

ROZVÍJENÍ „ZDRAVÝCH“ INTERPERSONÁLNÍCH VZTAHŮ VE STŘEDNÍ ŠKOLE Z POHLEDU DOSPÍVAJÍCÍCH STUDENTŮ

Ilona GILLERNOVÁ, Lenka KREJČOVÁ

Abstrakt: Příspěvek poukazuje na nutnost rozvoje zdravých interpersonálních vztahů mezi dospívajícími v prostředí středních škol. Význam vrstevnických vztahů je nahlížen z několika různých hledisek s ohledem na sociálně psychologické charakteristiky adolescence a rovněž prevenci sociálně patologických jevů. Dále je představen projekt, při němž byly využity metody sociálně psychologického výcviku jako formy podpory a rozvoje dospívajících v prvních ročnících středoškolského studia. Získaná data byla kvalitativně zpracována a přinesla množství pozoruhodných informací, které potvrzují skutečnost, že rozvoj sociálních dovedností dospívajících a jejich vzájemných vztahů by měl být plnohodnotnou součástí edukačního procesu.

Klíčová slova: adolescenti, vrstevnická skupina, mezilidské vztahy, sociálně psychologický výcvik, střední školy

Úvod

Škola představuje nesmírně dynamické prostředí, v němž probíhají vzájemné interakce mezi všemi zúčastněnými na mnoha úrovních a v rámci mnoha různorodých sociálních skupin. Na střední školu přicházejí studenti ve věku patnácti let, na přelomu rané a pozdní fáze dospívání. Primárním cílem jejich středoškolského studia je příprava na výkon budoucí profese, případně příprava na další vzdělávání. Středoškolští učitelé nezřídka věnují právě těmto oblastem zvýšenou pozornost. Výzkumy i praktické zkušenosti však opakovaně ukazují, že středoškolští studenti mají značnou potřebu vytvářet si ve škole pevné a trvalé sociální vazby, které jim umožní zvládat náročné životní situace i běžné podmínky studia.

V následujícím textu bude stručně představena empirická studie, která se zaměřila na rozvoj „zdravých“ vztahů ve škole, tj. takových, které vytvářejí přijatelné prostředí pro studium, podporují motivaci studentů k docházce do školy a osvojování nových znalostí a dovedností. Cílovou skupinou byli dospívající, kteří navštěvují střední školy. Problematika interpersonálních vztahů ve škole byla nahlížena z jejich úhlu pohledu

a do jisté míry redukována na vztahy ve vrstevnické skupině, která se formuje a rozvíjí ve školní třídě a na vztahy studentů a jejich učitelů s důrazem na sociálněpsychologické paradigma fungování školy.

Studenti a jejich učitelé

Percepční, komunikační a interakční stránky sociálních vztahů mají ve škole své zvláštnosti. Sociální vztahy ve škole představují základ edukačních procesů. Příznivé rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Není pochyb o tom, že učitel hraje podstatnou roli a je důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí. Vztahy mezi učitelem a žákem/studentem jsou v zásadě asymetrické a realizují se zejména v souvislosti s učivem. Učivo je jejich základním obsahovým prvkem, ale průběh i výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční kontext. Podstatnou roli hrají vzájemné vztahy mezi studenty, které jsou symetrické, ale mají svou autonomii. Prakticky výjimečně pracuje učitel jen s jedním studentem, stále pracuje s celou skupinou (školní třídou), ve které dochází k řadě interakcí mezi členy této skupiny navzájem a ovlivňují působení učitele. Kontakt učitele a studenta je vždy vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost (Gillernová, 1998).

Ve školních interakcích mezi učiteli a studenty se ve specifických podobách vyskytují různé sociální jevy, které souvisejí s komunikací mezi nimi a jsou pro utváření sociálních vztahů důležité (byť je připomínáme spíše informativně a ilustrativně) – jde o konformitu, facilitaci, konflikt. Konformita ve škole je významným sociálněpsychologickým fenoménem, protože bez konformity by nebylo možné školu provozovat. Lze říci, že jednotlivé školy se liší také tím, jak se vyrovnávají s nekonformními učiteli či studenty, jak tolerují jejich působení. Ve škole se střetává a hledá účelnou rovnováhu tendence k tvořivé a originální individualitě a k nezbytnému, konformnímu chování a jednání.

Sociální facilitace je kvalitativním i kvantitativním pozitivním ovlivněním výkonu nebo prožívání člověka v přítomnosti druhých. Sociální inhibice vyjadřuje působení negativní. Konflikt je přirozený fenomén, který do lidského světa, stejně jako do školy patří. Interpersonální konflikt vzniká v sociálních vztazích jako důsledek rozdílně percipované situace, resp. odlišné významové interpretace nějaké situace. Konflikt sám o sobě není negativním projevem sociálních vztahů, může být i zdrojem žádoucích změn (zabraňují stagnaci vztahů, podněcují věcné řešení problémů, zhodnocují vztahy, uvolňují napětí). Také střední škola je sociální prostředí, ve kterém na sebe vzájemně a dlouhodobě působí přinejmenším učitelé a studenti. Mezi účastníky školních interakcí dochází k intenzivní konfrontaci názorů, postojů, potřeb, zájmů, přání, cílů, hodnot. Problém není v tom, jak vyloučit konflikty ze života školy, ale jak se naučit je zvládat. To se může příznivě odrazit jak ve skupinových vztazích samotných, tak v osobnostním růstu studentů i profesním růstu učitelů (Gillernová, 1998).

Škola představuje specifické a významné socializační prostředí, socializační vlivy zahrnují jak působení učitele, tak vrstevnické skupiny. Všechny formy sociálního učení mají ve škole svou podobu. Vzory a modely z řad učitelů i spolužáků (vrstevníků)

se podílejí na učení napodobováním (včetně observačního učení a učení anticipací), předkládají možnosti k identifikaci. Učení sociálním podmiňováním je do jisté míry podstatou výchovných prostředků učitele. Rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí tak umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů a působení školy jako společenské instituce na socializaci jedince. Škola je pro socializaci člověka důležitá tím, že působí na žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Socializační působení školy má specifickou podobu záměrného profesně podpořeného působení (výchovy, cílevědomého postupu k osvojení např. určité vědomosti či dovednosti nebo normy), ale přitom neustále i ve školním prostředí působí další socializační stimuly nezáměrně. Mezi záměrným a nezáměrným socializačním působením školy se objevují i rozpory, které se odrážejí (příznivě i nepříznivě) zejména v individuálním vývoji jedince. Učitelé se podílejí na socializaci žáka jako profesionálové, jejich působení je primárně institucionalizované, formální, naplňující určitou jasně vymezenou roli. Zároveň do socializačního procesu vstupují celou svou osobností, zejména svými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a temperamentově charakterovými vlastnostmi. Role učitele a role žáka/studenta jsou vůči sobě asymetrické, ale komplementární. Škola jako společenská instituce připisuje učiteli ve školní třídě roli vedoucího, toho, kdo organizuje a řídí činnost studentů a je za to odpovědný. Stejně tak role žáka je důležitou rolí, zpravidla první, se kterou se dítě vůči společenské instituci setkává. Ta v průběhu školní docházky pozměňuje svůj charakter a do jisté míry i význam pro svého nositele. M. Vágnerová (2001) roli školáka charakterizuje jako roli obligatorní, formální, podřízenou, s osobním významem pro svého nositele.

Vztahy mezi učiteli a žáky přímo i zprostředkovaně ovlivňuje to, jak navzájem reflektují své chování, své působení a naplňování edukačních i sociálních interakcí. Výsledky výzkumu zaměřeného na reflexi působení učitele očima středoškoláků ukazují, že studenti preferují převahu kladného vztahu učitele k nim i k ostatním studentům a vyšší míru požadavků. Bez překvapení je, že příznivě oceňují zejména ochotu učitele pomoci, vyslechnout problémy žáků, spolehlivost, spravedlivý přístup k jednotlivcům, humor a smích v hodinách, nové nápady v hodinách, zajímavé hodiny a to, že učitel „hodně naučí“. Negativně jsou naopak vnímány nudné hodiny, snaha „odučit“ si své a jinak nezáměr o to, zda látku studenti chápou či nikoli, neudržení kázně v hodinách, chaotický výklad, bez smyslu pro humor, projevy nadřazenosti nad žáky (podrobněji Gillernová, 2007).

Vrstevnícká skupina

Rodina, vrstevnícká skupina a učitelé představují významné zdroje sociální opory v dospívání (např. Cotterell, 2007; Vágnerová, 2005; Wall; Novell; McIntyre, 1999). Na rozdíl od rodiny, jejíž význam neklesá, avšak mění se forma její podpory, význam pedagogů a vrstevnícké skupiny stoupá. Jeden z klíčových úkolů pozdní adolescence představuje osamostatnění od rodiny, které je u mnoha dospívajících zesíleno faktickými životními změnami ve smyslu přechodu na střední školu mimo bydliště a tedy samostatným životem v domově mládeže. Lze říci, že komplementárním vývojovým úkolem je vybudování pevných přátelských vztahů s vrstevníky. Začlenění do vrstevnícké skupiny a vznik důvěrných přátelství umožňuje dospívajícím adaptaci na

nové životní podmínky a další vývojové úkoly adolescence. Vytváření vrstevnických vztahů tak na jedné straně představuje samostatný vývojový úkol (Zarrett – Eccles, 2006) a na druhé straně je jeho prostřednictvím dospívajícím umožněno plnění dalších vývojových úkolů. J. J. Arnett (2009) přirovnává vrstevnické, resp. přátelské vztahy, k mostu, který převádí dospívající od úzkých rodinných vazeb ke vztahům s budoucími intimními partnery. Ve vrstevnických skupinách získávají dospívající prostor pro osvojování sociálních a emocionálních dovedností a vzorců chování pro další interpersonální vztahy (Crosnoe, 2000; Vágnerová, 2005).

M. Vágnerová (2005) nahlíží na vrstevnické vztahy v dospívání v kontextu pěti základních psychologických potřeb, jak je definovali J. Langmeier a Z. Matějček (Matějček, 1992): Z hlediska potřeby stimulace a smysluplného učení představují vrstevníci zdroje sociálního učení a slouží jako referenční skupina, která má vliv na chování a prožívání adolescentů. V souvislosti s odpoutáváním od rodiny saturuje vrstevnická skupina i potřebu jistoty a bezpečí a umožňuje vytváření důvěrných přátelských vztahů. Ačkoli zde hovoříme o vrstevnické skupině a jejím vlivu v obecnější vývojové rovině, nezanedbatelným produktem členství ve vrstevnických skupinách je vznik přátelství. V dospívání tyto vztahy poprvé nabývají vyšší úrovně důvěrnosti a intimacy, které je odlišují od dětských přátelství. Zatímco v nižším věku se přátelské vazby projevují především společnou činností (nejčastěji hrou), v dospívání narůstá význam sdílení společných názorů, myšlenek, nadějí, tajemství apod. (Arnett, 2009).

Rovněž naplňování potřeby identity probíhá do značné míry prostřednictvím vrstevnických vztahů, které působí na rozvoj sebepojetí dospívajících (O’Koon, 1997). M. Vágnerová (2005) místo potřeby otevřené budoucnosti uvádí potřebu určovat vlastní pravidla, která přispívají k osamostatnění, což však s vytvořením životní perspektivy velmi úzce souvisí.

Jednou z nejpřirozeněji vzniklých vrstevnických skupin, v nichž lze kontinuálně budovat interpersonální vztahy a současně na jejich základě posilovat další rozvoj dospívajících, je školní třída. Nezřídka je proto kriticky nahlíženo na skutečnost, že střední školy kladou příliš velký důraz na individualismus a soutěživost a minimálně se snaží v rámci edukačního procesu využívat přirozené vývojové tendence dospívajících (např. Cotterell, 2007; Eccles et al., 1993; Kozulin, 1998).

Pozoruhodný pohled na uvedenou problematiku představuje J. S. Eccles s kolegy (1993), kteří vycházejí z teorie shody jedince a prostředí, dle níž chování, motivace i dušení zdraví individua ovlivňuje soulad mezi jeho individuálními charakteristikami a rysy sociálního prostředí, v němž se nachází. Autoři zvažují shodu vývojového období dospívání a prostředí školy. Poukazují na skutečnost, že pokud dochází k rozporu mezi typickými potřebami adolescentů a tím, co se od nich standardně ve škole očekává, klesá tak jejich motivace, zájem, výkonnost a mění se jejich chování.

V rámci uvedené teorie realizovali výzkum, v němž sledovali shodu, resp. rozpor, ve vývoji dospívajících po jejich přechodu na střední školu. V porovnání s předchozím typem školy se ukázalo hned několik paradoxních jevů. Požadavky školy vedou k poklesu nároků na kognitivní kapacity v době, kdy se naopak kognitivní funkce přirozeně rozvíjejí, narušují se sociální sítě v období, kdy na ně dospívající kladou značný důraz, a nedostává se jim možnost navázat vztah s dospělou autoritou mimo rodinu, ač i toto je pro ně vývojově velmi důležité (Eccles et al., 1993). Ačkoli

byl výzkum realizován v jiných kulturních podmínkách, zdá se, že bychom mohli nalézt hned několik paralel s českým středním školstvím.

Vliv vrstevnické skupiny byl zkoumán i z hlediska dílčích vývojových charakteristik a edukačního procesu. K. Wentzel, C. Barry-McNamara a K. Cladwell (2004) sledovali vývoj dospívajících, kterým se po nástupu do nové školy nepodařilo začlenit do vrstevnické skupiny. Tato skutečnost měla výrazný dopad na jejich emocionální prožívání, kontinuálně u sledovaných adolescentů narůstala tenze a stres, které přetrvávaly po celou dobu školní docházky, zj. pokud se jim ani v dalších etapách studia nepodařilo nalézt žádnou referenční skupinu. Jejich situace se následně promítla i do školní úspěšnosti a zvýšilo se riziko předčasného ukončení studia.

Vrstevnická skupina sehrává roli také z hlediska vývoje motivace ke studiu, která mívá po nástupu na střední školu klesající tendenci (Cotterell, 2007; Jacobs et al., 2002, Pintrich, 2000; Ryan, 2001). Na rozdíl od často tradovaného negativního vlivu vrstevníků však výzkumy ukázaly, že zájem o studium může být členstvím v příslušné vrstevnické skupině ovlivňován v obou směrech (Arnett, 2009; Ryan, 2001). Dospívající mají zpravidla tendenci přátelit se s vrstevníky, jejichž školní výsledky jsou podobné jejich. Jestliže se studenti druží s vrstevníky s vyšším prospěchem, všeobecný pokles výsledků v prvním ročníku studia po nástupu na střední školu je menší, než v případech, kdy se přátelí s dospívajícími s podprůměrnými výsledky (Ryan, 2001). V obou typech sledovaných prospěchových skupin mají jedinci, kteří se od svých přátel odlišují, tendenci přizpůsobit se svými výsledky většině.

Rozvoj vrstevnických vztahů ve školách, resp. školních třídách, v neposlední řadě sehrává významnou roli jako forma prevence sociálně patologických jevů, zj. šikany (Doll et al., 2004; Kyriacou, 2005; Orpinas – Horne, 2006; Pellegrini et al., 1999;). V tomto ohledu ovšem nelze ve školách pouze spoléhat na přirozený vývoj. Naopak je nanejvýš žádoucí, aby se škola ujala iniciativy a podpořila rozvoj zdravých vrstevnických vztahů, které neakceptují výskyt nepřátelského a ohrožujícího chování vůči kterémukoli ze členů skupiny.

Uvedené údaje poskytují minimálně dva typy podnětů pro střední školy. Z hlediska vývojových charakteristik dospívání se ukazuje jako výhodné skloubit potřeby středoškolských studentů s nároky učiva a didaktickými postupy. Současně se ukazuje, že kromě tradičního vzdělávání by se přirozenou součástí edukačního procesu mělo stát cílené rozvíjení interpersonálních vztahů v rámci vrstevnické skupiny dospívajících. Tak dochází jednak k rozvoji a podpoře jejich sociálních dovedností, jednak škola působí preventivně proti vzniku vztahů, které mohou být pro řadu dospívajících ohrožující, znemožňují jim studium, případně se nacházejí až na úrovni sociální patologie.

Výzkumná studie

V rámci projektu, který probíhá na katedře psychologie FF UK pod názvem „Model rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí studentů středních škol a jeho ověření“, byl realizován sociálně psychologický výcvik s několika třídami prvních ročníků různých typů škol. Celá studie se skládala z více dílčích částí. Cílem této etapy bylo především nalezení možných postupů práce s dospívajícími v rámci jejich vzdělávacího procesu, které by posilovaly rozvoj vztahů ve třídě po jejím vzniku.

V zájmu realizátorů projektu bylo prověření výcvikových metod, které mají pozitivní dopad na život studentů ve školní třídě a další vývoj interpersonálních vztahů. Současně je plánováno předání prověřených zkušeností pedagogům škol, aby měli možnost pokračovat v práci se studenty po ukončení projektu.

Z hlediska širších souvislostí si projekt kladl za cíl upoutat větší pozornost odborníků k prostředí středních škol a možnostem rozvoje sociálních dovedností dospívajících ve školách. Tento posun ke komplexnějším formám vzdělávání se od škol očekává, avšak učitelé nezdědali, jak se studenty pracovat.

Předpoklady a metoda

Vlivem kontinuální práce se studenty byl předpokládán rozvoj a posílení interpersonálních vztahů ve školní třídě, které podpoří vzájemnou komunikaci i spolupráci a naopak zabrání vzniku nežádoucích jevů ve smyslu ostrakizování, šikany, netolerance a xenofobních projevů.

Práce se studenty probíhala od počátku školního roku až do jeho ukončení a věnovala se pouze studentům prvních ročníků, tedy nově vzniklým kolektivům. Za těchto podmínek bylo možné sledovat vývoj skupiny od jejího zrodu, kdy se spolužáci mezi sebou neznali a v rámci školní třídy se začínala budovat zcela nová sociální síť.

Všechny participující třídy se zúčastnily sociálně psychologického výcviku, který byl zahájen na tzv. seznamovacím kurzu na počátku školního roku a následně pokračoval v přibližně šestitýdenních intervalech po celý školní rok. Výcvikové aktivity byly koncipovány v takovém sledu, aby odpovídaly vývoji skupiny, s níž bylo pracováno. Od aktivit zaměřených na vzájemné poznávání a sebe prezentaci jednotlivých spolužáků bylo směřováno k činnostem více orientovaným na vzájemnou spolupráci, diskusi a aktuální dění ve skupině v průběhu školního roku. V obdobném duchu bylo od méně náročných technik postupováno k technikám, které vyžadují vyšší schopnost sebereflexe i reflektování skupinového dění, ale také kladou větší nároky na vzájemnou důvěru ve skupině a ochotu o specifických tématech před dalšími účastníky hovořit.

Celý projekt byl realizován dvěma stálými lektory, kteří pracovali se třídami, byli v intenzivním kontaktu s třídními učiteli, případně dalšími pedagogy a výchovnými poradci ve školách. Vzhledem ke skutečnosti, že realizátoři projektu byli externí spolupracovníci škol, bylo velmi důležité uchovat kontakt a možnost sledování vývoje tříd také mezi výcvikovými dny.

Celá studie přinesla množství kvantitativních i kvalitativních dat. Pro účely tohoto textu budou prezentovány kvalitativní výsledky, které byly získány prostřednictvím zúčastněného sledování a terénních poznámek po celou dobu práce se třídami. Všechny informace byly následně vyhodnoceny prostřednictvím specializovaného softwaru na analýzu kvalitativních dat Atlas.ti verze 5.5.

Mimo to byly při ukončení výcviku respondentům administrovány evaluační dotazníky, v nichž hodnotili průběh všech setkání. Dotazník byl koncipován formou tří otevřených otázek, které byly naznačeny symboly plus, minus a otazník. Studenti byli takto tázáni, které momenty ve výcviku oceňují, vůči kterým mají kritické výhrady a zda došlo k nejasnostem a objevily se otázky, které nebyly ve výcviku zodpovězeny.

Výzkumný vzorek

Sociálně psychologický výcvik byl realizován se šesti prvními ročníky tří různých středních škol. Celkový počet studentů zahrnutých do souboru činil 148 respondentů, přičemž jedna třída byla z gymnázia, tři ze střední odborné školy technicko-administrativního zaměření a dvě ze střední odborné školy se zaměřením na stavební a dopravní průmysl. Ve třídě gymnázia byly dvě třetiny dívek, v první jmenované střední škole byla jedna dívčí třída (se dvěma chlapci) a dvě třídy smíšené. V poslední jmenované škole převažovali ve třídách chlapci, dívky byly v obou třídách zastoupeny v počtu čtyři a pět. Celkový počet dívek ve výzkumném vzorku byl 91.

Výsledky

Analýza dat odhalila některé totožné projevy vývoje interpersonálních vztahů ve třídách v průběhu školního roku, naopak v některých případech se ukázaly specifické projevy chování dospívajících ve skupině. Ve všech sledovaných třídách došlo v průběhu školního roku k rozvoji sociálních dovedností, které přispívají k formování kvalitních interpersonálních vztahů. V rámci výcvikových aktivit se postupně rozvíjel zájem o spolužáky ve třídě i celkové dění v kolektivu. Studenti se naučili reflektovat ve větším rozsahu své chování, myšlení i prožívání. Současně dávali najevo schopnost precizněji přemýšlet o celé skupině a životě v ní. Ačkoli vyvstalo ve většině tříd v průběhu školního roku několik konfliktních situací, bylo možné jim čelit a společně hledat řešení obtíží.

Ve všech třídách byli v prvních měsících školního roku identifikováni studenti, kteří se svým chováním, způsobem komunikace s vrstevníky, svými zájmy, vlastnostmi či vzhledem lišili od ostatních spolužáků ve třídě. Mnozí z nich měli rysy jedinců, kteří bývají pokládáni za rizikové z hlediska možného rozvoje šikany vůči nim. Přesto v žádné třídě nebyly zjištěny projevy uvedeného sociálně patologického chování. Naopak v průběhu školního roku byla pozorována průběžná akceptace uvedených dospívajících třídou, v níž studovali. Ve většině případů došlo k jejich začlenění do kolektivu, případně si dokázali nalézt užší okruh přátel v rámci třídy.

Mnozí z těch, kteří se neprojevovali jako verbálně extrémně zdatní, získali prostřednictvím výcviku příležitost vyjádřit se k otázkám, které se jich přímo týkali. Pokud došlo k náznakům ostrakizace, byly v průběhu výcviku vytvořeny podmínky, aby se studenti dokázali sami vůči takovým projevům chování ohradit. Pouze v jedné třídě se vyskytoval student s velmi specifickým postavením. Jednalo se o hochu jiné národnosti, který se velmi výrazně vymezoval vůči spolužákům, ale také škole a celému vzdělávacímu systému. Za pozornost stojí, že spolužáci zmíněného chlapce dokázali akceptovat. Vyskytlo se několik příležitostí, kdy byla situace chlapce probrána a mnozí studenti mu dokázali vyjádřit podporu a obhajovat ho vůči ostatním spolužákům. Domníváme se, že postupné vybudování podpurného a ochranného prostředí ve třídě umožnilo otevřít diskusi a ačkoli se chování a postoje daného studenta nezměnily, spolužáci našli způsoby, jak ho tolerovat.

Dalším významným tématem, které se objevilo v průběhu výcvikových setkání, byla opakovaně zdůrazňovaná potřeba hovořit o životě ve třídě a především aktivně

hledat přijatelné způsoby vzájemného soužití. Dospívající si uvědomují rozsah času, který každý den tráví se svými spolužáky. Jak sami vyjádřili, cítí se školou a třídou ovlivňováni i v okamžicích, kdy nejsou přímo ve výuce, ale doma se na výuku připravují, plní své domácí úkoly, případně se věnují volnočasovým aktivitám. V průběhu výcviku dávali dospívající najevo potřebu cíleně budovat vztahy ve třídě, potažmo pozitivní klima, které pokládali za významnou podmínku studia ve střední škole.

Vztahy ve sledovaných skupinách do jisté míry ovlivňovali také třídní učitelé, jimž studenti opakovaně přikládali značnou důležitost při formování třídy. Pokládali je za významné z hlediska podpory skupiny a pomoci při řešení konfliktních situací. Ve třídách, jejichž třídní učitelé se aktivně chopili iniciativy v rámci projektu, byl zjevný výraznější vývoj ve smyslu koheze skupiny i rozvoje interpersonálních vztahů.

Na druhou stranu zcela specifické postavení získala třída, jejíž třídní učitelka se studenty udržovala minimální kontakt, do života třídy se téměř nezapojovala a vůči studentům se chovala výrazně kriticky až odmítavě. Ve třídě se v průběhu školního roku vyskytlo několik kritických situací – skupina studentů dávala najevo sympatie s extrémistickou organizací, vyskytly se výrazné konflikty mezi dvěma chlapci a zbytkem třídy, řada drobnějších konfliktů a roztržek pramenila z každodenních situací ve třídě. Všechna uvedená témata se však opakovaně promítla do aktivit v rámci výcviku a byla společně se studenty rozebírána a hledala se řešení, ale současně bylo studentům umožněno získat vhled do situace z jiného úhlu pohledu. V průběhu školního roku došlo v této třídě pravděpodobně k nejvýraznějšímu vývoji v oblasti vztahů, ale také ochoty studentů pracovat a dodržovat pravidla (nejen v rámci výcviku, ale také v průběhu běžných vyučovacích hodin). Lze se domnívat, že přítomnost dospělých vedoucích, kteří kritické situace ve vhodném okamžiku strukturovali, neumožnili rozvoj výraznější sociální patologie, ale podpořili dospívající v hledání řešení, sehrála významnou roli v životě třídy.

Odповědi v evaluačním dotazníku ukázaly, jak přesně dokážou dospívající pojmenovat, co potřebují a v čem jim cílená podpora vztahů ve skupině může prospět. Ačkoli se jednalo o anonymní sdělení, vyskytlo se minimální množství kritických připomínek, které nečastěji souvisely s příliš nízkou frekvencí setkání, případně vznikem konfliktů v průběhu diskusí (ač záměrem lektorů vždy bylo náležitě ošetřit jejich ukončení). Tabulka č.1 uvádí některé typické výroky v hodnocení studentů. Za pozornost stojí, že cíle výcviku nebyly studentům takto jednoznačně sděleny, jednalo se o jejich vlastní postřehy.

- ♣ *Pomohl nám víc se sblížit a nebát se říci svůj názor.*
- ♣ *Konečně se řekly nahlas věci, které našl třídě škodí.*
- ♣ *Oceňuji hry, které jsme hráli, jelikož tam nebylo účelem vyhrát.*
- ♣ *Popovídali jsme si o problémech.*
- ♣ *Vše se zlepšilo, dobrá spolupráce.*
- ♣ *Zlepšila se atmosféra. Prohloubení vztahů.*
- ♣ *Libilo se mi, jaký o nás máte celkový zájem.*
- ♣ *Člověk se tu může vyjádřit a dají se tu řešit problémy, které bychom jen tak nevyřešili.*

Tab. 1 – citace studentů z hodnocení sociálně psychologického výcviku při jeho ukončení.

Z hlediska sociálně psychologického výcviku jako jedné z forem rozvoje zdravých vztahů ve školní třídě se v rámci projektu vyprofilovaly tři typy reakcí tříd na využívané aktivity. Postoje studentů bezpochyby úzce souvisely s jejich dispozicemi a zájmy. V průběhu výcviku bylo nutné přizpůsobit sledovaným rozdílům obsah aktivit i celkový program. Nejrozsaáhlejší skupinu představovaly třídy, jejichž školní prospěch byl na průměrné až mírně podprůměrné úrovni, avšak zájem o budování vztahů ve škole i posilování skupinové koheze byly zcela zjevné. Motivace studentů k práci v průběhu výcviku byla vysoká, dokázali si řadu aktivit sami regulovat a zisky z výcviku byly zjevně velmi vysoké.

Druhou skupinu představovala třída, jejíž školní výsledky byly hluboce podprůměrné a pravděpodobná míra jejich kognitivních schopností byla na nižší úrovni. V této třídě se projevovaly tendence k infantilnímu chování a jednotlivé aktivity bylo třeba plánovat s ohledem na kapacity studentů. Práce s jednotlivými studenty byla diferencovanější, neboť se projevilo více individuálních odlišností ve schopnostech i dovednostech studentů, jimž bylo nutné přizpůsobit tempo práce i její nároky. Přesto byl patrný rozvoj studentů. Možná právě s ohledem na jejich rysy a vzájemně výraznější odlišnosti se jeví jako významné, že třída dokázala spolupracovat, diskutovat a nedošlo k rozvoji sociálně patologických projevů.

Třetí typ reprezentují studenti gymnázia, kteří byli ze všech sledovaných tříd nejvíce výkonově orientovaní a dávali najevo své akademické ambice. Při práci s nimi bylo třeba zohlednit jejich motivaci ke studiu a výraznou potřebu prosadit se v rámci výukových předmětů, čímž byl poněkud odsunut do pozadí zájem o budování vztahů ve třídě. Uvedené projevy chování však nebyly patrné na počátku školního roku, spíše lze konstatovat jejich rozvoj pod vlivem atmosféry ve škole.

Závěry a diskuse

Zkušenosti získané využitím metod sociálně psychologického výcviku při práci s nově vzniklými třídami středních škol bezpochyby potvrzují nutnost rozvoje sociálních dovedností dospívajících a podpory zdravých vztahů ve třídě. Prostřednictvím výcviku získali dospívající množství příležitostí komunikovat se svými spolužáky v jiné podobě než v rámci běžné výuky. Vztahy ve třídách byly touto cestou podpořeny již ve fázi vzniku nových kolektivů, studenti se naučili akceptovat své odlišné spolužáky. Studenti, kteří na počátku školního roku nedokázali adekvátně navazovat nové vztahy, případně se výrazně lišili od vrstevníků ve třídě, získali příležitost postupně vybudovat svoji pozici ve třídě, většina z nich našla v rámci třídy přátele.

Cílená práce se studenty pravděpodobně zamezila rozvoji sociálně patologických jevů, ačkoli je velmi obtížné konstatovat, zda bylo preventivně působeno, když nemáme představu, jak by se skupiny vyvíjely bez implementace programu. Přesto se ukazuje jako přínosné, když mají dospívající ve škole příležitost rozvíjet své vztahy v rámci skupiny, v níž každý den tráví značnou část svého času. Je vysoce pravděpodobné, že při častější záměrné práci, do níž by byli více zapojeni třídní učitelé v rámci třídnických hodin i běžní učitelé formou specifické práce během výuky, by došlo k intenzivnějšímu rozvoji dospívajících. Pokud by se uvedený způsob práce podařilo zakomponovat do běžného vzdělávacího procesu, byl by jeho vliv na rozvoj

sociálních, ale i kognitivních, schopností a dovedností patrně výraznější. Výcvik jako forma prevence výskytu sociálně patologických jevů by bylo vhodné realizovat průběžně po celou dobu studia dospívajících a pokud možno pedagogy školy či školními psychology, aby byly třídy sledovány průběžně, nikoli nárazově. Lze se domnívat, že za takových podmínek by mnohé kolektivity tříd postupně potřebovaly stále mírnější formy vnějšího vedení dospělými a samostatně by dokázaly vyjádřit potřebu případné změny či žádost o pomoc v konfliktní situaci.

Na druhou stranu práce se třídami jednoznačně poukázala na nutnost vedoucí osoby, na kterou se mohou studenti obracet a s níž mohou řešit vzniklé náročné situace ve třídě. Vzhledem ke skutečnosti, že každá třída čítala přibližně třicet dospívajících, je pochopitelné, že zdravé vztahy v rámci celé skupiny nevzniknou a neudrží se samovolně bez aktivního zájmu a snahy o jejich zachování.

Podpořeno GAČR 406/07/0276

HEALTHY INTERPERSONAL RELATIONSHIPS DEVELOPMENT AT SECONDARY SCHOOLS FROM ADOLESCENT STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract: The text emphasizes the necessity to develop healthy interpersonal relationships among adolescents at secondary schools. Peer relationships are viewed from various perspectives – considering social and psychological characteristics of adolescence and prevention of social pathology phenomena. The text also introduces a research project which included a social skills training as a form of relationships support in first-year secondary school classes. Results were qualitatively analyzed and showed noteworthy information which proved the fact that social skills development and relationships support should be an adequate part of the educational process at secondary schools.

Keywords: adolescents, peer group, interpersonal relationships, social skills training, secondary school