojich členov prítiahlivejšia, tým skôr sú jej normy prijaté a zvnútornené. A ďalej: čím sú skupiny jednotnejšie a kompaktnějšíe s vysokým stupňom súdržnosti, tým silnejší tlak vyvíjajú na jednotlivca v zmysle dodržiavania noriem.

VIII. Komunikácia a interakcia v skupine

Komunikácia je považovaná za základ medziľudského styku a je chápaná ako vzájomná výmena informácií medzi ľuďmi, uskutočňovaná predovšetkým prostredníctvom používania konvenčných symbolov.

Užšie chápanie komunikácie ju definuje ako špecifickú formu ľudského styku, ktorá pozostáva v oznamovaní významov v sociálnom správaní a v sociálnych vzťahoch ľudí. Za primárnu funkciu sociálnej komunikácie sa potom pokladá možnosť vzájomného pochopenia a porozumenia.

Potenciálnou komunikáciou je všetko to, čo je možné v skupine pozorovať, ako napr. prejavy verbálne i neverbálne, slová a vyjadrenia, artikulované myšlienky, pocity, dojmy, úmysly a podobne.

Komunikačná sieť

Kanály komunikácie medzi členmi skupiny vytvárajú tzv. komunikačnú sieť, ktorá úzko súvisí so štruktúrou skupiny a spoluutvára ju. Pravdepodobnosť vynorenia sa neformálneho vodcu v skupine vzrastá úmerne tomu, aké má kto ústredné postavenie v komunikačnej sieti. Tá môže byť kružnicová, hviezdicová alebo všestranná. V hviezdicovej sieti je jedna pozícia centrálna a je v nej menej spojení ako v sieťach ostatných .

Viackanálová sieť komunikácie je vlastne sieť, v ktorej sú otvorené všetky možné spojenia, každý komunikuje s každým. Je umožnené odovzdávanie a prijímanie veľkého množstva informácií, ich kontrolovanie, vysvetľovanie a overovanie.

Existuje tendencia zameriavať v skupine komunikáciu prevažne k jednotlivcom s vyšším statusom, ktorí sú viac akceptovaní a je pre nich teda ľahšie hovoriť. Avšak na druhej strane osoby, ktoré získajú vyšší status, prejavujú tendenciu neprezrádzať o sebe poznatky, ktoré by odhaľovali ich slabosť a zraniteľnosť. To môže narúšať úroveň skupinovej komunikácie. Znalosť špecifik komunikácie, ktoré pôsobia na vývin skupiny, jej štruktúry a celkovej dynamiky tlmivo, je užitočná a vytvára možnosť predchádzať ich nežiadúcim účinkom.

IX. Pozície a roly v skupine

Pozícia jednotlivca v skupine je jeho miesto v systéme skupinových funkcií. Určuje jeho skupinový status, spoločenskú hodnotu a prestíž. Rola jednotlivca mu predpisuje správanie, ktoré sa od ľudí v jeho pozícii očakáva v štandardných situáciách. Realizácia sociálnych rolí umožňuje fungovanie spoločnosti, skupín a sociálnych interakcií. V sociálnych rolách človek chápe, čo sa od neho očakáva a čo má sám očakávať od ostatných. Sociálne roly tak slúžia skupinovej integrácii individua a systém rolí vyjadruje spoločnosť človeka. Roly sú jedincom pridelované konkrétnymi skupinami. Rôzne roly v skupine sú navzájom závislé, nemôžu existovať bez vzťahu k ostatným.

Sociometrické vymedzenie skupinových rolí podľa Morena

Sociometricky sa jasne vymedzujú tri najvýznamnejšie skupinové roly:

- *vodca skupiny (väčšinou neformálny)*
 - ide o osobu, ktorá skupinu najviac ovplyvňuje, pričom si to ani nemusí plne uvedomovať; ide o rolu, ktorá je sociometricky charakterizovaná najmä z hľadiska mocenskej pozície a s ňou súvisiacou prestížou
- *rola hviezd*
 - táto rola je vlastne „vodcom“ z hľadiska obľuby a sociálnej prítlačivosti; pritom osoba v tejto roli býva v skupinách často iná, než osoba v roli

neformálneho vedúceho; ako hviezdy bývajú volené osoby spoločenské, veselé, zábavné, nekonfliktové a srdečné.

- *rola čiernej ovce*
 - býva ňou člen skupiny pre ostatných nepríťažlivý, ľahostajný a nesympatický; skupinou je odmietaný a stojí prakticky mimo skupinu, na periférii jej záujmu.

Schéma skupinových rolí podľa Schindlera

Schindler popísal štyri pravidelne sa vyskytujúce roly a nazval ich alfa, beta, gama a omega.

- **α** - neformálny vodca v skupine, ktorý najviac ovplyvňuje to, čo sa v skupine deje; je skupinou akceptovaný, imponuje ostatným členom skupiny svojím vodcovským správaním a svojimi osobnostnými kvalitami
- **β** - členovia skupiny, ktorí majú špeciálne znalosti a schopnosti, užitočné pre skupinovú činnosť; ich stanoviská bývajú trpezlivé, vecné a racionálne, takže skupina sa k takýmto členom vzťahuje ako k znalcom a expertom
- **γ** - najmenej nápadní členovia skupiny, ktorí sú prevažne pasívni a skôr prispôsobiví. Príliš sa neprejavujú a majú výraznú tendenciu identifikovať sa s alfou skupiny
- **ω** - do roly omegy sa dostáva ten člen skupiny, ktorý sa dostatočne neidentifikuje so skupinovými cieľmi, vymyká sa z rámca skupiny svojimi zvláštnosťami, prípadne nižšími schopnosťami a zručnosťami, na ktorých skupina stavia svoj program

V literatúre bývajú uvedené aj iné klasifikácie a označenia rolí ako napríklad trpiteľ, miláčik, šašo, opozičník, strážca demokracie a podobne.

Je zrejmé, že príslušná rola jedinca v skupine nie je záležitosťou náhodnosti ani jeho celkom ľubovoľného výberu, ale je skôr výsledkom niekoľkých vplyvov. Medzi najdôležitejšie patrí:

- minulé a súčasná skupinová skúsenosť človeka a teda to, aké očakávania má od seba samého i od ostatných pri vstupe do skupiny každý jej člen
- osobnostné faktory a to tak zjavné behaviorálne charakteristiky (jeho správanie navonok) ako aj mnohé skryté osobnostné rysy (napr. agresivita, pasivita, dominancia, závislosť, maskulinita); významné sú ďalej komunikačné schopnosti a zručnosti, stupeň kooperatívneho správania, celková adjustovanosť osobnosti, ale aj inteligencia, miera extroverzie či introverzie a schopnosť introspekcie
- jednotlivé prvky skupinovej dynamiky: jej zloženie, homogenita, resp. heterogenita, skupinové ciele a normy, fázy skupinového vývinu a atmosféra v skupine.

XI. Skupinová kohézia a skupinová tenzia

Pod skupinovou kohéziou rozumieme prežívanie pocitov vzájomnej solidarity, teda toho do akej miery členovia skupiny prežívajú skutočnosť, že patria k sebe. Súdržnosť skupiny je daná súhrnom jednotlivých úrovní príťažlivosti skupiny pre každého jej člena, pričom niektorí členovia skupiny majú v rámci skupiny pocit súdržnosti vyšší, než iní členovia. To ako prežíva člen skupiny jej kohéziu je dané predovšetkým stupňom jeho prijatia za člena skupiny a stupňom toho ako sa cíti nablízku ostatným príslušníkom skupiny. Čím je skupina kohezívnejšia, tým viac inklinuje k odmietaniu tých, ktorí sa odchyľujú od jej noriem.

Opakom skupinovej kohézie je skupinová tenzia (napätie), ktorá je vyvolávaná už tým, že pri uspokojovaní osobných potrieb musí brať každý člen skupiny ohľad na potreby iných, musí akceptovať odlišné názory a postoje, musí sa prispôbovať ostatným v skupine a musí tak obmedziť či modifikovať niektoré svoje potreby. V dôsledku toho sa objavujú medzi členmi skupiny antipatia, súperivosť, pocity zlosti, nepriateľstva a agresivita. Vznikajú konflikty medzi jednotlivými členmi skupiny, prípadne medzi vznikajúcimi podskupinami.

XII. Skupinová atmosféra

Skupinová atmosféra je dôležitou charakteristikou skupiny, poukazuje na akúsi prevládajúcu náladu v skupine, na emocionálne ovzdušie, klímu skupiny. Je nesporné, že najpodstatnejšími prvkami, ktoré utvárajú skupinovú atmosféru, sú vedenie skupiny, kohézie a tenzie v skupine. Vplyv na atmosféru skupiny má tiež zloženie skupiny a všetky ďalšie prvky skupinovej dynamiky, ako napríklad vývinová fáza skupiny, ciele a normy skupiny, skupinové roly, interakcia, takže atmosféra skupiny je s celou skupinovou dynamikou úzko spojená a spoluutvára ju.

To, aká je prevládajúca atmosféra terapeutickkej, prípadne výcvikovej skupiny, závisí do veľkej miery na vzťahu medzi kohéziou a tenziou v skupine. Skupinová atmosféra je ovplyvňovaná pôsobením integračných a dezintegračných síl v skupine, ktoré sa odrážajú práve v úrovni skupinovej kohézie a tenzie.

Integrujúcimi silami sú napríklad akceptovanie skupinových cieľov a noriem, vzájomná znalosť a dôvera členov skupiny a podobne, zatiaľ čo dezintegrujúcimi silami sú skryté alebo zjavné konflikty, nespokojnosť, strata dôvery v skupinu a pod. Kratochvíl v psychoterapeuticky zameraných doporučuje udržiavať dynamickú rovnováhu medzi kohéziou a tenziou.

XIII. Tvorba podskupín

Tendencia skupiny k jej štiepeniu do menších podskupín je zákonitá a tvorí významný prvok skupinovej dynamiky. Čím je skupina väčšia, tým je tendencia k utváraniu podskupín silnejšia a zreteľnejšia. Do podskupín sa spravidla spájajú tí, ktorí sú si v niečom blízki a sympatickí, pričom môžu vytvárať podskupinu aj ako výraz opozície voči jej vedeniu, voči skupinovým cieľom, prípadne voči už inej fungujúcej podskupine.

XIV. Fázy skupinového vývinu

Každá skupina prechádza určitým charakteristickým vývinom. Priebeh a vývin skupín je samozrejme rôzny tak ako sa od seba líšia jednotlivé skupiny. Napriek tomu možno vymedziť isté podobnosti, najmä vo vývoji skupín uzavretých alebo aspoň polootvorených, t.j. takých, ktoré podstatne nemenia svoje zloženie. V literatúre sa uvádza doslova nepreberné množstvo klasifikácií fáz skupinového vývinu. Podmienkam školskej triedy sa najviac približuje Hansenova klasifikácia. Hansen vymedzuje päť základných fáz skupinového vývinu:

I. zahájenie skupiny	Je plné obáv, neistôt a závislosti na vedúcom. Správanie zúčastnených sa riadi obvyklým sociálnym krédom pre správanie sa voči cudzím ľuďom, je plné opatrnosti, zdvorilosti a preferujú sa racionálne diskusie. Jedinci sa väčšinou zapájajú do skupinových procesov takým spôsobom, aby získali čo najpriaznivejšie odozvy a reakcie.
II. obdobie konfliktu	Je plné nespokojnosti a negatívnych reakcií na situácie a seba navzájom. Vedúci skupiny naplní počiatočné vysoké očakávania, skupinu tým frustruje a provokuje jej agresivitu. Účastníci spoznávajú, že u vedúceho nemôžu byť všetci rovnako obľúbení a to je pre nich spočiatku zraňujúce. Všeobecne zvýšená úzkosť má svoj pôvod v strachu, že bude druhými odsudzovaný a ďalej v tom, že ešte nie sú vytvorené ciele, metódy a normy žiadúceho správania a v zreteľnej absencii skupinovej jednoty.
III. fáza súdržnosti	Začína dominovať vzájomná senzitivita, spolupráca, dôvernosť a identifikácia s vedúcim a so skupinou. Skupinové ciele sú všeobecne akceptované.
IV. produktívna fáza	Prevláda úsilie o dosiahnutie jednak skupinových cieľov, ale tiež o dosiahnutie cieľov individuálnych, ktoré však nie sú so skupinovými v rozpore. Kohézia je vysoká, avšak na realistickej úrovni. Skupina už nie je natoľko závislá na vedúcom, dochádza k internalizácii nových hodnôt a nových foriem správania.
V. ukončenie skupiny	Členovia skupiny sú schopní zovšeobecniť svoje postoje a behaviorálne zisky aj mimo skupinu. Je prirodzené, že ukončenie skupiny a následná separácia členov vyvoláva vzhľadom k vytvoreniu osobných vzťahov prinajmenšom zmiešané pocity.

XV. Skupinová dynamika v školskej triede

Už sme spomínali, že v každej malej i strednej skupine (a teda aj v skupine žiakov, patriacich do jednej školskej triedy) vzniká od samého začiatku skupinová dynamika.

Každá školská trieda ako skupina má teda svoju skupinovú dynamiku a mávajú ju aj podskupiny, ktoré sa z triedy môžu na istý čas vydeľovať, napr. skupina žiakov navštevujúcich etickú výchovu.

Skupinovú dynamiku od prvej až po poslednú hodinu možno:

1. nevnímať, ak sa učiteľ vo výchovno-vyučovacom procese sústreďuje predovšetkým na naplnenie učebného obsahu jednotlivých hodín. Deje sa tak veľmi často, pretože adepti pedagogiky v rámci svojej pregraduálnej, či postgraduálnej prípravy nemali možnosť praktickej skúsenosti s prežívaním a poznávaním fenoménov skupinovej dynamiky vo vlastnej výcvikovej skupine. V takomto prípade hrozí nebezpečenie, že isté, zo sociálno-psychologického hľadiska zákonite sa vyskytujúce fenomény skupinovej dynamiky budú interpretované len v pedagogickej rovine, čím môže dôjsť k psychologickému traumatizácii žiaka. (Môže sa napríklad stať, že žiakova opozícia voči učiteľovi, ktorá môže vyplývať z roly, ktorú tento žiak zastáva v skupine, bude posudzovaná ako jeho neposlušnosť).
2. vnímať, ak má učiteľ buď prirodzenú, alebo v pregraduálnej či postgraduálnej príprave získanú schopnosť porozumieť javom skupinovej dynamiky v školskej triede. V takom prípade ak má profesionálnu odvahu, má možnosť modifikovať svoje konkrétne, najmä výchovné intervencie tak, aby predovšetkým minimalizoval riziká psychologického traumatizácie žiakov.
3. využívať, ak učiteľ v postgraduálnej príprave absolvoval aspoň jej časť ako sociálno-psychologický tréning, špecificky zameraný na podmienky školy a školskej triedy. V takom prípade môže okrem nevyhnutného napĺňania didaktických a výchovných cieľov vyučovania ašpirovať aj na využívanie skupinovej dynamiky na optimalizáciu sociálno-psychologických kompetencií najmä u tých žiakov, u ktorých sa javí z akýchkoľvek príčin nedostatočná. A v tomto poslednom prípade sa otvárajú široké možnosti pre individuálne špecificky ciele preventívne pôsobenie na žiakov, ktorí sú zvýšene ohrozovaní napr. drogovou epidémiou. Sú to totiž práve žiaci nedostatočne osobnostne integrovaní, s čím ruka v ruke prichádza aj ich spomínaná nedostatočná sociálno-psychologická kompetencia.

V oblasti praktického a vedomého využívania a usmerňovania procesov skupinovej dynamiky v školskej triede zo strany profesionálne kompetentných učiteľov vidíme významné rezervy pre zvyšovanie efektivity najmä výchovnej zložky pedagogického procesu.

Považujeme za svoju profesionálnu povinnosť upozorniť, že praktickú odbornosť vo využívaní skupinovej dynamiky nemožno získať automaticky absolvovaním niekoľkých sedení pod vedením často suverénne sa tváriacich odborníkov z rôznych súkromných vzdelávacích, či výcvikových agentúr.

LITERATÚRA:

- Glasová, M.: Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. In: Vybrané kapitoly zo psychológie (pre učiteľov etickej výchovy), Metodické centrum Bratislava, 1995
- Hartl, P., Hartlová.: Psychologický slovník, Portál, Praha, 2000
- Hayesová, N.: Základy sociální psychologie, Portál, Praha, 1998
- Kožnar, J.: Skupinová dynamika. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Metodický materiál. Bratislava 1985
- Kratochvíl, S.: Skupinová psychoterapie neuros. Praha, Avicenum 1978
- Lencz, L. a kol.: Metodický materiál II k predmetu etická výchova, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2002
- Matula, Š., Kopányiová, A.: Sociálně-psychologická dimenzia etickej výchovy. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
- Páleník, L.: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie. In: Vybrané kapitoly zo psychológie (pre učiteľov etickej výchovy), Metodické centrum Bratislava, 1995
- Výrost, J., Slaměník, I.: Sociální psychologie – sociálna psychológia. Praha, ISV 1997

Skúsenosti z experimentálneho overovania

II.