



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta



SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK

**průvodce předmětem pro studijní program
Sociální patologie a prevence**

Autor: Stanislav Pelcák

Úvod do studia předmětu

Studijní opora je určena jako pomůcka k předmětu Sociálně-psychologický výcvik. Zaměřuje se na vybrané aspekty sociálně psychologického výcviku a jeho aplikační možnosti v kontextu praktické psychosociální intervence. Text je pouze doplňkem, jádrem předmětu je skupinový sebezkušenostní výcvik (75%). V úvodu obecně vymezuje sociální kompetence (sociálního) pedagoga. Akcent je položen na komunikativní dovednosti v kontextu persuaze a versatilní komunikace. Vzhledem k potencionálnímu psychoterapeutickému potenciálu komunikace mezi pedagogem a klientem je pozornost věnována zdravé komunikaci z pohledu modelu komunikace (Schulz von Thun, 2005) a transakční analýzy. Hlavní pozornost je věnována metodám psychologické intervence, sociálnímu učení a sociálně psychologickému tréninku (východiska a cíle SPV, metody a techniky SPV, proces změny při výcviku, možnosti a rizika skupinové práce, skupinová dynamika, sociální opora ve výcvikových programech). V závěru jsou uvedena základní metodická východiska realizace výcvikových programů, včetně nástinu konkrétního programu, popisu použitých technik a možnosti hodnocení efektivity programu SPV. Úvodem ke každému tematickému bloku jsou důležité pojmy k zapamatování, následuje stručný vhled do problematiky a shrnutí tématu. Následuje soubor otázek a úkolů, který prověří osvojenou teorii a nasměruje studenta na další oblasti, které nebyly představeny v rámci opory. Na závěr jsou uvedeny základní zdroje, které slouží k samostudiu a prohloubení učiva.

Cíle předmětu

Cílem předmětu je seznámit studenty se základními teoretickými východisky sociálně psychologického výcviku a jeho aplikačními možnostmi v kontextu praktické psychosociální intervence. Akcent je položen na sebezkušenostní část výuky, jejímž cílem je u studentů procvičit základní dovednosti pro práci se skupinou.

Po absolvování předmětu se student:

- bude orientovat v základní problematice sociálního-interakčního učení a jeho aplikačních možnostech v rámci sociálně-psychologického výcviku
- bude schopen samostatně sestavit jednoduchý tréninkový program pro vybranou cílovou skupinu
- bude schopen pod odborným vedením pracovat se skupinou
- seznámí se se základní literaturou,
- bude schopen využít a aplikovat poznatky v rámci jiných předmětů.

Osnova předmětu

Předmět je koncipován do 13 bloků, které jsou probírány v rámci výuky v prezenční formě a v redukované podobě také v kombinované formě studia.

1. Sociální kompetence pedagoga
2. Zdravá komunikace a zdravě komunikující jedinec

3. Zdravá komunikace z pohledu transakční analýzy
4. Sociální učení a sociálně psychologický trénink
5. Cíle a průběh sociálně-psychologického výcviku
6. SPV a skupinová psychoterapie
7. Jedinec ve skupině a skupinová dynamika
8. Osobnost trenéra a skupina
9. Sociální opora ve výcvikových programech
10. Vzorový výcvikový program
11. Sebezkušnostní skupinová práce
12. Sebezkušnostní skupinová práce
13. Sebezkušnostní skupinová práce

Základní literatura a zdroje:

- BERNE, E. *Co řeknete až pozdravíte*. vyd. 1. Praha: Lidové noviny, 1997. 450 s. ISBN 80-7106-231-6
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8
- HENNIG, G.; PELZ, G. *Transakční analýza: Terapie a poradenství*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 320 s. ISBN 978-80-247-1363-2
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-7367-092-5
- JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0
- LISTER-FORD, CH. *Transakční analýza v poradenství a psychoterapii*. vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 224 s. ISBN 80-7367-085-2
- PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy – dovednosti – poruchy*. vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858-2
- ROGERS, C. R. *Encountrové skupiny*. Modra: Inštitút Rozvoja Osobnosti, 1997, 148 s.
- SCHULZ VON THUN, F. *Jak spolu komunikujeme?* vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 200 s. ISBN 80-247-0832-9
- SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-2159-0
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-73-67-387-1

WATZLAWICK, P.; BAVELASOVÁ, J. B.; JACKSON D. D. *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-86088-04-9

WILDING, CH. *Emoční inteligence: Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2754-7

Doporučená literatura:

EDMÜLLER, A.; WILHELM, T. *Velká kniha manipulativních technik*. vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-3778-2

HONZÁK, R. *Komunikační pasti v medicíně*. 2. dopl. vyd. Praha: Galén, 1999. 165 s. ISBN 80-7262-032-0

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. ISBN neuvedeno

KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora v intervenčních programech. *Československá psychologie*. 2002, roč. 46, č. 4, s. 340–346.

MAREŠ, J. Necitlivě poskytovaná sociální opora – obtěžující opora. In: MAREŠ, J. Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové: Nucleus, 2003. 252 s. ISBN 80-86225-47-1

MAREŠ, J. Sociální opora a zdraví. In: MAREŠ, J., HODAČOVÁ, L., BÝMA, S. Vybrané kapitoly ze sociálního lékařství I. Praha: Karolinum, 2009. 206 s. ISBN 978-80-246-1622-3

MAREŠ, J. Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové: Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80-86225-25

MILLER, L. *Jak zvládat a řídit problémové zaměstnance*. vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2904-6

MÜHLEISEN, S.; OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: Sof skills v praxi*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2662-5

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X

NÖLLKE, M. *Umění slovní sebeobrany*. vyd. 1. Praha: Grada, 2004. 112 s. ISBN 80-247-0919-8

PAVLICA, K.; JAROŠOVÁ, E.; KAISER, R. B. *Versatilní vedení: Dynamická rovnováha manažerských dovedností*. vyd. 1. Praha: Management Press, 2010. 222 s. ISBN 978-80-7261-208-6

PETERS-KÜHLINGER, G.; JOHN, F. *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti*. vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 112 s. ISBN 978-80-247-2145-3

PLAMÍNEK, J. *Konflikty a vyjednávání: Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2944-2

SCHARLAU, CH. *Trénink úspěšné komunikace: Jak uspět v každém rozhovoru v práci i osobním životě*. vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3301-2

ŠULEŘ, O. *Zvládáte své manažerské role?* vyd. 1. Praha: Computer Press, 2002. 187 s. ISBN 80-7226-702-7

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4

VYMĚTAL, Š. *Krizová komunikace a komunikace rizika*. vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 209 s. ISBN 978-80-247-2510-9

Požadavky na ukončení předmětu – zápočet

1. Zpracování zápočtové práce. Zápočtová práce spočívá ve zpracování podrobného tréninkového programu pro reálnou cílovou skupinu dle vlastního výběru. Podrobný návod je v tomto textu.
2. 85% účast ve výuce.

Význam ikon v textu



K zapamatování

je soupisem důležitých pojmů a hlavních bodů, které by student při studiu tématu neměl opomenout.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

umožňují studentovi ověřit porozumění textu a osvojení problematiky.



Shrnutí

představuje shrnutí tématu.



Literatura

je soupisem zdrojů použitých v kapitole a slouží také pro doplnění a rozšíření poznatků.

Obsah studijní opory

1	SOCIÁLNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA	7
2	ZDRAVÁ KOMUNIKACE A ZDRAVĚ KOMUNIKUJÍCÍ JEDINEC	10
3	ZDRAVÁ KOMUNIKACE Z POHLADU TRANSAKČNÍ ANALÝZY	14
3.1	Sebeprojevení jako prostředek ovlivňování partnera v komunikaci.....	14
3.1	Zdravá komunikace z pohledu transakční analýzy	16
3.1.1	Analýza transakce na základě ego-stavů	19
3.1.2	Základní životní pozice dle transakční analýzy	20
3.1.3	Hry v kontextu transakční analýzy	21
4	SOCIÁLNÍ UČENÍ A SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ TRÉNINK.....	24
4.1	Sociální - interakční učení.....	24
4.2	Psychosociální intervence v praxi	26
5	CÍLE A PRŮBĚH SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU	31
6	SPV A SKUPINOVÁ PSYCHOTERAPIE	37
7	JEDINEC VE SKUPINĚ A SKUPINOVÁ DYNAMIKA.....	41
8	OSOBNOST TRENÉRA A SKUPINA.....	47
9	SOCIÁLNÍ OPORA VE VÝCVIKOVÝCH PROGRAMECH	50
9.1	Sociální opora.....	50
9.2	Modely účinku sociální opory.....	52
9.3	Sociální opora a sociální kapitál	55
10	VZOROVÝ VÝCVIKOVÝ PROGRAM.....	58
10.1	Metodická východiska programu	58
10.2	Popis technik	60
10.2.2	Techniky řízení konfliktů.....	62
10.2.3	Techniky na procvičování a rozvoj empatie	64
10.2.4	Relaxační techniky.....	66
10.3	Hodnocení efektu sociálně-psychologického výcviku	67
11	SKUPINOVÁ PRÁCE	72
12	SKUPINOVÁ PRÁCE	72
13	SKUPINOVÁ PRÁCE	72

1 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA



K zapamatování

- Sociální kompetence
- Životní způsobilosti sociálního chování
- Emocionálně sociální inteligence

Nejobecněji můžeme sociální kompetenci definovat jako kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů, jako **schopnost jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, prožíváním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávání výsledků** (Výrost a Slaměník, 2008, s. 206)). Sociální kompetence je konstrukt využívaný jako kritérium efektivity sociálního chování ve smyslu sociální akceptace, asertivnosti v různých etapách vývoje jedince (Výrost a Dobeš, 2004).

T. A. Cavell (1990) uvádí následující charakteristiky vypovídající o **sociální kompetenci** jedince:

1. **Sociální adjustace** – úroveň úspěšnosti v dosahování důležitých vývojových úloh a cílů
2. **Úroveň společenského statusu** – porovnání sociálního statusu se statusem dobře adjustovaného jedince dané společnosti
3. **Posouzení sociální kompetence** – sebezposouzení sociální kompetence, hodnocení kompetence vrstevníky, učiteli, rodiči
4. **Sociální chování** – frekvence sociálních interakcí, výskyt prosociálního chování, rozsahu, v kterém chování jedince splňuje požadavky relevantních sociálních úloh
5. **Produkty sociálního chování** – úroveň sociálních vědomostí, úroveň akceptace jedince ve skupině
6. **Životní způsobilost sociálního chování** - vnímání a interpretace sociálních situací (tabulka 1)

Tabulka 1: Životní způsobilosti sociálního chování

Sociální způsobilosti	Kognitivní způsobilosti	Konativní způsobilosti
Komunikace Vyjednávání, způsobilosti odmítání Asertivita Interpersonální způsobilosti pro rozvoj zdravých sociálních vztahů empatie	Reflexe následků chování a chápání souvislostí mezi chováním a následky chování, stanovení alternativ řešení problémů Kritické myšlení – reflexe sociálního vlivu vrstevníků a medií, percepce sociálních norem a názorů, sebehodnocení a sebereflexe hodnot	Stres management Regulace prožívání, včetně agrese Způsobilosti pro rozvoj vnitřní lokalizace kontroly (self-monitoring a self-management)

Zdroj: Mangrulkar, Whitman, Posner, 2001

Belz a Siegrist (2001, s.168) uvádějí, že potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání, která se vyvíjí ze spolupůsobení **sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.** Za nejdůležitější uvedení autoři považují následující schopnosti:

- **Komunikace a kooperace** - schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech
- **Řešení problémů a tvořivost** - schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit
- **Samostatnost a výkonnost** - schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh činností a jejich výsledky
- **Odpovědnost** - schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost
- **Přemýšlení a učení** - schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení, myslet v souvislostech a systémově
- **Argumentace a hodnocení** - schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

Koncept **emocionální inteligence** se svým obsahem blíží současnému pojetí sociální inteligence. Pojem emocionální inteligence definovali Salovey a Mayer (1990) jako schopnost monitorovat emoce vlastní a jiných lidí, rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace v regulaci svého myšlení a konání. Chápali ji tedy jako součást sociální inteligence. Shodně s autory můžeme rozlišovat **4 komponenty emocionální inteligence**:

1. Percepce, posouzení a vyjádření emocí
2. Emocionální podpora myšlení
3. Porozumění a a analyzování emocí a aplikace emocionálních poznatků
4. Regulování emocí pro posílení emocionálního a intelektového růstu (Mayer, Salovey, 1993)

Bar-On (2005) definuje **emocionálně sociální inteligenci** jako soubor vzájemně souvisejících emocionálních a sociálních kompetencí, způsobilostí, které determinují to, jak efektivně rozumíme a vyjadřujeme sebe sama, jak rozumíme a jak vycházíme s jinými lidmi a jak zvládáme každodenní těžkosti. Autor dále rozlišuje intrapersonální a interpersonální úroveň. **Intrapersonální rovinu** charakterizuje uvědomění si sebe sama, svých předností a nedostatků, nedestruktivní vyjadřování emocí a myšlenek. Pro **interpersonální úroveň** je charakteristická schopnost uvědomování emocionálního prožívání a potřeb jiných lidí, vytváření a rozvíjení kooperativních, konstruktivních a vzájemně uspokojivých vztahů. **Uvedené charakteristiky bývají spojovány s tzv. zdravou komunikací, které bude věnovaná pozornost v jiné části studijního textu.**



Shrnutí

Sociální kompetence je spojována se schopností jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, prožíváním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávání výsledků. V novější literatuře se můžeme setkat s konceptem sociální inteligence, případně tzv. zdravou komunikací.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Samostatně prostudujte odbornou literaturu, která se zabývá sociálně-psychologickými kompetencemi u pomáhajících profesí. Proveďte komparaci a pokuste se je specifikovat.



Literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

Doporučená literatura a další zdroje: uvedeny na začátku studijního textu.



2 ZDRAVÁ KOMUNIKACE A ZDRAVĚ KOMUNIKUJÍCÍ JEDINEC



K zapamatování

- komunikace funkční
- kvalitní komunikace
- optimální komunikace a její aspekty
- osobnostní předpoklady
- zdravě komunikující jedinec
- axiomy funkční komunikace

Zdravá komunikace je často v literatuře často ztotožňována se s profesní kompetencí. Zdravá komunikace bývá označována jako **komunikace funkční** – v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou nebrzděné emoční exploze, dvojvazebné či agresivní promluvy, paušálně zobecňující či zatracující výroky, lhaní, simulace nebo disimulace, rezignované a „poraženecké“ projevy aj. Zdravou komunikaci můžeme také označit za kvalitní. **Kvalitní komunikace** spoluvytváří podstatnou měrou prožitek celkové kvality a smysluplnosti našeho života (Vybíral, 2009). A naopak, pokud je člověk nepřetržitě vystaven nezdravé komunikaci po dlouhou dobu, zanechává stopy v jeho mysli, komunikace ovlivní způsoby jeho poznávání a posuzování druhých lidí a může narušit i jeho charakter. Nezdravá komunikace silně působí na vegetativní děje v našem organismu. Belz a Siegrst (2001, s.185) používají pojem **optimální komunikace**, jedná se o připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.

Zdravou komunikaci lze označit také jako **kvalitní**. Podle Vybírala (2000, s.214–219) patří mezi charakteristiky zdravé komunikace tyto aspekty:

- **Bezprostřednost reakce.** Účastník komunikace neodkládá odpovědi na sdělení na pozdější dobu, ale reaguje ihned. Malý časový odklad nemusí být na závadu

komunikace, avšak časté odkládání reakce vede k poruchám momentálního kontaktu i vztahu.

- **Kognitivní přizpůsobování.** Nelze funkčně komunikovat, aniž se při-způsobujeme stanoviskům, slovníku a rovněž mimoslovnímu repertoáru druhého. Kognitivní přizpůsobování je nutné a můžeme ho přirovnat k neustálému biologickému a sociálnímu přizpůsobování měnícím se podmínkám života. Neznamená ani názorovou nepevnost, ani snadnou ovlivnitelnost našich přesvědčení.
- **Zájem o druhého.** Jde o zájem o sdělení (informace) i o druhého účastníka komunikace. Svůj zájem dáme najevo tak, že pozorně posloucháme, jsme trpěliví, náš pohled a hlas je přátelský, signalizujeme uznání za drobný pokrok v komunikaci, povzbuzujeme, jsme zaangažováni. Samozřejmě součástí projevovaného zájmu při komunikaci tváří v tvář je kontakt z očí do očí. Musíme si však dát pozor na drobné signály „nezdravé“ komunikace, jako je např. listování dokumenty, když na druhého mluvíme, hledání na stole, vaření kávy, procházení za zády partnera, vybavování telefonů. Na chaotickou, uspěchanou komunikaci nebo komunikaci ve stresu. Mnohdy napovídají o nezájmu o druhého jako o osobu, nezájmu o obsah sdělení, podceňování jeho významu, apod.
- **Reciprocita.** Princip vzájemnosti, synchronie, reciprocit je základním pravidlem zdravě vyváženého dialogu, eventuálně tzv. dialogu skupinového Každý účastník má možnost (časovou, prostorovou) vyjádřit se přibližně stejnou měrou. I když nemusí být tento princip využit, přesto je důležité, aby možnost vzájemné spolupráce komunikace existovala.
- **Humor.** Přítomnost humorných momentů, žertování (nikoliv na úkor jiného účastníka komunikace) pomáhá fixovat komunikované obsahy lépe, než převládá-li pouze vážnost a informace jsou předávány suše, věcně. Humor může být ovšem také v dané chvíli přehnaný, vulgární, křečovitý, může mít podobu uštěpačných poznámek, může diskvalifikovat přítomnou osobu jízlivostí, či být jinak nevhodný. Jeho správné užití vyžaduje určitou míru sociální inteligence (taktu), správně odhadnout situaci a naladění partnera.
- **Třikrát „ne“ (doporučení co není dobré dělat):**
 - a. Zahrnovat druhé nadbytkem požadavků. Snadno to u příjemce sdělení vyvolá obavu, že na vše nebude stačit a výsledkem je, že na některé z požadavků raději "zapomene" (vytěsni je).
 - b. Zahrnovat druhé přílišnou kritikou. I zde potom dojde k tomu, že se kritizovaný uchýlí k popření, projekci, racionalizaci, agresii a podléhá únikovým tendencím.
 - c. Vyjadřování zklamání. Bezprostředně zklamání lze vyjádřit, ale ne ho ustavičně připomínat, dramatizovat nebo „rozpitvát“.
- **Podpora vývoje a flexibility.** Zdravá komunikace je charakterizována otevřeností, možností navázat na přerušovaný rozhovor. Podpora vývoje je podpora dalšího vyvíjení

se účastníků, zdravá komunikace je nebrzdí ani neomezuje v dalším emočním, poznávacím, postojovém vývoji, nelimituje, nepředepisuje, neklade si takové podmínky, které by byly pro účastníka komunikace nepřijatelné (předpisy, dodržování zásad).

- **Konzistence interakcí.** Snažíme se jednat obdobně tomu, jak jsme již jednali předtím. Nevybočovat z daného pojetí, dodržovat směr, pokračovat v jednom rozjetém konceptu.
- **Pozitivní komunikace.** Výzkumy komunikačních psychologů doložily, že pozitivní komunikace je efektivnější. Téměř každý výrok zformulovaný v záporu či nesoucí záporné hodnocení je možno přeformulovat tak, aby zněl pozitivně.

Zdravá komunikace závisí v mnoha ohledech i vlastnostech komunikujícího jedince. Dobrý řečník, může jím být právě zdatný manažer, zpravidla se vyznačuje rysy, které souvisejí se strukturou jeho osobnosti a jednak s osvojenou komunikační obratností.

Vybíral (2000, s. 220) charakterizuje **zdravě komunikujícího jedince** tímto způsobem:

- Pozitivně vidí sám sebe, věří si.
- Dokáže být, vždy podle dané situace, jak empatický, tak neústupný, umí být vstřícný i odměřený.
- Není rivalizující typ, což nevylučuje náročnost kladenou na sebe.
- Umí pracovat na tvorbě kompromisu.
- Ustoupí-li, neobviňuje.
- Hodnotí teprve tehdy, až si vyslechne celou informaci (umí pozorně naslouchat).
- Je otevřený změnám a rozmanitosti názorů.
- Nediskvalifikuje ani ve vztahové, ani ve věcné rovině.
- Umí komunikaci řídit, regulovat její směr a strukturovat ji.
- Umí neutralizovat konflikty, kolize a napětí nebo jich tvořivě využít.
- Nezamlouvá, neodbíhá, nemlží.
- Sám se umí uměřeně "odhalit".

Zdravá komunikace bezesporu souvisí s její funkčností. P. Watzlawick (1999, s.199-200) definuje pět základních pravidel, které můžeme nazvat axiomy funkční komunikace, mezi které patří:

- Nelze nekomunikovat. Každé chování je i sdělením a i osoba, která nechce nic říkat, právě svým mlčením sděluje to, že právě nechce nic sdělit.
- Každá komunikace má svůj obsahový a vztahový aspekt. Vztahový aspekt určuje obsahový a následně představuje formu metakomunikace.

- Povaha vztahu mezi komunikujícími partnery se určuje způsobem, jakým provádějí interpunkci, tzn. jak rozčleňují komunikační proces, který mezi nimi probíhá.
- Lidská komunikace užívá digitální a analogické modality, kdy digitální komunikace má komplexní a mnohostrannou syntax, ale v oblasti vztahů nedostatečnou sémantiku. Oproti tomu analogická vlastní sémantický potenciál, chybí jí však logická syntax nutná pro jednoznačnost komunikace.
- Komunikační procesy jsou buď symetrické, nebo komplementární, podle toho, zda je vztah mezi komunikujícími založený na stejnosti nebo různosti.



Shrnutí

Zdravá - optimální komunikace představuje připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Zhodnoťte a uveďte příklady na tzv. axiomy funkční komunikace. Využijte k tomu studium Pragmatiky lidské komunikace (WATZLAWICK, BAVELASOVÁ a JACKSON, 1999).
2. Jaký je vztah mezi kladným sebepojetím, resp. sebeakceptací a zdravou komunikací?



Literatura

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-73-67-387-1

WATZLAWICK, P.; BAVELASOVÁ, J. B.; JACKSON D. D. *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-86088-04-9

Doporučená literatura a další zdroje:

Poznámka: Další zdroje jsou uvedeny na začátku studijního textu.



3 ZDRAVÁ KOMUNIKACE Z POHLADU TRANSAKČNÍ ANALÝZY



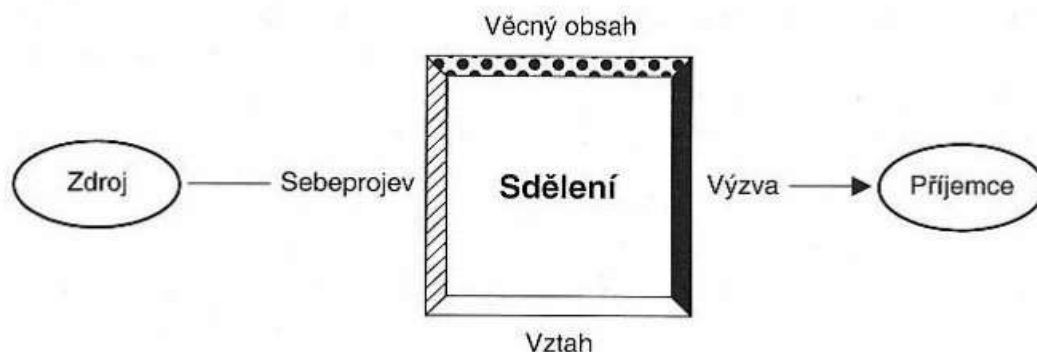
K zapamatování

- Sebeprojevení
- 4 roviny sdělení
- věcný obsah sdělení
- transakční analýza
- ego stavy
- životní pozice
- hry

3.1 Sebeprojevení jako prostředek ovlivňování partnera v komunikaci

Schulz Von Thun (2005) rozlišuje čtyři psychologicky významné roviny, které jsou obsaženy v každém sdělení.

Schéma 3: Čtyři roviny sdělení



Zdroj: Schulz Von Thun, 2005, s. 22

1. **Věcný obsah sdělení** - každé sdělení obsahuje věcnou informaci, vždy kdy tzv. „jde o věc“ stojí tato stránka sdělení v popředí (*O čem Tě zpravuji*)
2. **Sebeprojevení** - informace o osobě zdroje spočívá ve chtěném nebo nechtěném odhalení, sebepředstavení (*Co Ti sděluji o sobě*)



3. **Vztah** - z každého sdělení vyplývá, jaký má zdroj vůči příjemcovi postoj, co i o něm myslí, jak ho vnímá. Zároveň obsahuje sdělení, jak zdroj subjektivně vnímá vzájemný (*Co si o Tobě myslím a jaké to je mezi námi*)
4. **Výzva** - účelem sdělení je zapůsobit na příjemce, ovlivnit jeho chování, myšlení a prožívání (*K čemu Tě chci pobídnout*)

Uvedený Schultzův model komunikace je velmi inspirativní, **aktivním sebereprojevením můžeme aktivně ovlivňovat chování partnerů v komunikaci a rozvíjet interpersonální vztahy jako potenciální zdroj sociální opory**. Důležitý je také poznatek o interakční podstatě sdělení v komunikaci s partnerem. „To, co sdělení „natropí“ způsobí také zčásti sám příjemce. Vnitřní reakce na sdělení se zde ukazuje jako výsledek vzájemného působení mezi semenem (vyslané sdělení) a psychickou půdou, na kterou u příjemce toto semeno padne“ (Schulz vo Tun, 2005, s.51).

Ochota k sebereprojevení velice úzce souvisí se sebezpojetím, resp. sebeakceptací každého jedince. Sebezpojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebezpojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkráceně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem (Smékal, 2002, s.368).

Do struktury sebezpojetí patří i **úroveň sebumonitorování a sebezprezentace a místo ovládnutí**. Obdobně zdůrazňují význam sebereprojevení jedince při komunikaci také (Belz a Siegrist, 2001, s.185). Schopnost komunikace je tedy připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů v komunikaci. Jedním z kritérií sebezpoznání je také **míra kongruence**, tj. souladu mezi tím, jak jedinec vidí sám sebe, a tím jak jej vidí druzí. V této souvislosti jsou velice důležité zpětné vazby, které získáváme v interakcích s druhými lidmi. **Sebezpoznání je tedy výsledkem těchto interakcí.**

3.1 Zdravá komunikace z pohledu transakční analýzy

Transakční analýza, kterou vytvořil americký psychiatr E. Berne na konci 50. let, nám poskytuje hodnotný teoretický rámec, na základě kterého lze nahlížet na interakce mezi dvěma a více lidmi. **Umožňuje analyzovat některé problémy v interakcích** (včetně problémů ve školním prostředí) **a vyhledává nová řešení, zvláště pokud se tyto interakce zdají být neefektivní, vytvářejí konflikty a nedorozumění. Hlavním účelem transakční analýzy je poskytnout výchozí bod, z kterého lze nahlédnout na problém a vytvořit návrhy konkrétních řešení.**

Za účelem analýzy komunikace, definoval Berne tři základní pojmy: **ego-stavy, životní pozice a hry.**

E. Berne (1976) definuje stav ega jako „trvalý vzorec pocitů a zkušeností přímo spojený s odpovídajícím pravidelným vzorcem chování“.

Člověk se vždy nachází v jednom ze tří ego-stavů: rodičovském, dospělém nebo dětském. Tyto stavy mohou být vyjádřeny během jakékoliv komunikace (transakcí) a lze je někdy vyzpozorovat už z mimiky, gest, tónu hlasu nebo často používaných slov. V průběhu jediného (i krátkého) rozhovoru můžeme postupně a opakovaně procházet každým z nich. Stejně tak můžeme v jedné poloze svého ega setrvat déle.

Rodičovský ego-stav reprezentuje vyjádření hodnot a norem člověka, dále pozůstatky názorů, chování a hodnot rodičovských autorit, které jsme přijali bez vlastního ověřování (pravidla, nařízení, žádoucí způsoby chování, stereotypy, předsudky, atp.).

Příklady: „Já bych na tvém místě...“, „Jak se opovažuješ?“, „Ty jsi ale šikovný.“

Berne (2011) na základě kontextu komunikace, chování mluvčího a jeho volby komunikačních prostředků rozlišuje mezi *kritickým* a *pečujícím* rodičovským ego-stavem, jejichž základní charakteristiky postihují tabulky 3 a 4.

Dospělý ego-stav reprezentuje naše reálné zkušenosti a závěry. Je stavem neemočním, věcným a konstruktivním, tedy logickou a řešící stránkou našeho Já. Harris (1995) popisuje dospělého jako „počítač, který zpracovává data, který nakonec, když spočítá data ze všech zdrojů, vydá rozhodnutí“.

Příklady: „Myslím si, že...“, „Podle mne...“, „Pravdou je, že...“

Dětský ego-stav reprezentuje to, co jedinec „viděl, slyšel, cítil a chápal“ již v době, kdy neměl k dispozici žádnou slovní zásobu (Harris, 1997). Zahrnuje tedy hlavně *pocity* a pozůstatky našeho chování a prožívání z dětství.

Pozitivními projevy tohoto ego-stavu jsou např. kreativita, aktivita, spontaneita, upřímnost či těšení se z maličkostí. Mezi méně žádoucí patří např. naivita, bezstarostnost, umíněnost, iracionální strachy, závislost, nejistota nebo zkratkovité jednání.

Příklady: „A nebudu!“, „Jsi legrační“, „Už zase, jako vždycky.“

Podobně jako u rodičovského ego-stavu Berne rozlišuje mezi *svobodným* dětským ego-stavem a *adaptovaným* dětským ego-stavem, které jsou společně s ostatními ego-stavy blíže popsány v následujících tabulkách.

Tabulka 3: Základní charakteristika jednotlivých ego-stavů

KRITICKÉ RODIČOVSKÉ JÁ – KRITICKÝ RODIČ	
<ul style="list-style-type: none"> v krizových situacích se rychle rozhoduje klade „vysokou laťku“ přebírá odpovědnost za normy a tradice dávají jistotu 	<ul style="list-style-type: none"> je despotické není tolerantní na každém hledá chybu reaguje rozzlobeně a zlostně nepřijímá novoty ve všem hledá nevýhody
OCHRANITELSKÉ RODIČOVSKÉ JÁ	
<ul style="list-style-type: none"> ochrana zaručuje bezpečnost v krizových situacích přebírá vedení trpělivě naslouchá má pochopení 	<ul style="list-style-type: none"> vyvolává pocit závislosti podřizuje si ostatní vyžaduje si pozornost nedůvěřivé, odmítá komplimenty věci „bere do svých rukou“ „s ostatními to myslí dobře“
DOSPĚLÉ JÁ	
<ul style="list-style-type: none"> sbírá informace hledá podstatu věci konflikty řeší konfrontací je rozhodné je aktivní je nezávislé 	<ul style="list-style-type: none"> je málo emotivní je nudné a fádní je jako „robot“
PŘIROZENÉ DĚTSKÉ JÁ	
<ul style="list-style-type: none"> je nadšené je vtipné umí se radovat je spontánní 	<ul style="list-style-type: none"> je naprosto hrozné je nekontrolovatelné je lehkomyšlné je bezohledné

<ul style="list-style-type: none"> • má fantazii 	<ul style="list-style-type: none"> • je nezodpovědné • je impulzivní
PŘIZPŮSOBIVÉ DĚTSKÉ JÁ	
<ul style="list-style-type: none"> • ochota přistoupit na kompromis • bere ohled na ostatní • je skromné 	<ul style="list-style-type: none"> • přizpůsobuje se až příliš • snadno se „stáhne zpět“ • má strach udělat něco špatně • rychle rezignuje

Tabulka 4: Charakteristické komunikační prostředky pro jednotlivé ego-stavy

EGO-STAV	RODIČ		DOSPĚLÝ	DÍTĚ	
	Kritický	Pečující		Svobodné	Adaptované
POUŽÍVANÁ SLOVA	špatně, musíš, nesmíš, měl bys, vždy, chybně	dobře, mám tě rád, milý, něžný, přívětivý	jak, co, kdy, proč, kolik, prospěšný, možný, zajímavý	super, nesmysl, chtít, nechtít, jéjej!, skvěle!	nemohu, rád by, zkusit, doufat, prosím, děkuji
HLAS	kritický, protivný, přísný, chránící, určující	láskyplný, podporující, starostlivý, utěšující	věcný, vyrovnaný, klidný	volný, hlasitý, plný energie, veselý	plačtivý, tázavý, bránící se, mírný
MIMIKA a GESTIKULACE	zlostná, svraštělé čelo, ruce v bok, výstražný prst	otevřená, přijímající, usměvavá, vnímavá, nárokující si	přemýšlivý, bdělý a čilý, vstřícný, přímý, otevřený	neubrzditelná, volná, spontánní	šklebící se, potlačená, zbržděná, stažená
POSTOJ, DRŽENÍ TĚLA	hodnotící, moralizující, autoritativní	chápavý, ochranný	se zájmem pozorující, odhadující, zhodnocující fakta	zvědavý, proměnlivý, radostný	tázavý, stydlivý, poddajný

Zdroj: Hennigová, Pelz 2002

3.1.1 Analýza transakce na základě ego-stavů

Význam tří stavů ega spočívá především v tom, že pomocí nich můžeme analyzovat interakce mezi dvěma osobami. Základním prvkem sociálního styku, a proto i této analýzy, je výměna (transakce), která podle Berneho (1997) probíhá následovně:

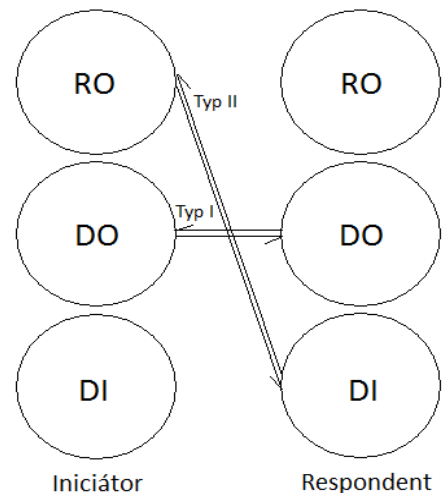
„Jestliže se setkají dva nebo více lidí ... dříve nebo později jeden z nich (iniciátor) promluví nebo druhým podá nějakou jinou zprávu o své přítomnosti. To se nazývá výzva (podnět) k transakci. Druhý člověk (respondent) následně řekne nebo udělá něco, co bude ve vztahu k prvnímu podnětu. Toto se nazývá transakční odpověď.“

Na základě vlastní teorie transakční analýzy identifikoval Berne následující **základní typy transakcí**:

1. komplementární
2. zkřížená,
3. skrytá či dovojsmyslná

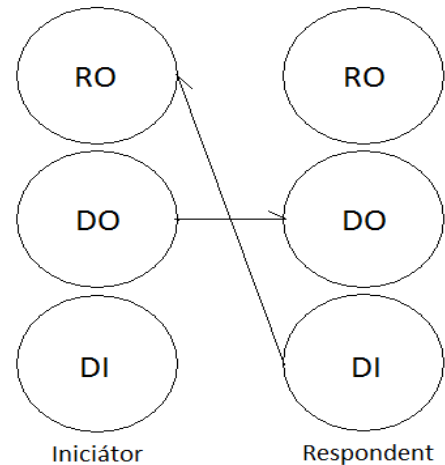
Transakce komplementární (paralelní)

- Nejjednodušší typ - dle Berneho **odpovídá zdravé komunikaci**
- iniciátor směřuje zprávu z určitého ego-stavu na určitý ego-stav respondenta, tam je přijata a odpověď běží k iniciátorovi stejnou cestou (Hennigová, Pelz, 2002)
- při takovéto komunikaci obvykle nedochází ke konfliktům
- Příklad (odpovídající Typu II ve schématu):
 - Učitel: „Prosím, nemluvte, když učím.“ (normativní rodič)
 - Žák: „Omlouvám se.“ (přízpůsobivé dítě)



Transakce zkřížené

- Odpověď respondenta vychází z jiného ego-stavu, nežli toho, který je osloven iniciátorem, nebo jestliže směřuje k jinému stavu iniciátora (Hennigová, Pelz, 2002)
- *jedná se vždy o komunikaci konfliktní!*
- Příklad:
 - Učitel: „Tvoje známka tak jako minule není dobrá. Co se děje?“ (dospělý)
 - Žák: „Je to pořád stejná věc, stále mi něco vytýkáte“ (svobodné dítě)



Transakce skryté nebo dvojsmyslné

- obsahují „šumy“, což jsou informace mezi řádky nebo skryté záměry
- může jít např. o zdánlivě komplementární transakci, ze které však skryté sdělení (řeč těla nebo intonace) může učinit transakci zkříženou
- o úspěchu komunikace (zda dojde ke konfliktu nebo ne) rozhoduje motivace iniciátora (být záměrně dvojsmyslný např. při ironii nebo vyjádřit své pocity) a ochota respondenta na tuto komunikaci přistoupit
- skryté transakce hraje roli při manipulaci a bývá často využívána obchodníky
- Příklad:
 - Učitel: „Prosím tě, polož tu třídní knihu.“
 - Žák: „Milerád.“ (sarkasticky, s úšklebkem praští knihu o katedru)

3.1.2 Základní životní pozice dle transakční analýzy

Z raných zážitků si vytváříme obsáhlé postoje k nám samotným a k okolí, tzv. „základní životní pozice“ (Berne, 1962). Ty určují, zda my sami sebe přijmeme a prožíváme plnohodnotně, tedy cítíme se o.k. Tato pozice se také vztahuje na ostatní, zda jsou nebo nejsou o.k. (Hennigová, Pelz, 2002).

Existují čtyři základní pozice, které bývají označovány také jako **existenční pozice** (např. Harris, 1997), které tvoří organizační princip myšlení, cítění, jednání a utváření vztahů. Franklin Ernst (1971) je rozvrhl do čtyř kvadrantů, jak vidíme v následující tabulce (v každém poli je stručné vysvětlení a příklad reakce žáka, který dostal špatnou známku, odpovídající danému postoji):

Tabulka 5: Charakteristika základních životních postojů

	Ty jsi OK	Ty nejsi OK
Já jsem OK	<ul style="list-style-type: none"> Zdravá pozice, vyvíjí se do scénářů vyhrávajícího Při řešení problémů je jedinec aktivně pozorný, zachází s problémem konstruktivně „Jaké chyby jsem udělal? Na co se mám zeptat učitele?“ 	<ul style="list-style-type: none"> Kritická pozice: arogance jako obrana, v podvědomí pocit vlastní nedostatečnosti, okolí prožíváno jako nepřátelské Při řešení problému se chce jedinec zbavit ostatních nebo problému samotného. „Je to jedno. Učitel je zaujatý, nemá mě rád. Nestarám se o něj, nepotřebuji ho ke svému úspěchu.“
Já nejsem OK	<ul style="list-style-type: none"> Rezignovaně depresivní postoj: zkušenost nicotnosti, bezmoci a závislosti na druhých Jedinec se pojmá jako příčina všech problémů a vykládá si to tím, že je neatraktivní a méněcenný Při řešení problémů se drží zpátky, očekává řešení od ostatních „Co si o mě bude učitel myslet? Nikdy se mi to nepodaří, nikdy nebudu mít úspěch.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Beznadějná pozice, vede ke scénáři prohrávajícího Nikdo a nic není prožíváno jako hodnotné. Základní ladění: rozpolcení, nenávisť → frustrace, psychopatologie, riziko suicidia Při řešení problémů uvíznutí, destruktivní jednání „Už mám dost učení a všech učitelů. Nikdy se to nepodaří. Nemá to cenu.“

V stresující situaci, ve které řešíme problém, každý účastník přijímá konkrétní existenciální životní pozici. To může ovlivnit způsob, jakým je situace vyřešena. Pokud si uvědomíme naše životní pozice, budeme moci hledat vhodné cesty, abychom situaci překonali a respektovali přitom sebe i ostatní.

3.1.3 Hry v kontextu transakční analýzy

Hennigová a Pelz (2002) definují hry relativně obecně jako komunikační vzorce, které se řídí určitými pravidly. Berne (2011) hru označil konkrétněji jako souvislý sled zdánlivě

racionálních transakcí se skrytou motivací, které směřují k jasně definovanému, předem známému výsledku. Hře tedy můžeme rozumět jako radě tahů a manévřů s různými léčkami s fintami, z čehož vyplývá jistá dávka nečestnosti a neupřímnosti.

Hry mající pravidla naplňují naši potřebu po struktuře (slouží k uspořádání času a posunování událostí kupředu) a soutěživosti. Aby hra proběhla a došla svého cíle, musí se nabídka ke hře setkat v sociálním poli s připraveností ke hře druhé osoby.

Ač k tomu může termín „hra“ navádět, ve skutečnosti nemusí mít nic společného s potěšením, zábavou nebo legrací. Hra naopak může být naprosto vážná stejně tak, jako mohou být vážné její následky, protože má schopnost vyvolávat napětí v šíři od příjemné zábavy, tréninku pravidel na pracovišti až k těžkým poruchám se škodlivými následky (onemocnění, závislost, vraždy a sebevraždy). Z tohoto hlediska transakční analýza rozlišuje stupně her podle závažnosti:

- **Hry vítězné:** odpovídají zdravé komunikaci, jsou v daném prostředí užitečné, pomáhají k utváření osobnostní identity, pocitu sounáležitosti se skupinou a umožňují vzájemný uvolněný styk.
- **Hry 1.stupně:** lze se s nimi běžně setkat, jejich vyústění bývá mírně nepříjemné, ale všeobecně se tolerují.
- **Hry 2. stupně:** před veřejností se skrývají, a když se stanou známými, jsou trapné. Jsou spojeny s tělesným a psychickým poškozením (např. domácí násilí).
- **Hry 3. stupně:** jsou spojeny s masivními tělesnými a psychickými poškozeními. Často končí v nemocnici, na psychiatrii, před soudem nebo na hřbitově (Hennigová, Pelz, 2002).

Hry jsou, jak lze vyčíst z jejich výše uvedených vymezení, určeny povahou a kontextem komunikačních sekvencí a pravidelným, stereotypním chováním komunikujících. Proto je možné je také rozdělit podle toho, jakou komunikující zastává (zastávají) základní životní pozici.

Tabulka 6: Rozdělení her podle životní pozice.

Základní životní pozice	Jsem o.k	Nejsem o.k.
Jsi o.k.	Hry vítězné: Oba komunikující ze vztahu profitují.	Hry na základě podlehnutí: Já prohrávám, protože jiní vítězí.
Nejsi o.k.	Hry na základě převahy: Vyhrávám na úkor druhých.	Poraženecké hry: Vztah přináší oběma škodu.

Zdroj: Hennigová, Pelz, 2002



Shrnutí

TA umožňuje analyzovat některé problémy v interakcích (včetně problémů ve školním prostředí) a vyhledává nová řešení, zvláště pokud se tyto interakce zdají být neefektivní, vytvářejí konflikty a nedorozumění. Hlavním účelem transakční analýzy je poskytnout výchozí bod, z kterého lze nahlédnout na problém a vytvořit návrhy konkrétních řešení. Význam tří stavů ego spočívá především v tom, že pomocí nich můžeme analyzovat interakce mezi dvěma osobami. Základním prvkem sociálního styku, a proto i této analýzy, je výměna (transakce). Transakce jsou ovlivněny tzv. existenčními pozicemi.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Rozeberte možné dopady komunikačního modelu (Schulz von Thun) na komunikaci s klientem.
2. Čím se vyznačuje zdravá komunikace? Jaké jsou její přínosy v praxi sociálního pracovníka?
3. Co je to ego-stav? Jaké ego-stavy existují? Které z nich mohou být při komunikaci s klientem/uživatelé přínosné? Které mohou naopak komunikaci komplikovat?



Literatura

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. vyd.1. Praha: Portál, 2011.200 s. ISBN 978-80-7367-992-7
BERNE, E. *Transakční analýza v psychoterapii*. vyd.1. Brno: Emitos s r.o., 2012. 248 s. ISBN 978-80-87171-33-2
HENNIG, G.; PELZ, G. *Transakční analýza: Terapie a poradenství*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 320 s. ISBN 978-80-247-1363-2

Doporučená literatura a další zdroje:

Poznámka: Další zdroje jsou uvedeny na začátku studijního textu.



4 SOCIÁLNÍ UČENÍ A SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ TRÉNINK



K zapamatování

- Sociální - interakční učení
- Reciproční determinismus
- A. Bandura
- Historie metod skupinové práce
- Výcvikové skupiny v ČR

4.1 Sociální - interakční učení

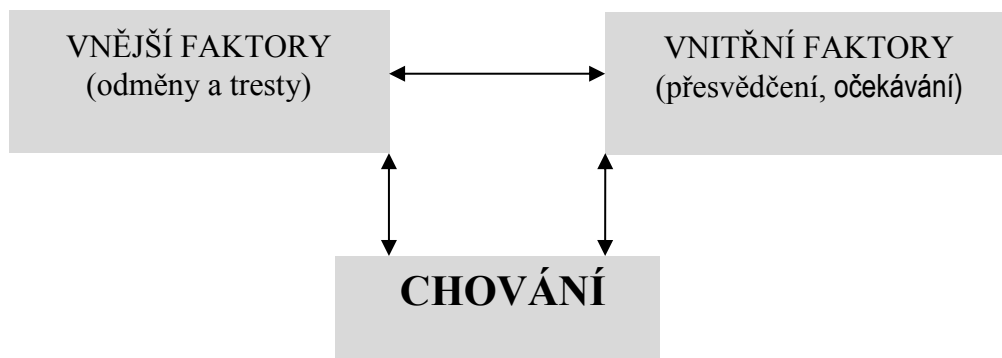
Sociální učení, umožňuje socializaci člověka. Socializací dochází obecně k postupnému vrůstání jedince do společnosti, k zařazení do její struktury. Učí se sociálně akceptovaným způsobem chovat, přizpůsobuje se sociálním rolím, orientuje se na sociální expektance a posléze zvnitřňuje její hodnoty, názory a pohledy na svět. K základním procesům sociálního učení patří učení napodobováním, označované jako observační učení nebo učení podle modelů. Z hlediska sociálně psychologického výcviku je inspirativní teorie observačního učení vypracovaná A. Bandurou, označována jako *kognitivní teorie sociálního učení*.

Člověk se již v primární rodině učí sociálně akceptovaným způsobem chovat, přizpůsobuje se sociálním rolím, orientuje se na sociální expektance a posléze zvnitřňuje její hodnoty, názory a pohledy na svět. Z hlediska nespecifické primární prevence jsou v praxi důležité potenciální zdroje posilování při učení nápodobou. Podle teorie sociálního učení je chování naučené nápodobou regulováno nejen přímo zakoušenými důsledky, přicházejícími z externích zdrojů, ale i zástupným posilováním nebo sebesilováním. **Výsledek tohoto procesu do značné míry závisí na uvědomění si vztahu mezi chováním a jeho výsledkem, chování je také ovlivňováno anticipací jeho možných důsledků.** V některých situacích nejsilněji působí vlivy prostředí, v jiných



naše subjektivní přesvědčení nebo očekávání. Vzájemnou interakci těchto faktorů ilustruje obrázek.

Obrázek: Model recipročního determinizmu lidského chování



Vnější prostředí má tedy reálnou a důležitou roli v determinaci lidského chování. Jedinec reguluje vlivy prostředí výběrem prostředí a chování prostřednictvím svých kognitivních schopností. Uvědomění si těchto vzájemných souvislostí se projevuje v představě budoucího výsledku, odhadu pravděpodobnosti, vytýčení cíle, vytváření nových strategií chování aj. Bandurovy názory na učení nápodobou můžeme shrnout následovně:

- mnoho z lidského chování je funkcí pozorování jiných lidí nebo symbolických modelů (např. románová nebo filmová postava).
- člověk se naučí napodobovat, protože imitované chování bývá posilované a pokračující posilování udržuje napodobivé chování.
- některé aspekty napodobování nebo observačního učení mohou být vysvětleny podle principů operantního podmiňování.

Z hlediska pedagogické praxe jsou důležité potenciální zdroje posilování při učení nápodobou. Podle teorie sociálního učení je chování naučené nápodobou regulováno nejen přímo zakoušenými důsledky, přicházejícími z externích zdrojů, ale i zástupným posilováním nebo sebesposilováním. Mechanismy posilování při učení napodobováním můžeme rozdělit do 4 skupin:

1. *přímé posílení napodobujícího modelem* – např. dítě napodobuje chování rodičů
2. *posílení jako důsledek chování* – jedná se zejména o ty případy, kdy pozorováním naučené chování je prostředkem k dosažení určitého cíle (např. dítě se naučí napodobováním matky říkat určité slovo)

3. *zástupné posilování* – klasické i operantní podmiňování se může uskutečnit zástupně, tj. pozorováním modelů, které jsou buď posilovány nebo trestány. Důsledky chování modelů přímo ovlivňují chování pozorovatele
4. *sebeposilování* – lidé si často sami stanoví určitý standard a sami sebe odměňují nebo trestají podle toho, zda jejich chování odpovídá dobrovolně určeným požadavkům.

Poznatky o učení nápodobou lze efektivně využít v nejrůznějších výcvikových programech. Chování modelu je vždy účinnějším výchovným prostředkem než pouhá slovní proklamace.

4.2 Psychosociální intervence v praxi

Východiskem psychosociální intervence je pohled na člověka jako na „**člověka v situaci**“ (Hoskocová, 2010).¹ Hartl a Hartlová (2000) intervenci definují jako cílený, promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé osobní situace sledované osoby, případně jakýkoliv postup nebo technika směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu. **Psychologickou intervencí dle Vymětala (1997) působíme ve směru profylaxe, terapie a rehabilitace poruch zdraví.** Z psychoterapeutických aktivit, lze podle autora jmenovat autognostické postupy, nácviky aktivního a produktivního chování (týkající se prevence a řešení náročných životních situací). Obsáhlejší a pravdivější sebepoznání, postupy kognitivně behaviorální terapie vedou ke změnám postojů, očekávání, hodnocení událostí a životního stylu. Za velmi významné je třeba považovat poskytování psychologické podpory prostřednictvím psychické blízkosti v rámci bezpečného a pevného psychoterapeutického vztahu.

Individuálně rozvinuté vzorce chování a reagování mohou být adaptivní, podporující aktivní zdraví ve smyslu well-being, mohou být také zdrojem inkongruencí a selhávání v životních situacích. **Biodromální podstata procesu sociálního-interakčního učení v sobě implicitně zahrnuje možnosti změny, růstu, kompenzace, rozvoje a seberozvoje osobnosti** (Pelcák, 1985). Podle S. Hermochové (1981) může každý jedinec vědomě a záměrně urychlit a prohloubit výsledky sociálního – interakčního učení, které jsou za běžných okolností často přehlíženy a rozmělněny do dlouhého časového úseku, pokud se vůči těmto psychologickým jevům stane pozornější a citlivější. **Tuto zcela**

¹ Psycho-sociální poukazuje na souvislosti mezi psychickými aspekty zkušenosti jedince (myšlení, prožívání, chování) a širší sociální zkušeností (vztahy, tradice, kultura), z této skutečnosti vyplývá nezbytnost mezioborové spolupráce. Intervence je vnímána dvojím způsobem: 1. cílený, předem promyšlený zásah, který je zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé situace, 2. jakýkoli postup nebo technika směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě právě probíhajícího procesu. Za **obecný cíl psychosociální intervence** můžeme považovat zlepšení kvality života a snížení utrpení konkrétního jedince nebo skupiny lidí.

specifickou zkušenost přináší kromě jiného také členství ve výcvikové (tréninkové) skupině.

V psychologii nacházíme počátky využívání skupinových metod již v roce 1910, kdy J. L. Moreno zakládá ve Vídni první **terapeutické skupiny dětí** prostitutek a emigrantů. Dalším z průkopníků byl v této oblasti J. Pratt, který organizoval od roku 1906 v Bostonu **skupiny pro tuberkulózní pacienty** (Taxová, 1989).

Počátky soustavnějšího zájmu o využití metod skupinové práce v rozličných odvětvích skupinové praxe pozorujeme na přelomu 50. a 60. let minulého století. Pod různými názvy začínají vznikat **skupiny, které se zaměřují na zážitky hlubokého setkání člověka s člověkem**, zároveň vyjadřují předpoklad, že běžný každodenní život člověka na něj klade nároky, které jeho psychika přestává zvládat (Heyes, 2003). Velký vliv na rozvoj skupin měla v tomto období také sociální psychiatrie. Tréninkové skupiny (tzv. T-groups) byly původně koncipovány jako skupiny pro výcvik sociálně psychologických dovedností, členové skupiny byli vedeni k pozorování skupinových procesů a vlastních interakcí s druhými lidmi. Tento postup vedl k lepšímu pochopení vlastního chování a vlivu na druhé a ve svých důsledcích zvyšoval připravenost řešit složité mezilidské situace. Cílová skupina výcvikových skupin se postupně rozšiřovala do jiných oblastí společenské praxe, uplatnění našla zejména v práci pedagogů, sociálních pracovníků, učitelů, vychovatelů a dalších pomáhajících profesí.

Výraznou roli sehrála i tzv. **kalifornská škola rodinné terapie** v Palo Alto svým systémovým pohledem na interakce jedince s okolím a na jeho současnou rodinu (Kratochvíl, 1997). Jedním ze zdrojů metod sociálně-psychologického výcviku byly také „**vojenské hry**“ (Hermonchová, 1988), používané k modelování řešení taktických situací. Po II. světové válce se řada z nich používala **v ekonomice při přípravě manažerů, v klinické praxi a sociální práci.**

Sociálně-psychologický trénink jako metodicky založený nácvik určitých schopností sociální interakce (Nakonečný, 1999) se postupně rozšířil do oblastí psychoterapie (v rámci skupin setkání), do oblastí psychologie organizace a řízení, do oblastí pedagogiky a vzdělávání aj. Z hlediska vývoje tréninkových metod měla význam také **poválečná činnost C. R. Rogerse** a jeho spolupracovníků, kteří na Chicagské universitě organizovali **intenzivní kurzy pro odborníky připravující se na poradenskou a psychoterapeutickou práci s veterány II. světové války**. Cílem těchto skupin bylo zprostředkování emoční blízkosti s ostatními členy skupiny a zpracování osobních zábran a traumat, které bránily v otevřené interakci s druhými lidmi. Výrazně ovlivnily **strategie budování týmů**, v 80. letech zájem o nedirektivně vedené skupiny relativně ustupuje (Kaplan 1986, Yalom 1999).

Za nejvýznamnější **současné směry** lze shodně se Sedláčkem (1985), Hermonchovou a Vaněkovou (2001) považovat:

- tréninkové skupiny (T- group) orientované především na rozvoj sociálních dovedností
- skupiny setkání (Encounter group) orientované na osobní růst a zdokonalení mezilidské komunikace
- trénink vnímavosti (Sensitivity training)
- úkolově orientované skupiny (Task oriented group) kombinující prvky T skupin a skupin setkání
- smyslově prožitkové skupiny, tělově prožitkové skupiny, tělově pohybové skupiny, orientované na fyzické uvědomění a výraz
- tvořivé dílny (Creativity workshop)
- organizační vývojové skupiny zaměřené na zvyšování řídicích schopností a dovedností
- skupiny vytváření týmu (Team – building group)
- Synanonské skupiny nebo hry aj.

V České republice v oblasti výcvikových skupin převládají podle Komárkové (2001) dva hlavní trendy, aktivní sociální učení programové a sociálně psychologický výcvik. Pro různé typy výcvikových programů je promiskue používána řada názvů: strukturované cvičení, strukturovaná zkušenost, experiment se sebekonfrontací, simulované hry, úkolové hry, tematické interakce aj. Podle Hermochové (1988) jsou *společnými znaky všech těchto směrů hravost a simulovanost situace a přítomnost psychologické intervence.* (tabulka7)

Tabulka 7: Typologie způsobů realizace sociálně-psychologického výcviku

typ	zdůrazňuje se	„opomíjí“ se	typické metody, techniky	trénér, výcviková skupina	realizační výstupy
A	zvýšení efektivity při plnění pracovní-profesionální role se zaměřením na sociálně psychologické aspekty role ▶ <i>hledisko socio-ekonomické</i>	<ul style="list-style-type: none"> osobní problémy účastníků, pokud nejsou přímými důsledky pracovních problémů 	nácvik chování ve standardních situacích, inscenace, strukturované krátké přednášky a skupinová diskuse <ul style="list-style-type: none"> direktivní přístup zaměřený na učení 	expert, poradce, orientace na psychologii práce skupina do 25 osob, profesní homogenita, věcná soutěživá atmosféra	▶ změny pracovního chování
B	rozvoj sociálně-psychologických dovedností nezbytných pro danou profesi se zaměřením na dynamiku výcvikové skupiny ▶ <i>hledisko sociální kompetence v užším smyslu</i>	<ul style="list-style-type: none"> osobní problémy účastníků, pokud nemají užší vztah k profesní oblasti pracovní problémy, pokud nemají výraznější sociálně – psychologickou relevanci 	inscenace, strukturované orientované interakce, relaxační techniky, neverbální techniky, zpětnovazební techniky <ul style="list-style-type: none"> kombinace direktivního a nedirektivního přístupu 	expert-poradce-moderátor, orientace na sociální psychologii a psychologii práce <ul style="list-style-type: none"> skupina 7–12 osob, profesní homogenita, kooperativní atmosféra 	▶ změny sociálně psychologických dovedností účastníků a změny skupinové dynamiky
C	rozvoj celkové způsobilosti k hlubší sociální interakci, se zaměřením na interpersonální vztahy spojené s výkonem profese ▶ <i>hledisko sociální kompetence v širším smyslu</i>	<ul style="list-style-type: none"> pracovní problémy, které nemají hlubší vliv na rozvoj osobnosti osobní problémy vyžadující psychoterapeutický přístup 	inscenace, psychodrama, tématicky orientované interakce, neverbální psychologická cvičení a techniky zpětné vazby <ul style="list-style-type: none"> kombinace direktivního a nedirektivního přístupu 	poradce-moderátor-terapeut, orientace na sociální a klinickou psychologii, <ul style="list-style-type: none"> skupina 7-12 osob, profesně homogenní přátelská atmosféra 	▶ změny skupinové dynamiky i sociálního chování a percepce
D	rozvoj celkové způsobilosti k pozitivní sociální interakci se zaměřením na hlubší osobnostní předpoklady ▶ <i>hledisko psychoterapeutické</i>	<ul style="list-style-type: none"> pracovní problémy účastníků, pokud nejsou symptomy hlubších osobnostních problémů 	psychodrama, skupinová analýza případů, metody skupinové psychoterapie <ul style="list-style-type: none"> spíše nedirektivní přístup 	moderátor-terapeut, orientace na klinickou psychologii <ul style="list-style-type: none"> skupina do 12 osob, profesní homogenita není podmínkou, atmosféra důvěry a bezpečí 	▶ změny v prožívání i celkovém chování



Shrnutí

Sociální učení, umožňuje socializaci člověka. Socializací dochází obecně k postupnému vrůstání jedince do společnosti, k zařazení do její struktury. Učí se sociálně akceptovaným způsobem chovat, přizpůsobuje se sociálním rolím, orientuje se na sociální expektance a posléze zvnitřňuje její hodnoty, názory a pohledy na svět. K základním procesům sociálního učení patří učení napodobováním, označované jako observační učení nebo učení podle modelů.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Vysvětlete základní mechanismy při učení nápodobou
2. Co je podstatou psychosociální intervence?
3. Jaká je aplikační možnost jednotlivých typů tréninkových skupin v praxi?
4. Jaké využití poskytují metody SPV pro nespecifickou primární prevenci?



Literatura

DEVITO, J. A. Základy mezilidské komunikace. vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8

HENNIG, G.; PELZ, G. Transakční analýza: Terapie a poradenství. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 320 s. ISBN 978-80-247-1363-2

Vyd. Praha: Uk, 1990. 109 S., ISBN Neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie I.* Praha: UK, 1989. 168 S., ISBN Neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie II.* Praha: UK, 1989. 142 S., ISBN Neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie IV.* Praha: UK, 1989. 140 S., ISBN Neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I.* Praha: UK, 1988. 210 S., ISBN Neuvedeno

HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II.* Praha: UK, 1988. 138 S., ISBN Neuvedeno

Doporučená literatura a další zdroje:

Poznámka: Další zdroje jsou uvedeny na začátku studijního textu.



5 CÍLE A PRŮBĚH SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU



K zapamatování

- Teoretická východiska SPV
- Cíle SPV
- Průběh SPV a proces změny
- Skupinová dynamika
- Skupinová tenze a koheze

Capponi a Novák (1990) vycházejí při nácviku sociálních dovedností s využitím sociálně psychologického tréninku z **těchto teoretických východisek:**

- člověk se novým strategiím chování musí po celý život učit a může se jim naučit
- člověk může sám sebe projevit jen prostřednictvím svého chování
- kauzalita v mezilidské komunikaci má cirkulární povahu, každá další sekvence chování je vlastně odpovědí na odpověď, bezprostřední důsledky chování jsou negativním nebo pozitivním posílením
- podaří-li se člověku chovat jinak, budí ve svém okolí jiné odpovědi, dojde ke změněnému chování druhých, které v pozitivním případě posílí nové chování; to sekundárně vede nejen k upevňování nových vzorců chování, ale i ke změně postojů k sobě samému a k okolnímu světu
- chování nelze změnit celé najednou, je možné měnit jen jednotlivé konkrétní sekvence chování, čehož lze dosáhnout poměrně jednoduchými taktickými manévry
- nový postup je potřeba vždy napřed zkusit, až pak hodnotit.

Velice **důležitou stránkou každého nácviku sociálních dovedností je definování konkrétních cílů, kterých chceme prostřednictvím skupinového výcviku dosáhnout u konkrétní skupiny.** V rámci sociálního-interakčního učení můžeme při zohlednění potřeb skupiny a jejích členů obecně vždy sledovat tyto cíle: zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti, prohloubení snahy o autoregulaci, změna nežádoucích stereotypů, autentické a funkční vyjadřování pocitů, ujasňování si vlastních motivů chování, prohloubení sebeakceptace a akceptování druhých lidí, rozvoj skupinových hodnot, interpersonální otevřenost.

J. Kožnar (1992) **při definování cílů SPV vychází z jeho zaměření na konkrétní dovednosti**: zlepšení sociálních dovedností, prohloubení sebepoznání a získání vhledu do vlastních postojů, prožitků a reakcí, uvědomování si odezvy vlastního působení na druhé lidi, osvojení si schopnosti vcítit se do druhých lidí, pochopit je, porozumět jejich chování a naučit se na ně účinněji působit (rozvoj empatie), uvědomění si odezvy vlastního působení na lidi v dyadických a skupinových interakcích získání dovednosti konstruktivně řešit interpersonální a skupinové konflikty, porozumění skupinovým procesům, skupinové dynamice a získání dovedností účinně do nich zasahovat, optimalizace vlastního organizačního chování a pracovní, případně výchovné aktivity.

Obdobně Sedláček (1985) za **základní cíle SPV** považuje: rozvoj tvořivého postoje ke světu (objevování, experiment), rozšíření repertoáru vlastního chování, získání důležitých vědomostí, posilování autentičnosti a otevřenosti v sociálních vztazích, vyjasnění vertikálních vztahů a schopnost zralého reagování, sebepoznání a seberozvoj osobnosti, spolupráce s druhými a schopnost řešit konflikty.

Podle Hermochové (1988) **sociálně psychologický trénink rozvíjí tyto dovednosti charakterizující sociálně psychologickou kompetenci**: jasná a precizní komunikace, schopnost vytvářet nové, hlubší mezilidské vztahy, ochota do jisté míry brát na sebe riziko když člověku o něco jde, adekvátní flexibilita, schopnost kontrolovat vlastní chování a zároveň schopnost být v danou chvíli autentický, prohloubená sociální percepce, schopnost realistické interakce a kooperace, citlivost na jevy skupinové dynamiky, akceptování druhých, tolerantní přijímání nových informací, otevřenost, důvěra, vhléd do vlastních motivů a pohnutek jednání.

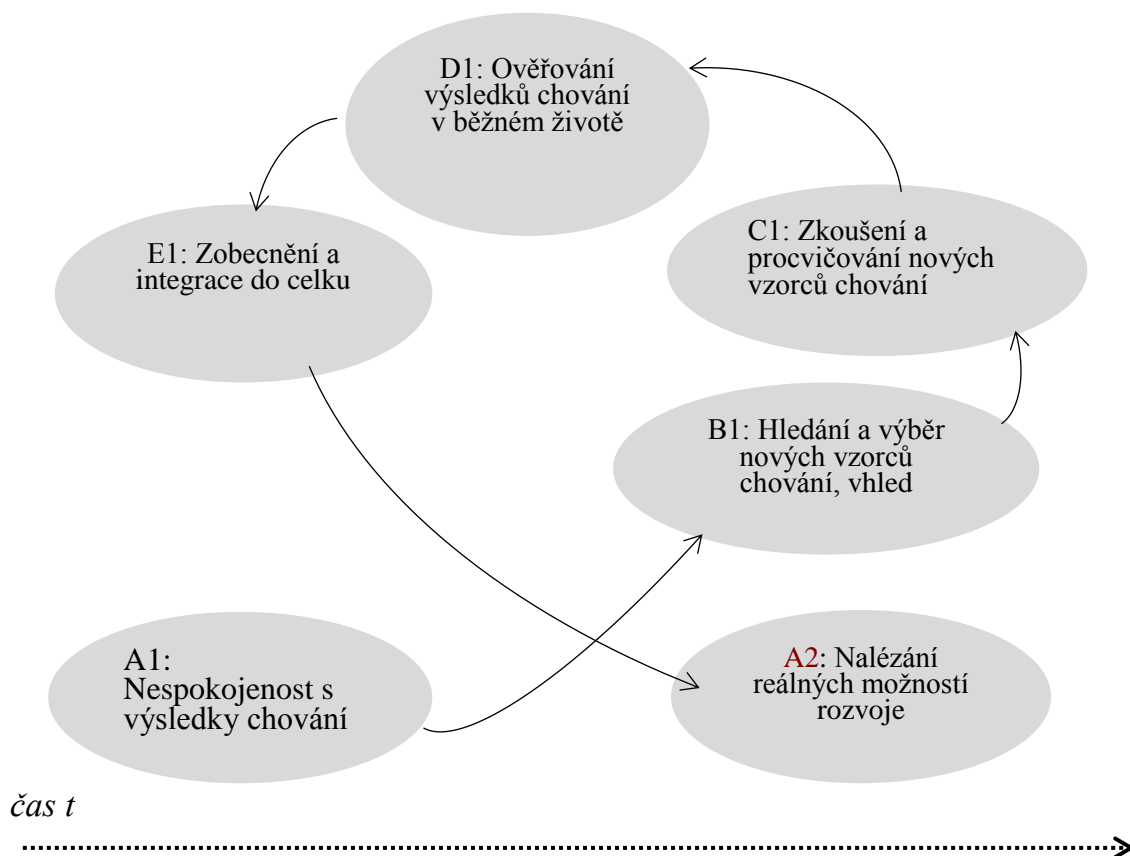
Průběh sociálně-psychologického výcviku a proces změny

Průběh sociálně-psychologického výcviku můžeme shodně s Hermochovou (1988) charakterizovat jako postupný proces, kdy se účastníci výcviku:

- snaží učit novým formám chování, sociálně bezpečná situace umožňuje, aby se chovali jinak, než jsou běžně zvyklí,
- zkoumají a zkouší nové vzorce chování a reagování, uvolnění napětí a odstranění bariér posilují individuální snahu a aktivitu, ochotu ke změně
- postupně integrují nové vzorce chování, nebo alespoň opouštějí od těch, které vedou k nežádoucím efektům (obrázek).
- Je-li skupinový výcvik úspěšný, *proces změny se pohybuje především směrem k účinnějšímu chování*, v každé z uvedených fází se každý účastník výcviku vypořádává s řadou emocionálních prožitků, které mohou být ohrožující. *Změny, ke kterým dochází, jsou změny v čase a vyznačují se značnou interindividuální variabilitou.*
- Důležitá je dle Labátha a Smika (1991) skutečnost, že si účastníci výcviku uvědomují a vnitřně prožívají přítomnost, skutečnost, že je reálné a možné změnit vlastní chování

určitým směrem, i přes náročnost vyplývající z přeučování dlouhodobě fixovaných stereotypů.

Obrázek 1 - Průběh procesu sociálně-psychologického výcviku



Zdroj: Pelcák, 1992

Vzhledem k tomu, že v dalším textu budeme v souvislosti se skupinovou psychoterapií věnovat pozornost problematice skupinové dynamiky, základním proměnným skupinové práce a procesu změny v psychoterapii, pokusíme se podstatu sociálně psychologického výcviku shrnout následujícím způsobem:

- sociálně psychologický výcvik stimuluje optimální rozvinutí sociálně psychologické kompetence, v optimálních sociálních interakcích vytváří podmínky pro posilování integrity a seberozvoj osobnosti,
- při skupinové práci dochází k promítání žádoucích i neefektivních stereotypů interpersonálního chování, prostřednictvím konfrontace a zpětné vazby dochází k *vhledu*, co člověk dělá v interpersonálních vztazích špatně, čím vyvolává reakce okolí, které mohou být jedním ze zdrojů sociálně – interakčních inkongruencí,

- výcviková skupina, může při dodržení specifických podmínek, poskytovat emocionální korektivní zkušenost, bezpečný prostor pro testování i nácvik nových efektivnějších vzorců chování,
- pozitivně působí určitá nejednoznačnost a nestrukturovanost výcvikové situace, umožňuje měnit upevněné stereotypy v chování a prožívání, otevírá nové možnosti promítat do situace „zde a nyní“ vlastní významy a motivy, porovnávat je s ostatními členy skupiny,
- skupinové procesy neovlivňují pouze aktuální, konkrétní chování nebo reakce ve skupině, v situacích, kdy je skupina připravena je analyzovat a ovlivňovat, doznívají i v době, kdy skupina není pohromadě.
- možnost získat informace o sobě, o svém chování prostřednictvím zpětné vazby pozitivně ovlivňuje prohlubující se sebereflexi a rozvoj zdravého sebepojetí účastníků skupiny.
- v průběhu výcviku jako důsledek lepšího vzájemného poznávání vzrůstá tolerance mezi členy skupiny a snaha, navzájem se podporovat.
- pozitivní vztahy mezi členy skupiny napomáhají i vzájemnému uspokojování řady potřeb (potřeba příslušnosti ke skupině, akceptace, potřeba aktivního vlivu na skupinové dění, potřeba kladného hodnocení, bezvýhradné akceptace druhými aj.), tato skutečnost má velký význam zejména při tvorbě a stmelování reálných pracovních skupin a týmů.
- sebehodnocení a sebepřijetí vždy do určité míry souvisí s hodnocením, které dostáváme od druhých lidí. Jedná se o řetězec interakcí, který může mít podobu uzavřeného, stereotypního kruhu. Členství ve zcela specifické – výcvikové skupině a z toho vyplývající odlišná kvalita zpětných vazeb mohou pozitivně ovlivňovat změny sebepojetí a posilovat tendenci k seberozvoji a růstu osobnosti.

V rámci SPV je používána řada skupinových technik a metod, přejatých z různých oblastí sociální psychologie a skupinové psychoterapie, muzikoterapie a arteterapie, psychogymnastiky, autogenní tréninku nebo jógy. Toto zcela přirozené prolínání metod s sebou přináší řadu metodologických i praktických problémů, kterým se budeme věnovat v další části textu.

Podle funkcí, na jejichž zdokonalení se technika orientuje, Sedláček (1985) rozlišuje:

- techniky navozující uvolnění a volnou expresi
- techniky zaměřené na sebereflexi a poznávání druhých
- techniky zaměřené na výcvik nových forem sociálního chování
- techniky zaměřené na výcvik efektivní komunikace
- techniky zaměřené na výcvik a analýzu kooperativních forem chování.

Podle hlavní metodiky, která určuje průběh SPV, můžeme metody členit následovně:

- inscenace, hraní rolí
- techniky rozhovoru
- sociodramatické techniky umožňující diagnostiku skupinové struktury
- neverbální techniky (percepčně-pohybové techniky, komunikační neverbální techniky – encounter)
- kresebné techniky
- hudebně skupinové techniky
- úkolově skupinové situace (kooperativní dovednosti a soupeření)
- simulační hry



Shrnutí

Sociálně psychologický trénink rozvíjí dovednosti charakterizující sociálně psychologickou kompetenci: jasná a precizní komunikace, schopnost vytvářet nové, hlubší mezilidské vztahy, ochota do jisté míry brát na sebe riziko když člověku o něco jde, adekvátní flexibilita, schopnost kontrolovat vlastní chování a zároveň schopnost být v danou chvíli autentický, prohloubená sociální percepce, schopnost realistické interakce a kooperace, citlivost na jevy skupinové dynamiky, akceptování druhých, tolerantní přijímání nových informací, otevřenost, důvěra, vzhled do vlastních motivů a pohnutek jednání. Průběh sociálně-psychologického výcviku můžeme shodně charakterizovat jako postupný proces, který však vykazuje značnou interindividuální variabilitu.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Jaké jsou obecné cíle SPV. Na základě čeho je definujeme pro konkrétní cílovou skupinu?
2. Za jakých podmínek poskytuje skupina emoční korektivní zkušenost?
3. Popište vztah mezi poskytovanou zpětnou vazbou a změnami sebepojetí, resp. sebeakceptace.
4. Vyhledejte v dostupných zdrojích některé metody(techniky), které se používají v rámci SPV.



Literatura

- GILLNEROVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. 1. Vyd. Praha: UK, 1990. 109 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie I*. Praha: UK, 1989. 168 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie II*. Praha: UK, 1989. 142 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie IV*. Praha: UK, 1989. 140 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I*. Praha: UK, 1988. 210 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II*. Praha: UK, 1988. 138 S., ISBN Neuvedeno





K zapamatování

- skupinová psychoterapie
- encounterová skupina
- skupiny osobnostního růstu
- rozvoj tvořivého potenciálu osobnosti
- iatrogenizace účastníka SPV
- inkongruence

Často diskutovanou otázkou je **odlišení skupinového výcviku od skupinové psychoterapie**. Přestože v sociálně-psychologickém výcviku (dále SPV) klademe podstatně menší důraz na vnitřní motivy chování a pozornost zaměřujeme spíše na vnější chování či výraz člověka, pozitivní změny, ke kterým je možné se v takové výcvikové skupině dopracovat, mají i psychoterapeutické aspekty. Přes značné podobnosti mezi oběma druhy skupinové práce, zejména v oblasti faktorů skupinové dynamiky nebo používaných výcvikových metod a technik, **zásadní koncepční rozdíl vyplývá podle Kožnara (1992) z toho, komu je určena skupinová psychoterapie a s kým se pracuje při sociálním tréninku**. Základní odlišnosti mezi výcvikovou skupinou a psychoterapeutickou skupinou ilustruje tabulka č.4.

Hermochová (1988) a Bratská (1985) v této souvislosti shodně konstatují, že **nelze vždy přesně určit hranici mezi skupinou, v které se realizuje proces skupinové psychoterapie a skupinou, v které probíhá intenzivní sociálně-psychologický výcvik**. Kožnar (1992) poukazuje na silné i slabé stránky obou typů výcviků. Největší výhodou SPV je podle autora jeho důraz na dovednostní složku, na nácvik komunikace a konkrétních specifických interakčních dovedností.

U obou postupů je v popředí rozvoj osobnosti, jejího tvořivého potenciálu, ve skupinovém výcviku, obdobně jako ve skupinové psychoterapii, dochází k *posilování a rozvoji dovedností*, které jsou přirozenou součástí sociální kompetence a umožňují adekvátní chování v životních situacích, např.: srozumitelná a přesná komunikace, schopnost vytvářet plnohodnotné mezilidské vztahy, schopnost brát na sebe riziko a zodpovědnost za svá rozhodnutí, schopnost regulace chování při zachování jeho autenticity, prohloubená sociální percepce a schopnost realistické interakce a kooperace, sebeakceptace a akceptování druhých, vhléd do vlastních motivů a pohnutek jednání (Pelcák, 1992). Tyto dovednosti jsou nezbytné zejména pro efektivní výkon pomáhajících profesí.

Z hlediska cílů, má k SPV nejbližší podpůrná psychoterapie (Kratochvíl, 2005, 15) poskytující porozumění, podporu a pomoc osobnosti takové, jaká je. Zdůrazňuje pozitivní rysy, vede k pozitivnímu myšlení a důvěře ve vlastní síly, pomáhá při zvládnání aktuálních situací a problémů. Křivohlavý (2002) uvádí, že obdobně jako při skupinové psychoterapii, dochází ke zvládnání obtíží, k rozvoji kladného sebepojetí, sebeocení a sebehodnocení.

Za nejsilnější zbraň psychoterapeutického výcviku považuje Kožnar (1998) práci s intrapsychickou dynamikou a možnost ovlivnění zážitkové sféry osobnosti a to i při cílevědomé práci se skupinovou dynamikou. Psychoterapeutické změny jsou obvykle zásadnější, hlubší, postihující zejména emocionální vrstvy osobnosti. Změny zprostředkované SPV jsou jasnější, praktičtější, přímo viditelné a využitelné v sociálních interakcích. Obdobně **Rogers (1974, s. 115) v souvislosti s encounterovými skupinami uvádí, že při intenzivně vedeném výcviku orientovaném na osobnostní růst a růst terapeutického potenciálu splývá tento cíl s cílem tréninku sociálně-psychologických dovedností.**

Tabulka 4: Porovnání sociálně-psychologického a psychoterapeutického výcviku

SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ TRÉNINK	PSYCHOTERAPEUTICKÝ VÝCVIK
1. nižší počet výcvikových hodin a dnů	Zpravidla více výcvikových hodin a dnů
2. změny složení skupiny jsou využívány pro výcvikové cíle a zakomponovány do tréninkového procesu a programu.	Preference skupin uzavřeného typu. Nezbytnost stabilního složení výcvikových skupin s minimálními absencemi členů.
3. stabilní vedení výcvikových skupin není nutné. Různí a střídající se vedoucí skupin mohou naopak vhodně reprezentovat rozdílnost různých stylů vedení a nutnost tvořivého přizpůsobení se různým podmínkám učení.	Potřebné stabilní vedení výcvikových skupin, nejlépe muž a žena, aby prezentovali model rodičovské dynamiky a kooperaci obou pohlaví pro skupinu.
4. výuková atmosféra skupiny připomíná atmosféru třídy, semináře, „dílny“ (workshop). Jde primárně o vytvoření optimálního prostředí pro učení. Důraz je kladen na procesy učení, tréninku a na racionálnost. Stimulace emocionality není v popředí zájmu.	Atmosféra skupiny imituje atmosféru rodiny a rodinné vztahy. Silně stimuluje emoce, je snaha vyprovokovat emočně korektivní zkušenosti. Důraz na přenosový a protipřenosový vztah, příp. s empatií, akceptací jednotlivce a opravdovostí vztahu (rogersovský přístup)
5. Sebeotevírání probíhá na úrovni myšlenkové, názorové a postojevé, příp. aktuálně pocitové (vyjadřování pocitů a	Sebeotevírání na všech úrovních, zvláště důležitou roli hrají údaje a vzpomínky anamnestické, historicko-biografické, rodinné a vývojově formativní.

pocitových reakcí v komunikaci) a představách (přání, plány, projekty, fantazie).	
6. Základním obsahem práce skupin jsou tematické diskuse (kromě již zmíněného důrazu na práci s interakcemi a na nácvik sociálního chování).	Hlavním obsahem skupinové práce je introspektivní rozbor individuální historie, biografie a anamnestických souvislostí, s důrazem na hledání klíčových formujících zážitků z dětství. (interakční diskuse a analýzy jsou další důležitou obsahovou součástí výcviku).
7. Klade se větší důraz na role, které člověk v životě zastává a na rolová očekávání, požadavky a chování. V centru pozornosti je analýza rolí a nácvik optimálního rolového chování.	Důraz je kladen na osobnost, její vnitřní a zážitkový svět a emoční prožívání vztahů, životních křížovatek a úkolů. Z hlediska rolových koncepcí je v centru zájmu studium těch rysů osobnosti, které způsobují, že se lidé i ve stejných rolích odlišují
8. Celkový kontext a režim je uvolněnější. Celodenní režim tréninkových skupin není tolik důležitý, není třeba dosahovat přílišné intenzity celkového organizačního uspořádání výcviku. Je vhodné více odpočinku a volného času, ne úplné a prakticky celodenní zaujetí výcvikovými podmínkami a procesem. Náplň volného času není kontrolována a není omezována ani v otázce mimotréninkové komunikace účastníků výcviku, případně konzumace alkoholu apod.	Intenzivní, celodenní pracovní režim výcviku ve víceskupinovém celokomunitním uspořádání je podstatnou složkou výcviku. Stimuluje prožívání i chování, které jsou součástí výcvikové práce. Veškeré i mimoskupinové počínání, zážitky a aktivity hrají roli pro trénink, stávají se předmětem práce ve skupinách a důsledně se skupinově zpracovávají.

volně dle Kožnar, 1998

Hranice mezi SPV a psychoterapeutickou skupinou tedy nejsou a nemohou být v praxi zcela ostré. Vzhledem k pozitivnímu vlivu na rozvoj a seberozvoj osobnosti účastníků skupin, můžeme podle Pelcáka (1992), aplikaci metod sociálně-psychologického výcviku považovat za nesespecifický primárně preventivní program zejména u rizikových skupin populace. **Funkční propojení technik sociálně psychologického výcviku a psychoterapie lze považovat za možné, užitečné a žádoucí, zejména v programech podpory zdraví.**

Základním předpokladem je pochopitelně vzdělání a erudice trenéra SPV, případně psychoterapeuta, kteří pracují se skupinou. V souvislosti s uvedenými požadavky na trenéry (facilitátory) bychom neměli zapomínat na charakteristiky zdravé komunikace, které shrnuje Vybíral (2001, s. 214 - 218) tímto způsobem:

- *kognitivní přizpůsobování* - nelze funkčně komunikovat, aniž bychom se přizpůsobovali stanoviskům, slovníku a mimoslovnímu repertoáru druhého člověka

- *zájem o druhého* - pozorně nasloucháme, trpělivost, přátelský pohled, signalizace povzbuzení, angažovanost)
- *reciprocita* - zdravě vyvážený dialog i komunikace ve skupině
- *humor* - přítomnost humoru a žertování pomáhá fixovat komunikované obsahy
- *tříkrát ne* - není vhodné zahrnout druhé(ho) nadbytkem požadavků a přílišnou kritikou
- *podpora vývoje flexibility* - možnost navázat na přerušovaný hovor a neuzavírání perspektivy, podpora dalšího vývoje účastníků, tolerance, empatie
- *konzistence interakcí* - dovednost nevybočovat z daného pojetí, dodržovat zvolený směr.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Vyjmenujte shodné a odlišné charakteristiky SPV a skupinové psychoterapie.
2. Jaké je v těchto souvislostech možná role trenéra/facilitátora?
3. Nastudujte stádia vývoje encounterové skupiny.



Literatura

- GILLNEROVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. 1. Vyd. Praha: UK, 1990. 109 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie I*. Praha: UK, 1989. 168 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie II*. Praha: UK, 1989. 142 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie IV*. Praha: UK, 1989. 140 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I*. Praha: UK, 1988. 210 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II*. Praha: UK, 1988. 138 S., ISBN Neuvedeno





K zapamatování

- Skupinová dynamika
- Skupinové cíle a normy
- Vůdcovství ve skupině
- Projekce minulých zkušeností a vztahů do interakcí
- Vytváření podskupin
- Vztahy jedinců a skupiny

Yalom (1999) zdůrazňuje skutečnost, že lidé žijí vždy v sociálních systémech, které je drží při sobě a že všeobecně jednají takovým způsobem, aby byli svými blízkými přijati a potvrzeni. Skupinová psychoterapie tradičně využívá k léčebným účelům skupinovou dynamiku, tj. vztahy a interakce jak mezi členy a terapeutem, tak mezi členy navzájem. Dle Langmeiera a kol. (2000) je skupinová psychoterapie postup, uplatňovaný v uměle vytvořených skupinách pacientů, složených tak, aby všichni mohli do společného terapeutického dění přispívat a těžit z něj. Hlavním nástrojem léčby se stává dynamika a vývoj intenzivních osobních vztahů mezi členy skupiny a vývoj sociálních vlastností skupiny jako celku. Skupinová psychoterapie se zabývá individuem ve skupině, individuem v rámci skupiny a také skupinou samou (Rieger, 1998). Pro psychoterapeutické cíle je malá sociální skupina minimálním systémem, nezbytným ke studiu jednotlivce. Malou skupinou míníme systém dvou nebo více jedinců ve vzájemné interakci, kde každý zná každého, a všichni sdílejí aspoň některé cíle (Knobloch a Knoblochová, 1999).

Skupinová dynamika

Skupinová dynamika je souhrnem skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny (Kratochvíl, 2001). Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoli skupiny (Kožnar, 1985). Skupinová dynamika v psychoterapii usnadňuje sebeprojevení každého člena terapeutické skupiny a k získání zpětných vazeb pro něj od ostatních spolučlenů skupiny, přičemž cílem je jak dosažení vzhledu do zákonitostí mezilidských vztahů, tak prožití korektivních emocionálních zkušeností.

Cíle, skupinové normy a konformita skupiny

Cílem může být dosáhnout vzhledu do problematiky jedinců, pomoci jim pochopit a změnit nesprávné postoje, změnit maladaptivní vzorce chování ve směru přiměřené sociální adaptace. Dále zprostředkovat poznatky o zákonitostech interpersonálních a skupinových procesů jako podklad k efektivnějšímu a harmoničtějšímu jednání s lidmi, a především odstranit chorobné příznaky přímým nácvikem a přecvičováním, nebo vyřešením interpersonálních či intrapsychických konfliktů, které je vyvolaly nebo udržovaly (Kratochvíl, 2001).

Skupinové normy představují soubor nepsaných pravidel, co je žádoucí a nežádoucí. Ovlivňují postoje a chování členů ve skupině i mimo skupinu. Skupina vyvíjí nátlak na členy, aby se normám podřídili. Normy vymezují povinnosti a práva členů skupiny, jsou v těsném vztahu ke struktuře skupiny. Jsou pro členy závazné a jejich dodržování je sankcionováno sociální odezvou. K terapeutickým normám patří projevení emocí, svěřování se s problémy, přijímání a tolerování druhých, aktivita ve skupinové diskusi, poskytování zpětné vazby, zaměřenost na dosažení užitečných změn u sebe i u druhých (Kožnar, 1985).

Skupinová koheze souvisí s přitažlivostí skupiny pro její členy a je nutnou podmínkou účinnosti skupinové terapie. Často bývá považována za analogii terapeutického vztahu mezi pacientem a terapeutem v individuální psychoterapii, např. Kratochvíl (2001). Ke skupinové kohezi přispívá uspokojování osobních potřeb jedinců ve skupině, vztahy sympatií a vzájemná přitažlivost mezi členy skupiny, motivace jedinců ke členství, vliv skupinových aktivit aj. Významným důsledkem skupinové koheze je, že umožňuje konstruktivně projevovat hostilitu. Yalom (1999, s.94) zdůrazňuje, že skupinová soudržnost vyvolává řadu příznivých jevů, které jsou významné pro terapeutický proces ve skupině. Členové soudržné skupiny oproti nesoudržné vykazují tyto charakteristiky:

- mají tendenci k tomu, aby ostatní více ovlivňovali
- jsou otevřenější vůči vlivu ostatních
- více ostatním naslouchají a akceptují je
- zažívají ve skupině větší bezpečí a úlevu od napětí
- jsou otevřenější a aktivnější ve skupinách
- brání skupinové normy a vyvíjejí tlak na členy, kteří se od nich odchyľují
- jsou méně náchylní k narušení skupinové práce.

Skupinová tenze vzniká přirozeně při vzájemné interakci členů skupiny. Členové skupiny jsou při soužití s ostatními konfrontováni s jejich odlišnými názory, postoji, požadavky a chování. Je nutno adaptovat se na skupinu, podrobit se skupinovým normám. Skupinová tenze má vztah k vnitřnímu napětí jedinců ve skupině. Tenze je výslednicí

skutečného chování druhých i vlastních postojů, vytvořených minulými zkušenostmi, přičemž se uplatňuje i momentální nálada. V terapeutické skupině je důležitý vztah mezi kohezi a tenzí. Kohezi můžeme pokládat za faktor stabilizující, tenzi za faktor dynamizující - vede k nespokojenosti a úsilí po změně.

Skupinová atmosféra je důležitou charakteristikou skupiny, ukazuje na převládající náladu ve skupině, emocionální ovzduší. Nejpodstatnější prvky, které ji utváří, jsou vedení skupiny, koheze a tenze ve skupině, složení skupiny, prvky skupinové dynamiky. Atmosféra ve skupině prodělává svůj vývoj spolu s vývojem skupiny. Příznivá atmosféra je charakterizována otevřeností v diskutovaných problémech, vzájemnou podporou, důvěrou a pocitem bezpečí členů skupiny. Zde mohou projevit i své neadekvátní a patologické postoje a chování. Protikladem je omezující atmosféra skupiny, v níž panuje nedůvěra, strach, nejistota, obavy z otevřeného projevení emocí, okruhy diskutovaných problémů se omezují (Kožnar, 1985).

Stádia vývoje výcvikové (terapeutické) skupiny

Charakteristická vývojová stádia můžeme sledovat spíše v uzavřených terapeutických skupinách. Na charakter a trvání jednotlivých stádií má vliv chování vedoucího skupiny, cíle a složení skupiny a frekvence jejich setkávání. U různých autorů můžeme nalézt různá členění, lze však nalézt základní společné rysy, které shrnul Kratochvíl (2001) následovně:

1. *Orientace a závislost* - skupina je v tomto stádiu nejistá, klade si otázky „o co jde“. Členové očekávají, že budou vedeni. Chtějí strukturování činností, vytyčení cíle, směru a plánu, rady a řešení svých potíží a problémů. Role terapeuta je přeceňována. Obsah i styl komunikace se v počáteční fázi podobá komunikaci při běžné společenské příležitosti, diskutuje se často o neurčitých, okrajových nebo všeobecných věcech. Hledají se podobnosti a rozdíly ve skupině.
2. *Konflikty a protest* – pro toto stadium jsou typické konflikty mezi členy skupiny i mezi členy a formálním vůdcem. Projevuje se rivalita, boj, tendence k sebeprosazení, krystalizace rolí na aktivnější a pasivnější, vytváří se hierarchie rolí a moci. Každý člen se snaží získat pro sebe optimální množství iniciativy a moci. Časté jsou negativní komentáře a kritika mezi členy. Vyskytují se také snahy o únik ze skupiny, atmosféra je pociťována jako napjatá a neuspokojující. V tomto stádiu zákonitě vznikají hostilita, protest a vzpoura proti terapeutovi. Podstatné pro pokrok skupiny je, že se má propracovat ke schopnosti přímé konfrontace s terapeutem.
3. *Vývoj koheze a kooperace* – v tomto stádiu se napětí, počet i závažnost konfliktů snižují, ztrácí se problém autority a vůdcovství, vzrůstají koheze, potřeba příslušnosti ke skupině, vědomí „my“, roste odpovědnost a aktivita členů. Hlavním zájmem skupiny je intimita, blízkost a vzájemný soulad. Centrálními tématy jsou hovor o sobě

i jiných členech skupiny s otevřeným vyjadřováním pocitů. Skupina nabízí jednotlivcům pocit bezpečí a ochranu k tomu, aby se mohli „otevřít“.

4. **Cílevědomá činnost** – skupina funguje jako integrovaná pracovní skupina, zamýšlí se, radí, kritizuje, přijímá rozhodnutí. Převažuje terapeutická práce ve smyslu dosahování náhledu a změn postojů, poskytování zpětné vazby. Skupina je kohezní, ale nepotlačuje již negativní emoce, dovoluje projevování hostility, aby mohla být konstruktivně zpracována. Je vytvořena struktura s možností měnlivého obsazení rolí (Kratochvíl, 2001, s. 27- 30).

D. Mearns (s. 147 -151) v souvislosti s výcvikem poradců PCA, uvádí 4 stádia vývoje (velké) skupiny:

1. **zdvořilá tolerance**, nejistota pramenící z odlišných představ o tom, jak by skupina měla fungovat,
2. **zmatek a dezorientace**, oproti malým skupinám zaměřeným na supervizi nebo osobnostní vývoj, nemá velká skupina dopředu definované zaměření, určitá nestrukturovanost situace, absence „norem“ bývá provázána pocitem nejistoty a ohrožení
3. **tušení potenciálu**, v této fázi dochází k postupnému osmělování a otvírání ve vztahu k účastníkům skupiny, tento proces je velmi individuální,
4. **oceňování otevřenosti procesu a zapojení**, skupina poskytuje specifické prostředí pro rozvoj kongruence při zachování vlastní individuality.

Za nejsilnější stránku na člověka orientovaného výcviku Mearns považuje sebeuvědomění, zodpovědnost za Self a vývoj sebeakceptace. Nejsilnější praktickou zkušeností ve výcviku je, když je „účastník“ v daném čase jednoduše sám sebou (Mearns,1999)

Kratochvíl (2001) za léčebné faktory skupinové terapie považuje členství se skupině, emocionální podporu, pomoc druhým - altruismus, sebeexploraci a sebeprojevení, odreagování, zpětnou vazbu, konfrontaci, náhled a korektivní emocionální zkušenost, zkoušení a nácvik nového chování, získání nových informací a sociálních dovedností. Obdobně Hoffmann (1991, s. 209-215) za základní skupinové terapeutické faktory považuje: náhled (klient se učí nové věci, získává vhled do motivace a podstaty problémů)

- interpersonální učení (tvorby nových – adaptivních vzorců chování)
- akceptace (pocit spolupatříčnosti ke skupině, podpora a uznání)
- sebeodkrývání (sdílení intimních prožitků se skupinou)
- katarze (emocionální odreagování „zde a nyní“)
- vedení (informace a rady ze strany terapeuta a členů skupiny)

- univerzalita (vědomí skutečnosti, že členové skupiny mají podobné problémy jako pacient)
- altruismus (pomoc ostatním členům skupiny)
- modelové učení (pozitivní zkušenosti učení s využitím nápodoby identifikace)
- vytváření atmosféry naděje .

Yalom (1999,s.21) uvádí, že terapeutická zkušenost je rozdělena přirozenými hranicemi do 11 základních faktorů:

- dodávání naděje
- univerzalita
- předání informací
- altruismus
- korektivní rekapitulace primární rodiny
- rozvoj socializace (komunikace)
- napodobující chování
- interpersonální učení
- skupinová soudržnost
- katarze
- existenciální faktory.



Souhrn

Skupinová dynamika je souhrnem skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoli skupiny (Kožnar, 1985).



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Popište jednotlivé charakteristiky skupinového dění.
2. Popište fáze vývoje encounterové skupiny.
3. Jaké léčebné faktory poskytuje pro členy členství ve skupině?



Literatura

GILLNEROVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. Sociální dovednosti učitele. 1. Vyd. Praha: Uk, 1990. 109 S., ISBN Neuvedeno

- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie I. Praha: UK, 1989. 168 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie II. Praha: UK, 1989. 142 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie IV. Praha: UK, 1989. 140 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik I. Praha: UK, 1988. 210 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik II. Praha: UK, 1988. 138 S., ISBN Neuvedeno



K zapamatování

- Trenér
- Facilitátor
- Charakteristiky trenéra SPV

Interpersonální vztahy obsahují obrovský psychoterapeutický potenciál. Síla opravdového hlubokého mezilidského vztahu, zejména potvrzení lidského jedince druhými lidmi je důležitým předpokladem jeho psychické stability, integrity a vývoje. **Vedoucí SPV (trenér, instruktor, facilitátor) je v podstatě učitelem, který je zaměřen na analýzu toho, co se při učení děje a jak probíhají procesy sociálního učení.** Vedoucí SPV není autoritativním ani ochránářským typem vedoucího, může však tyto styly vedení podle potřeby uplatňovat. Není v pravém smyslu členem skupiny ani nestojí mimo ni. **Role vedoucího spočívá ve facilitování skupinového dění a probíhajících interakcí, tzn. zejména stimulace emocí, vyjádření osobních postojů, interpretace a strukturování situací.**

Mezi základní povinnosti vedoucího výcviku - trenéra podle Taxové (1989) patří:

- dbát na dodržování skupinových norem
- poskytování metodologické pomoci účastníkům výcviku zařazováním vhodných technik
- řízení analýzy skupinového dění (komentovat, zobecňovat, diskutovat, případně interpretovat skupinové fenomény)
- podporovat skupinu i jednotlivce v experimentování s chováním
- kontrolovat skupinové interakce a udržet si do určité míry členství ve skupině.

Kvalitní naplnění role vedoucího skupiny není snadné a vyžaduje řadu specifických dovedností i osobnostní předpoklady. Hermochová (1981, s. 27-28) zdůrazňuje zejména tyto charakteristiky vedoucího SPV:

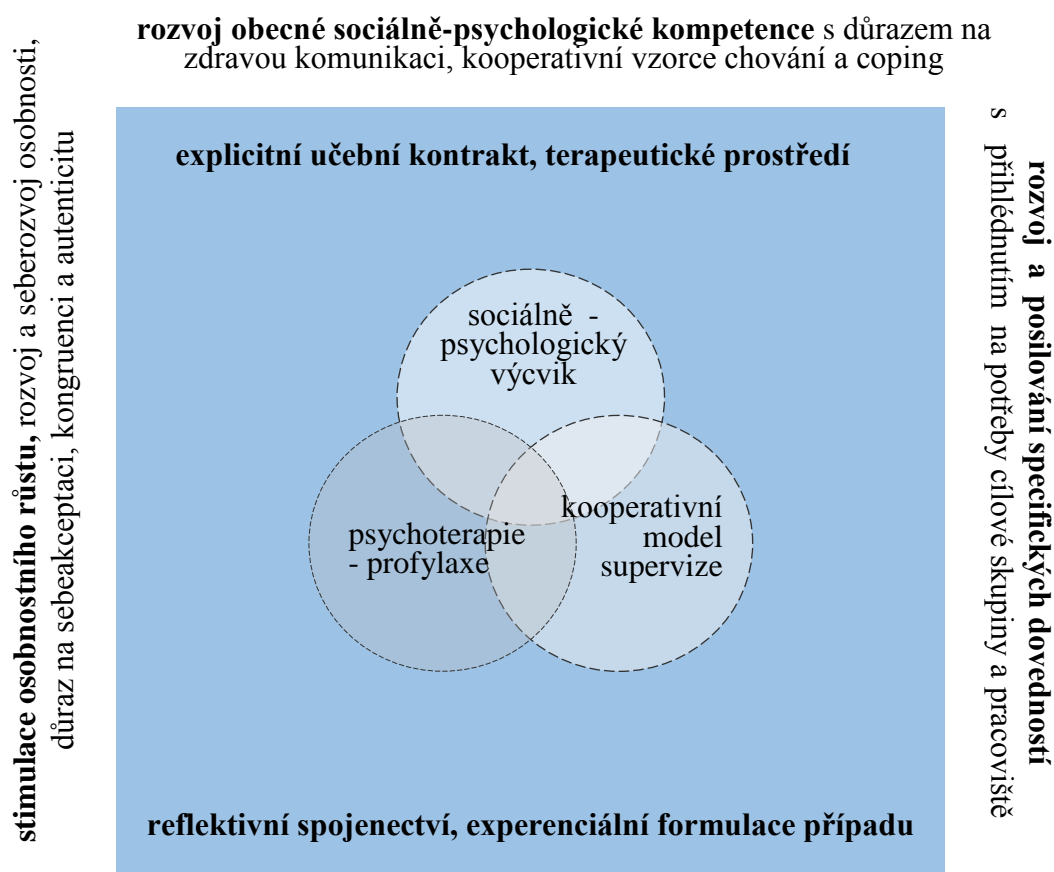
- otevřenost vůči změnám a novotám (i u sebe sama)
- vnitřní uvolněnost, životní optimismus, kladný vztah k sobě i druhým a z toho pramenící jistota reakcí na nové, neobvyklé situace
- snaha pomáhat druhým jako skutečný motiv pro roli trenéra výcviku
- dovednost signalizovat skupině svou pohotovost a kvality pro pozitivní ovlivňování skupinových interakcí
- flexibilita v plnění různých aspektů role trenéra



- senzitivita vůči tomu, co se děje ve skupině
- vysoká úroveň znalostí ze sociální psychologie, teorie SPV a předcházející kvalitní praxe se skupinami.

Uvedené charakteristiky jsou zčásti ovlivněny osobnostními předpoklady, můžeme je ale získávat a rozvíjet učením, zkušenostmi a nezbytným vlastním výcvikem, supervizí apod. Z obecného hlediska poskytuje výcvik prostor pro rozvoj specifických dovedností, charakteristických pro „přístup orientovaný na člověka“ u pomáhajících profesí. **Skupina osobnostního rozvoje je vhodným kontextem pro identifikaci potřeb osobního vývoje.** Účastníci výcviku si mohou pomáhat ve všech stádiích diskuse o problémech osobního vývoje. Jeden z hlavních představitelů encounterového hnutí D. Mearns v této souvislosti používá pojem **princip „otevřeného učení“**. Na základě teoretického rozboru psychologických intervenčních metod a s přihlédnutím ke specifickým potřebám cílové skupiny, lze vyjádřit vztah jednotlivých rovin výcvikového programu následujícím způsobem:

Obrázek: Průniky možných rovin skupinové intervence v profesní přípravě (Pelcák, 1998)





Shrnutí

Důležitým faktorem úspěšného tréninkového programu je jeho vedoucí /trenér, facilitátor). Měl by splňovat následující předpoklady: otevřenost vůči změnám a novotám (i u sebe sama), vnitřní uvolněnost, životní optimismus, kladný vztah k sobě i druhým a z toho pramenící jistota reakcí na nové, neobvyklé situace, snaha pomáhat druhým jako skutečný motiv pro roli trenéra výcviku, dovednost signalizovat skupině svou pohotovost, a kvality pro pozitivní ovlivňování skupinových interakcí, flexibilita v plnění různých aspektů role trenéra, senzitivita vůči tomu, co se děje ve skupině, vysoká úroveň znalostí ze sociální psychologie, teorie SPV a předcházející kvalitní praxe se skupinami.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Charakterizujte vlastnosti vedoucího (trenéra/ SPV).
2. Jaké jsou profesní předpoklady pro práci se skupinami?



Literatura

- GILLNEROVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. Sociální dovednosti učitele. 1. Vyd. Praha: UK, 1990. 109 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie I. Praha: UK, 1989. 168 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie II. Praha: UK, 1989. 142 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie IV. Praha: UK, 1989. 140 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik I. Praha: UK, 1988. 210 S., ISBN Neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik II. Praha: UK, 1988. 138 S., ISBN Neuvedeno



9 SOCIÁLNÍ OPORA VE VÝCVIKOVÝCH PROGRAMECH



K zapamatování.

- Sociální epidemiologie.
- Percipovaná sociální opora,
- Získaná sociální opora.
- Procesy získané a percipované sociální opory.
- Funkce sociální opory a modely fungování sociální opory.
- Možnosti implementace sociální opory.

9.1 Sociální opora

V souladu se systémovým pohledem na resilienci, nelze uvažovat o osobnostních zdrojích nezdolnosti mimo systém sociálních vztahů a vazeb, v němž se jedinec v průběhu životní cesty pohybuje. Sociální opora bývá nejobecněji definována jako existence nebo dostupnost, blízkost osob, které k nám mají vztah, které mají o nás starost, cení si nás a mají nás rády. Šolcová a Kebza (2003) používají pojem sociální zdroje, který zastřešuje proměnné postihující anticipovanou sociální oporu, získanou sociální oporu, sociální kontakty s rodinou a sociální kontakty s přáteli. Sociální vazby k druhým osobám, skupinám a širší společnosti poskytují prostřednictvím sociální opory pomoc při zvládnání životních nároků a dosahování cílů. Pozitivní sociální vazby ulehčují přežití, adaptaci na nepříznivé prostředí a mají vliv na udržení celkového zdraví. Sociální začlenění jedince do sociální struktury je tedy významnou determinantou jeho psychické pohody a zdraví ve smyslu wellbeing. Naopak absence sociální opory snižuje potenciální šance jedince v krizi na adekvátní řešení problémů a představuje zdravotní rizikový faktor.

Sociální epidemiologové poukazují na důležitost sociální opory v procesu adaptivního zvládnání, při zmírňování důsledků životních situací, jako faktoru moderujícího incidenci chorob a mortalitu. Sheridan a Radmacher (1992) ji považují za jeden z nejdůkladněji prozkoumaných zdrojů stresové rezistence. Sociální opora je významným nárazníkovým faktorem v nezaměstnanosti (Kebza, Šolcová, 2000). Řada studií poukazuje na souvislost mezi výskytem psychického distresu a psychiatrických poruch v důsledku absence adekvátních sociálních vazeb a sociální opory (O'Connor et al., 1998; Collins et al., 1993). Údaje z Framinghamské epidemiologické studie (Haynes a Feinleib, 1980) potvrzují signifikantní vztah mezi sociální oporou a rizikem výskytu

ICHŠ. Matthews et. al. (1987) zjistili, že podpora ze strany nadřazených koreluje s nižším krevním tlakem.

Sociální opoře připisují mnozí autoři klíčový význam ve vztahu k duševnímu zdraví, k subjektivní pohodě a pocitu identity (Taylor, 1995; Hobfoll, Freedy, Lane, Geller, 1990; Sarason, Pierce, Sarason, 1990; Vaux, 1990; Šolcová a Kebza, 1999, 2003). Význam pozitivních vztahů v dětství pro psychické zdraví v dospělosti potvrzují také Vašina a Zášková (1996), Lefcourt et al. (1981), Bronfenbrenner (1961), Sandler (1980), Baďurová (2005) zjišťuje protektivní účinek sociální opory ve vztahu k prenatální mateřské anxiety a depresi v průběhu těhotenství, Sobotková (2004, 2007) se zabývá sociální oporou v souvislosti s faktory rodinné resilience. Sirůček a kol. (2007) popisují signifikantní protektivní účinek sociální opory ze strany rodičů ve vztahu k agresivnímu chování adolescentů.

Obdobně jako u jiných faktorů ovlivňujících proces zdraví a nemoci má význam **subjektivní hodnocení sociální opory**. Vědomí, že druzí jsou připraveni pomoci, vytváří pocity sociální jistoty, která usnadňuje podstoupení rizika a povzbuzuje jedince k tomu, aby se pokusil řešit problém samostatně (Kebza a Šolcová, 1999; Kožený a Tišanská, 2003). Křivohlavý (2002) zdůrazňuje nezbytnost autentického osobního vztahu dvou osob, případně určité skupiny lidí (přátelská rovina vztahu, vzájemná důvěra a důvěryhodnost, přílnutí, sociální blízkost, solidarita a sdílení). Mareš (2002) poukazuje na skutečnost, že sociální opora má tím vyšší pozitivní efekt, čím více je očekávána a správně zaměřena. Význam subjektivního hodnocení sociální opory zdůrazňují také Koukola a Ondřejová (2001). V souvislosti se subjektivním hodnocením

Šolcová a Kebza (2003) rozlišují kognitivní a behaviorální složku sociální opory. Konstatují, že anticipovaná a získaná sociální opora představují odlišně založené konstrukty, predikovatelné různými proměnnými. **Percipovaná sociální opora** souvisí s temperamentovou dimenzí stabilita, získaná sociální opora s odolností ve smyslu hardiness. Percipovaná opora je kognitivním hodnocením dostupnosti nebo dosažitelnosti pomoci od ostatních. Reflektuje obecná očekávání jedince, že je podporován ostatními, bez ohledu na (přesnost) pravdivost této percepce. Zahrnuje hmotnou, informační i emocionální pomoc, přičemž míra, ve které je opora poskytována, může být zkreslena potřebami jedince a nemusí adekvátně odrážet její skutečnou velikost. Oproti tomu **získaná** (behaviorální, objektivní) **sociální opora** představuje faktickou pomoc (emocionální, instrumentální a materiální povahy), které se jedinci skutečně dostalo, a je založena na konkrétní zkušenosti ve specifické situaci.

Podrobněji popisují procesy percipované nebo obdržené sociální opory Richman, Rosenfeld a Hardy (1993) in Mareš (2002) :

- **Opora nasloucháním, vyslechnutím** – jedinec vnímá ochotu druhého její vyslechnout

- **Emocionální opora** – jedinec vnímá poskytovanou útěchu a péči jako projev, že někomu na něm záleží
- **Opora emocionálním apelem** – jedinec vnímá, že jej druhý nabádá, vede k přehodnocení dosavadních pocitů, postojů a hodnot
- **Opora stvrzováním reality** – jedinec vnímá potvrzení vlastního pohledu na události a svět
- **Opora spočívající v odborném ocenění** – jedinec vnímá příznivé hodnocení vlastního úsilí a práce, kterou vykonal
- **Opora spočívající v odborném apelu** – jedinec vnímá výzvu ke změně způsobu uvažování o úkolech, změně postupů realizace činností; motivaci k větší tvořivosti, k výraznějšímu pracovnímu nasazení
- **Opora poskytnutím hmotné pomoci** – jedinec vnímá nabízenou finanční výpomoc, materiální pomoc, dárek či dar
- **Opora poskytnutím osobní pomoci** – jedinec vnímá konkrétní pomoc, určité služby;

Podle Weisse (1974) má sociální opora funkci jak instrumentální, tak expresivní, zahrnuje sociální integraci, péči, spojenectví, přátelství, poradenství a vytváří pocit vlastní hodnoty a intimity. Obdobné funkce sociální opory uvádějí Sherbourneová a Stewartová (1991):

- emocionální podpora, láska, empatie,
- instrumentální, konkrétní podpora,
- poskytování informací, rad, usměrňování chování,
- poskytování informací, které jedinci umožňují reálné sebehodnocení,
- společnost ve volném čase a rekreačních aktivitách.

Schraggeová (1996) v porovnání s uvedenými autory navíc rozlišuje instrumentální oporu v krizových situacích a psychologickou každodenní oporu v krizových situacích. Ucelený přehled funkcí sociální opory předkládá Mareš (2002) (tabulka).

9.2 Modely účinku sociální opory

Bakal (1992) zavádí do salutogenetické teorie dva základní modely účinku sociální opory na lidské zdraví. Podle **nárazníkového modelu „orientovaného na stres“** má sociální opora příznivý vliv na zdravotní stav pouze nebo především tehdy, je-li člověk vystaven působení stresu. Oproti tomu **model přímého či hlavního účinku** předpokládá, že sociální opora má protektivní účinek na zdravotní stav nezávisle na tom, zda lidé jsou, nebo nejsou vystaveni účinku stresu. Podle Mareše (2005, s. 128 -134) je obecný **model nepřímého, tlumivého účinku sociální opory** interpretován dvěma způsoby, které vycházejí z psychologických a medicínských poznatků o distresu a zvládání zátěže:

První se výzkumně zajímá o **supportivní - vstřícné, pomáhající chování lidí**, které je zvnějšku pozorovatelné, popsatelné a objektivně registrované.

Tabulka 10: Přehled funkcí sociální opory

Funkce	Terminologické varianty	Praktické příklady	Uvažovaný přínos
Emocionální opora	Opора ujišťující o respektu, úctě, ceně, důležitosti, osobní, důvěryhodný vztah.	Člověk má možnost bez obav ventilovat své pocity, starosti, trápení, vyjádřit sympatie, náklonnost, projevit péči, akceptovat druhé.	Posun, změny v hodnocení subjektivní míry ohrožení událostmi, posílení
Instrumentální opora	Opора poskytnutím hmotné pomoci; praktická opora; pomáhající chování; materiální pomoc	Poskytnout nebo obstarat peníze, věci do domácnosti, zajistit dopravu, hlídání dětí, pomoc při zajištění provozu domácnosti, údržbě a opravách.	Pomáhá jedinci řešit praktické problémy; rozšiřuje časový prostor pro jiné aktivity, pro relaxaci, posiluje jeho snahy zvládat zátěž.
Informační opora	Poskytnutí rady, doporučení; opora posouzením (situace), zhodnocením (situace); kognitivní poučení; řešení problému.	Nasměrovat zájemce k potřebným zdrojům informací, informačním pramenům; doporučit alternativní způsoby činnosti; poskytování rad o účinnosti postupů apod.	Poskytuje jedinci více užitečných informací, snadnější dostupnost informací, které potřebuje; poskytuje mu konkrétní pomoc při získávání potřebných služeb, což může vést k efektivnějšímu zvládnutí úkolů.
Opора poskytovaná (sociálním) společenstvím	Pocit sounáležitosti; socializování; začlenění, včlenění.	Účastnit se nějakých společných aktivit (společně se účastnit náboženských obřadů, společně se rekreovat, posedět v restauraci, jít za kulturou ap.).	Navozuje u jedince kladné emoce, což mu umožňuje na chvíli se odpoutat od zátěže, pookrát; odvádí jeho myšlenky od neustálého zabývání se problémy.



Opora potvrzením platnosti	Zpětná vazba, sociální opora.	Dosáhnout koncensu ve vidění problémů, vhodnosti/nevhodnosti chování jedince, vyjadřování jeho emocí, o jeho postavení v konkrétní sociální skupině, ve společenství lidí.	Snižuje pocit jednotlivce, že je mimo normu; dává mu zažít pocit, že to, co prožívá, lidé kolem akceptují; umožňuje srovnání, které pro něj dopadá příznivě.
----------------------------	-------------------------------	--	--

Zdroj: podle Wills, Shinar, 2000 in Mareš, 2002, s. 38

Bakal (1992) zavádí do salutogenetické teorie dva základní modely účinku sociální opory na lidské zdraví. Podle **nárazníkového modelu „orientovaného na stres“** má sociální opora příznivý vliv na zdravotní stav pouze nebo především tehdy, je-li člověk vystaven působení stresu. Oproti tomu **model přímého či hlavního účinku** předpokládá, že sociální opora má protektivní účinek na zdravotní stav nezávisle na tom, zda lidé jsou, nebo nejsou vystaveni účinku stresu. Podle Mareše (2005, s. 128 -134) je obecný **model nepřímého, tlumivého účinku sociální opory** interpretován dvěma způsoby, které vycházejí z psychologických a medicínských poznatků o distresu a zvládání zátěže:

První se výzkumně zajímá o **suportivní - vstřícné, pomáhající chování lidí**, které je zvnějšku pozorovatelné, popsitelné a objektivně registrované.

1. Druhý přístup se zabývá **subjektivním vnímáním, interpretováním a hodnocením prožívaného distresu příjemcem sociální opory**. Předpokládá, že sociální opora modifikuje jedincovo hodnocení stresové situace a tím usnadňuje zvládání distresu. Další přístupy předpokládají přímý, hlavní vliv sociální opory na somatické a mentální zdraví.
2. Třetí přístup zkoumá **mentální reprezentace sociální opory ve vědomí lidí**, zabývá se efektem sociální kognice v procesu vnímání a hodnocení poskytované sociální opory příjemcem. Předpokládá, že každý jedinec má specifickou představu o ochotě druhých pomoci v případě potřeby. Pozitivně vnímaná sociální opora zvyšuje sebepojetí jedince, jeho ochotu něco začít dělat pro své zdraví a vytrvat v tomto úsilí (Mareš, 2005, s. 130).
3. Čtvrtý přístup vychází z předpokladu, že **uspořádání sociálních interakcí a jejich stabilita navozují u jedince pohodu a zlepšují jeho mentální zdraví**. Sociální opora pomáhá jedinci, aby si vytvořil a udržel určitou identitu, což prospívá jeho pocitu pohody i zdraví. Akumulování více rolí tedy může být přínosem pro psychickou pohodu člověka, výhody z toho plynoucí mohou převážit nad pocity námahy, tíhy či časového stresu (příznivý sebeobraz, vysoká prestiž, náklonnost, sympatie, hmotné výhody).
4. Pátý přístup považuje **sociální oporu za specifickou součást obecných procesů, které se odehrávají v rámci sociálních vztahů a sociálních sítí**. Výzkum se v tomto

kontextu zaměřuje na pozitivní a negativní vztahy mezi lidmi, dispoziční charakteristiky jedinců, které ovlivňují jejich interpersonální chování, potřeby. Sociální opora působí protektivně bez ohledu na svízelné situace či subjektivně prožívaný distres.

Sociální opora je dynamický proces, v němž koinciduje řada proměnných a v němž člověk může sociální oporu podněcovat, mobilizovat, posilovat, získávat, ale i odmítat či poskytovat (Udris, 1989, 1990). Procesuální charakter sociální opory předjímá kvantitativní i kvalitativní změny v průběhu celého biodromálního vývoje jedince, uvažuje se o tzv. konvojovém modelu sociálních sítí. Vzhledem k ubývajícím prvkům sociální sítě a menší tendenci navazovat nové vztahy mají s postupujícím věkem v sociální opoře objektivně více problémů starší lidé (Šolcová a Kebza, 2003).

9.3 Sociální opora a sociální kapitál

V oblasti péče o zdraví (veřejné zdravotnictví, programy podpory zdraví) probíhá intenzivní diskuse související s pojmem sociální kapitál (Kawachi, 1997). Podle Janečkové (2007) se jedná o horizontální vztahy mezi členy komunity, které jsou charakterizovány důvěrou, vzájemností a občanskou angažovaností. Sociálně protektivními faktory jsou v tomto kontextu zplnomocňování (community empowerment), hledání vnitřních možností komunity, rozvoj sociálního kapitálu, posílení sociální koheze, zvýraznění skupinové výkonnosti, pocit společenství. Na úrovni jedince jde o psychologické zplnomocňování – uvědomování si kontroly nad svým životem, participace (Wallerstein, 2002). Vnitřní schopnost komunity (community capacity) zahrnuje aktivní participaci všech, vedení, vůdcovství, bohaté sociální sítě, dovednosti a zdroje, kritickou reflexi, pocit příslušnosti ke komunitě, porozumění historii, artikulaci společných hodnot, podíl na moci.

Uvedené poznatky naznačují značný **potenciál využití protektivního faktoru sociální opory v intervenčních programech** u různých skupin populace. Křivohlavý (2002, podle Cohen, Underwood, Gottlieb, 2000) uvádí **možnosti implementace sociální opory** ve třech oblastech:

- **ve stávajících přirozených sociálních sítích** – cílem je zlepšení kvality vzájemných vztahů v dané síti, jde o využití potenciálu sociálních kontaktů daného člověka a jejich usměrnění ke zvládnutí těžkostí či zlepšení zdravotního stavu a posílení zdraví;
- **v dyadických formách interakce mezi poskytovatelem a příjemcem** (např. mentorování);
- **ve svépomocných a podpůrných skupinách** (např. self-help groups, peer-support groups) hlavním faktorem je podobnost potřeb v utrpení a snaha účastníků

si navzájem pomáhat s využitím instrumentální, informativní i materiální formy sociální opory.

V souvislosti s efektivní nespécifickou primární prevencí u různých skupin populace lze za určitých předpokladů za specifickou podpůrnou skupinu považovat také skupinu výcvikovou (Pelcák, 1985). Při zachování uzavřeného členství a profesní homogenity může poskytovat systematickou péči o zdraví pomáhajícím profesím. Koukola a Kapr (1998) poukazují na skutečnost, že nevhodná a neúspěšná intervence může naopak zvýšit napětí v sociální síti, citlivější osoby ji mohou interpretovat jako zásah do soukromí a může působit jako další stresor. Mareš (2003) uvádí jako specifický případ vnímané opory - **obtěžující sociální oporu**, kdy ...“jedinec v zátěžové situaci dostává sociální oporu, kterou si sám nevyžádal, ani si ji nepřeje; dostává ji v podobě, která mu nevyhovuje; dostává ji v rozsahu, který vnímá jako nadměrný; od lidí, které o ni nepožádal; ve speciálních sociálních situacích, které ohrožují jeho potřebu autonomie a autodeterminace, vnímání vlastní zdatnosti, jeho sebepojetí“.

Negativní sociální výměna je v současnosti odlišována od sociální opory a jejích nepodařených projevů. **Negativní sociální výměna je definována jako afektivně nepříznivá, vzdorná, konfliktní, nepřátelská a zraňující transakce** (Křivohlavý, 2002, s. 64). Mezi nejčastější sociální projevy spadající do této kategorie podle autora patří:

- zesměšňování
- přehlížení druhé osoby
- ponižování až týrání
- nadávky, výhrůžky, osočování
- nepřátelská gesta
- zcestné, nepravdivé a falešné informace
- netaktně sdělené kritické připomínky
- sociální konflikty
- hádky s druhým člověkem
- nucení člověka dělat něco, co dělat nechce
- odmítnutí druhého (do party, spolku aj.)
- ztěžování situace druhému
- nepřipuštění druhého k diskusi
- znemožňování samostatné práce
- neposlouchání něčího sdělení
- cynismus, arogance

Negativní sociální výměna je často překážkou na cestě k dosažení cílů. Snižuje efektivitu činnosti, negativně ovlivňuje řešení problémů, ohrožuje sebehodnocení a sebeocení.

Negativní sociální výměny se mohou spojovat s jinými stresory a snižují schopnost vnímat a přijímat sociální oporu.



Shrnutí

Sociální vazby k druhým osobám, skupinám a širší společnosti poskytují prostřednictvím sociální opory pomoc při zvládnání životních nároků a dosahování cílů. Pozitivní sociální vazby ulehčují přežití, adaptaci na nepříznivé prostředí a mají vliv na udržení celkového zdraví. Sociální začlenění jedince do sociální struktury je tedy významnou determinantou jeho psychické pohody a zdraví ve smyslu wellbeing. Naopak absence sociální opory snižuje potenciální šance jedince v krizi na adekvátní řešení problémů a představuje zdravotní rizikový faktor.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Vysvětlete obecný model nepřímého, tlumivého účinku sociální opory.
2. Jaké jsou možnosti implementace sociální opory v praxi?
3. Objasněte vztah sociální opory a resilience.
4. Co je to obtěžující sociální opora, lze ji v sociální práci zcela vyloučit?
5. Co je to negativní sociální výměna?



Literatura

- MAREŠ, J. Necitlivě poskytovaná sociální opora – obtěžující opora. In: MAREŠ, J. Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové: Nucleus, 2003. 252 s. ISBN 80-86225-47-1
- MAREŠ, J. Sociální opora a zdraví. In: MAREŠ, J., HODAČOVÁ, L., BÝMA, S. Vybrané kapitoly ze sociálního lékařství I. Praha: Karolinum, 2009. 206 s. ISBN 978-80-246-1622-3
- MAREŠ, J. Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové: Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80-86225-25
- PELCÁK, S. Osobnostní nezdolnost a zdraví. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 245 s. ISBN 978-80-7435-339-0



K zapamatování

- Obecné charakteristiky programu
- Motivační sezení
- Rozehřívací techniky
- Pravidla skupinové práce

10.1 Metodická východiska programu

Na základě vlastních zkušeností trenéra SPV a psychoterapeuta z realizace výcvikových programů pro pomáhající profese je koncipován návrh výcvikového programu, který lze využít také pro sociální pedagogy. Program by měl v ideálním případě splňovat tyto obecné charakteristiky:

- délka programu: 1-2 dny po 8 hodinách* časová dotace vyplývá z aktuální reality vzdělávání v EU
- optimální počet účastníků skupinové práce: 8 -12
- vedení skupiny: eklektický přístup (kombinace technik SPV s využitím základní nedirektivní vztahové nabídky, metod KBT a arteterapie)
- trenéři – zpravidla dva (absolventi specializovaného výcviku na UK Praha nebo dlouhodobého psychoterapeutického výcviku),
- forma – skupinová sebezkušenostní práce, kdy poměr výkladu a praktických činností lze vyjádřit poměrem 1:6
- výcviku by se neměli účastnit jedinci, kteří aktuálně řeší nějakou náročnou životní situaci nebo mají psychické problémy (oproti skupinové psychoterapii se jedná o jiný kontrakt, tyto jedinci zpravidla negují průběh výcviku, vyžadují více prostoru, negativně ovlivňují průběh skupinové práce a její výsledek).

Cíl výcviku a organizační schéma výcviku

Cílem výcvikového programu je rozvoj kladného sebepojetí sociálního pracovníka a procvičení sociálních dovedností nezbytných pro efektivní komunikaci s klientem či psychosociální intervenci. Program může být realizován jako součást celoživotního vzdělávání (případně v rámci supervize). Organizační schéma kurzu by vycházelo z požadavků a možností organizace. Dlouhodobější výcvik je schématicky rozčleněn do



třech tématických bloků. Tomu odpovídá i výběr technik, které ilustrují možnosti výcvikových metod.

- Před 1. blokem by mělo po výběru účastníků proběhnout tzv. **motivační sezení**, kde jsou účastníci seznámeni s cílem výcvikového programu, podstatou a základními cíli SPV
- V prvním bloku je kladen **důraz na rozvoj sebepoznání a hledání možností vlastního seberozvoje, sebetvorby a sebeřízení**
- Druhý blok je orientován na **možnosti zvládnání interpersonálních konfliktů** a jejich předcházení, vycházejících z kognitivně-behaviorální terapie. Je obohacený o nácvik jednoduchého relaxačního cvičení a techniky koncentrace a kreativní imaginace
- Třetí blok je zaměřen na **rozvoj specifických sociálně psychologických dovedností, které jsou nezbytné pro využití psychoterapeutické potenciálu pomáhajícího vztahu**, důraz je kladen na nácvik empatie a aktivního naslouchání.

Program by neměl být pro trenéra dogmatem, vždy je potřebné vycházet z aktuálních potřeb a možností výcvikové skupiny. V případě „kurzu na klíč“ pro existující instituci musíme počítat s reálným nebezpečím, že skupinová práce dynamizuje existující konflikty, či otvírá témata, která mohou být velice ohrožující a zraňující. Výcvik se vždy může v průběhu skupinové práce posunout směrem ke skupinové psychoterapii. Z toho plynou již zmiňované požadavky na odbornou způsobilost trenérů (facilitátorů).

Průběh každého skupinového setkání je zpravidla členěn do třech fází:

1. **Rozehřívací techniky** - slouží k uvolnění členů skupiny a k vyladění celkové atmosféry ve skupině, k motivování členů skupiny k danému programu. V této souvislosti se zejména v pedagogické praxi poněkud dogmaticky používají tzv. „ledolamky - icebreakers“, které bývají negativně vnímány a často již na začátku blokuji potenciál účastníků (např. seznamování se v reálných třídách, pracovních skupinách apod.).
2. **Vlastní program** (uvedení členů skupiny do problematiky, samotný nácvik konkrétní dovednosti)
3. **Závěr skupiny** (relaxační technika sloužící ke zklidnění a uvolnění členů skupiny, zhodnocení průběhu výcviku účastníky skupiny, případné zadání domácích úkolů aj.).

Pravidla pro skupinovou práci

Skupinová pravidla jsou důležitou pomůckou seberegulace skupiny. Přirozené užívání pravidel je cílem výcviku a jejich nácviku je věnována řada cvičení. Tvorba pravidel je samo o sobě výcvikovou situací. Mnohým účastníkům výcviku se pravidla zdají z počátku nesmyslná a nelogická, jejich užitečnost se však v průběhu skupinové práce vždy potvrzuje. V diskusi po proběhnutém kursu je proto účelné diskutovat o

možnost jejich přenosu do reálných podmínek. V průběhu výcviku je možné pravidla doplňovat, zpřesňovat. V místnosti, kde výcvik probíhá, je dobré pravidla skupinové práce připevnit na viditelném místě. Často je nutné pragmaticky tvorbu pravidel vynechat a pouze je probrat. Lze uvést např. tato pravidla (volně podle Hermochové, 1988). Pokud je tvoříme, jsou zpravidla velmi podobné.

- Každý účastník patří do skupiny, nezávisle na tom, jak se sám v daném okamžiku cítí, co si myslí, či co mu říkají ostatní.
- Cítím, co cítím. Myslím si, co si myslím.
- Kooperace a vzájemné dohody vyžadují vytvoření jednoduchých komunikačních dovedností.
- Pokusím se komunikovat tak otevřeně, jak je to pro mne možné.
- Budu se snažit být tak realistický, jak dovedu.
- Co zde slyším a vidím, je důvěrné.
- Nemluvím o jiných členech skupiny mimo skupinu.
- Snažím se hovořit a brát v úvahu především to, co se děje zde a nyní.
- Hovořím „já“ formou, neříkám „ono se, my“ atd.
- Vyhýbám se generalizacím a hodnocení druhých.
- Nekladu otázky, začínající slovem „proč“ – jak, kde, kdy
- Pokud hovořím se členy skupiny o důležitých otázkách, které se týkají výcviku, informuji o tom rozhovoru skupinu.
- V průběhu výcviku neužívám utišující léky a nedopouštím se násilí.
- Mohu kdykoli říci NE (toto pravidlo bývá kontraproduktivní, členové, kteří jsou méně otevření ke změně nebo se cítí ohrožení je často zneužívají)
- „Poruchy mají přednost“. Každý má právo zastavit skupinové dění, když je zaujat něčím, co ho ruší.
- Pro trenéry platí stejná pravidla jako pro účastníky.
- Hovořit může vždy jen jeden.
- Dávej zpětné informace.

10.2 Popis technik

10.2.1 Techniky zaměřené na rozvoj sebepojetí

Lidská osobnost a sebepojetí se vyvíjí po celý život. Sebepečení člověka se mění vlivem nových zkušeností, které může zprostředkovat také vhodně zvolená výcviková situace. Pro potřeby navrhovaného výcvikového programu vybrány následující.

- MŮJ OSOBNÍ ERB. Zvláštní schopnosti a silné stránky osobnosti je možné vyjádřit pomocí předmětů, zvířat, znamení apod. Skupina nejprve shromažďuje nápady pro

takové kresby. Lev může symbolizovat velkou sílu, dotýkající se ruce obětavost, meč odvahu, kůň rychlost. Všechny členové skupiny dostanou list papíru s obrysem erbu. Do něj podle svého výtvarného citění samostatně zakreslují symboly, které vypovídají o jejich silných stránkách a schopnostech. Hotové erby vystavíme v celé skupině a diskutujeme o nich. Co vypovídají o zvláštностech jednotlivců?

- **KDYBYCH MUSEL ŽÍT JAKO ZVÍŘE.** Každý člen namaluje sám sebe v podobě zvířete, které nejvíce vystihuje podstatné rysy jeho osobnosti. Autor kresby stručně vysvětlí příčiny své volby. Členové skupiny dávají autorovi zpětnou vazbu. Z podepsaných kreseb lze na závěr provést vernisáž. (Pozn.: Techniku lze kombinovat s technikou "Skupina jako zvíře")
- **SYMBOL VLASTNÍHO JÁ**
 - nakreslete, namalujte nebo vymodelujte symbol vlastního já.
 - zaměřte se na své typické vlastnosti.
 - Po několika dalších sezeních lze toto cvičení opakovat a porovnat výsledky.
- **PROJEKCE DO PŘEDMĚTU.** Členové skupiny si vyberou z předložených předmětů ten, který je nejvíce zaujme. Každý si vybraný předmět odnese na své místo. Úkolem je představit si, že vybraná věc o člověku vypráví: kdo je, co dělá, na čem mu záleží, oč usiluje apod. Povídky se přečtou ve skupině, můžeme hodnotit motiv volby předmětu, či popis byl nejpřesnější, nejuprávnější. Po diskusi každý znovu opětovně povídku přečte.
- **CO POVAŽUJI ZA SVŮJ KLAD.** Skupina se rozdělí do dvojic. Každý z dvojice hovoří 3 minuty o sobě, zvýrazňuje svoje klady (co umí, zevnějšek, přednosti, rodina apod.). Partner mu sděluje, jak se tvářil, choval. Potom se role vymění. V diskusi řešíme, v čem nám připadá těžké se chválit, co by se stalo, kdyby lidé o sobě hovořili kladně apod. Technika umožňuje uvědomit si, v čem spočívají vlastní klady a přednosti, navádí pozornost na pozitivní stránky lidské osobnosti.
- **SOCHY.** Členové skupiny vytvoří dvojice. Střídavě představují "materiál" a sochaře. Cílem techniky je vystihnout pomocí gest, postoje, výrazů podstatné stránky osobnosti. Během modelování není dovoleno hovořit. V diskusi hodnotíme úspěšnost - reálnost modelování, prožitkovou stránku apod.
- **INTERAKČNÍ AUTOPORTRÉT.** Každý člen skupiny dostane list papíru se schématicky nakreslenou lidskou postavou. Podepíše se a posune kresbu o jedno místo vpravo. Druzí se snaží dokreslit lidskou postavu o reálné prvky, které daného člověka charakterizují. Sledujeme a hodnotíme, jakými prvky byla kresba doplněna, hodnotíme pozitivní i negativní stránky, které prvky kresby jsou odmítány či přijímány, které jsou překvapující. Na závěr každý člen doplní kresbu o charakteristiky, které nejvíce postrádá.
- **KOLÁČ EMOCÍ.** Zakreslete do kružnice následující emoce v té míře, v jaké je nejčastěji prožíváte. Pokud je pro vás specifická některá další, neuvedená, zařaďte ji

mezi ostatní (radost, lítost, hněv, pocity viny, křivda, optimismus, beznaděj, spokojenost, úzkost, lhostejnost, pohoda)

- **ZMAČKAT SLABOST A ODHODIT.** Členové skupiny si představí, že svoje špatné pocity a myšlenky, svoje starosti a úzkosti sbalí do velkého sáčku. Sáček zmačkají a pevně tisknou v pravé ruce. Svírají ruku v pěst, stále silněji a silněji, až se špatné pocity a starosti v sáčku úplně smáčknou a zmenší. Pak otevrou pěst a zmuchlané špatné myšlenky a pocity odhodí. Nakonec se ruka protřepe. Jestliže nějaké slabosti a starosti ještě zůstaly, opakuje se vše levou rukou.
- **HORKÁ ŽIDLE.** Každý člen skupiny se vystřídá uprostřed kruhu na "horké židli". Členové skupiny hodnotí, jak jej vidí. Následuje diskuse k obsahu hodnocení, jak se nás hodnocení dotklo, zda-li je lepší nebo horší než jsme očekávali apod. Technika umožňuje členům skupiny získat pomocí zpětné vazby informace o tom, jak působí svým chováním a jednáním na druhé. Zároveň se procvičuje umění naslouchat, efektivně dávat a přijímat zpětnou vazbu druhému člověku.
- **MŮJ OBLIČEJ.** Naše sebezpojetí je do značné míry svázáno s tím, jaký máme vztah ke svému obličejí - zda svůj obličej vnímáme jako příjemný, výrazný, přísný, autoritativní apod. Nakreslete před sebou do vzduchu malý smutný obličej, namalujte velký veselý obličej. Namalujte oběma rukama obličej velkého sněhuláka - obličej malé kočky - obličej slona - svůj vlastní obličej, když jste byli malí. Zavřete na chvíli oči, levou rukou se dotýkejte svého obličejí. Ohmatávejte ho - čelo, obočí, uši, nos, oči, ústa, bradu, tváře. Představujte si, jak váš obličej vypadá. Kopírujte pravou rukou opatrně obrysy svého obličejí. Otevřete oči a nakreslete svůj obličej na papír.

Následuje diskuse o tom, jak se mi povedl portrét, co dovede obličej vyjádřit beze slov, co mohou druzí na mém obličejí poznat apod. Pozn.: Technika může sloužit i pro nácvik neverbální komunikace.

10.2.2 Techniky řízení konfliktů

Obdobně jako v předchozím modulu, jsou v této části programu popsány běžně používané techniky umožňující procvičovat schopnost efektivně řešit interpersonální konflikty. V závislosti na zkušenostech je lze modifikovat různým způsobem.

PŘÍČINY KONFLIKTŮ. Mezi lidmi dochází k neustále opakujícím se konfliktům. konfliktů lze zabránit, pokud odhalíme příčiny a nacvičíme – li možná řešení.

1. Na tabuli nebo na velkém kusu papíru skupina sestavuje seznam podnětů, které vedou ke konfliktům ve skupině. Skupina diskutuje o tom, které konflikty se vyskytují nejčastěji a jak byly doposud řešeny.
2. Jsou všichni spokojeni s dosavadní praxí, nebo existují lepší řešení?
3. Bylo, by možné předejít konfliktům nebo je „zadusit“ už v zárodku?

4. Členové skupiny se rozdělí do skupinek podle nejčastějších nebo nejvýznamnějších konfliktů. Skupinky vypracují návrhy řešení, které se zinscenují před celou skupinou.
5. Jsou návrhy realistické?
6. Existují i jiné možnosti?
7. Které z nich stojí za pokus?

NEVYŘEŠENÉ KONFLIKTY. Každý člověk si jistě vzpomíná na nevyřešené spory. Nezpracované pocity zlosti a bezmoci pravděpodobně ovlivňují každý příští konflikt. Abychom se s tím vyrovnali, pomůže pouze vědomě se vypořádat s frustrujícím zážitkem. Členové skupiny se pohodlně a uvolněně posadí. Zavřou oči, dýchají klidně a uvolněně. Relaxace: Facilitátor vyzve skupinu (obdobně jako při relaxaci):

- Vzpomeň si na nějaký spor, z kterého ti zbyl špatný pocit, zloba a bezmoc, a který tě dosud v myšlenkách zaměstnává. Pokus se nyní znovu ten spor prožít. Přenes se do tehdejší situace. Kde jsi byl ? Co jsi dělal ? Co dělali druzí ? Jak ses cítil ? Co jsi slyšel, viděl, číchal, chutnal ? Co jsi měl na sobě ? Říkal jsi něco ? Co jsi říkal ? Co říkali ostatní ? Řekni a poslouvej znovu každé jednotlivé slovo, prožij každé gesto, každý pohyb, každý pocit... Dokázal ses znovu ponořit do onoho konfliktu ? Tak teď tu vzpomínku opusť, vzdej se jí. Jestliže tě rozrušila, znovu se uvolni. Dávej pozor na svůj dech. Dýchej klidně a pravidelně, klidně a pravidelně ... teď se snaž prožít tuto situaci znovu. Tentokrát však budeš tou druhou osobou, která tě tolik rozčílila. Máš její myšlenky, její pohyby, její emoce. Jaké to je být tou druhou osobou ? Jak teď onu situaci prožíváš ? Mohl bys to všechno prožít ještě jednou ? Tak tu vzpomínku pozvolna od sebe zažeň... Jestli jsi připraven, staň se znovu sám sebou a pozvolna se vrať do našeho prostoru, do skupiny ...
- Skupinová reflexe: Jak jste se při cvičení cítili ? Dokázali jste skutečně znovu prožít tehdejší situaci ? Dokázali jste se vcítit do pozice druhé osoby ? Jak se cítíte nyní ? Dokážete teď lépe rozumět sobě samým i druhé osobě ? Změnily se Vaše pocity ? Jak byste dnes v konfliktu jednali ?

PROTOKOL KONFLIKTU. Pro řešení konfliktu člověk potřebuje mít chladnou hlavu. proto se doporučuje zhluboka dýchat, počítat do deseti aj. Další možností je nechat proběhnout konflikt věcně před vnitřním zrakem a vypracovat písemný protokol konfliktu, který odpoví na následující otázky:

1. S kým jsem se pohádal?
2. Čeho jsem chtěl dosáhnout?
3. Čeho chtěli dosáhnout ti druzí?
4. Co udělali nebo řekli ti druzí?
5. Jak se teď cítím?

6. Jak se teď mohou cítit druzí účastníci konfliktu?
7. Co bych mohl udělat pro ukončení sporu?
8. Co by mohli udělat ti druzí?

Za pomoci protokolu by se měli účastníci konfliktu pokusit nalézt řešení. Pokud se jim to nedaří, pomáhá celá skupina. Člen skupiny sedí se zavřenýma očima a poslouchá všechny dobře míněné rady aniž by se k nim vyjadřoval.

10.2.3 Techniky na procvičování a rozvoj empatie

Empatie patří k základním poradenským a pedagogickým schopnostem, kterou lze cíleně procvičovat a rozvíjet. Do výcvikového programu pro pedagogy jsme zařadili tzv. empatickou laboratoř, která patří mezi základní metody nedirektivního výcviku.

- **EMPATICKÁ LABORATOŘ.** Empatie je schopnost porozumět tomu, jak se jiný člověk cítí ve svém vlastním světě – není to schopnost předpokládat jak by jste se cítili vy v jeho/její situaci a ani vaše poznání o tom, jak by se v takové situaci cítili jiní lidé.
- **Tématická kresba:** Namalujte, výtvarně znázorněte, co si představujete pod pojmem empatie. Kresba může probíhat individuálně nebo formou skupinové kresby. Následuje skupinová diskuse, reflex pocitů.

Kroky:

- **Rozdělte se do trojic, spojte se, pokud možno s lidmi, které neznáte až moc dobře** (empatie je těžší s blízkým přítelem) – rozejděte se a najděte si tiché místo v kterékoliv části místnosti.
- Hrajte postupně role: A „hovořícího“- klienta
B „naslouchajícího“- pedagoga
C „pozorovatele“- poskytuje zpětnou vazbu
- Hovořící nemluví víc jak 30 minut, poslouchající se snaží porozumět a ověřit si svoje porozumění. Zabraňte vzniku diskusí.
- Hovořící, poslouchající a pozorovatel mají potom 20 minut na vyplnění „lístku reflexí“; diskutují o tom, co v daném procesu pozorovali, a identifikují to, co se naučili a prožili
- Vyměňte si role, hovořící je nyní pozorovatelem, pozorovatel poslouchajícím a poslouchající hovořícím. Opakujte kroky (3) a (4).
- Naposled si vyměňte role, aby si každý zkusil každou roli.
- Svoje zjištění o tom „Co jste se naučili/zažili o empatii“ připevněte na tabuli, aby k nim měl každý přístup po celý výcvik. Buďte připraveni hovořit s každým o svém zjištění (30 minut).

- Vraťte se do skupiny v přesně stanoveném čase, připraveni podat zprávu o tom, co jste se naučili - zažili o empatii.
- Poznámka: velice efektivní je obdobně jako u jiných nácvikových aktivit videozáznam s možností zpětné vazby.

Úkoly k jednotlivým rolím:

Hovořící mluví o „něčem, co je pro mě důležité“. Mohl by to být „Důležitý vod v mém životě“; „Náročná změna, kterou jsem prožil/prožila“; „Těžkosti v práci doma a pod.“; cokoli, co hovořící považuje z vlastního hlediska za důležité. Protože záměrem není vás jako hovořícího nutit mluvit osobně, pokud si to nepřejete, máte možnost identifikovat se s někým, koho jste potkali a zahrát tohoto člověka jak mluví na téma: „Něco, co je pro mě důležité“.

Naslouchající se snaží:

1. Porozumět tomu, co hovořící říká a jaké pocity při tom prožívá.
2. Ověřit si a verbalizovat toto porozumění.

Je důležité připomenout, že naslouchání je aktivní proces. Neznamená to tiše sedět a absorbovat, ale vyžaduje si „ověřování“ vlastního porozumění. Proces „ověřování“ zabezpečí, že skutečně rozumíte a také komunikuje toto porozumění, nebo alespoň úsilí porozumět, které může být pro druhého člověka dostatečnou podporou. Po skončení dialogu pozorovatel hovořícímu a poslouchajícímu pomáhá tuto zkušenost analyzovat. Pokud to chce dělat dobře, je nevyhnutelné, aby si po dobu dialogu nevtíravě dělal poznámky. Dalším jeho úkolem je oběma pomoci dodržet plánovaných 20-30 minut. Pokud by se proces poslouchání „zasekl“, pozorovatel by měl oběma pomoci hovořit o tom, o možných příčinách a až potom pokračovat.

Reflexe o empatické laboratoři:

- Jak se cítí hovořící na začátku? Změnily se tyto pocity a pokud ano, jak?
- Jak se hovořící cítil s ohledem na lidi, o kterých mluvil?
- Jak hovořící projevil své pocity?
- Jak jste se cítili vy a na co jste mysleli po dobu poslouchání? (Poslouchající)
- Jak se podle vás cítil poslouchající? (Hovořící a pozorovatel)
- Co jste se při tomto cvičení naučili, nebo zažili v souvislosti s empatií?
- Pokud jste se v minulosti zúčastnili krátkého cvičení empatie, jak se tato zkušenost lišila od této delší zkušenosti?

10.2.4 Relaxační techniky

Obdobně jako empatie, představuje důležitou součást sociálně-psychologické kompetence sociálního pracovníka i schopnost relaxovat. Výcvikový program předpokládá celkem přirozeně i nácvik některých relaxačních technik (prevence syndromu vyhoření).

RELAXAČNÍ DÝCHÁNÍ. Relaxační dýchání sestává z těchto kroků:

1. Zavřít oči a dýchat asi tak jako při usínání.
2. Pozorujeme zpomalený, pravidelný (rytmický) a klidný pohyb hrudníku - oči jsou pootevřené.
3. Prohlubování dýchání pomocí počítání (1 - 3 po dobu vdechu, 4 - 7 po dobu výdechu) - oči jsou zavřené.
4. Prohlubování vdechu na 4 - 5 a výdechu na 10.
5. Jako 4., ale bez počítání, nyní s autoinstrukcí: "Dýchá se mi dobře, lehce, klidně..."

PROTISTRESOVÁ RELAXACE.

Instrukce:

- Lehněte si (v nouzi se posaďte) pohodlně s uvolněným oděvem v klidné, málo osvětlené místnosti. Zavřete oči a vdechujte pomalu a zhluboka. Nadechněte se a asi na 10 sekund zadržte dech. Vydechujte pomalu, vnímejte své uvolnění a říkejte si v duchu: "Vdechuji a vydechuji jako příliv a odliv. Opakujte si tuto proceduru 5x až 6x a pak si asi 20 sekund odpočiňte.
- Vědomým úsilím svírejte jednotlivé svaly, či skupiny svalů svého těla. Sevření asi 10 sekund podržte, pak uvolněte. Projděte si takto celé tělo a dobře se soustřeďte na to, co se v něm odehrává. Opakujte postup 3x, uvolněte se, zcela vypněte, na nic nemyslete.
- Pokuste se představit si co nejkonkrétnější pocit uvolnění, který vám proniká od prstů na nohou přes lýtka, stehna, trup až do hlavy. Opakovaně si říkejte: "Uklidňuji se, cítím pohodu, nedělám si žádné starosti".
- Představte si, že pocit uvolnění proniká do všech částí vašeho těla. Cítíte, jak vás opouští napětí. Cítíte, že máte uvolněnou šíji i ramena, také obličejové svaly (můžete mít pootevřená ústa). Ležíte v pohodě jako hadrová panenka. Vychutnejte ten pocit (aspoň půl minuty).
- Počítejte do desíti a říkejte si, že s každým dalším jmenovaným číslem se vaše svaly víc a víc uvolňují. Teď je jen na vás, jak budete stav uvolnění vychutnávat.

- Přichází "probuzení". Počítejte do dvaceti a říkejte si: "Až napočítám dvacet, otevřou se mi oči, budu se cítit svěží. Všechny končetiny budou bez nepříjemného napětí."
- Poznámka: Toto cvičení je doporučováno 2 - 3x týdně. Nejprve zabere zhruba čtvrt hodiny, po dobrém zvládnutí lze relaxace dosáhnout rychleji.

KREATIVNÍ IMAGINACE (MOŘSKÁ PLÁŽ)

- Relaxační dýchání ...Představte si sami sebe za krásného, teplého, letního dne, jak ležíte na slunci na mořské pláži nebo na břehu jezera. Cítíte, jak ležíte na měkkém, velmi měkkém písku nebo na plážovém lehátku, které je velmi měkké a pohodlné. Představujete si, že slunce velmi příjemně hřeje, na svém krku a na své tváři cítíte hebký vánek.
- Představte si jasné modré nebe s plujícími malými obláčky. Cítíte se velmi příjemně, sluneční teplo prostupuje vaše tělo i vaši mysl a cítíte se tělesně i duševně uvolněni ...Klid, pohodlí, uvolnění ..., je to snadné cítit se pohodlně a příjemně, cítit se uvolněně. Vaše mysl i vaše tělo jsou úplně uvolněné. ...Klidný, mírný, uvolněný stav, plující spolu s vesmírem.
- Až za chvíli otevřete oči, budete se dále cítit zcela uvolněni a současně bdělí, klidní, opět v normálním stavu. Otevřete oči !
- Poznámka: u všech nácviků relaxačních technik je vhodné použít následnou kresbu či malbu emocí, skupinovou reflexi pocitů se zpětnou vazbou

10.3 Hodnocení efektu sociálně-psychologického výcviku

Podstatným efektem skupinového výcviku jsou zisky jednotlivců, případně celé skupiny zprostředkované sociálním - interakčním učením. Zejména absolvent dlouhodobějšího výcviku by měl tvořivým způsobem využívat to, co se naučil a trénoval, v ideálním případě by měl pokračovat v „procvičování“ a seberozvoji v každodenním životě. Právě úspěšný transfer posiluje motivaci k růstu.

Pro měření efektu SPV je používána řada metod, pro zadavatele programů jsou důležitá „**praktická**“ **kritéria** hodnotící např. zvýšení efektivity pracovního procesu, zvýšení prodeje, snížení fluktuace a zvýšení pracovní motivace aj. Pro trenéry je důležitá zpětná vazba od členů skupiny. Nutno dodat, že se často v praxi můžeme setkat s nereálnými očekáváními jak ze strany zadavatelů, tak samotných účastníků. To se následně promítá do negativního hodnocení spokojenosti s výcvikem.

Nespokojenost může souviset s celou řadou faktorů: již zmiňovaný časový formát, motivace k účasti – u řady profesí se jedná o povinnost, nesourodost skupiny či práce s reálnou skupinou, přítomnost nadřízených, kontrola - náslech ze strany zadavatele, otevření intenzivních konfliktů, získaný vhled do souvislostí mezi vlastními problémy a

chováním ve skupině, negativní zpětná vazba od druhých účastníků skupinové práce, probíhající reorganizace v instituci, pracovní stres aj. Nelze opomenout kvalitu manuálů a standardních pomůcek pro výcvik, které se dnes používají zejména ve firemním vzdělávání, vybavení školící místnosti a její uspořádání, teplotu.

Problematické je také hodnocení „užitečnosti“ kurzu účastníky, kromě osobnostních zvláštností a motivací ke změně bývá nejčastěji zkresleno vzděláním či jeho absencí a převažujícím prakticismem účastníků. V textu jsou uvedeny příklady možné zpětné vazby od účastníků výcviku pro zadavatele výcviku (firma, organizace) a pro trenéry (facilitátory). Zpětná vazba pro trenéry je nezbytnou součástí vlastního seberozvoje, brání stereotypní práci, může být získána i atraktivnější formou skupinové diskuse či prostřednictvím kresby.

Příklady hodnocení SPV

Zpětná vazba od účastníků SPV s využitím arteterapie

Strom jistoty. Ukončení skupinového sezení v pozitivním duchu a upevnění získaných dovedností (volně dle Campellové, 1998). Postup:

1. Skupina zhotoví z dostupného materiálu strom.
2. Dohodne se, kam strom umístí. Může stát volně v místnosti nebo na velkém papíře opřený o zeď, popř. ve formě koláže položený na zemi.
3. Každý postupně vytvoří jeden list, na který o sobě napíše 1 – 3 největší zisky ze skupinové práce pro svůj osobní a profesní růst.
4. Všichni postupně připevní svůj list ke stromu a přitom přečte své „prohlášení“.
5. Skupina by měla na každé prohlášení bezprostředně zareagovat.

HODNOCENÍ VÝCVIKOVÉHO ÚČASTNÍKY

Prosím, ohodnoťte uvedené oblasti odpovídajícím číslem.

5 = velmi se hodí

4 = dobře se hodí

3 = hodí se

2 = málo se hodí

1 = nehodí se

-
1. Jakou hodnotu přiřítáte sociálně psychologickému výcviku jako metodě ve vaší přípravě a dalším vzdělávání?
 2. Jak hodnotíte uspořádání tohoto výcviku z hlediska rozvoje následujících dovedností?
 - analýza interpersonálních problémů
 - porozumění chování druhých
 - vystižení úmyslů (zájmů, motivů) druhých
 - postžení skupinových vztahů, norem
 - nalézání rozhodnutí při řešení sociálních konfliktů
 - zlepšení přesvědčovací schopnosti, vedení diskuse
 - rychlé a správné reagování v pedagogickém procesu

Prosím odpovězte stručně na tyto otázky:

- 1) Které byly nejdůležitější výcvikové zkušenosti v oblasti sebepoznání?
- 2) Které byly Vaše nejdůležitější výcvikové zkušenosti v oblasti mezilidských vztahů (včetně vztahů člena skupiny a trenéra)?
- 3) Jaké vidíte možnosti, pokud jde o praktické využití ve vaší práci a každodenním životě?
- 4) Co se Vám v tréninku líbilo, a proč?
- 5) Co se vám nelíbilo, a proč ne?
- 6) Co jste ve výcviku postrádal (a)?

7) Doporučil (a) byste výcvik kolegům

HODNOCENÍ VÝCVIKOVÉHO KURZU (PRO ZADAVATELE)

1. Do jaké míry byl pro mne kurz užitečný?

Prosím, hodnot'te body 1 – 5, přičemž 1 = maximálně a 5 = vůbec.

2. Co nového mi kurz přinesl, s čím jsem se dosud nesetkal (a)?

(prosím, vypište)

3. Do jaké míry uplatním nové informace v práci?

(prosím, hodnot'te body 1 – 5, přičemž 1 = maximálně a 5 = vůbec)

4. Které poznatky a dovednosti mohu uplatnit ve své práci?

(prosím, vypište)

5. Jak byl celkově kurz připraven?

(prosím, hodnot'te body 1 – 5, přičemž 1 = bezvadně a 5 = úplně špatně)

6. Jak hodnotíte přístup lektora (ů)?

(prosím, hodnot'te body 1 – 5, přičemž 1 = bezvadný a 5 = úplně špatný)

7. Jak hodnotíte použité metody a cvičení?

(prosím, hodnot'te body 1 – 5, přičemž 1 = bezvadné a 5 = úplně špatné)

8. Které téma, cvičení se mi nejvíce líbilo?

(prosím, vypište)

9. Co mi chybělo, co by bylo třeba doplnit, změnit? (prosím, vypište)



Shrnutí

Kapitola seznamuje s metodikou přípravy a realizace programů SPV, včetně hodnocení efektivity výcviku zadavatelem a účastníkem skupinové práce.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Zpracujte komplexní návrh skupinového programu pro konkrétní cílovou skupinu. Návrh musí zahrnovat tuto strukturu:
 - Analýza specifických zvláštností a potřeb cílové skupiny
 - Specifikace cíle (cílů) výcvikového programu
 - Předpokládaný časový harmonogram
 - Popis použitých výcvikových technik a metod
 - Způsob hodnocení efektivity výcviku



Literatura

- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie I. Praha: UK, 1989. 168 s., ISBN neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie II. Praha: UK, 1989. 142 s., ISBN neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Metody aplikované sociální psychologie IV. Praha: UK, 1989. 140 s., ISBN neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik I. Praha: UK, 1988. 210 s., ISBN neuvedeno
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik II. Praha: UK, 1988. 138 s., ISBN neuvedeno
- PELCÁK, S. Možnosti využití výcvikových programů v preventivní péči o duševní zdraví. Praha: Univerzita Karlova 1993.(Závěrečná práce) 81s. ISBN neuvedeno
- SEDLÁČEK, I. Aktivační a skupinové metody ve zdravotní výchově. Praha: ÚZV, 1985. 120 s., ISBN neuvedeno
- SLAMĚNÍK, I. a kol. Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálně-psychologický výcvik. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada, 2001. 168 s. ISBN 80-247-0042-5. KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků . 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.



11 SKUPINOVÁ PRÁCE

12 SKUPINOVÁ PRÁCE

13 SKUPINOVÁ PRÁCE