

# INTERAKČNÍ CVIČENÍ V PŘÍPRAVĚ UČITELE NA UTVÁŘENÍ ZDRAVÝCH VZTAHŮ MEZI DĚTMI

Vliv situace na posuzování sociálních rysů v podmínkách cvičení

---

*Jaroslav ŘEZÁČ*

**Abstrakt:** *Príspevok shrnuje aktuální zkušenosti s interakčními cvičeními, která proběhla v rámci psychologické přípravy učitelů 1. stupně ZŠ podle nově koncipovaného pojetí se zaměřením na utváření zdravých interakcí. Práce navazuje na šetření prezentovaná na předcházejících konferencích výzkumného záměru „Škola a zdraví pro 21. století“. Referuje o povaze modelových interakcí a skupinové zpětné vazbě jako podstatných faktorech interakčního učení v kontextu řešení modelových problémových situací, skupinové diskuse a experimentace se vzorci vlastního chování.*

**Klíčová slova:** *interakční cvičení, zdravé vztahy, modelové interakce, skupinová zpětná vazba, sebeuposuzování, percepční paradigma.*

## Úvod

Výstupem našeho výzkumného projektu má být teoreticky podložená a výzkumně ověřená modifikace projektu tzv. interakčních cvičení, která od počátku osmdesátých let koncipujeme jako součást psychologické přípravy budoucího pedagoga.

Postupem času jsme ověřovali různé varianty IC ve skupinách studentů učitelství, sociální pedagogiky, ve skupinách manažerů apod.<sup>1</sup>

Techniky, jejichž cílem je zdokonalení sociální kompetence, kultivace sociálních rysů nebo zvyšování úrovně sociálních dovedností, vycházejí v podstatě z jednoduché teze, kterou u nás zdůrazňoval především profesor J. Čáp, a sice *že vlastnosti osobnosti se rozvíjejí (formují) v činnostech, a to takových, jejichž úspěšnost je danými vlastnostmi*

---

<sup>1</sup> ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 12–18. ISSN 1211-4669.

ŘEZÁČ, J. Možnosti intervence do procesu utváření profesních dovedností učitele z hlediska psychologického. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 103–119. ISBN 80-7315-035-2.

podmíněna. Současně ve svém zákonu o formování osobnosti ve společné činnosti zdůraznil vlivy emočního klimatu a upozornil, že i jinak žádoucí aktivity a činnosti, odehrávají-li se v záporném emočním klimatu, příznivý vývoj osobnosti ztěžují až narušují.<sup>2</sup>

Pojetí výcvikových technik se obvykle odvíjí od paradigmatu určité psychologické školy či individuálního pojetí autora a podle toho, do které socioprofesionální oblasti intervnují či které techniky výcviku preferují.

Naše pojetí je v inspirováno především humanistickou psychologií s důrazem na behaviorální složku cvičení a situační kontext.

Vycházíme z několika základních inspiračních zdrojů:

Vedle klasiků humanistické psychologie je to výcvik určený učitelům od T. Gordona (T.E.T. – Teacher Effectiveness Training),<sup>3</sup> zvláště jeho pojetí interakce a komunikace se žákem. Tzv. „POT“ (Problem-orientiers Training) autorů W. Pallasche a H. Reimerse<sup>4</sup> akcentuje situační povahu modelových interakcí. Z hlediska přípravy na učitelskou profesi je inspirativní tzv. „PGT“ G. Kase. Jedná se o cílené využití psychodramatu v práci s budoucími učiteli (Psychodramatisch-Gruppendynamisches Lehrertaining) rovněž s propracovaným systémem zpětnovazební (sebe)korekce. Pro strukturaci pohledu na vzájemné meziosobní vazby je inspirující rovněž pojetí ukrajinské autorky T. S. Jacenko, která dlouhodobě rozpracovává variantu tréninkových interakcí určených učitelům tzv. ASPO (aktivnoje socialno-psychologičeskoje obučenije).<sup>5</sup>

Cvičení vytvářejí facilitující prostředí pro efektivní interakční (event. „psychosociální“) učení (srov. např. Hermochová, 1988: 7).

Základní podmínky efektivity interakčního učení:

- podpůrné klima skupinových interakcí (*facilitace a sociální opora*).
- vysoká *intimita* skupinových interakcí
- vysoká *intenzita* a *hloubka* prožitků.
- přiměřená *zpětná vazba*
- *otevřenost*
- *součinnost* založená na *spolupráci*
- *akceptace*

Skupinové interakce a intervence facilitátora vytvářejí podmínky pro tvořivou individuální akci účastníka IC, kterému se při respektování jeho autonomie a autenticity dostává skupinové zpětné vazby. Zpětná vazba usnadňuje hledání (objevování) individuálního způsobu řešení MPS na základě konfrontace s obdobným úsilím ostatních členů řešitelské skupiny. V interakci je člověk zainteresován všemi složkami duševní aktivity

<sup>2</sup> Srov. především: ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha, ISV 1996. IBSN 80-85866-15-3.; ČÁP, J.; BOSCHEK, P. Metodický postup při zkoumání kombinací a interakcí činitelů působících v ontogenezi (podle výzkumů činností dětí v závislosti na způsobu výchovy v rodině a na vzdělání rodičů). Čs. psychologie 1987, roč. , č. 4, s. 273–289.

<sup>3</sup> Gordon, Th. T.E.T.- Teacher Effectiveness Training. The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages. Three Rivers Press, 2003. ISBN: 978-0-609-80932-7 (0-609-80932-6)

<sup>4</sup> Srov. in Költze, H., 1990 .

<sup>5</sup> JACENKO, T.S. Aktivnaja socialno-psychologičeskaja podgotovka učitelja k obščeneniju s učaščimisja. Kijev: OSVITA, 1993.

– *poznáváním, prožíváním i konáním*. Proto i modelové interakce (interakční etudy, interaktivní modelové situace) jsou projektovány tak, aby účastník IC reálně *konal*, byl do situace citově zaangażován a nové poznání vyvozoval důsledně z prožitku modelové akce.

V sociální situaci dochází „*k integraci kognitivního, emocionálního a činnostního učení*“<sup>6</sup>. Interakční učení chápeme jako zvláštní případ sociálního učení odehrávajícího se na principu *interiorizace interakcí*.

Cvičení jsou orientována na kultivaci percepčních, komunikačních a behaviorálních dovedností, avšak důraz klademe též na *hodnotový a vědomostní* kontext aktivit a *setkání se sociální situací a její zvládnání* (1) *objevení problému*, (2) *předefinování na úkol* a (3) *následné řešení*.

Využívá se především *interakčních etud, skupinového řešení modelových problémových situací a skupinové diskuse* orientované na reflexi skupinového dění. Realizace etudy vyžaduje vstoupit se do definované situace, zvolit psychologicky zdůvodněnou strategii jednání a v podmínkách skupiny ji v kooperaci s ostatními členy skupiny realizovat. Při *skupinovém řešení* modelových situací se využívá „*přehrávání sekvencí*“ klíčových okamžiků vývoje situací či *přehrávání variant řešení* s akcentem na vžívání se do protagonistů a situací. Skupinová diskuse je definována jako společné „*myšlení nahlas*“ umožňující korekci individuálního náhledu a řešení problému. Skupinová diskuse na závěr sezení slouží reflexi dění ve skupině se zaměřením na analýzu průběhu a efektu sezení.

Intraskupinové interakce respektují principy obvyklé pro modelové řešení problémů v tréninkových skupinách:

- a) princip „*zde a nyní*“
- b) princip *personifikace výroků*
- c) princip *akcentování „řeči citů“*
- d) princip *aktivity*
- e) princip *atmosféry intimity*
- f) princip *přísné důvěrnosti*

Každý účastník má „*právo stop*“, tedy nezúčastnit se či bez udání důvodů přerušit jakoukoliv aktivitu v rámci cvičení. Týká se to i zpracovávání průběžných zpětnovažebních informací (dotazníků, testů, anket apod.).

Jak jsme již referovali dříve, měníme postupně pojetí „IC“ podle zkušeností a potřeb psychologické přípravy studentů. Vzhledem k zapojení do projektu „Škola a zdraví pro 21. století“ orientujeme „IC“ výrazněji na problematiku utváření zdravých vztahů. Chceme přispět k tomu, aby se budoucí učitel dokázal podílet na kultivaci vztahů mezi žáky v interakčních sítích sociálního prostředí školy.

Neznamená to však jen proklamativní přeorientování obsahu či užití nových označení pro staré postupy. Zatímco dříve jsme kladli větší důraz na interakční jistotu a funkční aspekty interakcí, cíle aktuálního pojetí „IC“<sup>7</sup> můžeme ve stručnosti formulovat takto:

<sup>6</sup> HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou. Praha: UK 1988. s. 9.

<sup>7</sup> ŘEZÁČ, J. První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace, 1991, 2, s. 79–82

- rozpoznání vlastních interakčních stereotypů a technik se zaměřením na dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu;
- konfrontace navykklých strategií sociálního chování s jinými (efektivnějšími a alternativními) možnostmi interakce a komunikace;
- uvědomění si osobnostního přínosu do vztahů v členských skupinách;
- získání základních informací o interakcích a způsobech jejich kultivace a sebe-rozvoje v kontextu individuální a skupinové hodnotové orientace;
- nastartování motivace k utváření zdravých mezilidských vztahů v oblasti profesního i osobního života.

V této studii se chceme zaměřit především na problém zpětné vazby jako fenoménu odvíjejícího se ze skupinových interakcí a zároveň faktoru, který povahu dalších interakcí do značné míry předznamenává.

Zpětnovazební procesy vystupují v několika úrovních: jako mechanismus umožňující a regulující intraskupinové interakce a jako mechanismus navozující a usměrňující změny na úrovni intrapersonální.

Vztahy v určité skupině tvoří relativně uzavřený (přesněji: ohraničitelný) celek – *systém*. Tento systém má svoji strukturální a dynamickou stránku.

V optimálním případě je systémem integrovaným, tedy vnitřně strukturovaným (diferencovaným) a zároveň uspořádaným (hierarchizovaným). Hierarchizovány jsou jak děje (akty, aktivity, součinnosti), tak i postavení jednotlivých aktérů (konstelace) i jejich vzájemné vztahy.

Jako každý systém tvořený prvky, jež jsou odlišné, rozdílné, či dokonce protikladné ve svých (1) **vlastnostech**, (2) **motivech** i (3) **cílech**, či (4) **způsobech** jejich **prosazování**; „*snaží se*“ vyhnout všemu, co může vést k jeho dezintegraci. Zákonitě tenduje k určité optimální úrovni „*vyladění*“ interakcí. Příkladem může být Piagetovské *ekvilibrum* na úrovni psychiky či děje *homeostázy* na úrovni organismu.<sup>8</sup> To je ovšem možné jen fungují-li potřebné zpětnovazební mechanismy.

Každý systém je zároveň produktem vlastní seberegulace a regulace vnější (ať už záměrné, či nezáměrné). Jeho dynamika je tedy vyjádřena tendencí k určité harmonii, či alespoň „*vyhýbání se*“ disharmonii. Tato tendence je o to výraznější, o co vnitřně rozpornější jsou vztahy mezi prvky či substrukturami celku.

Obstát v tomto systému či pedagogicky do něj intervenovat (regulovat, řídit, modifikovat) předpokládá v první řadě umět se po této *sociální krajině* dobře rozhlédnout a *vidět*, která „*data*“ lze využít k orientaci v ní, která bude třeba ještě získat a která data o sobě i okolí má jedinec poskytnout ostatním, aby spolu s nimi mohl touto *krajinou* efektivně a relativně *bezkonfliktně* kráčet.

Tradiční pojem *prostředí* (sociální, materiální, fyzikální, organizační atd.) užívaný v sociální psychologii a sociologii léta k rozkrývání dění v mikro- a makrosociálním kontextu už nepostačuje. Objevují se konstrukty, které se vztahují k těžce realitě, ale akcentují jiné aspekty vzájemnosti jedince a jeho sociálního světa.

Chápání interakcí jako *sítě* akcentuje *sílu vazeb* (kontaktů), jejich *hustotu*, *homogenitu* a jejich povahu či *valenci* – např. *podpůrné vzájemné vztahy* (*supportive network*) ap.

<sup>9</sup> Podrobněji srov. ŘEZÁČ, J. K problému adaptace na sociální prostředí. In. STŘELEČ, S. (ed.) Studie s teorie a metodiky výchovy II. Brno: MU, 2005, s. 24–36. ISBN 80-210-3687-7

Pojem *sociální situace* nahlíží interakce jako *děj*, jako *událost*, která se v určitém prostředí odehrává, má své aktéry, svůj průběh v čase a je „o něčem“.<sup>9</sup> Základními parametry situace jsou *prostor*, *čas* a *obsah*. Situační paradigma zdůrazňuje *intencionální konání aktéra*. Už J. Hlavsa a M. Langová považovali v situaci za určující „*zasahovací činnost subjektu*“ pomocí „*různorodých instrumentů*“ (1982: 238). Chápání interakcí jako sociální situace, jako „*prostoru*, v němž se odehrává život, jsou *spoluvytvářeny věci, vztah, konkrétní kvality*“ jako „*děje*, vytvářeného všemi, kteří jsou přítomni, včetně podmínek a okolností jejich lidské komunikace“<sup>10</sup> se zdá být optimálním východiskem pro analýzu mezilidských vztahů.

Neměli bychom ovšem opomíjet ani základní hledisko filozofické, odlišující důsledně *podmínky*, *příčiny*, *podstatu* a *jevovou stránku* setkání člověka s lidmi a produkty jejich součinnosti.

Ve stručnosti tedy můžeme říci, že sociální interakce lze chápat jako systém, který má následující parametry:

- úroveň integrace intraskupinových interakcí;
- stupeň hierarchie interakcí, dějů i postavení aktérů;
- harmonii (či disharmonii) – tedy „*vyváženost*“ poměru jednotlivých složek systému;
- úroveň regulace (a schopnost seberegulace).

Schopnost seberegulace je závislá na kvalitě zpětnovazebních systémů. A dodejme, že tento systém nechápeme pouze jako „*interakci interakcí*“, jako „*dobře propojené sítě vztahů*“, jež dobře (či nedobře) *fungují*. Klíčovou součástí tohoto systému jsou hodnoty, jež směřování systému k cíli regulují a poměřují způsoby jejich dosahování.

## Problém

Metoda hraní interakčních etud jako jedna ze základních technik IC učí jedince:

- kooperaci při hledání optimální strategie sociálního chování pro určitou sociální situaci;
- vztahovat obecné principy řešení určité situace k jeho individuálním dispozicím a osobnostním zvláštnostem;
- doladřovat jeho chování a jednání tak, aby skutečně odpovídalo jeho záměru a naplňovalo smysl akce).

Základním předpokladem efektivity učení je přiměřená percepce a interpretace situačních vlivů. V modelových interakcích dochází ke konfrontaci individuálních pojetí problému. Každý aktér výcvikového dění si ze své předchozí historie nese navykklé způsoby vnímání i interpretace osob, jejich vzájemných vztahů a událostí. Má své individuální *percepční paradigma*.

Vymezujeme je jako: (1) Subjektivní (2) relativně ucelený (3) způsob vnímání a (4) interpretace sociální skutečnosti (5) spontánně osvojený v průběhu socializace, (6)

<sup>9</sup> To, „o čem“ situace je, určuje především tzv. dominantní hodnota situace. M. Řezníček uvádí, že „dominantní hodnotu představuje hodnota, kolem které se odvíjí děj, tedy hodnota, která tento děj strukturuje, charakterizuje“ a určuje základní vztahy mezi všemi prvky situace (Řezníček, M., 1994: 27).

<sup>10</sup> tamtéž

kultivovaný záměrným učením a sebevýchovou (seberegulací), (7) vázaný na objekty a vztahy mezi nimi. Takto chápané percepční paradigma se vztahuje i na percepci sebe sama, vztahu k sobě i jiným lidem.<sup>11</sup> Na základě dosavadních zkušeností s IC můžeme říci, že se projevuje:

bezprostředně:

- ve způsobech (stylu) hodnocení sociální skutečnosti;
- v precepčních schématech vázaných na osoby, vztahy, situace, „problémy“, události;
- v pre-postoji k určité sociální realitě (apetence – averze; vstřícnost – odmítání; otevřenost – uzavřenost; ap.);

zprostředkovaně:

- ve způsobech řešení sociálních situací;
- v interakčním stylu (přístupu);
- v preferenci určitých způsobů sociálního chování.
- 

V modelových interakcích výcviku a při skupinové diskusi jde o to, aby měl aktér k dispozici potřebná data z vnější zpětné vazby. Aby těchto zpětnovazebních informací mohl využít, měl by být schopen je nezkráceně přijímat a správně vyhodnotit (interpretovat).

Účastník cvičení se učí:

při ZV okamžitě po etudě:

- přijmout obsah ZV (zvláště v případě, je-li v konfliktu s jeho aktuálním náhledem ovlivněným prožitkem situace);
- konfrontovat skupinovou ZV s vlastním obrazem aktuálního výkonu a možných situačních vlivů intervenujících do výkonu;

při analytické diskusi na závěr sezení:

- objevovat důsledky vlastních percepčních stereotypů a interpretačního stylu v případném zkrácení subjektivního obrazu výkonu a situace;
- zamýšlet se nad kvalitou dat, která ostatním poskytuje on sám;
- objevovat vnitřní a vnější faktory, které intervenují do procesu transakce zpětnovazebních dat.

Do aktuální sebezpozování vstupuje velké množství intervenujících proměnných. Z vnitřních je to především dosavadní úroveň sebehodnocení, interakční (sebe)jistoty, dovednost kultivovaného (strukturovaného) sebezpozování a sebezpozování.

Pojem *sebezpozování* označuje děj, aktivitu, proces, zatímco *sebezpozování* spíše jeho výsledek: vnitřní mentální reprezentaci výsledku tohoto děje. V kontextu interakčních cvičení je to určitý momentálně *načrtnutý obrázek sebe sama*, který je jakoby vkládán do paměťového alba dalších obrázků z jiných dob a jiných prostředí. To *album* je ovšem *někoho*, kdo se díky všem těm obrázkům *nějak vidí a za něco se má* (tzv. *situační sebezpozování*). Dotváří si zároveň představu o sobě, která přesahuje

<sup>11</sup> Blízkými pojmy jsou: percepční schéma; framing; vztahový rámec atp.

kontinuálně i do budoucnosti – své relativně *stabilní* a relativně *jasné* sebepojetí (clarity of self-concept).

Hrají zde roli nejen data obsahová (verbální), ale též *doprovodné neverbální údaje*, které nesou svůj význam a nemusejí být situačně uvědomovány a reflektovány. Mohou se ale zpětně vracet v dokreslování valence zážitků a hodnotících soudů a projevat se ve změnách tzv. *interpersonální senzitivity*.<sup>12</sup> Do sebeuposuzování může rovněž intervenovat *percepční obrana*. Do hry dále vstupují děje nazývané výstižně „*naivní explanace*“ tedy percepčně-atribuční mechanismy. Zvláštního významu nabývají při interpretaci efektivity subjektivně významných činností a při vyrovnávání se situacemi úspěchu a neúspěchu. Projevují se nejčastěji jako ofenzivní či defenzivní atribuce (viz přehledná tabulka).

Ke známým a výzkumně ověřeným skutečnostem patří fakt, že jedinci se stabilním a vyšším sebehodnocením mívají tendenci akceptovat při zpětné vazbě spíše pozitivní hodnotící soudy a informace (a celkově nepřikládají zpětné vazbě příliš velký význam),

„ofenzivní atribuce	
úspěchem je důsledkem vnitřních a stabilních tj. očekávatelných, vlivů	neúspěch je důsledkem vnějších, náhodných vlivů
„defenzivní atribuce“	
úspěch je důsledkem vnějších náhodných, nečekaných vlivů	neúspěch je důsledkem vnitřních, stálých vlivů

kdežto jedinci s nižší úrovní sebehodnocení akceptují obvykle jak pozitivní, tak negativní zpětnou vazbu (a ZV zřetelněji docenejí jako impuls ke korekci). Uvedeným mechanismům je věnovaná samostatná pozornost při společné analýze

způsobů poskytování zpětné vazby při interakčních etudách.

Při aplikaci interakčních etud následovala bezprostředně po etudě nejdříve skupinová ZV. Každý z účastníků poskytoval zpětnou informaci o tom, co podle jeho prožitku komplikovalo, rušilo atp. navázání kontaktu (nešlo tedy o hodnocení výkonu v etudě, ale o zpětnou informaci o tom, co se odehrávalo v posuzujícím v průběhu akce). Poté – obdobně – jaké libé a stenické prožitky mu navázání kontaktu v modelové situaci přinášelo a co navázání kontaktu facilitovalo. Po konfrontaci prožitku protagonisty etudy a skupinové ZV obvykle následovala *videozpětná vazba* (dále VZV) jako jistá „objektivizace“ ZV skupinové.

Z hlediska preference zpětné vazby účastníky IC však začala VZV v posledních létech zřetelně ustupovat do pozadí. Zhruba před pěti, šesti léty stačilo jen přinést videokameru a objevovaly se až averzivní reakce („...každý nás natáčí..., ...všude pořád kamera...“). Relativně snadná dostupnost videotechniky a možná někdy i její neuvážené využívání v rámci výuky vedlo k tomu, že jsme od VZV téměř upustili a využíváme ji už jen na přání účastníků IC (nabízíme ji jako možnost). Hledali jsme tedy další možné zpětnovazební postupy, které by napomáhaly kultivovat náhled a interpretaci vlastního výkonu v modelových situacích výcviku pokud možno takové povahy, aby i s odstupem času umožňovala konfrontaci náhledů. Začali jsme více využívat posuzovacích škál a inventářů sociálních rysů, jejichž souhrnné výsledky dostával každý účastník IC v grafické podobě, přičemž zůstala zachována anonymita posuzujících. Grafický výstup poskytoval informaci o tom, jaké vlastnosti mu ostatní členové skupiny přisuzují, jak

<sup>12</sup> Hall, J.A.; Murphy N. A.; Schmid Mast, M., 2006

se shodují či jak se liší v náhledu jeho sociálních rysů i projevů při interaktivní etudě atd. Nad těmito daty mohl s odstupem času přemýšlet a využít je jak k případné korekci situačního chování ve skupině, tak i náhledu na sebe sama.

Interakční cvičení jsou součástí psychologické přípravy budoucího učitele, což mj. znamená, že na rozdíl od sezení s manažery nebo spontánním zájemci o výcvik můžeme cíleně využívat znalosti ze základních psychologických disciplín, zvláště pak psychologie osobnosti a sociální psychologie. Je mimochodem příznačné, že toto spojení je třeba „nastartovat“. Studentům vesměs chybí schopnost automaticky využívat znalostí z psychologie k interpretaci dění ve skupině a nepromítají je významněji ani do sebereflexe. Cvičení se tak neplánovaně stávají též impulsem k propojování znalostí s akcí, s konkrétní – byť modelovou – sociální situací.

## Vlastní šetření

Studie zpracovává průběžné výsledky z 5 skupin IC (*nezahrnutý skupiny, kde nebyl standardně dodržen program*) od 61 účastníků (*nezahrnutí účastníci cvičení s neúplnými daty*).

**Techniky:** vzájemné posuzování „každého každým“; sebesouzení (inventář – škála); následná strukturovaná zpětná vazba;

### Procedura:

1. Sebesouzení a odhad vnějšího (skupinového) posouzení („*jak mě asi vnímají a posuzují jiní lidé...*“) (inventář – 9. st. škála; posuzované rysy: *vyrovnanost, soustředěnost, liberálnost, optimismus, tvořivost, rozhodnost, přitažlivost, přirozenost, důslednost, soc. zralost, intelekt, kondice, sebestota*);
2. posuzování druhého jako partnera v IC (inventář – 9. st. škála);
3. posuzování druhého po jeho výkonu (v interakční etudě), před výkonem vlastním (inventář – 9. st. škála);
4. následná ZV (verbální) po etudě;
5. sebereflexe po etudě;
6. skupinová diskuse hodnotících a sebehodnotících soudů (konfrontace aktuální sebereflexe a ZV) (případně optimalizace hodnotících soudů analýzou videozáznamu výkonu v etudě i skupinové ZV).

**Metoda:** Kvantitativní a kvalitativní analýza posuzování a hodnotících soudů při individuální a skupinové zpětné vazbě

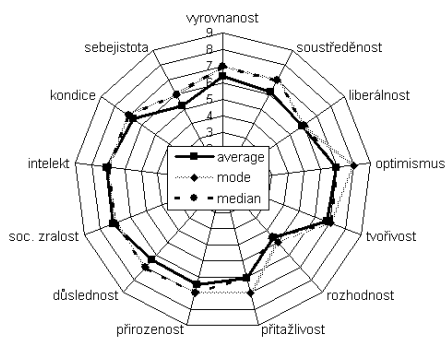
## Výsledky

### Sebesouzení a odhad skupinového posouzení

Účastníci IC se ve výše uvedených rysech vesměs posuzují střízlivě. Relativně nejpříznivěji posuzují *sociální zralost* (7,15 b) a *intelekt* (7,13 b); dále pak s minimálními rozdíly následují *optimismus, tvořivost, kondice, důslednost, přirozenost, vyrovnanost* a *soustředěnost* – v intervalu 6, 9 - 6,2 b. Nejméně příznivě nahlížíjí ZO rysy *liberálnost, sebestota, rozhodnost* (přehledně viz graf č.1).



Citlivost v sebeposuzování vlastností je u jednotlivých ZO značně odlišná. Téměř třetina ZO posuzuje své vlastnosti poměrně diferencovaně (var 4,82 až 2,5), většina však přiřazuje posuzovaným vlastnostem velmi blízké body škály.

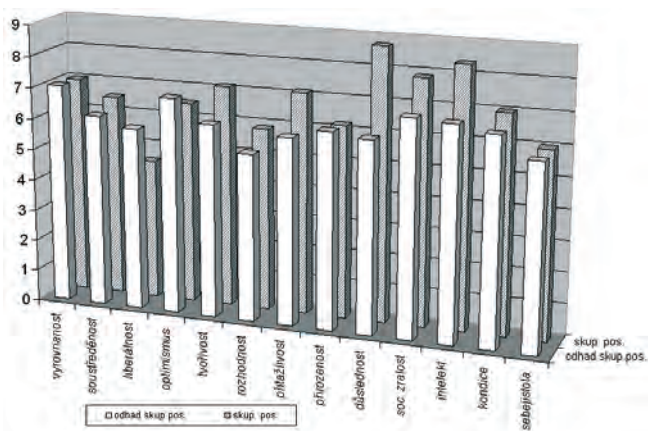


Graf č. 1 Sebeuposouzení (n=61)

Pozitivním efektem IC je, že se posuzování i sebeposuzování postupně difrencuje a průběžně výsledky naznačují, že se senzitivita percepce vlivem reflektovaného posuzování zvětšuje.

Odhad skupinového hodnocení je spíše mírně pesimistický. Většina ZO a ve většině posuzovaných rysů očekává spíše méně příznivé hodnocení. Nejvýraznější diference je u rysů: *důslednost* (-2,6 b), *intelekt* (-1,5 b), *sociální atraktivita* (přitažlivost) (-1,1 b), *sociální zralost* (-0,9 b) a *tvořivost* (-0,9 b).

Spíše optimistický byl odhad pouze u *liberálnosti* (+1,4 b). Relativně přesně bylo odhadováno skupinové posouzení u *vyrovnanosti*, *přirozenosti*, *interakční sebestjoty* (0,1 b) viz přehledně graf č. 2.



Graf č. 2 Odhad skupinového posouzení (n=61)

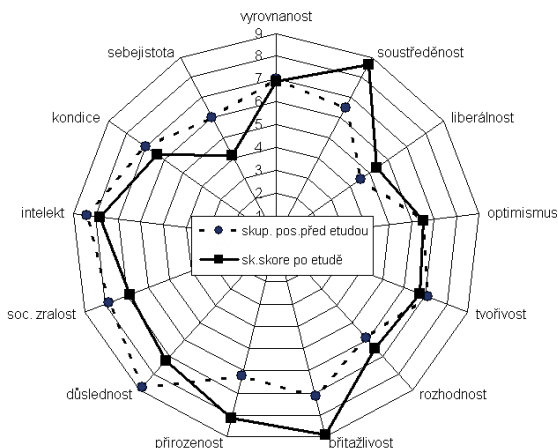
## Posouzení v kontextu výkonu v interakční etudě

Zajímavé srovnání nabízí posouzení partnera těsně před interakční etudou a po ní. Poznamenáváme, že účastníci IC jsou v této situaci vedeni k detailnímu, strukturovanému pozorování (situace je definována jako percepční cvičení, jehož smyslem je objevit co nejvíce detailů sociálního chování); odpovídá tomu u verbální ZV, která bývá diferencovaná, poměrně detailní a dosti kritická.

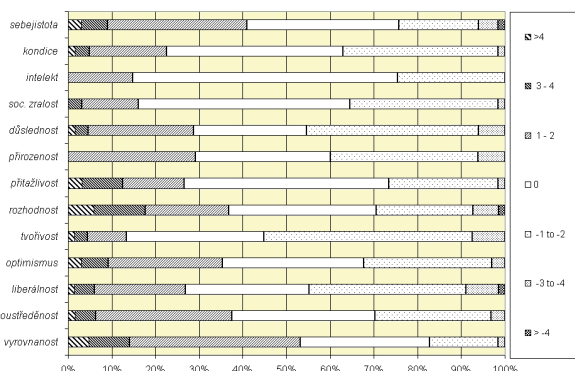
Použijeme-li k následnému posouzení inventář vlastností, u kterých proběhlo již dříve sebeposouzení, je výsledek hodnocení výrazně příznivější, než aktuální verbální ZV. Jak je názorně patrné na grafu č. 3, který vyjadřuje celkové výsledky (profil

„modální osobnosti“ IC) jsou po realizaci interakční etudy výrazně pozitivněji hodnoceny rysy jako *soustředěnost* (ta dokonce nejvyšším stupněm škály) (+2,1 b), *přitažlivost* (+1,8 b) a *přirozenost* (+1,9 b). Přitom právě u *soustředěnosti* a přirozeného vystupování se objevuje nejvíce „výhrad“ při verbální ZV následující bezprostředně po etudě. Pouze *sebejistota* je percipována zjevně kritičtěji.

Podíváme-li se na rozložení diferencí mezi sebehodnocením

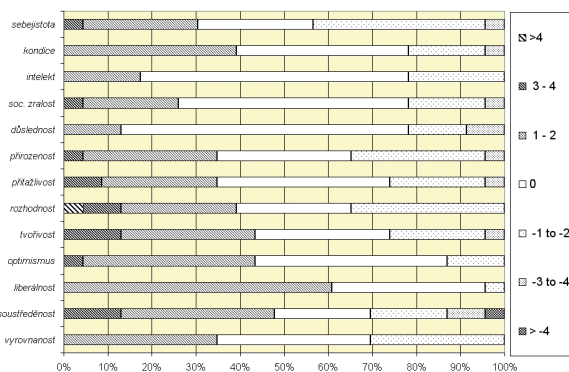


Graf č. 3 Srovnání posouzení protagonisty před a po interakční etudě (modální osobnost IC)



Graf č. 4 Rozložení diferencí mezi sebehodnocením a hodnocením očekávaným

První zkušenosti naznačují, že by se v posuzování po etudě mohla výrazněji projevit empatie na základě pocíťované sounáležitosti („...za chvíli tam budu stát já...“). Svoji roli patrně sehrává i anticipace budoucího vlastního výkonu. Při skupinové zpětné vazbě narůstá u osob, které mají bezprostředně před vlastním výstupem frekvence hodnotících soudů vztahující se nepřímo i přímo k sobě. Často dokonce



Graf č. 5 Rozložení rozdílů mezi hodnocením před a po realizaci interakčních etud

a odhadem posouzení skupinového u jednotlivých posuzovaných rysů (poměrný graf č. 4) je na první pohled patrné, že poměrně diferencovaně jsou percipovány téměř všechny rysy.

Rozložení diferencí mezi hodnocením před a po realizaci interakční etudy naznačuje zjevně „globálnější“ a méně kritické vnímání sociálních rysů partnera. Aktuální projev je posuzován na omezenější škále detailů (poměrný graf č. 5).

přechází ZV poskytovaná protagonistovi etudy v úvahy o tom, jak se hodnotitel za chvíli vyrovná se stejnou situací. Rozbor výroků vztahujících se při ZV k sobě naznačuje, že převážně vyjadřují spíše negativní předjímání vlastního výkonu.

Zdá se, že verbální následná zpětná vazba je situačně vnímána jako opora a to ve dvou rovinách: a) jako *pomoc* při doladování výkonu tedy při hledání optimální varianty strategie sociálního chování; b) jako *partnerská podpora* zvyšující jistotu v akci. Verbální zpětná vazba se tedy více vztahuje k aktuální situaci a k aktuálnímu výkonu.

Bude třeba citlivěji odlišit posuzování situačních projevů protagonisty interakční etudy (tedy zvláštností aktuálního sociálního chování) od posuzování relativně trvalých rysů a vlastností osobnosti

## **Závěry:**

1. Sebeuposouzení účastníků IC se jeví jako přiměřené, poměrně diferencované;
2. v odhadu skupinového posouzení převládá spíše negativní očekávání;
3. relativně adekvátně je odhadováno skupinové posouzení rysů: ***vyrovnanost, sebejistota, přirozenost, optimismus***;
4. nepřesně je odhadováno očekávané skupinové hodnocení rysů: ***důslednost (-), soc. zralost (-), intelekt (-), přitažlivost (-), tvořivost (-), liberalismus (+)***;
5. posouzení sociálních rysů partnera nevztahované k výkonu je diferencovanější, citlivější, posunuté k přísnějším hodnotícím soudům;
6. posuzování bezprostředně po výkonu druhého a před výkonem vlastním je méně diferencované s posunem k pozitivnějším hodnotícím náhledům;
7. posuzování partnerů při součinnosti je více vázáno na situaci, než na výchozí posouzení vlastností osobnosti a původní náhled na partnera se téměř nemění;
8. ke konci IC (po půl roce) účastníci cvičení přesněji odlišují posuzování situačních projevů v chování a relativně stabilních rysů a vlastností osobnosti.

## **INTERACTIVE EXERCISE IN TEACHER TRAINING IN RESPECT OF CREATION OF SANE RELATIONS AMONG CHILDREN**

**Abstract:** This paper summarises recent experience in interactive exercises that were carried out within the psychological training of elementary school teachers in accordance with the newly conceived approach, as focused to develop sane interactions. This work continues the investigation presented in the previous conferences of the research project “School and health for 21st century”. Reviewed are the nature of model interactions and the group feedback, being substantial factors of the interactive learning in context of solutions of model problem situations, group discussion, and experimenting with own/ individual behaviour patterns.

**Keywords:** Interactive exercise, sane relations, model interaction, group feedback, self-assessment, perception paradigm.