



Osobnostní a sociální rozvoj žáka se zaměřením na téma přátelství

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Veronika Radová**
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová





Zadání diplomové práce

Osobnostní a sociální rozvoj žáka se zaměřením na téma přátelství

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Veronika Radová
<i>Osobní číslo:</i>	P17000691
<i>Studijní program:</i>	N7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obory:</i>	Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2017/2018

Zásady pro vypracování:

Autorka v diplomové práci vysvětlí předpoklady, charakteristiky, vývoj a funkce přátelství. Dále vybere a zdůvodní výchovné metody, kterými lze co nejvhodněji a nejefektivněji podporovat přátelské pocity a vztahy žáků. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce.

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická



Seznam odborné literatury:

- [1] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7.
- [2] PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
- [3] CRIST, James J. Jak přežít, když nemám kamarády: jak si kamarády získat a udržet. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1186-0.
- [4] NOVOTNÁ, Eliška. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.
- [5] MORGAN, Nicola. Průvodce stresem pro náctileté. Přeložil Barbara HAJNÁ. Praha: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-012-0.
- [6] CIMICKÝ, Jan. Sám proti stresu: jak se ubránit stresu a udržet duševní rovnováhu : soubor rad, jak přežít v dnešní době. 3., dopl. vyd. Praha: Bondy, 2015. ISBN 978-80-88073-02-4.
- [7] SELIGMAN, Martin E. P. Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi. Vydání druhé. Přeložil Ivana PAVLÍČKOVÁ. Praha: Ikar, 2015. ISBN 978-80-249-2944-6.

Vedoucí práce:

PhDr. Stanislava Exnerová
Katedra filosofie

Datum zadání práce:

22. listopadu 2017

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

V Liberci 18. prosince 2017

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

11. 6. 2019

Bc. Veronika Radová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Stanislavě Exnerové, vedoucí mé diplomové práce, za ochotu, vynaložený čas, připomínky a za cenné odborné rady, které mi byly věnovány. Zároveň mé díky patří mé rodině za podporu a pomoc během studia.

Anotace

Cílem této diplomové práce je vysvětlit předpoklady, charakteristiky, vývoj a funkce přátelství. V praktické části jsem si poté kladla za cíl vybrat a zdůvodnit výchovné metody, kterými lze co nejvhodněji a nejefektivněji podpořit přátelské pocity a vztahy dospívajících žáků. Tato práce je podložena zdroji, které se týkají vývojové psychologie dospívajících a pozitivní psychologie, disciplíny zabývající se studiem pozitivních emocí a kladných životních zkušeností.

Klíčová slova

přátelství, emoce, dospívání, dospívající, vztahy, třídní klima

Annotation

The aim of this diploma thesis is to explain preconditions, characteristics, development and functions of friendship. Concerning the practical part of the thesis, I was to choose from methods that are the most suitable and effective in promoting school friendly environment and relationships of teenage pupils. The thesis is based on resources which are devoted to developmental psychology of adolescence and positive psychology, a discipline focusing on positive aspects of human life, such as happiness, well-being and flourishing.

Key words

friendship, emotions, adolescence, teenagers, relationships, classroom environment

Obsah

Úvod.....	9
1. Vývojová psychologie žáků 2. stupně ZŠ.....	11
1.1 Vymezení období dospívání.....	11
1.2 Psychologické charakteristiky dospívání.....	13
1.3 Rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek.....	21
2. Definice přátelství.....	25
2.1 Předpoklady přátelství.....	26
2.1.1 Hodnoty v mozku.....	26
2.1.2 Péče a starost o druhé.....	28
2.1.3 Důvěra a spolupráce.....	32
2.1.4 Genotyp vs. fenotyp.....	34
3. Faktory ovlivňující vznik a vývoj přátelství.....	37
3.1 Sociální inteligence.....	37
3.2 Emoční inteligence.....	39
3.3 Empatie.....	40
3.4 Imitace a nevědomé napodobování.....	41
3.5 Poruchy autistického spektra a zrcadlové neurony.....	43
3.6 Význam prostředí pro navazování mezilidských vztahů.....	44
4. Funkce přátelství v období dospívání.....	48
4.1 Přátelství přináší pozitivní emoce.....	49
4.2 Vrstevníci jako „sociální zrcadlo“.....	50
4.3 Přátelství a intimita.....	51
4.4 Přátelé a rozvoj vlastní identity.....	52

4.5 Přátelé jako sociální opora.....	55
5. Vytvoření pozitivního klimatu třídy.....	59
6. Výchovné metody podporující přátelské vztahy žáků.....	62
6.1 Kooperativní učení.....	62
6.2 Komunitní kruh.....	68
6.3 Otevřené učení.....	75
7. Modelové hodiny.....	77
1. hodina.....	78
2. hodina.....	84
Závěr.....	88
Seznam použitých zdrojů.....	91
Seznam příloh.....	96

Úvod

Cílem této diplomové práce je vysvětlit předpoklady, charakteristiky, vývoj a funkce přátelství. V praktické části jsem si poté kladla za cíl vybrat a zdůvodnit výchovné metody, kterými lze co nejvhodněji a nejefektivněji podpořit přátelské pocity a vztahy žáků.

Ve své práci jsem postupovala tak, že jsem se nejprve zaměřila na vývojovou psychologii žáka 2. stupně ZŠ, konkrétně na jeho emoční, kognitivní a sociální vývoj. Následně jsem se pokusila zformulovat, jak tyto faktory ovlivňují a formují průběh a kvalitu přátelství.

Pokud jsem však chtěla jmenovat faktory, které ovlivňují vznik a vývoj přátelství a následně vymežit funkce přátelství u dospívajících, bylo nejprve nezbytné porozumět alespoň z části tomu, jak funguje lidský mozek v období dospívání.

V následující kapitole (viz kapitola 3) jsem poté nastínila dovednosti, které jsou nezbytné k sociálnímu životu dospívajícího jedince, dále faktory a možná rizika, která jednoznačným způsobem ovlivňují vznik a vývoj přátelství.

Období dospívání jakožto pátá etapa psychosociálního vývoje v životě jedince je úzce spjata s vývojovým úkolem hledání a postupného nalezení vlastní identity, přičemž tento proces zpravidla bývá doprovázen jistou vývojovou krizí, která pramení z pozice dospívajícího mezi lidmi. Ve své práci jsem se proto také zaměřila na to, proč právě přátelství v období dospívání sehrává klíčovou roli při osobnostním a sociálním rozvoji dospívajícího.

Ve školní třídě má povaha přátelství svůj specifický charakter. Žáci spolu pohromadě víceméně nepřetržitě setrvávají v jedné třídě, a proto je potřeba kontinuálně usilovat o vytvoření pozitivního klimatu třídy, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně a dobře.

Ve své praktické části mé diplomové práce jsem se proto zabývala, jakými způsoby lze tuto atmosféru efektivně podporovat. Následně jsem navrhla výchovné metody, které by těmto přátelským vztahům mezi žáky měly napomáhat.

V poslední kapitole (viz kapitola 7) jsem tyto metody implementovala do mnou vytvořených modelových hodin, které jsem následně odučila a s reflexemi zařadila do této práce.

1. Vývojová psychologie žáků 2. stupně ZŠ

Období dospívání můžeme označit jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí.¹ Tato dekáda života je právě příhodná pro žáka 2. stupně ZŠ, který obvykle přichází do 6. třídy v 11 letech a ukončuje povinnou školní docházku v 15 letech.² Období adolescence začíná nástupem puberty, pro niž jsou typické specifické tělesné změny, které jsou zpravidla způsobeny zvýšenou produkcí pohlavních hormonů.³ Ve své práci se však spíše zaměřím na emoční, kognitivní a sociální vývoj jedince během tohoto období a pokusím se zformulovat, jak tyto faktory ovlivňují a formují průběh a kvalitu přátelství.

1.1 Vymezení období dospívání

Životní etapu dospívání můžeme rozdělit na dvě fáze, tj. na ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Já se zaměřím na ranou adolescenci, která je časově vymezena mezi 11. – 15. rokem života dítěte. Již jsem naznačila, že nejnápadnější změnou v tomto období je především tělesné dospívání. V této souvislosti dochází ke změnám zevnějšku dospívajícího a stává se podnětem pro změnu sebepojetí i reakcí od svého okolí. V rámci kognitivního vývoje jedince dochází ke změnám v myšlení. Dospívající začíná být schopný abstraktního myšlení. Hormonální změny stimulují proměny emočního prožívání. Výkyvy emočního ladění mohou upoutávat pozornost a také ovlivňovat aktuální hodnocení dítěte. Pubescent se osamostatňuje z vázanosti na své rodiče a důležitou roli pro něj sehrávají vrstevníci, s nimiž se může ztotožnit. Pro pubescenci je důležité přátelství, ale i tzv. „první lásky“ jakožto počáteční zkušenost s partnerskými vztahy. Starší pubescenti se snaží o odlišení vlastní skupiny od dětí i dospělých. Tuto potřebu svému okolí nejčastěji signalizují

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 321.

² Vágnerová vymezuje období dospívání od 10-20 let. Tamtéž, str. 321.

³ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 414.

zejména prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů a hodnot.⁴

Okolí, tj. rodiče a učitelé, klade na pubescenta více sociálních požadavků. Tím ho připravuje na více samostatný život a sociálně zodpovědné chování. Jedinec je tedy ve fázi dospívání vystaven vyšší míře stresu, což se může následně projevit úzkostí a odmítáním dospělosti.⁵

Je nutno podotknout, že dospívající jsou při stresu méně chráněni, protože člověku vlastní stresový hormon ZHP dle Jensen⁶ v dospívajícím těle funguje jiným způsobem než u dospělého člověka. Dospělého tento hormon uklidňuje, u dospívajícího naopak prohlubuje intenzitu úzkosti. Stres může být u teenagera spuštěn již zmíněným prostředím nebo myšlenkou či emocí.⁷

Jedinci v období dospívání, nejvíce pak dívky, vykazují vyšší hladinu kortizolu v těle, než je běžné u zbytku populace. Pokud je dospívající jedinec stimulován podněty, které v něm vyvolávají stres, např. odmítnutí vrstevníky, tak kortizol násobně umocní intenzitu prožívaných negativních emocí.⁸

V období dětství potřebu jistoty uspokojovala jedincova závislost na rodině. V období dospívání je ale zřejmé, že v tomto ohledu rodina svůj úkol víceméně splnila a pubescent potřebuje změnit charakter této vazby. Rodiče již tedy ve všech ohledech za dítě nerozhodují, protože by tak spíše bránili dalšímu osobnostnímu rozvoji svého dítěte. Emancipaci v tomto období umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí. Těmi jedinec sobě samému a svému okolí postupně ukazuje, že již nevyžaduje tak vysokou míru závislosti.⁹

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 323.

⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 414.

⁶ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 127.

⁷ Tamtéž, str. 127.

⁸ Tamtéž, str. 128.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 324.

S potřebou jedincovy jistoty také souvisí potřeba přijatelné pozice ve světě. Tento pojem v sobě zahrnuje jak oblast výkonu, tak sociální akceptaci. Jedinec si svou pozici musí vydobýt, protože v době dospívání je velice ojedinělé, aby byl někdo akceptován bez ohledu na své chování. Jedinec se proto v tomto období snaží dosáhnout nové přijatelné pozice a potvrdit si tak určitou jistotu.¹⁰

Pubescent často testuje reakce učitelů a rodičů provokativním chováním a tak na své okolí může působit velice naivně a nevyzrále. Vše zmíněné však slouží k získávání cenných sociálních zkušeností. Tyto zkušenosti žák vždy zdokonaluje v bezpečném prostředí¹¹, protože očekává a cítí podporu své skupiny. V období dospívání je důležité s rozvojem sociálních dovedností dítěti pomáhat.¹² Tak napomůžeme nejlepší prevenci vzniku konfliktních situací. Naopak nedostatek zájmu rodičů a styk s vrstevníky s narušeným chováním působí negativně na vývoj dospívajícího jedince.

1.2 Psychologické charakteristiky dospívání

V průběhu dospívání dochází nejenom k podstatným hormonálním a tělesným změnám, ale především také ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, které je výsledkem vzájemné interakce zrání a učení.¹³ Švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog, Jean Piaget, toto období nazval stadiem formálních logických operací.

Pro vývoj tohoto myšlení je typické, že dochází k postupnému uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Myšlení žáků mladšího školního věku se vždy vztahuje ke konkrétnu, protože dítě chce poznat svět takový, jaký je a neuvažuje o

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 324.

¹¹ Bezpečné prostředí – vůči blízkým osobám a ve vrstevnickém kolektivu.

¹² THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 415.

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 332.

jiných než reálně existujících alternativách. Oproti tomu pubescent právě o věcech přemýšlí, jaký by tento svět mohl být, nebo spíše, jaký by měl podle něho být. To, co dospívající zažívá, se zdá pouze jako jedna z možných variant. Pro pubescenta je však velice typické, že uvažuje hypoteticky o všech možnostech a přikládá důležitý význam všem těmto variantám.¹⁴ Toto hypotetické myšlení má však ještě své nedostatky, např. jedinec není schopen přesněji rozlišit mezi reálně existujícími a možnými alternativami.¹⁵

Mezi typické znaky formálních operací můžeme tedy zařadit variabilitu různých možností. Pubescent dále dokáže uvažovat systematictěji, tzn., že začíná novým způsobem pracovat s informacemi. Dokáže akceptovat více možností a zvládne uvažovat o různých způsobech řešení. Pubescenti dokáží s vlastními úvahami experimentovat, tzn., že jednotlivé úvahy kombinují a integrují v jeden celek, čímž rozvíjí flexibilitu svého myšlení. Postupem času si žák osvojí abstraktní způsob myšlení, přičemž ať už je obsahem cokoliv, forma myšlení zůstává.¹⁶ Je důležité zmínit, že abstraktní myšlení nevzniká najednou. V některých případech může být jedinec svým myšlením vázán na konkrétní obsahy, v některých případech je již schopen abstraktního uvažování. Tyto rozdíly mezi teenagery jsou dány především vrozenými dispozicemi, dřívější a současnou příležitostí k řešení problémů.¹⁷ Tento druh myšlení žákům umožňuje „filozofovat“ a přemýšlet o náročnějších tématech, jakým jsou hodnoty nebo smysl života. V tomto období si také dospívající často píše deníky, blogy, mohou číst náročnější literaturu anebo vyhledávají nejrůznější citáty.¹⁸

Kognitivní vývoj v tomto období zapříčiňuje i změnu postojů k základním lidským psychickým potřebám a způsoby uspokojování těchto

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 332.

¹⁵ Tamtéž, str. 334.

¹⁶ Tamtéž, str. 333.

¹⁷ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 152.

¹⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 428.

potřeb. Jednou z těchto základních potřeb je potřeba jistoty a bezpečí. Ta je v pubescenci stále vázána na minulé zkušenosti a aktuální prožitky. Dochází však ke změně vztahu k budoucnosti. Pubescenti začínají být schopni hypotetického myšlení, které může mít právě podobu úvah o budoucnosti. Jedinci mohou předvídat nebo plánovat svou budoucnost, která pro ně nemusí, ale i může představovat nejistotu. Rozbívá se tedy představa infantilní jistoty a je třeba usilovat o novou.¹⁹

Pro dospívající žáky je typické, že bývají nadměrně kritičtí a mají sklony polemizovat. Tato tendence pramení z žákovy potřeby procvičit si své dosavadní schopnosti a předvést, čeho jsou schopní. Pubescent si je zcela jist, že jeho argument je zcela jasný a každý je schopen ho přijmout a pochopit. Pro pubertální chování je však typický radikalismus. V případě, kdy má člověk na určitou věc odlišný názor, tak ji pubescent může vyhodnotit jako projev neochoty či omezenosti. Jejich rozum jim sice umožňuje přijmout a akceptovat protikladnou argumentaci, emocionálně to však pro ně přípustné není.²⁰

Pozvolný nástup formálních operací s sebou přináší i nový způsob morálního hodnocení. Jedinci při mravních soudech častěji berou ohled na spolužáky, protože dokáží nahlížet na konkrétní situace jakoby zvnějšku. Upírají svou pozornost na své cítění, myšlení a jednání, což můžeme považovat za další důležitý znak dospívání.²¹ Skořepa charakterizuje období pubescence jako přechod od centrifugálního zaměření, tj. orientace na vnější svět, na zaměření centripetální, tj. na sebe samotného. V přístupu ke světu a i k sobě samému začíná být dospívajícímu umožněno nové panoramatické vidění života, který mu poskytuje bezpečnější základnu pro jeho následné rozhodování a jednání.²²

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 335-336.

²⁰ Tamtéž, str. 336.

²¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 152.

²² Tamtéž, str. 152.

Mezi hlavní vývojové úkoly tohoto období patří nejprve uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a následné navazování diferencovanějších a aktuálně významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Osamostatňování se od rodičů a postupné rozšiřování sociálního kapitálu je v tomto období klíčové z důvodu naplnění pozdějších partnerských a rodičovských rolí.²³

Není pochyb o tom, že rodina představuje pro dítě jeden z nejdůležitějších socializačních faktorů, protože mu poskytuje základní citovou jistotu, bezpečí a útočiště, kam se dítě může uchýlit v případě ohrožujících a bolestných situací. Pokud jsou vztahy mezi rodiči a dítětem pevně zakořeněny, jsou méně konfliktní a dítě pocítuje ve svých rodičích dostatečnou jistotu a oporu, tak tím snáze probíhá pozvolný proces emancipace, který je v tomto období potřebný pro budoucí osobní vývoj. I když budeme předpokládat ideální podmínky pro tento vývojový úkol, ne vždy toto osamostatňování probíhá hladce, tím obtížnější je pak tento úkol pro jedince, jejichž rodiče s nimi nemají pochopení. Někteří rodiče z obavy, že své dítě ztratí, se mohou uchýlovat k udržování dosavadní závislosti dítěte na nich. Naopak jiní rodiče mohou dítě nutit do předčasné samostatnosti, to ale pubescentní jedinec není s to zvládnout, protože do této fáze ještě nedozrál.²⁴

Každé dítě si hledá a postupně nachází způsob, jak dosáhnout tak potřebné samostatnosti, aniž by ztratilo příznivý vztah ke svým rodičům. Přemístění citových vztahů bývá nejčastěji doprovázeno přeháněním rozdílů, kdy pubescent porovnává názory, zájmy, hodnoty rodičů a jejich vrstevníků. Pubescenti pak často revoltují proti svým rodičům, kritizují je a vytýkají jim reálné nebo vymyšlené nedostatky. Dospívající se často stydí za projevy lásky rodičů, které jim mohou adresovat před jejich vrstevníky a také odmítají přílišnou kontrolu jejich rodičů.²⁵

²³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 152.

²⁴ Tamtéž, str. 153.

²⁵ Tamtéž, str. 153.

Pokud adolescent nepřemístí část svých vazeb na vrstevníky a zůstane neměnně závislý na rodičích, tak je pravděpodobné, že se u něj vyskytnou potíže, které si okolní prostředí nebude schopno vysvětlit, např. lásku k rodičům změni v nenávisť. Někteří dospívající mohou k novým vrstevnickým vztahům přistupovat odmítavě, což vede k regresi na předchozí stupeň infantilní závislosti. Zájem o filozofické hloubání po smyslu života, který jsem již zmínila, můžeme také označit jako prostředek, pomocí něhož se dospívající může distancovat od znejišťujících následků osamostatnění se od rodičů.²⁶

Všechny zmíněné způsoby se v tomto specifickém psychosociálním konfliktu daného období u pubescentů vyskytují. Za standardních okolností si dospívající podrží svůj pozitivní vztah k rodičům.²⁷ Je důležité zmínit, že nejdůležitějšími zdroji sociální opory pro dospívající jsou rodiče a jejich kamarádi. Pokud žák 2. stupně ZŠ trpí emočními problémy či vztahovými konflikty, tak se nejčastěji obrací právě na své rodiče anebo na své kamarády.²⁸

U dospívajícího postupně dochází k tomu, že se emancipuje od své rodiny a začíná vytvářet nové a diferencovanější vazby k vrstevníkům přibližně stejného věku. Tyto nové vazby dospívajícímu pomáhají znovu nalézt jistotu a slouží jako příprava pro budoucí trvalé emoční vztahy. Je nutné podotknout, že navazování vztahů k vrstevníkům dochází postupně po určitých krocích. Organizace těchto kroků je zcela individuální, a proto tato stadia nemusí zákonitě následovat postupně a jednotlivá období se mohou současně překrývat.²⁹ Pro ilustraci následně jednotlivá období zmíním.

S nastupující pubertou můžeme u dospívajících žáků spatřit sklony k vytváření sociálních skupin, které bývají složené z jedinců stejného pohlaví,

²⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 153.

²⁷ Tamtéž, str. 153-154.

²⁸ GECKOVÁ, Andrea, Marcel PUDELSKÝ a Jolanda TUINSTRÁ. Kontakty s rovesníky, sociálna sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2000, 35(2), str. 121-136.

²⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

kteře vystupují zpravidla jako kladný a nutný socializační činitel. Hovoříme o tzv. skupinové izosexuální fázi. I když takové skupiny vznikaly již na prvním stupni, tak se v tomto období znatelně odlišují svou kvalitou. Skupiny jsou nyní stabilnější a organizovanější. Sociální role členů jsou diferencovanější a od členů se vyžaduje vzájemná loajalita. Dospívající pojí především společné zájmy, přání sdružovat se, touha vzájemně se obdivovat či napodobovat.³⁰ Jedinci náleží do referenční skupiny³¹, s takovou skupinou se identifikují a cítí se v ní dobře, je to jejich skupina, in-group. Všechny ostatní sociální skupiny, které nesplňují podmínku jedincova členství a vlastní identifikace, jsou považovány jako out-group.³² Opačné pohlaví je tedy prozatím spíše aktivně odmítáno. Jedním z důvodů, proč se mohou jednotlivá pohlaví v této době zavrhnout, je např. nesdílení chlapeckých či dívčích specifických zájmů.³³

Dospívající jedinec může přetrvávat ve skupině stejného pohlaví dlouhou dobu. Postupem času se ale začne ozývat potřeba intimního párového přátelství, kterou již dosavadní vztahy ve skupině neuspokojují. Hovoříme tedy následně o individuální izosexuální fázi. Pubescent navazuje s druhým vrstevníkem užší emoční vztah, který jim dovolí se navzájem svěřovat, vyměňovat si a sdílet vlastní nejsoukromější pocity a zkušenosti. Tento vztah nabývá na důležitosti právě v tomto období, kdy jedinci prochází obdobím zvýšené nejistoty o své osobní roli. Pubescent může diskrétně prodiskutovat jeho tajné aktuální problémy právě s oním důvěryhodným vrstevníkem. Přátelství dvou vrstevníků je kvalitativně odlišné od přátelství ve skupině, jedinec se nemusí podřizovat skupinovým normám a každý v tomto páru má stejnou osobní cenu. Párové přátelství chlapců bývá spíše postaveno na společných zájmech oněch jedinců, přátelství dvou dívek se spíše zakládá na hlubší emoční náklonnosti. Je nutné podotknout, že tato

³⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

³¹ Tj. sociální skupina, s kterou se identifikuji a jsem jejím členem.

³² NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2, str. 70.

³³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

přátelství, vzniklá v rámci individuální izosexuální fáze, přetrvávají někdy skutečně dlouho a mnohdy bývají udržována až do stáří.³⁴

Třetí etapu navazování vztahů k vrstevníkům můžeme označit za přechodnou. V období pubescence jedinec začíná projevovat zájem i o opačné pohlaví. Tento zájem je zpočátku spíše tápavý a nejistý, protože orientace na druhé pohlaví je do značné míry skupinou tabuizována. Důkazem toho mohou být posměšky skupiny adresované jedinci, který se snaží navazovat vztah s jedincem druhého pohlaví. V těchto posměšcích se nejspíše odráží i mírná závist skupiny. Strategie chlapců a dívek, kteří se snaží navázat vztah s dospívajícím opačného pohlaví mimo skupinu, bývá nejčastěji taková, že setrvávají ve skupině a zpovzdálí projevují zájem pomocí pokřiků, koketování, vtipkování, které oslabuje jejich nejistotu a strach. Uvnitř skupiny se poté často chlubí zážitky, které však bývají zveličené anebo zcela vymyšlené.³⁵

Na vrcholu pubescence, v období mezi 14. – 15. rokem můžou již někteří jedinci³⁶ přejít do heterosexuální fáze polygamní, kdy se objevují skutečné vztahy chlapců i dívek. Tyto vztahy mohou být zpočátku nestálé a proměnlivé, nicméně tyto charakteristiky neubírají silně intenzivnímu prožívání.³⁷ Jedinci se setkávají nahodile a tajně a získávají tak první zkušenosti s důvěrným stykem s jedincem druhého pohlaví, který je zpočátku modelován podle vzoru přátelství k jedincům stejného pohlaví. Převládajícím prvkem v těchto vztazích je především snaha ujistit se o vlastní ceně a přitažlivosti. Chlapci proto dávají na odívání svou sílu, odvahu a své dovednosti. Dívky stavějí především na svém vzhledu, půvabu, humoru či oblíbenosti.³⁸

³⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

³⁵ Tamtéž, str. 155.

³⁶ Jiní jedinci mohou tyto vztahy zažívat až značně později.

³⁷ Tzv. „první lásky“.

³⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 155.

Chtěla bych ještě znovu připomenout, že zmíněná posloupnost jednotlivých stadií neplatí u všech dospívajících stejně a že různí jedinci dosahují těchto stupňů ve velmi rozdílném věku. Tyto odlišnosti se odvíjejí od jedincovy osobnosti, podmínek v rodině a ve společnosti. Moderní společnost s sebou přináší intenzivní zátěž a podněty³⁹, které mohou zrychlit a proměnit celý cyklus.⁴⁰

Jak již bylo zmíněno v předešlých odstavcích, dospívající jedinec usiluje nejenom o emancipaci od rodiny, ale také o dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. Pubescent si klade často otázky typu – kým jsem a jaký jsem, kam patřím, co mě čeká, jaké hodnoty jsou nejdůležitější. Aby bylo možné si na tyto otázky zodpovědět, je nejprve potřeba poznat své možnosti a meze. Přijmout svou jedinečnost s vědomím, že máme své limity a nedostatky. Tento vývojový úkol však není vůbec jednoduchý a především pro dospívající, kteří jsou znevýhodněni jakýmkoliv typem handicapu či zdravotním postižením, může přinášet značná znevýhodnění.⁴¹

Počátky vytváření identity započínají již na počátku puberty, kdy dítě začíná upírat zvýšenou pozornost svému vzhledu a začíná ho hodnotit. Děti, které mají nízké sebevědomí, na sobě často nacházejí nejrůznější vady⁴², které zveličují a následně se pro ně trápí. Dospívající začíná dbát o svůj zevnějšek, promýšlí volbu oblečení, účes, atp. Součástí jedincovy identity je i dosažení jasné identity sexuální, která se projevuje snahou být „správným“ mužem či ženou.⁴³ Z toho můžeme usoudit, že fyzický vzhled a tělové schéma⁴⁴ sehrávají jednu z klíčových

³⁹ Podněty např. z filmu, televize.

⁴⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 155.

⁴¹ Tamtéž, str. 160.

⁴² Např. příliš velký nebo malý nos, příliš rovné nebo kudrnaté vlasy, tlustá či hubená stehna, atp.

⁴³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 161.

⁴⁴ Z anglického „body image“, které představuje mentální reprezentaci vlastního těla; jak se v něm člověk cítí, jak ho vnímá, jak o něm smýšlí a jaký má k němu vztah.

rolí vývoje identity dospívajícího jedince a tvoří součást prezentace osobnosti. Vrstevníci se mezi sebou často porovnávají a snaží se přiblížit aktuálnímu standardu atraktivity. Někteří jedinci však tento standard přijmout nemusí a mohou na něj rezignovat.⁴⁵ Svůj vzhled teenageři mohou také chápat jako nástroj k dosažení sociální akceptace a prestiže.⁴⁶ Upevnění identifikace s danou skupinou vrstevníků jedinec vyjadřuje stylem oblékání. Teenageři využívají svůj vzhled jako strategii pro upoutání pozornosti, někdy chtějí šokovat či projevit svou sexuální atraktivitu pomocí líčení, vyzývavého oblečení, zdobení těla nebo pózování na fotografiích a následné sebe prezentaci na sociálních sítích.⁴⁷

Fotografie na těchto sítích jsou často retušovány a dospívající mohou velice dostupně spatřit ideál krásy, vykonstruovaný módními návrháři, ukazující vyhublá těla modelek či modelů. Ideální vzory, které jsou prezentovány médií, přichází do konfrontace s teenagerovou touhou po dokonalosti, která souvisí s nově se formující, křehkou identitou. Tento fenomén s sebou přináší častou poruchu sebepojetí, mentální anorexii, která se začíná nejčastěji rozvíjet mezi 13. až 16. rokem, což je právě ono období, kdy se formuje jedincova identita.⁴⁸

1.3 Rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek

Biologové a psychologové již dlouho zastávají názor, že se chlapci a děvčata vyvíjí různým tempem. Obecně je možné říci, že dívky v dovednostech jako jsou psaní či čtení, bývají cca o rok až rok a půl napřed. Všechny rozdíly, které můžeme mezi chlapci a dívkami pozorovat, nemůžeme ovšem připsat

⁴⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 425.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 330.

⁴⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 425-426.

⁴⁸ Tamtéž, str. 426.

odlišnému tempu vývinu, protože mezi mozky dospívajících chlapců a děvčat existují skutečné anatomické, fyziologické difference.⁴⁹

Odlišnosti ve struktuře mozku jsou mezi pohlavími minimální a souvisí převážně s tím, že muži mají v průměru větší tělo. Mužský mozek je sice v průměru o 6 až 10% větší než ženský, ale dle výzkumných dat z Harvardu pozorujeme, že v ženském mozku dochází k výraznější propojenosti hemisfér. V období dětství jsou rozdíly mezi pohlavími nejméně výrazné, protože v tomto období se jedinec vyvíjí rychlejším tempem. Objem mozku jedinců se v této době může lišit až o 50%. Pokud chceme porovnávat psychický vývoj dívek a chlapců, nemůžeme se však opírat o anatomické rozdíly a vyvozovat závěry o fungování mozku. Co nemůžeme popřít, je fakt, že stavba mozku se u obou pohlaví liší a je podvolena pohlavnímu dimorfismu. Rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou viditelné již v prenatálním období, protože hormony již před narozením řídí a ovlivňují budoucnost jednotlivých částí mozku, které jsou ve stadiu embrya připravené se vyvinout kterýmkoliv ze dvou směrů.⁵⁰

Za rozdíly mezi ženským a mužským mozkem z velké části zodpovídají především tyto struktury: hypotalamus a kalózní těleso. Primárním úkolem hypotalamu je regulovat hormony jak u mužů, tak u žen. Oproti tomu kalózní těleso (*corpus callosum*)⁵¹ má za úkol propojovat hemisféry a u žen tato provázanost nejspíše koreluje s verbální inteligencí. Důkazem může být i fakt, že v období dospívání je kalózní těleso dívek o čtvrtinu větší než u chlapců. Biologové a psychologové také v současné době poukazují na paměťové schopnosti dospívajících chlapců, které úzce souvisí s tím, jaká je koncentrace neuronů v hipokampu. U dívek se však podobná korelace neprokázala.⁵²

I když nejrůznější studie jasně dokládají, že mezi mužským a ženským mozkem existují anatomické rozdíly, nebyly zjištěny žádné významné rozdíly v kognitivních úkonech mezi pohlavími. Pro mou práci považuji za směrodatné, že minimálně v období dospívání existují rozdíly ve fungování některých částí mozku u chlapců a

⁴⁹ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 171.

⁵⁰ Tamtéž, str. 171-172.

⁵¹ Tj. svazek nervové tkáně.

⁵² JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 172.

dívek. Právě kalózní těleso dívkám nejspíše umožňuje lepší komunikaci. Výsledkem je, že je pro dívky snadnější přecházet z jedné aktivity na druhou.⁵³

Mezi 6. – 18. rokem věku dítěte dochází u obou pohlaví k úbytku šedé hmoty a dochází k navýšení podílu bílé hmoty, která u chlapců roste v období dospívání rychleji. Z těchto odlišností vědci usuzují závěry, že pro stejné kognitivní úkoly obě pubescentní pohlaví používají odlišné části mozku. Amygdala, mozková struktura, která je zodpovědná za řízení emocí, se u dospívajících dívek vyvíjí přibližně o 18 měsíců dříve než u chlapců. U dívek v pubertě dochází k rychlejšímu vývoji hipokampu⁵⁴, přičemž jednotlivé strany této části mozku jsou u mužů asymetrické a u žen symetrické. Tím se potvrzuje zjištění, že u žen jsou obě hemisféry obecně více propojené. Amygdala i hipokampus jsou součástí limbického systému a jejich funkce je řízena hormony.⁵⁵ Je nezbytné dodat, že normální dospívající jedinec má zvýšenou funkci amygdaly, a tedy i intenzivnější stresové reakce, i když není vystaven nadměrnému stresu.⁵⁶

Pro emoční chování teenagerů je charakteristické, že dochází k velkým výkyvům. Tento poznatek je aplikovatelný na obě dvě pohlaví, protože tito jedinci poprvé zažívají, jak velký vliv mají hormony na jejich tělo a mozek. Tyto výkyvy jsou dospívající schopni korigovat až později s pozvolným vývojem čelních laloků. Pro teenagery je velmi obtížné korigovat své emoční chování, protože struktura, která je odpovědná za integraci emoční informace s pamětí, se u nich teprve vyvíjí. Dokud nedojde k propojení emočních a rozumových center mozku, tak jedinci reagují na vnější podněty převážně instinktivně.⁵⁷

Odlišnosti mezi pohlavími si však nemůžeme spojovat pouze s emocemi, protože rozdíly ve vývoji mozku se mohou projevovat i jiným způsobem. Pokud se např. zaměříme na žákovy organizační schopnosti v období dospívání, tak nejsou

⁵³ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 172-173.

⁵⁴ Tj. součást velkého mozku, která hraje velkou součást při krátkodobém uchování informací a při prostorové orientaci.

⁵⁵ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 173.

⁵⁶ Tamtéž, str. 130.

⁵⁷ Tamtéž, str. 174-175.

determinovány pouze inteligencí a výkonnými synapsemi, ale i vzájemnou propojeností a integrací mozkových center. V tom ve velké míře sehraává roli myelinizace, ke které dochází v prvních 30 letech života jedince.⁵⁸ Nejpatrnější rozdíly jsou shledávány právě v období dospívání.⁵⁹

Závěrem této kapitoly bych chtěla zmínit, že i když existují rozdíly mezi pohlavími v načasování, míře a rychlosti změn v mozku a v účincích pohlavních hormonů, tak není pro onu složitost jevů možné vyvozovat závěry o odlišnostech fungování mozku dívek a chlapců. Důvodem je fakt, že prozatím nebyla prokázána žádná příčinná souvislost mezi anatomickými rozdíly mozku obou pohlaví a kognitivními schopnostmi. Vědci však v několika studiích již prokázali, že nejenom v průběhu celého života, ale obzvláště během dospívání na mozek působí vrozené faktory a prostředí, které může být stimulační či stresující. Za zmínku jistě také stojí říct, že průměrný věk nástupu puberty se postupně snižuje. Důvodem bývá nejčastěji uváděn vliv životního prostředí a životní styl.⁶⁰

⁵⁸ Tzn. postupné vytváření obalů nervových spojů.

⁵⁹ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Kniha Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 175.

⁶⁰ Tamtéž, str. 178-179.

2. Definice přátelství

Pojem „přítel“ v sobě skrývá široké spektrum neformálních vztahů od známého člověka až po velmi hluboký vztah, kdy s blízkým přítelem sdílíme své osobní nejhlubší myšlenky a nejtajnější naděje. S tímto člověkem však také důvěrně sdílíme naše strachy a veškeré proměnlivosti života.⁶¹

Moderní pojetí přátelství je spojeno s věrností, solidaritou a především s důvěrou. Jedinec si vytváří k druhému přátelský vztah na základě svého svobodného výběru. Přátelství je tedy produktem naší vlastní činnosti, který vytváříme a udržujeme vědomým aktem vůle.⁶²

Obsah pojmů přítel a přátelství je však úzce spjat se společenskými a kulturními souvislostmi a mění se spolu s nimi v čase. Pro antické Řecko bylo kupříkladu typické, že skutečnému přátelství byla přikládána vysoká hodnota. Pro čestného muže tento přítel ztělesňoval jeho druhé já. Toto ideální, pravé, reciproční přátelství bylo založeno na náklonnosti, respektu a věrnosti. Nicméně je důležité dodat, že již tehdy docházelo k určité diferenciaci přátelských vztahů. Aristoteles např. rozlišoval přátele pro užitek, pro potěšení a tzv. přítele, který ztělesňoval „mé druhé já“. Dle něj právě s tímto „druhým já“ může jedinec navázat plnohodnotný vztah.⁶³

V předešlé kapitole (viz 1.1) jsem zmínila, že je dospívající jedinec vystaven vyšší míře stresu. Jedním ze způsobů, jak redukovat hladinu stresu v těle, je vytvoření jistých a jasných sociálních vazeb s důvěryhodnými osobami.⁶⁴

⁶¹ ŘEHÁKOVÁ, Blanka. Vzorce přátelství v české společnosti. *Sociologický časopis*. 2003, 39(4), str. 509.

⁶² Tamtéž, str. 509.

⁶³ Tamtéž, str. 509.

⁶⁴ CIMICKÝ, Jan. *Sám proti stresu: jak se ubránit stresu a udržet duševní rovnováhu: soubor rad, jak přežít v dnešní době*. 3., dopl. vyd. Praha: Bondy, 2015. ISBN 978-80-88073-02-4, str. 179.

V současné době se tematicce přátelství věnuje především pozitivní psychologie, která tento pojem definuje jako blízký vztah dvou lidí, který patří k samému jádru sociální existence. Již v minulosti pozitivní psychologie zkoumala, jak dochází k tomu, že dva lidé nachází k sobě stále bližší vztah a jejich vzájemné spojení je utužováno, či naopak uvolňováno. Studium se také soustředilo na vzájemnou závislost v přátelském svazku sbližující chování a na míru uspokojení ze vzájemného dávání a přijímání. Po tomto bádání došlo k zavedení pojmu, který v sobě obsahuje všechny tyto položky. Jedná se o *minding*, který můžeme označit jako proces vzájemného neustálého poznávání – myšlení, cítění a jednání – lidí, kteří jsou ve vzájemném vztahu.⁶⁵

Tato vědní disciplína se také věnuje procesu „vzájemného otevírání se“ a interakcím, kde intimita jednoho jedince ovlivňuje intimitu sdělení druhého. Tím se následně vytváří stále hlubší vzájemné poznávání, které je postavené na důvěře, důvěryhodnosti a diskrétnosti. Mezi přáteli je shledáván jev reciprocity, kdy jednání jednoho jedince je vázáno na jednání druhého.⁶⁶

2.1 Předpoklady přátelství

Pokud chceme jmenovat faktory, které ovlivňují vznik a vývoj přátelství a následně vymezit funkce přátelství u dospívajících, je nejprve nezbytné porozumět tomu, jak funguje lidský mozek. Dle kanadské filozofky, Patricie S. Churchland, teprve tehdy můžeme porozumět lidské mysli.⁶⁷

2.1.1 Hodnoty v mozku

Základem sociálního života jsou morální hodnoty. Ty vyrůstají především ze sociálních tužeb, kdy jedinec cítí potřebu někam patřit. Morální hodnoty pramení z citové vazby k členům rodiny a z náklonnosti k přátelům. Tyto morální hodnoty jedince motivují k tomu, aby společně řešil problémy,

⁶⁵ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2, str. 162.

⁶⁶ Tamtéž, str. 163.

⁶⁷ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 12.

kteře jsou potenciálním zdrojem utrpení či nestability, a tak pro něj mohou představovat hrozbu pro přežití. Naše mozky jsou nastaveny tak, aby nezohledňovaly nejen naše vlastní blaho, ale také blaho našich přátel, a proto mohou často vznikat konflikty mezi potřebami dospívajícího a potřebou jeho vrstevníka. Pokud dítě vyrůstá v sociální ekologii, pro niž jsou charakteristické určité kulturní praktiky, tak si osvojí intuice o tom, co je správné a nesprávné a také se podle nich začne chovat.⁶⁸

Vědci již částečně umí zodpovědět otázku, odkud se berou hodnoty a jak je vůbec možné, že nám a jiným sociálním savcům může na někom záležet. Jedincovo prosociální chování, které vyžaduje zejména energetické náklady a pojí se s riziky ohrožení, musí přímo nebo nepřímou zvyšovat jeho vlastní zdatnost, jinak by nebylo možné, aby takové chování prošlo selekcí.⁶⁹

V průběhu evoluce se neurální mechanismy, které podněcují naše kooperativní chování, s největší pravděpodobností změnily. Nervová soustava ostatních živočichů se liší velikostí i uspořádáním a mechanismy, které zakládají chování, jež je výsledkem zájmu o druhé, jsou u lidí podstatně jiné než u hmyzu, např. mravenci mohou být oproti nám mnohem altruističtější v tom ohledu, že se často obětují ve prospěch druhých. To, že jsme společenským tvorem a dobrovolně se sdružujeme s ostatními lidmi a spolupracujeme s nimi, je způsobeno především evolučními změnami a tlaky, které se projevovaly přibližně před 350 miliony let s příchodem nástupu savců.⁷⁰

Neuroendokrinologie; věda, která zkoumá interakce mozku a hormonů; již prokázala, že u savců došlo ke změnám v neurální organizaci, která podnítila vznik nových hodnot, které se neorientují pouze na naše vlastní blaho, ale také na blaho ostatních jedinců. Ekologické podmínky a evoluční

⁶⁸ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 19.

⁶⁹ Tamtéž, str. 20.

⁷⁰ Tamtéž, str. 20.

požadavky na posilování zdatnosti zapříčinily, že se péče o naše potomky rozšířila i na nepříbuzné jedince.⁷¹

Základem pro tuto prosociální adaptaci savců byl peptid, oxytocin, který se vyskytuje u všech obratlovců. Evoluce oxytocin uzpůsobila novým úkolům, které souvisely jak s péčí o potomstvo, tak o širší společenské formy.⁷²

Dospívající jedinec je motivován k osvojování si sociálních praktik, jelikož jeho negativní systém odměn reaguje na vyloučení a odmítnutí vrstevníků. Pozitivní systém odměn je zároveň aktivován při schválení a náklonnosti s druhou osobou. Můžeme říci, že attachment⁷³, který je vyvolávaný bolestí z odloučení a radostí ze společnosti přítele a řízený složitými neurálními obvody a neurochemikáliemi, je neurálním základem morálky.⁷⁴

V rámci skupinové izosexuální fáze je dospívající jedinec součástí při řešení sociálních problémů uvnitř skupiny. Tato participace je mnohem náročnější, protože pubescent neuplatňuje pouze své individuální rozhodování, ale zohledňuje zájmy ostatních, přesvědčení, odlišný temperament a tradice vrstevníků, což pak nakonec ovlivní výslednou podobu rozhodnutí celé skupiny. Každý individuální mozek, který se této interakce zúčastní, je omezen vlastními limitujícími faktory (viz kapitola 3).⁷⁵

2.1.2 Péče a starost o druhé

V této kapitole bych se chtěla zaměřit na mozkové procesy, které stojí za tím, že naše mozky zpravidla projevují sociální hodnoty a jsou tak jedním z hlavních předpokladů pro vznik přátelství.

⁷¹ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 21.

⁷² Tamtéž, str. 21.

⁷³ Tj. dispozice k zahrnutí druhých jedinců do okruhu péče či touha pobývat v něčí společnosti, kdy dochází k aktivaci negativních emocí při odloučení.

⁷⁴ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 22-23.

⁷⁵ Tamtéž, str. 29.

Pokud chci pochopit mozkový základ sociálních hodnot, tak bych se měla nejprve zaměřit na otázku, jak je vůbec možné, že naše mozkové neurony mohou něčemu připisovat hodnotu.⁷⁶

Nejdůležitější část odpovědi na tuto otázku se týká sebezáchovy. Každá nervová soustava je uspořádána tak, aby jí záleželo na základním přežití organismu, kterého je součástí. Obvody mozkového kmene a limbického systému, které integrují signály z vnitřního prostředí a z povrchu těla, jsou organizační strukturou, která slouží k oné sebezáchově a k utváření minimálního smyslu pro „já“. Mozek je uspořádán tak, aby usiloval o blaho jedince a co nejvíce se vyhnul strádání. Existují tedy mozkové okruhy, které u člověka zodpovídají za sebezáchovu a předcházení bolesti a jsou tak zdrojem těch nejzákladnějších hodnot – hodnoty života a blaha.⁷⁷

Díky evoluční adaptaci emočního, endokrinního, stresového systému a systému odměny a trestu u savců došlo k rozšíření škály jedinců, o které jedinec jeví zájem a o jejichž blaho se tento jedinec stará. Mozkové okruhy, které slouží k přežití a blahu jedince, jsou u savců modifikovány takovým způsobem, že zahrnují také vlastní potomstvo. Člověk je však savcem společenským, což znamená, že do naší sféry péče nespádají jen naši vlastní potomci, ale také blízcí příbuzní, blízcí přátelé či další členové skupiny.⁷⁸

Pro člověka je typický sociální mozek, proto v nás náš obecnější systém bolesti vyvolává negativní pocity nejen v situacích, kdy je ohroženo naše vlastní blaho, ale i při ohrožení blaha těch jedinců, které milujeme. Pokud člověk pociťuje radost z přítomnosti druhé osoby, tak využívá stejné mozkové obvody jako pocit komfortu na známém místě a ve známých podmínkách, které umožňují klidové stavy. Je nutné si uvědomit, že sociální emoce, hodnoty a chování jsou výsledkem postupné adaptace již existujících mechanismů, které jsou úzce spjaty se sebezáchovnými obvody. Bolest, ke které dochází při odloučení dvou přátel, nevyžaduje zcela nový systém, ale využívá, rozšiřuje a

⁷⁶ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 33.

⁷⁷ Tamtéž, str. 33-35.

⁷⁸ Tamtéž, str. 36-37.

modifikuje již stávající systémy fyzické bolesti a homeostatických⁷⁹ emocí, které byly přístupné již před nástupem savců.⁸⁰

Bylo zjištěno, že hormon oxytocin se uvolňuje v průběhu pozitivních sociálních interakcí a průkazně tím tlumí defenzivní chování. Tento hormon toho nejspíše dosahuje interakcí s hypotalamicko-pituitárně-adrenální osou. Účelem činnosti je omezení aktivity v amygdale, která reguluje reakce na strach.⁸¹ Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3, u dospívajících jedinců je však funkce amygdaly zvýšená, což znamená, že se u těchto dětí dostávají intenzivnější stresové reakce, i když nejsou vystaveni nadměrnému stresu.⁸² Oxytocin má pak dále tendenci otupovat reakce typu „bojuj nebo uteč“⁸³ v mozgovém kmenu a obecně snižuje reaktivitu nervového systému jedince na stresové faktory.⁸⁴

Pro expresi sociálního chování je také neméně důležitý dopaminový systém. Hormon dopamin sehrává svou roli při utváření vazeb mezi jedinci tehdy, když jsou receptory D2 umístěny vedle receptorů oxytocinu na stejných neuronech v systému odměn. U dívek se musí tento společný výskyt realizovat v *nucleus accumbens*, zatímco u chlapců v *pallidum ventrale*, tedy ve strukturách, které jsou součástí systému odměn a trestů. Opětovné shledání např. dvou přátel, kteří se neviděli určité údobí, vede k uvolňování endogenních opiátů.⁸⁵

Je pravděpodobné, že hormon oxytocin, vazopresin a spektrum distribuce jejich receptorů sehrávají roli ve vysvětlení lidské společenskosti. Toto

⁷⁹ Homeostáze, tj. udržování stálosti vnitřního prostředí organismu.

⁸⁰ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 49-50.

⁸¹ Tamtéž, str. 53.

⁸² JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 130.

⁸³ Z anglického „fight or flight“.

⁸⁴ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 53.

⁸⁵ Tamtéž, str. 57.

neurobiologické vysvětlení má tak širší implikace pro původ a základy lidské morálky. Náš mozek můžeme označit za sociální strukturu, protože dohlíží na naše zájmy a zároveň pečuje i o zájmy našich přátel. Sociální a morální chování se zdají být součástí téhož spektra činnosti, což také částečně podporují neurovědecká data, která předkládají argument, že ať už člověk považuje danou činnost za čistě společenskou nebo konvenčně morální, zvýšenou aktivitu vykazují stejné oblasti prefrontální kůry.⁸⁶

Je však nutné dodat, že vnitřní struktura mozku prochází v průběhu dětství zásadní transformací.⁸⁷ Čelní laloky, které se nachází nejvíce vepředu a jsou spojovány především s rozhodovací funkcí, úsudkem, uvažováním a ovládáním impulsů, jsou u dospívajících nejméně vyvinuté a jsou také nejméně napojené na ostatní části mozku.⁸⁸ Toto propojení se zbytkem mozku je velmi složité a vyvíjí se jako poslední, přičemž k němu dochází nejprve vzadu a nejpozději v přední části. Můžeme říci, že mozek dospívajícího je „zralý“ z 80%. Zbýlých 20% symbolizuje hodnotu aktuální nepropojenosti čelních laloků se zbylou částí mozku, která pomáhá vysvětlit specifické chování dospívajících, tj. náhlé změny nálad, popudlivost, impulzivita. Je to také důvod, proč se někteří dospívající nedokáží soustředit, proč nedokáží dotahovat věci do konce a proč si nerozumí s dospělými. Adolescenti jsou i proto více náchylní k sociálně patologickým jevům – misúzus drog a alkoholu či jiné riskantní aktivity.⁸⁹

Jak již bylo řečeno, pokud dospělý člověk považuje danou činnost za čistě společenskou nebo konvenčně morální, tak zvýšenou aktivitu vykazují stejné oblasti prefrontální kůry. Náctiletí však ještě nemají plně vyvinuty čelní laloky, jejichž vývoj bude završen cca ve dvaceti letech věku jedince. Období

⁸⁶ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 61.

⁸⁷ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 29.

⁸⁸ Tamtéž, str. 35.

⁸⁹ Tamtéž, str. 36.

dospívání a hledání vlastní identity tak s sebou může pro teenagera přinášet mnoho úskalí z hlediska společenských norem či morálních konvencí.⁹⁰

2.1.3 Důvěra a spolupráce

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 2.1.2, hormon oxytocin se uvolňuje v průběhu pozitivních sociálních interakcí⁹¹, přičemž úzce souvisí s důvěrou, zejména díky své schopnosti zvyšovat toleranci jedince vůči ostatním a také zmírňovat strach. Pokud je dospívající obklopen svým přítelem, jeho hladina oxytocinu bývá většinou vyšší a tak mezi těmito jedinci panuje příjemná přátelská atmosféra. V této podkapitole bych se chtěla zaměřit na spolupráci lidí jako na sociální jev a na její možný vztah k sociálnímu chování dospívajících jedinců, které závisí na oxytocinu, vazopresinu a jejich receptorech.⁹²

Pokud na spolupráci nahlédneme z historické perspektivy, dozvíme se, že k jejímu rozšiřování na nepříbuzné jedince došlo mezi lidmi až po nástupu zemědělství, který můžeme datovat před deseti tisíci lety. V této době se počet obyvatel postupně zvyšoval na tisíce, přičemž výhody, které plynuly z interakcí s nepříbuznými jedinci a cizinci, začaly být natolik zjevné, že postupně vedly ke stabilizaci férových praktik při obchodování a ke vzniku institucí, které strukturovaly spolupráci a trestaly nespolečnost. Důvěru tedy bylo a je možné rozšířit za hranice příbuzných, pokud se můžeme spolehnout na to, že institucionální zřízení zajistí dostatečnou míru hodnověrnosti členů. Je nutné dodat, že veškeré systémy kooperace, které jsou rozšířeny za hranice příbuzenstva, závisí na přesvědčeních, postojích a naučených zvycích, které jsou akceptovány komunitou.

⁹⁰ JENSEN, Frances E a Amy ELLIS NUTT. *Možek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Kniha Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 37.

⁹¹ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Možek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 53.

⁹² Tamtéž, str. 64.

Spolupráci dvou jedinců evoluční biologové vymezili v těchto podobách:

1, Chování můžeme označit za *sociální*, pokud má dopady na zdatnosti jak činitele, tak recipienta.

2, Chování, které je prospěšné pro činitele a nákladné pro recipienta, je *sobecké* (+/-).

3, Chování, které je prospěšné oběma, můžeme označit za vzájemně *prospěšné* (+/+).

4, Chování, které je prospěšné pro recipienta, ale nákladné pro činitele, je *altruistické* (-/+).

5, Chování, které je nákladné pro činitele i recipienta, je *zlomyslné* (-/-).⁹³

Definice tohoto *nákladného* a *prospěšného* chování vychází z důsledků pro celoživotní zdatnost jedince a z důsledků pro zdatnost relativně k celé populaci. Spolupráci pak proto můžeme definovat jako chování, které poskytuje prospěch jinému jedinci⁹⁴ a jehož evoluce závisí na tomto prospěšném účinku.⁹⁵

Churchland předkládá názor, že náš úspěch v sociálním světě a schopnost nalézt si přátele se odvíjí od toho, jak dobře jedinec pochopí způsoby a charakter druhých. Čím lépe člověk dokáže pomocí modelování mentálních stavů ostatních jedinců předpovídat jejich chování, tak tím větší výhody mu z toho plynou. V průběhu evoluce se u člověka vyvinuly i komplexnější schopnosti, které jedinci umožňují připisovat druhým cíle, intence či emoce a náš mozek nám tak umožnil předvídat budoucí události, včetně sociálního chování druhých, což nám může přinést odměnu či trest.⁹⁶

⁹³ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 66.

⁹⁴ Tj. recipientu.

⁹⁵ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 66-67.

⁹⁶ Tamtéž, str. 75.

Spolupráce přináší lidem značné výhody. Pokud jedinec nespolupracuje, dostavuje se nejčastěji účinná metoda trestu, sociální izolace⁹⁷ a ta může razantním způsobem ovlivňovat a znemožňovat vývojový úkol teenagera, utvořit si jasný a stabilní pocit vlastní identity.⁹⁸

Jakákoliv spolupráce nemůže probíhat bez důvěry,⁹⁹ protože naše společenskost pramení z našich homeostatických emocí mozku a jejich rozšíření na naše přátele. Společenskost také závisí na naší schopnosti učit se; imitací, napravováním chyb, podmiňováním a výukou (viz kapitola 6).¹⁰⁰ V následující podkapitole bych chtěla zmínit, do jaké míry se geny podílí na sociálním chování teenagera.

2.1.4 Genotyp vs. fenotyp

Člověk je schopen nejrůznějších forem spolupráce, ke které dochází zejména mezi příbuznými. V příhodných podmínkách, které s sebou přináší výhody, jedinec rozšiřuje svůj okruh spolupráce na nepříbuzné jedince. Je si však nutné uvědomit, že lidské kooperativní chování nedoprovází pouze biologicky definovaná spolupráce, ale také další lidské schopnosti, např. touha patřit do skupiny a motivace učit se sociálním praktikám.¹⁰¹

Při získávání sociálních dovedností a výhod, které ze spolupráce plynou, jsou důležité tzv. *exekutivní funkce*¹⁰², kdy člověk dokáže vyhodnotit, co je v jeho krátkodobém či dlouhodobém zájmu a dokáže rozlišovat mezi

⁹⁷ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 79.

⁹⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 45.

⁹⁹ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 88.

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 90.

¹⁰¹ Tamtéž, str. 91.

¹⁰² Tj. schopnost odložit potěšení na později a schopnost potlačovat impulsy.

skutečnou, užitečnou spoluprací a spoluprací předstíranou, která představuje formu využívání.¹⁰³

Spolupráce je projevem attachmentu a péče, což nevylučuje možnost existence její specifické genetické báze. Genetik Ralph Greenspan však tvrdí, že spíše určitá forma chování je ovlivněna mnoha geny, načež jeden gen může ovlivňovat mnohé formy chování. Zároveň tento vědec zastává názor, že pokud jeden gen hraje roli v řadě různých a funkčně odlišných aspektů fenotypu¹⁰⁴, nejedná se o výjimku, ale spíše o pravidlo.¹⁰⁵

Výzkumy dědičnosti u populací potvrzují, že některé rysy jsou silně dědičné – např. temperament, tedy introverze a extraverze a pravděpodobně také míra sociability.¹⁰⁶

Sociální chování lidí tedy pravděpodobně závisí na genech pro oxytocin, vazopresin, endogenní opiáty, dopamin a serotonin. Toto chování také záleží na genech, které sehrávají roli při vývoji neurálních okruhů. Naše geny jsou pak součástí flexibilní a interaktivní sítě, která zahrnuje další geny, tělo, mozek a okolí.¹⁰⁷

I když zohledníme všechny individuální rozdíly mezi dospívajícími, tak podobně organizované mozky, které čelí podobným problémům, tak patrně dospějí k podobným řešením, např. legrace uvolňuje společenské napětí a soutěživé hry stojí méně než reálný souboj.¹⁰⁸

Již Aristotelés ve svém pojednání o morálce tvrdil, že flexibilita, vhodnost a praktičnost, tedy vlastnosti, které jsou nezbytné pro jedincův úspěch v sociální oblasti, jsou výsledkem sociálních dovedností. Tyto dovednosti jsou výsledkem osvojení si správných návyků v dětství, přičemž

¹⁰³ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 91.

¹⁰⁴ Tj. soubor aktuálních vlastností jedince.

¹⁰⁵ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 92-93.

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 97.

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 97.

¹⁰⁸ Tamtéž, str. 98.

jsou značně ovlivněny různými vzory, sociálními praktikami a institucemi, s nimiž se pubescent každý den setkává.¹⁰⁹ Z toho můžeme vyvozovat závěry, že pokud se dospívající jedinec setkává pravidelně se svým vrstevníkem, má to jistě nepochybný dopad na jeho osobnostní a sociální vývoj.

Další nezbytnou součástí pro normální společenskost je pak také schopnost připisovat mentální stavy i jiným lidem, protože jinak by člověk nebyl schopen s druhým jedincem soucítit, porozumět jeho záměrům, pocitům a přesvědčením.¹¹⁰ Dovednosti – empatie; poznávání, co ostatní cítí, zamýšlejí nebo chtějí; obvykle vykonáváme bez úsilí, i když pro vznik a vývoj přátelství sehrávají klíčovou funkci. Selhání či absence některých těchto schopností teenagerovi přináší značné potíže v sociální interakci a v navazování přátelských vztahů s vrstevníky.¹¹¹

František Koukolík však také upozorňuje na to, že socioekonomický status ovlivňuje mentalizaci jedince, konkrétněji pak sociální chování a sociální kognitivní procesy.¹¹² Bylo zjištěno, že adolescenti s nižším socioekonomickým statusem shledávají sociální situaci jako hrozbu častěji než dospívající s vyšším socioekonomickým statusem.¹¹³

¹⁰⁹ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 109.

¹¹⁰ Tamtéž, str. 109-110.

¹¹¹ Tamtéž, str. 110.

¹¹² KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek: evoluce a neuronální podklady*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2850-9, str. 123.

¹¹³ Tamtéž, str. 122.

3. Faktory ovlivňující vznik a vývoj přátelství

Jak již bylo zmíněno výše (kapitola 1.1), v období dospívání se pubescent postupně osamostatňuje z původní vázanosti na své rodiče a začíná přisuzovat stále větší význam vrstevnickým vztahům, které sehrávají důležitou roli pro jeho další sociální a osobnostní rozvoj.¹¹⁴ Daniel J. Siegel, zakladatel oboru interpersonální neurobiologie, zastává názor, že právě naše vzájemné vztahy nám pomáhají si uvědomovat, že život je plný objevování, kontaktu, růstu a zániku.¹¹⁵

Klíčové schopnosti, které determinují teenagerovu možnost se zapojit do vrstevnických skupin a uspokojivě v nich fungovat, jsou označeny jako sociální kompetence. Jedná se o všechny sociální, emocionální, kognitivní schopnosti a chování, které se uplatňují při sociální adaptaci. Je také důležité zmínit, že o efektivitě těchto kompetencí můžeme uvažovat pouze s přihlédnutím k charakteristikám konkrétního sociálního kontextu.¹¹⁶

V této kapitole bych chtěla nastínit dovednosti, které jsou nezbytné k sociálnímu životu dospívajícího jedince; faktory a možná rizika, která jednoznačným způsobem ovlivňují vznik a vývoj přátelství.

3.1 Sociální inteligence

V přední části lidského mozku je lokalizována prefrontální kůra¹¹⁷, která se svými trasami vede do emočních struktur mozku a umožňuje tak inteligenci

¹¹⁴ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 41.

¹¹⁵ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 38.

¹¹⁶ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 41.

¹¹⁷ *The Human Brain* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gVjpfPNpoGA&feature=related>

v sociálním chování¹¹⁸, přičemž lidé, kteří jsou nadaní v této oblasti inteligence, dokážou bez problémů navazovat vztahy, obratně rozeznávat reakce a pocity lidí a umějí pohotově řešit problémy.¹¹⁹ Anatomové tvrdí, že prefrontální struktura mozku je hustě propojena s evolučně staršími podkorovými oblastmi, kterou je např. amygdala, a mají tak úzký vztah k emocím, pocitům, vjemům, pudům a celkovému stavu těla.¹²⁰ Churchlandová také uvádí, že lokalizované poškození prefrontální kůry může u člověka korelovat s deficitem v hodnocení podnětů z prostředí, s nedostatkem empatie a s emoční a sociální uzavřeností.¹²¹

Pubescent však ještě nemá v plném rozsahu vyvinuty čelní laloky a to s sebou přináší skutečnost, že sociální chování a schopnost sebekontroly mladistvých nemůže dosahovat úrovně dospělých jedinců.¹²² U zdravého dospívajícího je funkce amygdaly zvýšená, dochází tak k intenzivnějším stresovým reakcím a to má za následek velké výkyvy v emočním chování.¹²³

Talent pro empatické spojení, tedy emoční dovednosti, které jsou nezbytné pro vytvoření a zachování blízkých vztahů, tj. v manželství či v přátelství, se ve svých zárodcích objevují u dětí již v předškolním věku a dozrávají později v průběhu života.¹²⁴

¹¹⁸ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 111-112.

¹¹⁹ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6, str. 113.

¹²⁰ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 112.

¹²¹ Tamtéž, str. 114.

¹²² JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 37.

¹²³ Tamtéž, str. 130.

¹²⁴ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6, str. 113.

3.2 Emoční inteligence

Daniel J. Goleman, americký psycholog, vymezuje emoční inteligenci jako schopnost sám sebe motivovat, schopnost nevzdávat se při obtížích, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit své uspokojení na později, schopnost ovládat svou aktuální náladu a zabránit tak úzkostem či nervozitě, schopnost ovlivnit své myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého a jako schopnost neztrácet naději v těžkých životních chvílích.¹²⁵

Naučit se zvládat emoce v průběhu adolescence považuje Daniel J. Siegel za důležitou součást osamostatnění dospívajícího od rodičů¹²⁶, které již bylo zmíněno v kapitole 1.1. V tomto vývojovém období nedochází u adolescentů pouze k prefrontálním změnám, ale bývá také sledována vyšší aktivita v dolním mozku. Emoce teenagera jsou proto daleko intenzivnější, bez zklidňujícího účinku prefrontálního kortexu. Mozkové skeny znázorňují, že pokud se teenageři podívají na neutrální obličej na fotografii, aktivuje se jim amygdala, zatímco dospělým lidem fotografie aktivuje uvažování prefrontálního kortexu. To vede k tomu, že teenageři mohou mít jakési vnitřní přesvědčení, že i neutrální reakce druhé osoby je nepřátelská, a tudíž tuto osobu sledávají nedůvěryhodnou.¹²⁷ Tato příčina může jen reflektovat fakt, že teenageři často mívají pocit, že se navzájem potřebují mnohem více, než potřebují dospělé.¹²⁸

Informace se do amygdaly dostávají dvojitým způsobem, tj. pomaleji nebo rychleji. Pomalá cesta spočívá v tom, že vyšší kortex prosévá informace, usuzuje, rozmyšlí a potom klidně a racionálně informuje amygdalu.¹²⁹ Jak již

¹²⁵ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6, str. 40.

¹²⁶ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 99.

¹²⁷ Tamtéž, str. 98.

¹²⁸ Tamtéž, str. 101.

¹²⁹ Tamtéž, str. 98.

bylo zmíněno, funkce amygdaly je u adolescentů zvýšená¹³⁰, proto se informace do amygdaly dostávají i za klidných podmínek rychlejší cestou, kdy je vstupní proud vjemů posílán přímo do oné struktury. Můžeme tedy říci, že dospívající jedinci mají bezprostřednější a intenzivnější emoční reakce. Aby se jedinec postupem času naučil zvládat své emoce, je důležité si je uvědomovat, modifikovat je v sobě, aby o nich mohl jasně přemýšlet. Pojmenování oněch konkrétních emocí pak pomáhá vyvážit emoční intenzitu mozku.¹³¹

3.3 Empatie

Siegel tvrdí, že pokud jsme schopni mapovat svou vlastní mysl, hovoříme o vhledu. Pokud tuto schopnost využíváme k vnímání a respektování vnitřního života druhého člověka, pak ji nazýváme empatií.¹³² Goleman empatii definuje podobně, tj. vnímavost k emocím jiných lidí.¹³³

Siegel uvádí, že pokud mezi dvěma osobami existuje vztah, dochází ke vzájemnému sdílení energetického a informačního toku. Když hovoříme s naším přítelem, vysíláme k němu energii v podobě vzdušných molekul. On tuto energii zachytí a převede ji do elektrochemické energie, která pak proudí dále do mozku. Vzorce tohoto proudění obsahují informace, jež zastupují slova, která vysílám. Jelikož tito lidé hovoří stejným jazykem, tak onen kamarád obdrží informace v energetických vzorcích, které mu byly vyslány. Takto spolu přátelé mohou komunikovat, tj. vzájemně sdíleným energetickým a informačním tokem. Pokud nás zajímá, co se děje v nitru druhého,

¹³⁰ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 130.

¹³¹ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 98-99.

¹³² Tamtéž, str. 53-54.

¹³³ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6, str. 48.

naladujeme se tak na jeho niterný život. Tímto naladěním si pak jedinec pomocí vnitřního nazírání vytváří mapu svého kamaráda ve svém nitru.¹³⁴

Pokud se jedinec nachází v empatickém vztahu, může tak mapovat vnitřní duševní prožitky, které si představuje na základě signálů obdržených od druhých lidí. Tyto sdělované signály mohou být verbální i neverbální; tj. slova, oční kontakt, výrazy obličeje, tón hlasu, držení těla, gesta, doteky, načasování a intenzita reakcí.¹³⁵

Goleman uvádí, že první projevy empatie můžeme zaznamenat již v nejranějším dětství, kdy pláč jiného dítěte vzbuzuje v dítěti rozčilení.¹³⁶ Série studií, které byly provedeny Marian Radke-Yarrow a Carolyn Zahn-Waxler v Národním institutu duševního zdraví, prokázaly, že rozdíly v empatickém citění jsou dány tím, k čemu rodiče své děti vedou. Pokud výchova zahrnuje upozorňování na utrpení, které děti způsobují ostatním, tak tyto děti pak častěji bývají soucitnější. Dalším zjištěním bylo, že empatie dětí se formuje také podle toho, jak lidé v jejich okolí reagují na utrpení ostatních. Jelikož děti napodobují to, co vidí doma, rozvinou si tak určitý repertoár empatických reakcí, především pak schopnost pomáhat lidem, kteří jsou v emoční tísní.¹³⁷

3.4 Imitace a nevědomé napodobování

V roce 1992 Fyziologický ústav univerzity v Parmě v čele s G. Rizzolattim uveřejnil objev zrcadlových neuronů u makaků rhesus, který vedl ke značnému pokroku při bádání nad neurálními mechanismy, které umožňují porozumění mentálních stavů druhých.¹³⁸

¹³⁴ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 54.

¹³⁵ Tamtéž, str. 55.

¹³⁶ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6, str. 96-97.

¹³⁷ Tamtéž, str. 97-98.

¹³⁸ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 126.

Rizzolatti pak ve svých zprávách interpretuje výsledky jeho laboratoře tak, že nervové buňky, které mohou v těle řídit určitý pochod, tj. činnost nebo pocit, a které se zároveň současně aktivují, když osoba stejný pochod pouze pozoruje u druhé osoby, se nazývají zrcadlové neurony. Rezonance těchto neuronů pak přichází spontánně, bezděčně a bez přemýšlení. Tuto zrcadlovou rezonanci můžeme označit za neurobiologický základ spontánního intuitivního porozumění ostatním, protože dokáže vyvolat představy, myšlenky a pocity v osobě, která je v pozici pozorovatele.¹³⁹

Tito jedinci si nejsou vědomi svého napodobování, a proto se tento jev označuje za nevědomé napodobování. Bylo také zjištěno, že napodobované subjekty také častěji vykazují větší ochotu k pomáhání. To naznačuje, že nevědomé napodobování sehrává velice důležitou roli při vytváření přátelských vztahů.¹⁴⁰

Churchland také zmiňuje, že napodobování funguje jako „sociální pojivo“. Toto nevědomé napodobování jedinci totiž ukazuje, že oni jsou jako on. Člověku na tom záleží, protože mu to umožňuje dokonaleji předvídat chování ostatních. Pokud sám ví, jak reaguje na určité podněty, tak za předpokladu, že ostatní jsou jako on, tuto informaci může využít k predikci reakce druhého. Je také důležité zmínit, že imitace je chápána u velmi mladých jedinců za znak normálně se vyvíjející čelní kůry. Dítě tak svým imitativním chováním naznačuje, že má neurální prostředky k tomu, aby uspokojivě fungovalo v sociálním světě.¹⁴¹

Imitativní chování můžeme považovat za důležitý signál sociální kompetence, který osobě umožňuje předpovídat, že je druhá osoba zhruba taková, jako je ona sama. Imitace tedy ukazuje, že čelní kůra druhého se podobá té mé.¹⁴²

¹³⁹ BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. 1. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5737-7, str. 54-55.

¹⁴⁰ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 145.

¹⁴¹ Tamtéž, str. 146.

¹⁴² Tamtéž, str. 147.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2, tak s nastupující pubertou u dospívajících žáků sledujeme sklony k vytváření sociálních skupin, které bývají složené z jedinců stejného pohlaví, přičemž tyto dospívající poji především společné zájmy, přání sdružovat se, touha vzájemně se obdivovat a napodobovat.¹⁴³ Toto přijetí je však velmi pozvolná záležitost, protože noví příslušníci musí být nejdříve otestováni jakožto potenciální důvěryhodní členové skupiny. Každá tato skupina sdílí určitý osobitý styl či sociální symboly a nový jedinec může získat právo stát se jejím členem, pokud ukáže, že je ochoten věnovat úsilí tomu, že si tento styl a symboly osvojil. Úspěšné napodobování je pak klíčové pro přijetí do skupiny, jelikož touto cestou nový potenciální člen signalizuje svou sociální kompetenci.¹⁴⁴

3.5 Poruchy autistického spektra a zrcadlové neurony

Je nutné zmínit, že schopnost intuitivního porozumění a emocionální rezonance je u každého člověka vyvinuta velmi rozdílně. Deficity v emocionální rezonanci znesnadňují a někdy až znemožňují kontakty a komunikaci.¹⁴⁵

U lidí s diagnózou PAS¹⁴⁶ se objevuje společenská odtazitost, poruchy spánku, nízké porozumění chování druhých lidí, slabé komunikační dovednosti, nedostatek soucitu a také nízká přizpůsobivost.¹⁴⁷ Bauer tvrdí, že deficity dětí, které jsou postiženy PAS, se projevují právě v oblasti schopností, které vycházejí z funkce zrcadlových neuronů. Tyto děti mají problém vžít se do úhlu pohledu a také do situace ostatních spolužáků. Schopnost autistického

¹⁴³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

¹⁴⁴ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce.* Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 148.

¹⁴⁵ BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů.* 1. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5737-7, str. 70.

¹⁴⁶ Různá míra závažnosti příznaků motivovala revizi diagnózy nazvané „autismus“ na tzv. „poruchy autistického spektra – PAS“.

¹⁴⁷ CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce.* Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7, str. 143.

dítěte rozpoznat pocity jiných lidí je silně omezena. Pro tyto jedince je tedy nesnadné (či nemožné) vytvářet intuitivní emocionálně významné vazby.¹⁴⁸

Vědci se prozatím domnívají, že důvodem poruch autistického spektra je omezení funkčnosti různých systémů zrcadlových neuronů. Doposud však nebylo ujasněno, zda se jedná o dysfunkci v oblasti základní biologické výbavy či nedostatek příležitostí k vzájemné zrcadlicí komunikaci s rodiči v prvních měsících života.¹⁴⁹

3.6 Význam prostředí pro navazování mezilidských vztahů

Je důležité zmínit, že geny poskytují dokonalou neurobiologickou základní výbavu člověka pro navazování mezilidských vztahů, přesto v dítěti neexistuje žádný genetický program, který by ji řídil. V této podkapitole bych chtěla zmínit, jak právě prostředí, v němž se dítě vyskytuje od svého narození, uvádí tuto výbavu dítěte do funkčního stavu a klade si za cíl, aby tento žádoucí stav byl zachován. Aby se mohla základní neurobiologická výbava člověka rozvíjet, jsou potřeba mezilidské vztahy, které se budou na dítě přenášet z osobního a sociálního prostředí. Mezilidské vztahy jsou pak převážně zrcadlicí akce, pomocí kterých lze navázat s kojencem, s malým dítětem či mladistvým jakýkoliv vztah. Již zmíněný systém zrcadlových neuronů patří k základní neurobiologické výbavě, ten se však v okamžiku narození dítěte stále prozatím nachází v nezralé a málo diferencované podobě. Empatie, která již byla zmíněná v kapitole 3.3, dle Bauera není vrozená, dále uvádí, že pokud se u dítěte v prvních měsících života promarní šance navazovat vztahy, může to pak s nejvyšší pravděpodobností negativně ovlivnit vývoj a funkčnost systému zrcadlových neuronů, což má za následek značný deficit při utváření pocitu vlastního „já“, problémy ve schopnostech navazovat vztahy a při získávání kompetencí.¹⁵⁰

Britský psychiatr, psycholog a psychoanalytik, John Bowlby, se v 50. letech 20. století zabíral tím, jaký význam mají rané sociální interakce pro

¹⁴⁸ BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. 1. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5737-7, str. 70.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 71.

¹⁵⁰ Tamtéž, str. 116-117.

další vývoj člověka. Dle Bowlbyho je vztah mezi matkou a dítětem během prvních 5 let klíčovým aspektem v procesu socializace, jakýsi vzor budoucích sociálních vztahů dítěte a také klíč pro schopnost altruismu. Na základě tohoto tvrzení poté v roce 1969 zformuloval tzv. teorii vazby, tj. citového připoutání, přičemž definoval vazbu jako jedinečné emoční pouto, které vzniká mezi pečující osobou a dítětem. Pro toto pouto je typická instinktivní potřeba dítěte vyhledávat a udržovat blízkost s onou pečující osobou a to především ve stresových situacích, kdy dítě potřebuje naplnit potřebu ochrany a dosáhnout pocitu bezpečí. Bowlby absenci této vazby považuje za projev deprivace.¹⁵¹

Spoluautorka teorie vazby, psychologka Mary Ainsworth, pak tuto teorii dále rozvinula¹⁵² a definovala tři základní typy emočního připoutání: úzkostně vyhýbavý, bezpečně připoutaný a úzkostně vzdorující typ. Čtvrtou kategorii pak v 80. letech 20. století definovala Mary Main jako dezorganizovaný typ.¹⁵³

Pokud mělo dítě v prvním roce života s jedním z rodičů nebo s oběma vztah, v němž opakovaně pociťovalo, že není viděno nebo upokojeno, tak si vytvořilo nejistý model citové vazby, v tomto případě vyhýbavý¹⁵⁴, který se vyskytuje zhruba u 10-20% dětí.¹⁵⁵ Je důležité zmínit, že i když si některé děti vytvoří vyhýbavý vztah k jednomu rodiči, u druhého mohou stále vyhledávat útěchu a blízkost.¹⁵⁶ Thorová ve své knize píše, že prognóza takového dítěte je, že nedokáže do budoucna navázat blízký, vřelý a důvěrný vztah, takové dítě se nechce na nikoho spoléhat a takové dítě nebude schopné poskytnout podporu

¹⁵¹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 147-148.

¹⁵² Tamtéž, str. 148.

¹⁵³ Tamtéž, str. 171.

¹⁵⁴ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 134.

¹⁵⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 171.

¹⁵⁶ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 134.

blízké osobě.¹⁵⁷ Siegel naopak tvrdí, že i když jsme se naučili omezit své potřeby citové vazby a připadáme si odcizeni od ostatních, od vlastních emocí a potřeb, tak studie prokázaly, že limbická mozková oblast, která zprostředkuje citovou vazbu, stále zachovává pud navazování kontaktu s druhými.¹⁵⁸

Pokud dítěti vztah s pečovatelskou osobou poskytuje pocit, při němž se cítí být viděno, v bezpečí a upokojeno, tak si pravděpodobně osvojí model jisté citové vazby¹⁵⁹, který se vyskytuje zhruba u 65-70% dětí.¹⁶⁰ Tento model dítěti umožňuje vyvažovat emoce, chápat sebe sama a vstupovat do vzájemně přínosných vztahů s druhými.¹⁶¹

Zhruba u 15% dětí bývá shledáván ambivalentní model nejistého připoutání. Dítě prožívá u pečující osoby nedůslednost, necítí se být viděno, v bezpečí a upokojené. Rodič či jiná pečující osoba uspokojuje potřeby dítěte velmi nekonzistentně a neumožňuje tak upokojení. Dítě tak nikdy neví, co může čekat.¹⁶² Prognóza do budoucna u těchto dětí bývá taková, že emoční vztahy budou vyhledávat, budou toužit po ocenění druhých, ale budou v těchto vztazích současně pociťovat nejistotu, popř. i pochybovat o sobě samém.¹⁶³

Poslední druh citové vazby, který se vyskytuje zhruba u 5-15% dětí z celkové populace, je tzv. dezorganizovaný model. Vyskytuje se v prostředích i bez anamnézy zneužívání, přibližně pak u 85% dětí z vysoce rizikových rodin s traumatem a zanedbáváním. Rodič se jeví dítěti jako děsivý. V mozku dítěte

¹⁵⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 171.

¹⁵⁸ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 134-135.

¹⁵⁹ Tamtéž, str. 133.

¹⁶⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 171.

¹⁶¹ Tamtéž, str. 133.

¹⁶² SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 135.

¹⁶³ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 172.

se tak aktivují dva obvody, které však vzájemně nespolupracují. Prastarý obvod mozkového kmene zprostředkuje reakci přežití, zatímco druhý, limbicky založený systém citové vazby dítě motivuje, aby při onom zděšení hledalo u pečující osoby ochranu a útěchu. Problémem je, že dítě nemůže současně tuto osobu vyhledávat a utíkat od ní v jednom momentu. Jedná se tedy o velmi dezorganizovaný vztahový přístup, protože po odloučení se dítě snaží k rodiči přiblížit, ale zároveň se od něj vzdálit. Tento model citové vazby způsobuje v dítěti zranitelnost, toto dítě bude mít s vysokou pravděpodobností potíže s vyvažováním emocí a s navazováním kvalitních vztahů s druhými.¹⁶⁴

¹⁶⁴ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 136.

4. Funkce přátelství v období dospívání

Německo-americký psychoanalytik, Erik Homburger Erikson, zastával myšlenku, že vývoj osobnosti je v každém svém okamžiku úzce spjat s třemi procesy organizace, které se vzájemně doplňují. Dle Eriksona musíme brát vždy v potaz biologické faktory vztahující se k dané osobě, tj. *sóma*; psychické procesy, které organizují individuální zkušenost, tj. *psyché* a společenský proces kulturní organizace, *étos*. Erikson ve své práci dodává, že tyto tři přístupy nejsou pouze předpoklady pro lidskou existenci, ale také pro objasnění jakýkoliv typicky lidských událostí,¹⁶⁵ tedy i přátelství.

Erikson definoval tzv. „osm věků člověka“, přičemž každý tento věk se v důsledku vzniklé vývojové krize vyznačuje určitým vývojovým úkolem, který je třeba splnit, aby člověk získal potřebnou zkušenost a mohl tak postoupit dále v rozvoji své osobnosti.¹⁶⁶

Období dospívání je Eriksonem vymezeno jako pátá etapa psychosociálního vývoje v životě jedince, kdy vývojovým úkolem dospívajícího je hledání vlastní identity, přičemž plnění tohoto úkolu je doprovázeno nejistotou ze své pozice mezi lidmi. Erikson zmínil, že v období adolescence jsou pro dospívajícího významné vztahy s vrstevníky,¹⁶⁷ přičemž funkcí těchto vztahů je napomoci při plnění tohoto úkolu.¹⁶⁸ V této kapitole se pokusím nastínit, proč právě tato přátelství v období dospívání sehrávají důležitou roli při osobnostním a sociálním rozvoji dospívajícího.

¹⁶⁵ ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3, str. 31.

¹⁶⁶ Tamtéž, str. 60-61.

¹⁶⁷ Tamtéž, str. 38.

¹⁶⁸ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 51.

4.1 Přátelství přináší pozitivní emoce

Již na začátku 17. století Francis Bacon, anglický filozof, prohlásil: „*Přátelství zdvojnásobuje radosti a na polovinu snižuje zármutek.*“¹⁶⁹ Můžeme tedy říci, že vzájemné vztahy mezi přáteli jsou zdrojem nepředstavitelného množství různých emocí, který může pociťovat každý z nás – radost, pocit spokojenosti či štěstí. Seligman uvádí, že již malé děti intenzivně prožívají pozitivní emoce. Na konci staršího školního věku; což je období, kdy se dospívající nachází cca v 8. - 9. ročníku; dochází k tomu, že v jedinci začíná narůstat určitá lhostejnost, apatie a dysforie ke svému okolí. Pozitivní emoce, které jsou tak hojné u malých dětí (přičemž nesmíme opomenout prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo), rozšiřují a vytvářejí intelektuální, společenské a tělesné zdroje, z kterých mohou děti právě v pozdějším věku čerpat.¹⁷⁰ Seligman tvrdí, že pokud jedinec zažívá příjemné pocity z opětovaného přátelství, je nastaven k jinému způsobu uvažování a jednání. Myšlení může být tvořivé a otevřené, jednání pak dobrodružné a explorační.¹⁷¹

Vyšší míra požadavků, které sociální okolí klade na dospívajícího, v něm vyvolává stres¹⁷², který je dle Jensen navíc umocněn stresovým hormonem ZHP¹⁷³. Český psycholog věnující se pozitivní psychologii, Jaro Křivohlavý, tvrdí, že emoce nám v jednotlivých životních situacích pomáhají zvládat

¹⁶⁹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. 1. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0, str. 41.

¹⁷⁰ SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. 1. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1, str. 251.

¹⁷¹ Tamtéž, str. 253.

¹⁷² THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, str. 414

¹⁷³ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 127.

těžkosti,¹⁷⁴ např. žáci, kteří mají užší přátelský vztah, obvykle lépe zvládají studijní problémy.¹⁷⁵ Pokud tedy dospívajícímu přátelství s vrstevníky přináší pozitivní emoce jako radost či pocit štěstí, dochází k tomu, že se v jeho těle s největší pravděpodobností snižuje míra stresu, která je spjata s vývojovým psychosociálním úkolem daného údobí.

4.2 Vrstevníci jako „sociální zrcadlo“

Pro pubescenty a adolescenty je charakteristické, že pociťují potřebu se sdružovat do skupin svých vrstevníků, v kterých vyhledávají možnost identifikace, explorace a integrace duševních kvalit druhých lidí do vlastní nově formované dospělé identity. Vrstevníci poskytují dospívajícím vývojově velmi potřebnou funkci „sociálního zrcadla“, kdy si mohou dospívající vyzkoušet různé role, emoce a mohou experimentovat s různými aspekty osobnostního potenciálu. Následně poté sledují, jestli bude jejich jednání ostatními potvrzeno jako žádoucí, jestli bude neokomentováno nebo odmítnuto.¹⁷⁶

V období dospívání je potřeba, aby se jedinec vymanil ze symbiotického vztahu, který byl typický pro rané dětství. Nyní je potřeba, aby se postupem času mezi dospívajícím a rodičem vytvořilo volnější, nicméně stále pevné pouto. Pro období puberty je nezbytné, aby si jedinec postupně k rodičům vytvořil partnerský vztah, který bude založen na vzájemném uznávání.¹⁷⁷

Pro zvládnutí tohoto úkolu dospívající potřebují pocit emociální jistoty. Rodiče však již nestačí na splnění oněch nároků, a proto se přátelství s vrstevníky stávají důležitým experimentálním polem.¹⁷⁸ Tyto vrstevnické

¹⁷⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2, str. 172.

¹⁷⁵ Tamtéž, str. 41.

¹⁷⁶ JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. 1. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5, str. 196.

¹⁷⁷ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 49.

¹⁷⁸ Tamtéž, str. 46.

vztahy nejsou primárně zaměřeny proti rodičům, nicméně se stává, že parta přátel může v některých případech vyvolat nebo zhoršit spory v rodinách.

I když mezi rodiči (popř. jinou pečovatelskou osobou) a dospívajícím narůstají v tomto období určité konflikty, tak můžeme za těmito spory nalézt určitý motiv. Rogge uvádí, že pubescent se chce od svých rodičů kulturně, sociálně a normativně vymezit.¹⁷⁹ Důsledkem je pak i to, že některá témata se z komunikace rodičů a jejich dospívajících dětí vytrácí. Pubescent či adolescent si spíše hledá své komunikační partnery podle svých schopností, s kterými může důvěrně hovořit o běžných denních záležitostech, o volnočasových aktivitách,¹⁸⁰ může s nimi vyměňovat své názory, rozvíjet stanoviska, vytvářet názory nebo kupříkladu přebírat roli či odpovědnost ve skupině. Dospívající může navazovat vztahy i se staršími dětmi či dospělými, kteří jim mohou vzhledem ke zkušenostem poradit.¹⁸¹

4.3 Přátelství a intimita

Slaměník uvádí, že právě intimita, která je pro přátelství charakteristická, tvoří jednu ze základních podmínek zdravého emocionálního a osobnostního rozvoje dítěte, dospívajícího i dospělého člověka.¹⁸² Intimitu můžeme vymezit jako proces stupňování vzájemného sebeodhalování, ve kterém jedinci pocítují vzájemné sebezpečenství, vyjadřují podstatné vlastní pocity a informace o sobě samém druhé osobě, přičemž tyto informace sdělují jedinci důvěrně a očekávají, že druhá strana tyto informace nebude šířit dále. Výsledkem je pak pocit známosti.¹⁸³

Tato intimita se zpravidla prohlubuje s délkou trvání vztahu, přičemž společná konverzace o zájmech, postojích, hudbě či společně sdílené prožitky

¹⁷⁹ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 46.

¹⁸⁰ Tamtéž, str. 47.

¹⁸¹ Tamtéž, str. 52.

¹⁸² SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1, str. 88.

¹⁸³ Tamtéž, str. 88.

tomuto procesu napomáhají. Přátelství obvykle začíná spíše povrchnějším sdělováním informací o sobě samém. Postupem času se jedincovo sebeodhalování zvyšuje, pokud k sobě lidé pocítují vzájemnou důvěru.¹⁸⁴

V přátelském kolektivu může dospívající ukázat své kompetence, převzít zodpovědnost a také získat uznání. Teenager se může mezi přáteli prosadit v průběhu konfliktu, někdy si třeba zkusí převzít řídicí úlohu, jindy zase zkouší být pasivnější.¹⁸⁵ Pomocí těchto vztahů si může dospívající jedinec vyzkoušet různé role, a protože cítí, že se nachází v bezpečném prostředí, může tak zdokonalovat své sociální dovednosti,¹⁸⁶ které Jaro Křivohlavý definuje jako umění vhodně naslouchat i hovořit, správně identifikovat vztahy mezi lidmi a přiměřeně reagovat v sociálním kontaktu.¹⁸⁷

4.4 Přátelé a rozvoj vlastní identity

Již v podkapitole 1.2 bylo zmíněno, že člověk v průběhu pubescence a adolescence usiluje o dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity.¹⁸⁸ Vágnerová uvádí, že rozvoj identity je především dynamickým procesem experimentace, volby a také integrace různých složek sebepojetí o vlastní osobnosti. V tomto období si teenager osvojuje nové kompetence; získává nové role a sociální postavení, které se k těmto rolím pojí. S tím vším se musí dospívající patřičným způsobem vypořádat a musí také zaujmout nějaký postoj.

¹⁸⁴ SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1, str. 89.

¹⁸⁵ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 48.

¹⁸⁶ CRIST, James J. *Jak přežít, když nemám kamarády: jak si kamarády získat a udržet*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1186-0, str. 57.

¹⁸⁷ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. 1. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0, str. 64.

¹⁸⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 155.

Je nutné říci, že rozvoj identity dospívajícího závisí na aktuální úrovni kognitivních schopností, emoční zralosti, ale je také produktem socializace.¹⁸⁹

Novou kompetencí, rozvíjející se v období dospívání, je schopnost introspekce. Jedinec má tak k dispozici nový způsob sebepoznání, který je zaměřen na obsah vědomí; tedy na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. Tato kompetence je vždy ovlivněna aktuálním emočním naladěním, které je v dospívání řízeno hyperfunkční amygdalou¹⁹⁰ a sebepoznání je tudíž o to více zkreslováno. Teenager potřebuje své zkušenosti, kterých nabyl pomocí introspekce, kategorizovat. Toho dosáhne nejčastěji tím, že své pocity sdílí se svými vrstevnickými kamarády.¹⁹¹

Hodnocení jiných lidí je v tomto věku důležitým prostředkem sebepoznání. K pubescentovi najednou proudí informace o jeho vlastnostech a kompetencích. Protože dospívající v průběhu celého procesu dospívání nalézá svou novou identitu, musí si v průběhu dělat jakousi inventuru svých vlastností. Těmto vlastnostem přikládá různou subjektivní hodnotu a do své identity si je integruje. Pro pubescenta je důležité, zda naplní očekávání druhých lidí, přičemž hovoříme o rodičích a kamarádech. Toto okolí klade na dospívajícího své požadavky a na základě jejich plnění, je poté hodnocen. V některých případech je možné, že dospívající zaujme obrannou pozici a vymezí se přesně opačným způsobem. Tyto případy se však netýkají žáků druhého stupně ZŠ, ale spíše žáků SŠ v druhé polovině adolescence.¹⁹²

Je nutné říci, že rozvoj jedincovy identity neprobíhá přímočaře, protože tvorba nové, již dospělé identity zahrnuje období celé pubescence a adolescence

¹⁸⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 402-403.

¹⁹⁰ JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Kniha Omega. ISBN 978-80-7390-190-5, str. 173.

¹⁹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 405.

¹⁹² Tamtéž, str. 406.

a je protkána jak kontinuitou, tak velkými zlomy.¹⁹³ Tato přechodná fáze, kdy dochází k postupné restrukturalizaci konkrétní osoby, je doprovázena silnými emociálními krizemi¹⁹⁴, která však signalizuje proces jedincovy proměny.

Tyto krize jsou důsledkem existence některých nových prožitků, které se stávají pro dospívajícího těžce srozumitelnými. Dosavadní rozumění emocím se začíná rozpadat. Pubescenti se proto snaží nalézt porozumění u svých kamarádů, kterým důvěřují a jsou jim blízcí ať už svými názory, hodnotami či zájmy.¹⁹⁵

Na vývoj emočního života dítěte má nepochybně vliv emoční klima rodiny, které již od útlého věku dítěte předkládá vzory a požadavky na jeho emoční chování.¹⁹⁶ Pokud má však jedinec v období dospívání přátele, tak sdílení emocí nabývá nového rozměru, tj. především již zmíněná intimita, osvojování si vrstevnických skupinových norem prožívání a jejich vyjádření, zároveň pak také „zrcadlení“ adekvátnosti projevů v konkrétních situacích s ostatními vrstevníky ve skupině.¹⁹⁷

Je logické, že když si jedinec prochází vývojovou krizí, bude potřebovat náležitou podporu. Odborníci jako jsou např. Fend, Dreher a Olbrich předkládají, že 80-90% všech dospívajících je schopno se vyrovnat s tímto vývojovým úkolem. Důležitým faktorem však bylo a je okolní prostředí, které jim v průběhu poskytovalo/poskytuje onu potřebnou podporu, podněcovalo je a zprostředkovalo jim vlastní odpovědnost. Zdrojem podpory při rozvoji vlastní identity jsou vrstevníci, rodiče, starší dospívající či jiní dospělí a v neposlední řadě také učitelé.¹⁹⁸

¹⁹³ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 50.

¹⁹⁴ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 98.

¹⁹⁵ SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1, str. 74-75.

¹⁹⁶ Tamtéž, str. 77.

¹⁹⁷ Tamtéž, str. 78.

¹⁹⁸ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 51.

V podkapitole 3.6 jsem zmiňovala, jak vytvoření raného emočního pouta mezi pečovatelskou osobou a dítětem souvisí s jedincovo prognózou navazování mezilidských vztahů do budoucna. Je nutné zmínit, že vrstevníci sice mohou a do určité míry se podílejí na formování nové identity jedince, nicméně pokud domácí prostředí již dlouho selhává a dítě si již v dětství vytvořilo např. dezorganizovaný model citové vazby¹⁹⁹, tak je zde dle Rogge prostor pro to, že vrstevníci budou spíše v období dospívání sloužit jako náhrada rodiny a teenager tak nebude moci projevit touhu po nezávislosti.²⁰⁰

4.5 Přátelé jako sociální opora

Vágnerová uvádí, že součástí identity dospívajícího je i vztah k někomu jinému,²⁰¹ přičemž jak již bylo uvedeno v kapitole 1.2, tak na začátku druhého stupně ZŠ dospívající jedinec spíše vyhledává přátelství uvnitř skupin, které jsou složeny z obdobně starých jedinců stejného pohlaví, přičemž tato přátelství jsou již kvalitativně odlišná od přátelství, která vznikala na prvním stupni. Později však s narůstajícím věkem začíná toužit po více intimních vztazích a vyhledává tak intimní párové přátelství.²⁰²

Vágnerová uvádí, že dospívající se vymezují pomocí mezilidských vztahů. Může se vymezovat jak pozitivně – identifikací, tak negativně – deidentifikací a odmítáním.²⁰³ Pokud si jedinec definuje svou příslušnost k nějaké skupině a identifikují se s ní, můžeme tak hovořit o in-group, naopak

¹⁹⁹ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 164.

²⁰⁰ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 51.

²⁰¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 409.

²⁰² LANGMEIER J. a KREJČÍŘOVÁ D., pozn. 30, str. 154.

²⁰³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 409.

jiná sociální skupina, s kterou se jedinec identifikovat nechce a nespĺňuje tak jedincovy podmínky členství, je chápána jako out-group.²⁰⁴

Pro přátelské vztahy je důležitá jedincova in-group, protože onou příslušností se dospívající člen může definovat. Dle Vágnerové je toto přechodné stadium skupinové identity velice důležité, protože tak pomáhá odstraňovat jedincovy pochybnosti o sobě samém a funguje tak jako opora dosud nejasné a nejisté individuální identity dospívajícího. Čím intenzivněji se dospívající snaží identifikovat se svými přáteli, tak tím větší je potřeba konformity k jejím hodnotám a normám, do které spadají i snahy teenagerů o viditelné vyjádření skupinové příslušnosti, tj. uniformita oblečení, projevů chování, způsobů vyjadřování, atd. Je důležité zmínit, že již zmíněná oddanost a konformita k přátelům ve skupině vyjadřuje potřebu opory při procesu osamostatňování, které teenager získává jiným způsobem než v rodině.²⁰⁵

Dle Carr-Gregga a Shale může teenager dospět jen tak, že v průběhu celé adolescence dosáhne emocionální nezávislosti na dospělých. Uvádějí také, že právě ono přátelství (tj. kontakty mimo rodinu) poskytují nezbytnou a tak potřebnou oporu.²⁰⁶ Nové vztahy, které na začátku dospívání vznikají, jedinci poskytují jistotu, kterou nutně potřebuje vzhledem k postupnému odpoutávání od rodiny. Dle Langmeiera pak tyto nové vztahy teenagera připravují pro nové trvalé emoční vztahy v dospělosti.²⁰⁷

Širůček a Širůčková tvrdí, že pojem sociální opora odkazuje k suportivní formě vztahu člověka s přáteli, rodinou či dalšími osobami. Tato opora zahrnuje jak materiální, tak emoční zdroje, které pramení z konkrétního vztahu k druhému či druhým. Sociální opora se vždy vztahuje k tématu zátěže a ke

²⁰⁴ NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2, str. 70.

²⁰⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, str. 409.

²⁰⁶ CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Pubertáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. 1. Praha: Portál, 2010. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9, str. 73.

²⁰⁷ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 154.

způsobu vyrovnávání se s touto zátěží.²⁰⁸ Paulík pak dále také tvrdí, že vztah mezi lidmi, který je založený na respektu a důvěře, kdy si jedinci poskytují vzájemnou sociální oporu, je vztahem emocionálně uspokojujícím a s nejvyšší pravděpodobností ovlivňuje jedincovu odolnost vůči zátěži. Zároveň dodává, že dospívající, kteří mají důvěrný vztah s kamarády či kamarádem, tak považují svůj život za kvalitnější a cítí se být odolnějšími vůči stresu než jejich vrstevníci, kteří uvádějí, že přátele nemají.²⁰⁹

Sociální opora, kterou poskytují přátelé dospívajícímu, nabírá v tomto vývojovém období na své důležitosti. Dospívající pomoc svých přátel upřednostňuje a záměrně ji vyhledává, protože onen kontakt vrstevníků, s kterým se může jedinec ztotožnit, mu pomáhá při procesu postupného získávání autonomie.²¹⁰

Vrstevniční přátelé poskytují teenagerovi jednak emocionální oporu, kdy se jedná zejména o poskytování emocí, jako jsou kupříkladu víra a empatie. Dále poskytují hodnotící oporu, čímž rozumíme určité hodnocení, které je cenné pro jedincovo sebehodnocení.²¹¹

Teenageři obvykle vyhledávají své kamarády také proto, že v nich nacházejí zdroj informací a porozumění. Širůček s Širůčkovou pak definují tzv. informační oporu, která spočívá v tom, že náš přítel/přítelkyně nám zprostředkuje informaci či radu, která nám může pomoci se vyrovnat s našimi osobními problémy.²¹² Bylo zjištěno, že dospívající zpravidla oceňují informační oporu vrstevníků v otázkách dospívání, stylu oblékání či volnočasových aktivit. Otázky, které se však týkají budoucí profesní dráhy či

²⁰⁸ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 48.

²⁰⁹ PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2, str. 207-208.

²¹⁰ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 49.

²¹¹ Tamtéž, str. 48.

²¹² Tamtéž, str. 48.

obecné problematiky vzdělávání, obracejí se ve většině případů spíše na své rodiče.²¹³

Slaměník uvádí, že charakter raného attachmentu se stává předobrazem prožívání a očekávání, které bude přítomné v pozdějších vztazích,²¹⁴ proto Širůček s Širůčkovou tvrdí, že prožívaná sociální opora se značně blíží ranému emočnímu poutu. Jedinec cítí pocit, do jaké míry jsou pro něj jeho přátelé dostupní a zda se na ně v případě svých obtíží může obrátit.²¹⁵

Slaměník také upozorňuje, že je nutné si uvědomit, že vnitřní model sociálních vztahů, který byl formován v dětství, je vcelku odolný vůči změnám, protože byl silně zakotven a je mimo vědomou kontrolu. Lidé mají také tendenci spíše nové informace asimilovat do již stávajících schémat. Změny jsou pro děti velice obtížné a to zejména tehdy, když jsou emoční a kognitivní procesy úzce propojeny s určitými vzorci chování.²¹⁶

²¹³ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 49.

²¹⁴ SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1, str. 92.

²¹⁵ MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1, str. 49

²¹⁶ SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1, str. 94.

5. Vytvoření pozitivního klimatu třídy

Je známo, že do edukačního prostředí třídy vstupují jak fyzikální faktory²¹⁷, tak psychosociální faktory. Čapek rozděluje psychosociální faktory na stabilní a proměnlivé. Stabilními psychosociálními faktory rozumí trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů a tyto vztahy definuje jako klima třídy. Proměnlivými psychosociálními faktory pak myslí krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu, které nazývá „atmosféra ve třídě“.²¹⁸

Seligman tvrdí, že nepříjemná a chladná atmosféra aktivuje v člověku způsob myšlení, který je typický pro „bitevní pole“. To znamená, že se soustředíme na to, co se nám jeví jako nežádoucí a snažíme se jednotlivých těžkostí co nejrychleji zbavit. Oproti tomu dobrá nálada v přátelském prostředí podporuje myšlení, které je tvořivé, tolerantní, konstruktivní, velkorysé a nedefenzivní.²¹⁹ Je však důležité rozlišovat mezi již zmíněnými pojmy „klima třídy“ a „atmosféra ve třídě“. V praxi se může stát, že dlouhodobě panuje ve třídě dobrý vztah žáků k učitelí, avšak během konkrétní kázeňské situace, kterou musí učitel v daném okamžiku direktivně řešit, jeho oblíbenost může dočasně klesnout. V těchto okamžicích se však dle Čapka jedná o pouhý výkyv, který se během následujícího období vrátí na původní hodnotu.²²⁰

Učitel by měl usilovat o vytvoření pozitivního klimatu třídy, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně²²¹ a bude se jim tak dostávat nejlepších podmínek pro navazování přátelství. Kyriacou tvrdí, že právě ono navozené klima může mít

²¹⁷ Tj. osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn, atp.

²¹⁸ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 12.

²¹⁹ SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. 1. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1, str. 53.

²²⁰ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 12-13.

²²¹ THOROVÁ K., pozn. 186, str. 415.

zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Odkazuje tak na učitelovy dovednosti, jež považuje při vytváření třídního klimatu za velice důležité.²²² Dle Čapka je pro učitele stěžejní, aby si uvědomil, že ve třídě nemůže být přátelská atmosféra bez součinnosti učitele a žáků. Zároveň dodává, že je to právě učitel, který tuto atmosféru může zlepšit či pokazit, protože může být nejaktivnějším iniciátorem a nejlepším diagnostikem. V tomto ohledu zastává stejný obdobný názor jako Kyriacou, tedy že základem pro vytvoření přátelské atmosféry ve třídě je usilovat o zlepšení a nikdy se nepřestávat snažit.²²³

Kyriacou předkládá, že uvolněný, vřelý a podporující étos vzniká z velké části ze vztahů, které jsou navázány mezi učitelem a žáky. Autor klade důraz na styl a způsob jednání učitele s žáky, protože pokud bude učitel uvolněný a bude veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, přispěje tak tím celkové uvolněnosti žáků, která u nich může vzbudit zájem o učební činnost.²²⁴ Dle Čapka třídnímu klimatu prospívá, když učitel svou mocenskou roli spíše upozaďuje a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům.²²⁵

Je důležité říci, že každý máme svou roli (anglicky *part*), kterou hrajeme při zvyšování kvality svých interpersonálních vztahů. Dle Siegela *part* zahrnuje naši zúčastněnost, naladění, rezonanci a vytváření důvěry. Tento *part* následně hrajeme, abychom pomáhali vytvořit duševní život nejenom pro sebe, ale i pro druhé, s nimiž jsme v nějakém vztahu. Je zde však podmínka, že náš duševní život bude vzkvétat pouze tehdy, když tento „*part*“ budeme brát vážně.²²⁶

Pokud se učitel bude takto chovat k dospívajícímu žákovi, tak dle Siegela svým žákům poskytuje příležitost k tomu, aby prospívala jejich mysl. Pokud

²²² KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7, str. 79.

²²³ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 14.

²²⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7, str. 80.

²²⁵ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 17.

²²⁶ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 180.

budou i dospívající přistupovat k učitelům s účastí, patřičným naladěním a zároveň se otevřou tomu, co jim učitelé sdělují, pak je možné vybudovat důvěru mezi generacemi. Jedná se tedy o oboustrannou zkušenost.²²⁷

Je důležité říci, že stát se součástí života druhých ze začátku nebývá jednoduché, nicméně tato oboustranná zúčastněnost zlepšuje vztahy s druhými a z výzkumů vyplývá, že prospívá také fyziologickému zdraví.²²⁸ Siegel tvrdí, že klíčem k rozvíjení zúčastněnosti obou stran a napojení je společná reflexe.²²⁹ Můžeme tedy usoudit, že společná reflexe na konci každé hodiny slouží mimo jiné i právě k oboustrannému napojení a uvědomění si zúčastněnosti žáků i učitele, jakožto aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

²²⁷ SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0, str. 180.

²²⁸ Tamtéž, str. 180.

²²⁹ Tamtéž, str. 181.

6. Výchovné metody podporující přátelské vztahy žáků

Čapek zastává názor, že pro pozitivní podporující klima jsou potřeba dobré vztahy, komunikace, spolupráce, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převaha pozitivního odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky.²³⁰ Autor se zároveň domnívá, že by se učitel měl ve své práci zaměřit především na ty aspekty klimatu, které může vlastní soustavnou činností nejvíce ovlivnit. Rozumí jimi vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci, hodnocení, kázeňské vedení, vztahy mezi žáky, participaci žáků a prostředí třídy.²³¹ Na vše zmíněné je potřeba se v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu zaměřit, protože dle Morgan má podoba přátelství ve školní třídě zcela jiný charakter než přátelství ve „skutečném“ světě, kdy se tento druh vztahu mezi lidmi posiluje či oslabuje víceméně nenuceně a postupně.²³² Žáci jsou ve třídě zpravidla neustále pohromadě, a proto je důležité, aby se učitelé svou soustavnou činností snažili o navozování přátelského klimatu, které by následně mělo vytvořit ideální podmínky pro učení a prevenci rozvoje sociálně patologických jevů.

V následujících podkapitolách se zaměřuji na vybrané vyučovací metody a organizační formy, kterými lze napomoci budování přátelského prostředí ve třídě. Jednotlivé metody jsem se snažila nejprve teoreticky přiblížit, abych z nich mohla následně vycházet při své vlastní tvorbě modelových hodin, které jsou rozpracovány níže.

6.1 Kooperativní učení

Hana Kasíková zmiňuje, že týmová práce zahrnující kooperaci je v současné době jádrem většiny zaměstnání. Požadavkem profesní sféry již převážně není individuální práce, ale spíše schopnost pracovat v týmu a umět

²³⁰ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 14.

²³¹ Tamtéž, str. 15.

²³² MORGAN, Nicola. *Průvodce stresem pro náctileté: jak si kamarády získat a udržet*. Praha: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-012-0, str. 97.

řešit problémy společně,²³³ což je vlastně dle Delorse jeden ze čtyř pilířů vzdělávání, kdy se má jedinec v průběhu celého výchovně-vzdělávacího procesu učit žít společně, umět spolupracovat s ostatními, nalézt ve společnosti své místo a moci se tak podílet na životě ve společnosti.

Kasíková je přesvědčena, že učit se lépe znamená proměnit základní uspořádání vyučování a učení. Navrhuje proto ve škole vědomě pracovat se sociálními situacemi a sociálními vztahy, tedy zaměřit se více na kooperativní učení než na skupinovou výuku.²³⁴ Kooperativní učení pro Kasíkovou znamená se učit na základě specifického uspořádání vztahů v jednotlivých úkolových situacích, tedy na základě pozitivní vzájemné závislosti, tj. kooperace.²³⁵

Kasíková definuje pět znaků kooperativního učení, které slouží jako opěrné sloupy celého systému a v případě nedodržení těchto principů, dochází k ohrožení účinnosti kooperativního učení.²³⁶

Prvním znakem je pozitivní vzájemná závislost, která existuje pouze tehdy, pokud si žáci ve skupině vytyčí společný cíl, který musí zvládnout celá skupina. Žáci jsou spojeni způsobem – když neuspějí, nikdo z nás neuspěje. Musí tedy koordinovat své úsilí s jejich úsilím pro dokončení konkrétního úkolu. Dosažení společného cíle je podporováno vhodně zvolenou odměnou a rozdělením informačních zdrojů. Každý člen obdrží část informace a pro dokončení úkolu je potřeba, aby spolužáci tyto informace dali dohromady. Je také důležité zmínit, že pozitivní společné závislosti se dosahuje také rozdělením rolí ve skupině, které se při plnění úkolu doplňují.²³⁷

²³³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1, str. 9.

²³⁴ Tamtéž, str. 15.

²³⁵ Tamtéž, str. 37.

²³⁶ Tamtéž, str. 37.

²³⁷ Tamtéž, str. 38.

Pokud si dává učitel za cíl učit děti kooperaci, může začít kupříkladu spoluprací ve dvojicích,²³⁸ nicméně stále platí, že klíčové je zadat dětem společný úkol, proto zadání nedostane každý žák, ale ona konkrétní dvojice. Spolupráce se dá však rozvíjet i pomocí nápomoci, kdy jeden žák pomáhá svému spolužákovi, např. mu zkusí svými slovy vysvětlit zadání úkolu. Jeden ze dvojice tedy zastává roli tutora a snaží se předat svou znalost svému spolužákovi. Je nutno podotknout, že prospěch z této činnosti plyne pro obě strany, protože i když je žák v roli tutora, učí se také. Autoři projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování uvádějí, že žák, který již látku pochopil a učí svého spolužáka, ji někdy může vysvětlit daleko lépe než sám učitel,²³⁹ protože dle Rogge může být dospívající spolužák pro vrstevníka lepším komunikačním partnerem než učitel.²⁴⁰

Spolupráce se dá taktéž skvěle rozvíjet v menších skupinách o 3-6 žácích²⁴¹, např. daný problém nejdříve žáci prodiskutují ve dvojici a následně po určitém čase vytvoří dvě dvojice jednu čtveřici a budou společně pokračovat v diskuzi nad společným úkolem. Zde může být zadání i lehce pozměněno. Důležitou připomínkou je i fakt, že tato změna nemusí být organizačně náročná, protože žáci z předních lavic si mohou otočit své židle a přisednout si tak ke spolužákům, kteří sedí za nimi. Pokud je ve třídě situace, že je nějaký žák v lavici sám, taktéž si přisedne k nějaké dvojici.²⁴² Aby docházelo ke kooperaci a rozvoji sociálních dovedností, je velice důležité, aby byla dodržena interakce tváří v tvář. Kasíková ji vymezuje jako druhý esenciální znak kooperativního

²³⁸ Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

²³⁹ Tamtéž.

²⁴⁰ ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3, str. 47.

²⁴¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1, str. 38.

²⁴² Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

učení, protože pokud máme před sebou něčí tvář, můžeme jí tak adresovat naše sdělení a zároveň se nám od ní dostává bezprostřední zpětné vazby.²⁴³

Autoři projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování uvádějí, že nejefektivnější je výuka ve skupinách složených o čtyřech žácích. U tříčlenných skupin je to riziko, že vznikne spíše spolupracující dvojice a nebude tak docházet k úplné kooperaci. U pětičlenných a vícečlenných skupin zase hrozí riziko rozpadu na dvě části, tj. model 2+3 či 4+1. Důsledkem poté je, že spolu všichni žáci nespolečně spolupracují.²⁴⁴

Skupiny, ve kterých dochází ke kooperativnímu učení, mohou vznikat různým způsobem. Je možné zprvu vytvářet tzv. „přirozené“ skupiny, které jsou postaveny na dobrovolnosti žáků a setkávají se v těchto skupinách, protože si jsou blízcí.²⁴⁵ Tyto skupiny však mají svá úskalí, protože se může stát, že některý žák či žáci nebudou vědět, kam jít, protože aktuálně z nějakého důvodu neoplývají blízkými lidmi ve třídě.

Podpůrný portál pro učitele v těchto případech doporučuje, aby se učitel zaměřil na tzv. „seznamovací“ skupiny. Žáci se formou hry rozdělí do různých skupin a postupně se mezi sebou mohou poznávat. Je vhodné tyto hry zařadit převážně na začátek školního roku nebo při příchodu nového žáka do třídy. To však nebrání použít tyto seznamovací hry a skupiny i v průběhu školního roku, kdy se učitelé jeví, že komunikace mezi některými žáky spíše vázne.²⁴⁶

Je nutno podotknout, že učitelé OV ve svých hodinách nejčastěji volí formaci krátkodobých skupin. Zastánci kooperativního učení však spíše upozorňují na přínos a smysl dlouhodobých skupin, v kterých může docházet k potřebné a velice hluboké interakci. Je doporučováno sestavovat skupiny na půl roku či na celý školní rok, které mohou participovat na dlouhodobějším

²⁴³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1, str. 38.

²⁴⁴ Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

²⁴⁵ Tamtéž.

²⁴⁶ Tamtéž.

projektu. Pokud si jednotliví členové skupiny mají stále co předávat a mohou se tak vzájemně obohacovat, pak takovou skupinu můžeme označit za funkční.²⁴⁷

Za třetí znak kooperativního učení Kasíková²⁴⁸ považuje osobní odpovědnost, což znamená, že výkon každého jedince ze skupiny je zhodnocen. Smysl tohoto učení není v posílení skupiny, ale v posílení jedince, protože po takto vedené výuce, která byla organizována kooperativním způsobem, by měli být jednou schopni zvládat obdobné úkoly, nicméně už sami bez pomoci. Je však potřeba, aby tato individuální odpovědnost byla učitelem podporována, tj. kupříkladu náhodné vybrání výsledků práce skupiny od jednotlivce.²⁴⁹

Čtvrtým znakem je pak formování a využití interpersonálních dovedností. Zde je však potřeba zmínit, že kooperativní učení nemůže fungovat, pokud k němu jednotliví žáci nebudou vybaveni dovednostmi. K utváření těchto dovedností dochází postupně, od nejjednodušších po velice složité, tedy např. od znát a věřit si navzájem, až k akceptování a podpoře druhé osoby a řešení problémů konstruktivním způsobem.²⁵⁰ Kasíková ve svém článku také zmiňuje, že žáci by se tyto sociální dovednosti měli učit vědomě a měli by být povzbuzováni, aby je užívali.²⁵¹

Posledním pátým znakem je dle Kasíkové na skupinu zaměřená reflexe²⁵², jejíž součástí by měly být vždy tyto body: které kroky byly žákům ve

²⁴⁷ Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

²⁴⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1, str. 38.

²⁴⁹ Tamtéž, str. 38.

²⁵⁰ Tamtéž, str. 38.

²⁵¹ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, 67(2), 113. DOI: 10.14712/23362189.2017.398. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/398>

²⁵² Tamtéž.

skupině nápomocné či nikoliv; dále pak rozhodování, které kroky by měly pokračovat i v budoucnu či nikoliv.²⁵³

Je důležité zmínit, že skupinová výuka je jednou z organizačních forem vyučování, přičemž při této výuce jsou žáci zpravidla rozděleni do několika skupin. To, že žáky rozdělíme do skupin, však nezaručuje jejich kooperaci, ale je pouze jednou z podmínek navázání vzájemné spolupráce. Kooperativní učení se soustředí především na procesy, které vznikají při vzájemné spolupráci uvnitř skupiny, zaměřuje se tedy především na sociální interakci.²⁵⁴

Cílem kooperativního učení může být sama kooperace.²⁵⁵ To v praxi znamená, že si žáci mají v průběhu vyučování osvojit klíčovou kompetenci spolupracovat. V útlém věku jsou děti schopny prožívat pozitivní emoce velice intenzivně²⁵⁶, které pramení z toho, že si hrají se svými kamarády, sourozenci a rodiči. Škola by na tyto schopnosti měla navázat a zkoušet je rozvíjet. Pokud se však bude žákům vzájemná spolupráce zakazovat, tyto cenné schopnosti spíše v průběhu času zakrní.²⁵⁷

Empirické šetření Kasíkové, které bylo provedeno v letech 2012-2013 88 inspektory České školní inspekce a studenty oboru pedagogika FF UK, si kladlo za cíl uvést kvalifikované odhady rozsahu kooperativního učení a uvést, v jaké podobě a jakým způsobem se kooperativní učení usazuje ve výuce v České republice. Během tohoto šetření bylo použito dotazování a přímé pozorování výuky, přičemž podmínkou pro šetření bylo, že ti, kdo přinášejí data z terénu, musí umět odlišit skupinovou formu výuky a kooperativní učební formu. Tito

²⁵³ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, 67(2), 113. DOI: 10.14712/23362189.2017.398. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/398>

²⁵⁴ Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

²⁵⁵ Tamtéž.

²⁵⁶ SELIGMAN M., pozn. 170, str. 251.

²⁵⁷ Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. [Http://www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz) [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

lidé byli v několikahodinovém bloku trénováni na základě analýzy videí i úkolových situací v rozpoznání rozlišujících znaků.²⁵⁸

Toto šetření ukázalo, že využití skupinové formy z celku výukového času na českých základních školách (pozorováno bylo 60 hodin) činí cca 20%, přičemž pouze ve 4% byla výuka vedena tak, aby v oné skupinové formě nastalo kooperativní učení. Za problematizující momenty byly shledány nerovnosti v zapojení do učební činnosti a dovednostní výbava žáků. Problematickou byla shledána i dovednostní výbava učitelů a to konkrétně v postupech při tvorbě skupin, dále nejasné zadávání kognitivních cílů a chybějící cíle v sociálním učení. Shledány byly také problémy v úrovni poskytování zpětnovazební podpory.²⁵⁹

Ve školním roce 2014/2015 pak bylo uskutečněno šetření proměny, přičemž cílem bylo porozumět tomu, jak učitelé přemýšlejí o proměně skupinové formy v kooperativní učební formu, jaké postupy jsou pro ně snadno akceptovatelné a jaké naopak obtížné. Výsledkem šetření bylo, že zavádění nových a méně obvyklých postupů s sebou přináší znejistění v učitelské roli. Kasíková zdůrazňuje, že je důležité se zaměřit na implementační proces kooperativního učení do výuky, jež je neseno ideologií vzájemného učení mezi žáky. V našich podmínkách však stále převládá obvyklejší hromadná forma výuky, která staví na předávání poznání učitelem v rámci transmisivního paradigmatu.²⁶⁰

6.2 Komunitní kruh

Práce v kruhu bývá při výuce na základních školách poměrně často zastoupena. Je však nutné zmínit, že ne každou práci odehrávající se v kruhu můžeme označit za komunitní kruh. Nejprve jednotlivé typy kruhů popíši a následně se budu věnovat komunitnímu kruhu a jeho důležitosti.

²⁵⁸ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, 67(2), 117-118. DOI: 10.14712/23362189.2017.398. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/398>

²⁵⁹ Tamtéž, str. 117-118.

²⁶⁰ Tamtéž, str. 118-120.

Prvním typem může být kupříkladu výukový kruh. Ten se používá nejčastěji při výuce jazyků nebo právě v hodinách občanské výchovy. Přínosem tohoto nástroje je větší zapojení žáků a lepší komunikace. Učitel má ve výukovém kruhu řídicí roli, což znamená, že uděluje slovo a může od žáka požadovat názor nebo odpověď. Učitel vede řízenou diskuzi tak, aby směřoval k naplnění vzdělávacího cíle, který si stanovil.²⁶¹

Druhým typem je diskusní kruh, kde již učitel spíše naplňuje roli moderátora diskuse. Zde Nováčková uvádí, že zejména na druhém stupni se této role může ujmout i někdo z řad žáků. Téma diskusního kruhu může být spjato s událostmi, které se staly ve třídě, ve škole, v České republice obecně či ve světě. Cílem diskusního kruhu je diskutovat, reagovat na názory a také předkládat argumenty.²⁶²

Jak výukový, tak diskusní kruh jsou zaměřeny především na rozvoj znalostí či dovedností. Stávají se tak nástroji, které přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí, tj. kompetence sociální a personální, komunikativní a občanské.²⁶³

V této podkapitole se chci nejvíce zaměřit na třetí typ, tj. komunitní kruh. Název komunitní kruh je odvozen od slova komunita, tj. společenství. Cílem této metody je napomoci vytvářet soudržnost třídy a přispívat k osobnostnímu rozvoji žáků. Žáci se prostřednictvím komunitního kruhu dle Kopřivy učí řadě sociálních a komunikačních dovedností, především naslouchání, formulaci vlastního názoru, učí se respektu k názoru druhých, vystupování před ostatními a trpělivosti.²⁶⁴ Nováčková dodává, že cílem komunitního kruhu je dále také

²⁶¹ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁶² Tamtéž.

²⁶³ HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁶⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 244.

rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality a vytváření bezpečného klimatu třídy,²⁶⁵ což náleží do psychosociálních podmínek uskutečňování RVP ZV.²⁶⁶

Pro vytvoření pocitu bezpečí u každého žáka, je nutné, aby byly v průběhu využití komunitního kruhu splněny následující čtyři podmínky. Tato pravidla také zároveň slouží jako základní upomínka pro chování a zvládání emocí.²⁶⁷

1. Pravidlo naslouchání²⁶⁸

Umět druhému naslouchat je dovednost, kterou můžeme řadit mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Naslouchání můžeme označit za výraz respektu k druhým, který podmiňuje úspěšnou komunikaci. Kopřiva toto pravidlo nazval jako „*právo mluvit*“. Osoba v kruhu ho má tehdy, pokud se jí do ruky dostane drobný předmět, tj. kaštan, kamínek, mušlička... Děti se tak dle Kopřivy učí, že závaznost pravidel platí pro všechny stejně.²⁶⁹ Když někdo mluví, ostatní naslouchají, tedy hovořícího nepřerušují, nekladou otázky a jakkoliv projev nekomentují. Nováčková dodává, že pravidlem naslouchání se řídí i učitel, který zpravidla do řeči nevstupuje. Pokud by se však výjimečně objevil důvod, aby dospělý či někdo z žáků do řeči vstoupil, je třeba si předmět

²⁶⁵ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁶⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 10 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV: Psychosociální podmínky* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

²⁶⁷ ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity. 2.*, doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7, str. 71.

²⁶⁸ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁶⁹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 244.

od hovořícího vyžádat. Řekneme, co je potřeba a poté předmět vrátíme stejnému žákovi nebo dalšímu žákovi, který sedí vedle něj. Důvodem tohoto zásahu bývá většinou porušení některé ze čtyř principů komunitního kruhu.²⁷⁰

2. Právo nemluvit²⁷¹

Na každého žáka postupně přichází řada, tak, jak předmět v kruhu putuje. Pokud se dotyčný nechce aktuálně vyjádřit k tématu, pouze předává předmět následujícímu spolužákovi. Tak docílíme pocitu bezpečí u každého žáka. Kopriva dodává, že i kdyby žák využíval pravidlo zdrzet se komentáře po celý rok, nesmíme ho k ničemu vybízet a jeho rozhodnutí komentovat.²⁷² Nováčková tvrdí, že i samotný fakt, že dítě přijme předmět a předá ho dále, symbolizuje jeho zapojení do skupiny.²⁷³ Komunitní kruh tedy dospívajícího může naučit, že má právo odmítnout a rozhodnout se sám za sebe. Pomocí komunitního kruhu se může dospívající naučit komunikační dovednosti, které mu dle Koprivy²⁷⁴ pomáhají odolávat nátlaku vrstevníků například při nabídce alkoholu nebo cigaret.

²⁷⁰ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁷¹ Tamtéž.

²⁷² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 244.

²⁷³ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁷⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 245.

3. Pravidlo úcty²⁷⁵

V komunitním kruhu se přímo nereaguje na to, co řekl žák přede mnou. Bez hodnocení tedy stavíme názor vedle názoru, nikdo se nikomu nevysmívá, nekritizuje, ani nezpochybňuje. Otázky by měly být do komunitního kruhu kladeny na obecné úrovni, nikdy tedy nejmenujeme konkrétní osoby. Nováčková z tohoto pravidla vyvozuje, že komunitní kruh by rozhodně neměl být používán k přímému řešení konfliktů ve třídě,²⁷⁶ jelikož slouží jako bezpečné místo, kde se děti učí důvěřovat.²⁷⁷

4. Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí²⁷⁸

Dodržení pravidla diskrétnosti slouží k ujištění žáků, že to, co řeknou, nebude vyneseno mimo třídu. Pokud chce žák někomu mimo školní třídu vyprávět o dění v kruhu, může, ale nesmí udávat jména osob. Úkolem učitele je dle Nováčkové²⁷⁹ hovořit s žáky také o tom, že každý z nich může zvážit, co budou sdílet s druhými a co si nechají pro sebe. Učitel může žákům nabídnout, že pokud by nějakou záležitost chtěli osobně prodiskutovat pouze s ním, mohou se na něj obrátit. Pokud učitel teprve zvažuje, že implementuje komunitní kruh do své výuky, je potřeba, aby ztvárnil všechna tato čtyři pravidla graficky. Jednotlivé piktogramy pak položí doprostřed kruhu, tak aby všem byly na očích. Pokud dojde k porušení některého z pravidel, kdokoliv již bez použití slov může ukázat na piktogram a naznačit, že někdo z kruhu porušil pravidlo.²⁸⁰

Základním postupem je, že učitel přichází do komunitního kruhu s otázkou, na kterou může rovnou on sám odpovědět a navést tak žáky určitým směrem nebo pouze podá předmět žákovi po své pravici a hovoří až jako poslední. Komunikaci v kruhu lze

²⁷⁵ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁷⁶ Tamtéž.

²⁷⁷ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 245.

²⁷⁸ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁷⁹ Tamtéž.

²⁸⁰ Tamtéž.

iniciovat i jiným způsobem, tj. že učitel podrží předmět na otevřené natažené dlani a nabídne, aby si ho vzal ten žák, kdo chce na otázku odpovědět jako první. Po sléze už se předmět posouvá po směru kruhu. Nováčková varuje, že přátelské atmosféry rozhodně nedocílíme tím, že žákům dovolíme, aby vybírali, komu předmět předají. Tento postup označuje za velice rizikový, který může navodit v některých žácích ohrožující zážitky.²⁸¹

Nováčková upozorňuje, že komunitní kruh se od výukového a diskusního kruhu odlišuje tím, že se v něm sdílené myšlenky a názory neshrnují. Učitel ani žáci by neměli vyvozovat závěry z toho, co slyšeli.²⁸² Pokud chce učitel něco na závěr sdílet, může poděkovat a ocenit rozmanitost myšlenek, které v kruhu během aktivity zazněly. Dle Kopřivy je pro učení a vývoj dítěte naprosto nezbytná zpětná vazba. Ta však nevyjadřuje vztah, proto zastává názor, že pro vyjádření a budování přátelské atmosféry ve třídě je důležité ocenění žáků.²⁸³ Učitel by si měl všimnout v průběhu vyučování všeho, co se daří a upřímně to ocenit, protože tímto prostředkem vyjadřuje svůj skutečný zájem, který má blahodárný účinek na vztahy ve třídě.

Abychom zajistili, že se komunitní kruh stane pro žáky citově bezpečným místem²⁸⁴, měli bychom vždy otázky formulovat v první osobě množného čísla nebo ve třetí osobě jednotného či množného čísla. Pokud učitel s implementací komunitního kruhu do výuky začíná, měl by se nejprve zaměřit na pozitivní záležitosti, např. na co se těšíme... Až bude mezi žáky navozen pocit důvěry a komunitní kruh se stane součástí třídy, můžeme zvážit zařazení emočně náročnějších otázek, tzn. otázky týkající se pocitů, možností jednání, motivů jednání či rozpoznání projevů chování. S náměty na otázky mohou přicházet i sami žáci, přičemž formulace těchto otázek je vždy úkolem učitele. Pokud chce učitel nějakou konkrétní otázku probírat v komunitním kruhu, měl

²⁸¹ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁸² Tamtéž.

²⁸³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, str. 219.

²⁸⁴ KOPŘIVA P., pozn. 277, str. 245.

by se nejprve zamyslet nad tím, zda je tato otázka naprosto bezpečná pro každého a zda se nebude nikdo cítit ohrožený.²⁸⁵

Dle Nováčkové na prvním stupni většinou nebývá problém zařadit do výuky tuto metodu. Na druhém stupni je však situace obtížnější, nicméně bývá užitečné komunitní kruh zařadit první vyučovací hodinu v pondělí. Důležitou roli zde sehrává nejen učitel občanské výchovy, ale také především třídní učitel, který by měl být jakýmsi koordinátorem práce na sociálních vztazích ve své třídě.²⁸⁶ Třídní učitel by se měl snažit i kupříkladu pomocí komunitního kruhu poznat své žáky; vědět, jak s nimi jednat; jak rozvíjet jejich schopnosti. Čapek zdůrazňuje, že právě třídní učitel je motivátorem a také sociálním vzorem svých žáků, tedy velmi důležitým dospělým v jejich životě.²⁸⁷

Komunitní kruh je dle Nováčkové dobrým nástrojem, jak budovat vztahy ve třídě.²⁸⁸ Je však také dobrým prostředkem, jak přispívat k rozvoji emoční inteligence žáka. Pomocí této metody žák trénuje sociální kompetence. Konkrétně trénuje, jak ovládat své pohnutky, svou aktuální náladu, trénuje ovlivnit své myšlení či se vcítit do situace druhého. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.2, Daniel Siegel považuje naučení se zvládnání svých vlastních emocí za důležitou součást osamostatnění dospívajícího od svých rodičů.²⁸⁹ V komunitním kruhu se pak také dle Nováčkové mimo jiné rozvíjí žákova slovní zásoba, dovednost naslouchat a projevit své city a názory před ostatními. Tvrdí také, že komunitní kruh je přínosný nejen pro žáky, ale právě také pro učitele,

²⁸⁵ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁸⁶ Tamtéž.

²⁸⁷ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4, str. 17.

²⁸⁸ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁸⁹ SIEGEL D., pozn. 126, str. 99.

kteří mají tu možnost poznat žáky individuálněji a mají lepší vhled do vztahů a problémů.²⁹⁰

6.3 Otevřené učení

V této podkapitole bych chtěla stručně přiblížit koncept otevřeného učení, který je sice dle Sárköziho²⁹¹ v současné době spíše praktikován v zahraničních zemích, nicméně pro vytváření přátelského prostředí by některé jeho prvky mohly být implementovány do běžné české základní školy.

Bernd Badegruber poukazuje na fakt, že vždy ve třídě existují žáci, kteří jsou více méně introvertní anebo naopak extrovertní. Důležité však pro učitele je, aby usiloval o existenci bezpečného prostředí, v němž žádný žák nebude příliš omezován chováním svého spolužáka. Badegruber²⁹² proto navrhuje, aby učitel žáku do jisté míry umožnil samostatné řízení svých kontaktů ve třídě. To v praxi znamená, že žákovi bude umožněno si vybrat, zda bude pracovat ve dvojici, ve skupině nebo samostatně.

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 4.3, se svými vrstevnickými přáteli si dospívající může vyzkoušet různé role,²⁹³ přičemž může zdokonalovat své sociální dovednosti.²⁹⁴ Žák přijme ve skupině buď řídicí či vedlejší roli a může být ostatními spolužáky povzbuzován k většímu zapojení či zdrženlivosti.²⁹⁵ Z této situace může profitovat jak stydlivější, tak obvykle dominantnější

²⁹⁰ NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁹¹ Moderní vyučovací metody: Otevřené učení. *Http://www.ctenarska-gramotnost.cz* [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 25. 10. 2010 [cit. 2019-02-19]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-3>

²⁹² BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8137-1, str. 108.

²⁹³ ROGGE J., pozn. 185, str. 48.

²⁹⁴ CRIST J., pozn. 186, str. 57.

²⁹⁵ BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8137-1, str. 108.

dospívající. Stydlivé dítě bude opatrně sbírat zkušenosti, zatímco dominantnější jedinec se bude postupně učit větší zdrženlivosti.

Součástí otevřeného učení je využívání diskusního kruhu. Badegruber přikládá rozhovoru v kruhu tu důležitost, že jeho uspořádání symbolizuje, že mezi všemi panuje rovnost. I když některý žák může pociťovat, že není ve třídě z jakéhokoliv důvodu v popředí, diskusní kruh mu sděluje, že je součástí třídy a ostatní ho přijímají. Každé dítě si je vědomé, že náleží onomu konkrétnímu společenství, kde se aktuálně probírá jedno konkrétní téma.²⁹⁶

Pokud se dle Badegrubera učitel rozhodne, že bude uplatňovat ve své výuce přístup otevřeného učení, tedy kdy žák pracuje buď samostatně nebo ve dvojici, či ve skupině, tak je potřeba, aby se našla také příležitost, kdy bude celá třída pohromadě právě pomocí použití diskusního kruhu.²⁹⁷

Pro budování přátelské atmosféry ve třídě se učitel může inspirovat otevřeným učením také v tom ohledu, že zváží a občasně do výuky, či v rámci třídnických hodin začlení interakční hry na podporu partnerské práce ve dvojicích, např. společné kladení zápalek – hra zaměřená na představivost; hledání odlišností, diktovaný obrázek, společné kreslení, atp.²⁹⁸

Cílem těchto partnerských cvičení je vždy zvýšení vzájemné důvěry žáků mezi sebou.²⁹⁹ Tyto interakční hry by měly vést k hravému a přitom nenucenému kontaktu žáků, tak aby se žáci pokud možno sbližovali.³⁰⁰

²⁹⁶ BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8137-1, str. 108., str. 32.

²⁹⁷ Tamtéž, str. 33

²⁹⁸ Tamtéž, str. 76.

²⁹⁹ Tamtéž, 79.

³⁰⁰ Tamtéž, str. 108.

7. Modelové hodiny

V následující kapitole navrhuji dvě modelové hodiny, do kterých jsem zakomponovala již zmíněné metody (viz kapitola 6), jejichž úkolem je podporovat přátelské pocity žáků ve školním prostředí a rozvíjet jejich sociální dovednosti, které jsou důležité pro rozvoj přátelství a vzájemné spolupráce.

První modelová hodina je určena pro devátý ročník. Z popisu hodiny je patrné (viz 1. hodina), že tématem byla exekuce. Jelikož jsem již dopředu věděla, že tuto hodinu i odučím, tak mým cílem bylo také minimálně narušit strukturu aktuálně probíraného učiva na ZŠ Partyzánská v České Lípě. Obsahem této hodiny tedy sice bylo opakování tématu exekuce, nicméně jsem si hodinu přizpůsobila tak, abych v ní mimo procvičování také dokázala, že učitel může ve svých tematicky různorodých hodinách usilovat o implicitní podporu přátelských pocitů žáků a usilovat o rozvoj jejich sociálních dovedností, které vedou ke vzájemné spolupráci a k udržování stabilního přátelského klimatu ve třídě. Tuto modelovou hodinu jsem odučila dne 20. 3. 2019, přičemž v průběhu vyučování jsem byla také pro svou vlastní reflexi video-hospitována, nicméně Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) mi nedovoluje, aby nahrávka byla součástí této práce.

Druhá modelová hodina je určena pro šestý ročník, přičemž byla odučena dne 4. 4. 2019. Tato hodina byla zakomponována do běžné výuky občanské výchovy, nicméně mohla by být použita i jako třídnická hodina, protože jak jsem již zmínila v kapitole 6, tak právě i třídní učitel zastává roli jakéhosi koordinátora práce na sociálních vztazích ve své třídě.³⁰¹ V této hodině se zaměřuji na přátelství explicitně, čímž spadá do především do průřezového tématu: Osobnostní a sociální výchova – Sociální rozvoj – Mezilidské vztahy.

³⁰¹ NOVÁČKOVÁ J., pozn. 285.

1. hodina

Datum: 20. 3. 2019

Třída: 9. B

Téma: Finanční gramotnost – exekuce

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Výchovně-vzdělávací cíl: VO-9-1-10 posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci.

VO-9-3-02 dodržuje zásady hospodárnosti a vyhýbá se rizikům při hospodaření s penězi.

Cíl hodiny: Žák vysvětlí svými slovy pojem exekuce a vypracuje ve skupině tipy, jak se ubránit před exekucí. Žák bude trénovat své sociální dovednosti pomocí práce ve skupině, ve které mu bude přidělena patřičná role.

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk, Anglický jazyk

Metody: slovní, dovednostně-praktické, diskusní, kooperativní vyučování, prvky otevřeného učení, metoda sněhové koule

Organizační formy: samostatná práce, práce ve dvojicích, hromadné vyučování, skupinová práce

Pomůcky: tabule, kopie komiksu, psací potřeby, archy papíru, dřevěné tyčinky se jmény

Průběh:

- **Aktivizace:** Žáci by již z předešlé hodiny měli mít povědomí o termínu exekuce. Na začátku hodiny cca 4 žákům hodím část z vytištěného (elektronicky volně

přístupného) exekučního příkazu - jednu jeho zmuchlanou stranu. Tito žáci mají za úkol (bez toho, že by papír rozevřeli) dle viditelných slov předpovídat, o čem se budeme bavit tuto hodinu. Žáci, kteří neobdrží papír, tak nahlíží do papíru spolužáka v jeho blízkosti. Pokud by došlo k tomu, že žáci nemohou odkrýt téma hodiny, napíšou některá slova na tabuli, aby měli vizuálně klíčová slova před sebou, a pokusí se ještě jednou odhalit téma hodiny, aby učitel téma hodiny pouze neprozradil. (5 minut)

Učitel zjišťuje, co si žáci vybaví pod pojmem exekuce. Co již víme o tomto tématu?

- **Samostatná práce** – každému žákovi bude rozdána kopie z komiksu, kterou si má za úkol samostatně pročíst – viz příloha 1, 2. (3 minuty)
- **Práce ve dvojicích**

Zadání – Prodiskutujte se svým partnerem následující otázky:

- 1, Proč musí dotyčný platit tisíce navíc?
- 2, Může exekutor zabavit veškerý dlužníkův majetek?
- 3, Co kupříkladu exekutor nesmí dlužníkovi zabavit?
- 4, O jaké dražbě exekutor mluví?
- 5, Co exekutor navrhuje dlužníkovi?

Otázka pro zvědavé: „Obrat, či neobrat? To je, oč tu běží!“ – Na jaké literární dílo autoři komiksu narážejí? (5 minut)

Každá dvojice obdrží pouze jedno zadání, protože se snažím podpořit vzájemnou kooperaci žáků na společném úkolu.

- **Společná diskuze nad otázkami** – učitel však nebude žáky vyvolávat, ale použije „no hands on“ techniku, konkrétně dřevěné tyčinky se jmény. Poslední žák, který mluvil, vždy vylosuje tyčinku se jménem, tedy následujícího žáka, který by měl promluvit.
(10 minut)

Jelikož jsem s touto třídou byla naposledy v kontaktu během souvislé praxe v září/říjnu 2019, jsem si vědoma toho, že pokud bych měla při společné diskuzi nahodile žáky vyvolávat, svádělo by mě to k situaci, vyvolávat ty žáky, kteří se aktivně hlásí, popř. ty osoby, jejichž jména si pamatuji. Proto tuto roli přenechávám vždy patřičnému žákovi, aby spravedlivě vylosoval svého spolužáka, který bude zodpovídat následující otázku.

- **Samostatná práce do sešitu**

Učitel: „Otevřete si sešity a samostatně vymyslete dva příklady/tipy, co může člověk dělat či udělat, aby se nikdy nemusel potýkat s exekucí. Máte na to tři minuty“

(3 minuty)

- **Skupinová práce**

Následně po pěti minutách učitel žáky vyzve, aby se rozdělili do čtveřic.

Před rozdělením do skupin je však nejprve nutné vysvětlit zadání, které pak žáci dostávají do skupin ještě písemně.

Zde volím metodu sněhové koule. Žáci si nejprve zkusí samostatně vymyslet dva tipy, poté budou součástí skupiny, kde nápady všech členů syntetizují a sepíší čtyři tipy za skupinu. Žáci si ve skupině mohou vyzkoušet různé role; někdo může mít pasivnější, někdo dominantnější roli. Zároveň oni sami poznávají, která role jim je bližší.

Kasíková uvádí,³⁰² že rozdělení do čtveřic nemusí být organizačně náročné, protože se mohou kupříkladu žáci z předních lavic otočit k žákům za nimi. V této třídě jsou však čtyři „slabší“ žáci, kteří z hlediska zasedacího pořádku sedí blízko pospolu a v případě, že by spolu měli utvořit pracovní skupinu, je zde vysoká pravděpodobnost, že úkol společně nezvládnou. Tito žáci by se však také měli v kolektivu cítit dobře a měli by mít pocit, že na úkolu mohou mít svůj podíl. Strategii bych volila takovou, že tyto žáky pověřím za pomyslné kapitány, ke kterým přiřadím trojici.

³⁰² KASÍKOVÁ H., pozn. 243, str. 38.

Zadání: 1, Rozdělte si ve skupině následující role: zapisovatel, koordinátor pravidel diskuze, dva zdrojaři – třídí tipy od všech ve skupině a vyhodnocují čtyři nejdůležitější.

2, Sepište seznam čtyř tipů, jak se uchránit před případnou exekucí.

3, Pokud jste hotovi, podepište se, práci mi odevzdejte.

(12 minut)

Hodnocení aktivity: Během aktivity učitel pozoruje žáky, pro něž bude koncept této aktivity zcela nový. Žáci nejsou zvyklí na to, že si mají sami mezi sebou rozdělit role, přičemž to mají ještě navíc napsané v zadání. Budu hodnotit především to, jak žáci k úkolu přistoupí a zda se budou vůbec snažit si role mezi sebou rozdělit. Cílem této aktivity není pouhé sepsání tipů na papír na téma: jak se vyhnout exekuci. Cílem této aktivity je právě i samotná kooperace.

Reflexe na konci hodiny: 7 minut

Učitel se ptá žáků na tyto otázky: Jak se vám pracovalo ve skupině? Co byste příště zlepšili? Jak jste dosáhli cíle? Pracovalo se vám lépe samostatně nebo ve skupině?

Reflexe po odučení: Cílem této hodiny bylo nejenom zopakovat pojem exekuce, ale také trénovat žákovy sociální dovednosti pomocí kooperativního vyučování, ať už v rámci práce ve dvojici, tak pomocí skupinové práce. Snažila jsem se posílit vzájemnou spolupráci ve dvojici pomocí sdíleného zadání, které žáky přimělo na úkolu pracovat společně, nikoliv individuálně.

Na kooperaci jsem zacílila i ve skupinové práci, kdy žákům bylo nejprve vysvětleno a následně předáno typově zcela nové zadání práce. Prvním úkolem žáků ve skupině bylo, aby si mezi sebou rozdělili patřičné role. Každý člen tedy ve skupině věděl, jaká je jeho role; jaká práce se od něj očekává a také věděl, že na skupinové práci se opravdu musí podílet každý z nich. Hodnotím za velice cenné, že žáci byli převážně rozděleni do čtveřic, protože v tomto počtu byla zaručena interakce tváří v tvář, žák své sdělení vždy mohl na něčí tvář adresovat a dostávalo se mu tak bezprostřední zpětné vazby. Jelikož však na této hodině

bylo 19 žáků, došlo k tomu, že třída byla rozdělena do 4 skupin po 4 a do jedné trojice. Kasíková sice uvádí, že spolupráce se dá skvěle rozvíjet ve skupinách o 3-6 žácích, nicméně práci ve čtveřici hodnotím jako efektivnější. Ve trojici došlo k tomu, že jeden žák musel zastávat dvě role ze zadání, což samo o sobě vzhledem k náročnosti úkolů žáci v reflexi nepovažovali za problematické, nicméně bylo viditelné, že jejich skupinová práce je založena na převažujícím dialogu dvou žáků.

Do této hodiny jsem se také snažila zakomponovat prvky otevřeného učení. To je postaveno na myšlence, že si žák libovolně vybere, v jaké organizační formě by danou aktivitu chtěl plnit a tím také dochází k tomu, že si do určité míry řídí síť svých sociálních kontaktů ve třídě dle svých preferencí. Jsem však toho názoru, že implementace tohoto přístupu a jeho výsledky jsou zjevné až po soustavném praktikování této metody. Protože se jednalo o pouze jednu společnou hodinu, tak jsem se spíše otevřeným učením inspirovala a zakomponovala do hodiny samostatnou práci, práci ve dvojicích a skupinovou práci, aby si každý žák alespoň v nějaké části výukové jednotky našel organizační formu práce, která mu vyhovuje a je mu příjemná.

Původně jsem si na reflexi při přípravě hodiny vyčlenila 7 minut, nicméně v odučené verzi trvala 10 minut, což jsem i pro svou zpětnou vazbu uvítala, protože jak jsem již zmiňovala v předešlých kapitolách, společná reflexe ke konci hodiny slouží k opětovnému napojení žáků a učitele a uvědomění si jejich zúčastněnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu, zároveň se dle Kasíkové jedná o pátý a závěrečný znak kooperativního vyučování, kde by se mělo zhodnotit, jaké kroky ke společnému splnění úkolu žákům pomohlo nebo co by mohli ve své spolupráci v příštích hodinách zlepšit. Proto by bylo do budoucna vhodné žáky rozdělit do skupin, ve kterých by pracovali na společném úkolu po delší časové období a mohli by se tak podrobněji zamýšlet nad svou dosavadní činností.

Žáci v průběhu reflexe nejčastěji uváděli, že zadání skupinové práce jim napomohlo k ujasnění úkolu před zahájením práce ve skupině. Věděli, že si mají rozdělit zadané role a každý z nich pracovat svým dílem na společném úkolu. Často oceňovali, že se ve skupině nepřekřikovali, protože jejich jeden spolužák zastával roli koordinátora zásad diskuze a moderoval tak celý průběh práce.

Někteří žáci pak také uvedli, že ve skupině měli více či lepší nápady, než když pracovali samostatně do sešitu.

2. hodina

Datum: 4. 4. 2019

Třída: 6. B

Téma: Přátelství, důvěra a spolupráce

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Tematický okruh: Lidé kolem nás

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Výchovně-vzdělávací cíl: ČJS-3-2-01 žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům.

Cíl hodiny: Žák se zamyslí nad hodnotou přátelství a uvede dle něj cennou charakteristiku, kterou správný kamarád oplývá. Žák bude trénovat své sociální dovednosti v komunitním kruhu.

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova – Sociální rozvoj – Mezilidské vztahy

Mezipředmětové vztahy: Anglický jazyk

Metody: slovní, dovednostně-praktické, diskusní metoda, komunitní kruh

Organizační formy: hromadné vyučování, práce v kruhu

Pomůcky: powerpointová prezentace, flip chart, lepítka

Průběh:

- **Aktivizace:** Na začátku hodiny žákům promítnu powerpointový snímek, v němž budou následující čtyři gify, viz příloha 3. Tyto gify však nebudou promítnuty současně, ale jsou v prezentaci načasovány v následujícím pořadí, viz příloha 4.

Gif č. 1 – Víte, kdo je na obrázku? Zde se předpokládá, že žáci budou vědět, že se jedná o Mika Wazowskiho a Jamese P. Sullivana. Jaký vztah mají mezi sebou

tyto postavy? Je důležité mít přátele? Proč jsou přátelé důležití? Co dělají přátelé na obrázku?

Zde očekávám, že žáci z pohledu na obrázek usoudí, že s kamarády sdílí radost, je s nimi zábava, proto ještě pro lepší názornost jednotlivé funkce přátelství, které vyplývají z obrázků, vždy napíši na tabuli.

Gif č. 2 – Kdo je na obrázku? Jaký vztah mají mezi sebou Mimoni? Napadá vás další příklad, proč potřebujeme přátele? Gif by měl žákům napovědět, že si přátelé pomáhají, poskytují si vzájemnou cennou oporu, atd.

Gif č. 3 – Kdo je na obrázku? Jaký vztah mají mezi sebou Dory a Marlin? Pamatujete si, v jaké situaci se poznali? Přečetl by někdo větu na obrázku? Kdo ji dokáže přeložit? Co to je anglicky trust? Co to je důvěra? Je důležitá? Proč je důležitá? Komu všemu důvěřujete? Zradili se někdy tito kamarádi z obrázků? Dokážete uvést příklad?

Množství a výběr otázek budu volit dle časových dispozic. Pokud bychom měli ještě prostor pro následující otázky, zvolila bych tyto: Co považujete v přátelství za zradu? Jak někdo může zradit své přátele? Jak se poté zachovat?

Gif č. 4 – Co Milhouse a Bart...jak byste přeložili větu pod obrázkem?

(15 minut)

- **2. aktivita** bude již vycházet z předešlé aktivizace, která končí gifem s Bartem a Milhousem – "You are my best friend because..." Učitel připevní na tabuli flipchart s předem nakreslenou postavou. Každý žák dostává samolepící papírek, na který má za úkol napsat jednu charakteristiku, kterou osobně považuje za cennou u správného kamaráda (tedy u sebe samotného či ostatních). Po žácích také chci, aby se na papírek podepsali. Pokud je žák hotov, vstává, připevní papírek na flipchart a dochází zpět na své místo. Flipchart se po hodině pověsí ve třídě, tak aby si žák kupříkladu o přestávce mohl samostatně povšimnout a pročítat si...co ostatní spolužáci v jeho třídě považují za kladné a žádoucí přátelské rysy. (10 minut) (viz příloha 9)

- **3. aktivita** – komunitní kruh

Žáci sedí v kruhu. Je nutné je obeznámit s tím, že než začneme další aktivitu, bude potřeba, abychom všichni dodržovali čtyři pravidla, která si následně ještě v piktogramech pro lepší přehlednost položíme na zem (viz přílohy 5, 6, 7, 8).

Aktivita probíhá přesně dle již zmíněných pravidel komunitního kruhu v kapitole 6.2.

Otázky do komunitního kruhu

- 1, Na co se těšíme...
- 2, Co nás dneska v této hodině překvapilo...
- 3, Co se nám dnes povedlo...
- 4, Co nás potěšilo...
- 5, Co nového jsme se tento týden naučili...
- 6, Co nám už docela jde...
- 7, Co si představíme, když se řekne dobrodružství...
- 8, Jaké to asi je být hrdinou...

Tato aktivita směřuje až ke konci vyučovací hodiny. Učitel aktivitu a hodinu uzavře tím, že žákům poděkuje za hodinu a především za jejich nápady. (20 minut)

Reflexe po odučení: Cílem této hodiny bylo, že se žák zamyslí nad hodnotou přátelství a uvede dle něj cennou charakteristiku, kterou by správný kamarád měl oplývat. Žák v této hodině trénoval své sociální dovednosti pomocí aktivity v komunitním kruhu.

Téma přátelství jsme v této hodině probírali explicitně a zařadila bych tak tuto hodinu do osobnostní a sociální výchovy. Tuto hodinu jsem sice odučila v rámci předmětu Výchova k občanství, nicméně mohla by být i náplní třídnické hodiny, protože jak jsem již zmínila, je to právě třídní učitel, který by měl být jakýmsi koordinátorem práce na sociálních vztazích ve své třídě.

Na aktivizaci jsem si stanovila přibližně 15 minut, přičemž pokud by nám stále zbýval čas, zakomponovala bych i další zmíněné otázky. Bylo zřejmé, že

žákům bylo téma blízké, a proto byli komunikativní, což vedlo k tomu, že k dalším připraveným otázkám, jsme se již nedostali.

Následující aktivitu jsem otevřela mnou připraveným flipchartem s nakreslenými postavami kamarádů. Tato příprava by se dala udělat i jiným způsobem, tj. domluvit se s učitelem, který vyučuje předmět Výtvarná výchova, že žáci v průběhu jejich vyučování flipchart na naši hodinu připraví. Já jsem však chtěla v této hodině demonstrovat několik metod, a proto jsem volila cestu mé vlastní přípravy. V této hodině jsme již pak s konečným flipchartem (viz příloha 9) nepracovali, nicméně jeho účelem je, aby se stal úspěšným nástrojem i do budoucna. Žáci svým podpisem stvrdili, co oni sami považují u přítele za hodnotné. Do této aktivity jsem se zapojila i já sama, abych žákům demonstrovala příklad a ujasnila zadání, co mají dělat, a také proto, aby si uvědomili, že přátelství v sobě nese hodnotu pro kohokoliv. Učitel si pomocí tohoto nástroje může provést určitou pedagogickou diagnostiku a kupříkladu do příští třídnické hodiny přinese plakát znovu a s žáky může probrat, proč si myslí, že zrovna tuto charakteristiku napsalo nejvíce lidí, atd. Zároveň pokud učitel shledává, že vztahy v jeho třídě nejsou ideální, může vždy tento flipchart přinést a pobavit se s žáky o tom, proč napsali a podepsali se pod určitými hodnotami a kvalitami, kterých se nedrží či nesplňují.

Do komunitního kruhu jsem se snažila vybrat témata, která by žákům neměla být nijak nepříjemná, protože jsem si nebyla zcela jistá, do jaké míry s touto metodou mají zkušenost a zda v kolektivu není žák, který se potýká kupříkladu s rodinnými problémy.

Pokud je učitel s žáky dobře seznámen, shledává, že jsou schopni dodržovat všechna čtyři pravidla a tento kruh se praktikuje pravidelně, je do kruhu možné přinést citlivější téma. Tato metoda by pak měla žákům napomoci s procvičováním jejich sociálních dovedností a umožnit jim tak přátelštější atmosféru ve třídě.

Komunitní kruh bych vzhledem k mé zkušenosti s konkrétní šestou třídou zařazovala v rámci třídnických hodin pravidelně, protože již v průběhu vytváření kruhu před samým počátkem aktivity bylo znatelné, že někteří žáci k ostatním přistupují zcela bezohledně a navzájem se nerespektují.

Závěr

Předkládaná práce se zabývá předpoklady, charakteristikami, vývojem a funkcemi přátelství u dospívajících, načež jsem se snažila vybrat a zdůvodnit výchovné metody, kterými lze co nejvhodněji a nejefektivněji podporovat přátelské pocity a vztahy žáků.

Na začátku adolescence a v jejím průběhu u dospívajících dochází nejenom k tělesným změnám, ale především také k emočnímu, kognitivnímu a sociálnímu vývoji, přičemž mezi hlavními vývojovými úkoly tohoto období je uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a následné navazování diferencovanějších a aktuálně významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Tyto nové vazby pak dospívajícímu jedinci pomáhají znovu nalézt jistotu a slouží také jako příprava pro budoucí trvalé emoční vztahy.

Pojem „přítel“ v sobě skrývá široké spektrum neformálních vztahů od známého člověka až po velmi hluboký vztah, kdy s blízkým přítelem sdílíme své osobní nejhlubší myšlenky a nejtajnější naděje. Pokud jsou žáci ve třídě obklopeni svými přáteli, tak jejich hladina oxytocinu bude nejspíše vyšší a bude mezi nimi panovat příjemná přátelská atmosféra.

Pokud učitel cílí na vzájemnou spolupráci žáků, je nutné si uvědomit, že jakákoliv spolupráce nemůže probíhat bez důvěry, protože naše společenskost pramení z našich homeostatických emocí mozku a jejich rozšíření na naše přátele. Klíčové schopnosti, které pak determinují teenagerovu možnost do vrstevnických skupin a uspokojivě v nich fungovat, jsou označeny jako sociální kompetence.

Do těchto dovedností můžeme zařadit sociální inteligenci, emoční inteligenci, empatii, imitaci a nevědomé napodobování. Funkčními oblastmi sociální a emoční inteligence jsou prefrontální kůra a amygdala, přičemž tyto mozkové struktury jsou stále ve vývinu, což může u teenagera vést k určitému nepochopení ve vztahu dospělý vs. dospívající a tedy k preferenci vrstevníků.

Geny dospívajícímu jedinci opravdu nejspíše mohou poskytnout dokonalou neurobiologickou základní výbavu pro navazování mezilidských vztahů, přesto však v dětství neexistuje žádný genetický program, který by ji řídil. Teprve až ono prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje od svého narození, uvádí tuto výbavu do funkčního stavu.

Vrstevníci sehrávají pak důležitou roli při osobnostním a sociálním rozvoji dospívajícího, protože mu mohou přinášet pozitivní emoce, které jsou potřeba při

zvýšené míře stresu způsobené z vyšší míry požadavků kladených ze sociálního okolí. Vrstevniční přátelé slouží také jako „sociální zrcadlo“, pomocí něhož si jedinec může vyzkoušet různé role, emoce, experimentovat s různými aspekty osobnostního potenciálu a postupně cílit ke splnění vývojového úkolu – tedy k formaci své nové dospělé identity. K tomuto cíli mu pomáhá i intimita charakteristická pro přátelství, která tvoří jednu ze základních podmínek zdravého emocionálního a osobnostního rozvoje dítěte, dospívajícího i dospělého člověka.

V tomto období se také u dospívajících začíná rozvíjet schopnost introspekce. Jedinec má tak k dispozici nový způsob sebepoznání, který je zaměřen na obsah vědomí, tj. na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. Tyto zkušenosti však dospívající potřebuje kategorizovat a toho dosáhne právě nejčastěji tím, že své pocity bude sdílet se svými vrstevníky, kteří mu poskytují cennou sociální oporu při dosud nejasné a nejisté individuální identitě.

Pozitivní psychologové se domnívají, že přátelské prostředí podporuje myšlení, které je tvořivé, tolerantní, konstruktivní, velkorysé a nedefenzivní. Jelikož spolu žáci ve třídě tráví velké množství času, je tedy potřeba o přátelské klima třídy usilovat a soustavně ho podporovat v součinnosti učitele a žáků.

Pro zvyšování kvality interpersonálních vztahů ve třídě je důležité, aby každý učitel, tak každý žák zastával svou roli, anglicky *part*. Ta zahrnuje naši zúčastněnost, naladění, rezonanci a vytváření důvěry. Vytváření přátelského klimatu ve třídě je vždy oboustrannou zkušeností, protože vzájemnou důvěru mezi generacemi lze vybudovat pouze tehdy, když i dospívající žáci budou k učiteli přistupovat s účastí, patřičným naladěním a otevřou se tomu, co jim učitelé sdělují. Za klíčové k rozvíjení zúčastněnosti obou stran a oboustranného napojení ve školní třídě pokládám především společnou reflexi na konci každé hodiny.

Učitel by se měl ve své práci zaměřit především na ty aspekty klimatu, které může vlastní soustavnou činností nejvíce ovlivnit. Jedná se o vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, hodnocení, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participaci žáků a prostředí školy.

Docházím k závěru, že s přátelstvím lze ve školní třídě pracovat dvěma způsoby, tj. implicitně a explicitně. Implicitně může na vytváření přátelské atmosféry cílit každý učitel v obsahově jakékoliv hodině. Do takových hodin bych nevolila skupinovou práci, jelikož rozdělení do skupin považuji pouze za jednu z podmínek pro spolupráci žáků. Zaměřila bych se tedy spíše na kooperativní učení, kdy se žáci učí na základě

specifického uspořádání vztahů v jednotlivých úkolových situacích, tedy na základě pozitivní vzájemné závislosti. Do takových hodin jsem aplikovala i prvky otevřeného učení, kde bych zprvu do hodin zařadila variaci organizačních forem, tak aby každý žák v nějaké části hodiny našel formu práce, která mu vyhovuje. Postupem času je možné zavést, že si žáci již budou dle koncepce otevřeného učení zcela vybírat, v jaké organizační formě budou pracovat.

Explicitně pak lze přátelství uchopit v osobnostní a sociální výchově v rámci předmětu Občanská výchova. Může být však také náplní třídnických hodin, jelikož především třídní učitel by měl zastávat roli koordinátora práce na sociálních vztazích ve své třídě, být motivátorem a také sociálním vzorem svých žáků, tedy velmi důležitým dospělým v jejich životě.

Do těchto hodin bych zavedla pravidelnou implementaci komunitního kruhu, jehož cílem je napomoci vytvářet soudržnost třídy a přispívat tak k osobnostnímu rozvoji žáků, protože se díky němu učí řadě sociálních a komunikačních dovedností. Jedná se především o naslouchání, formulaci vlastního názoru, učí se respektu k názoru druhých, vystupování před ostatními a trpělivosti.

V rámci mé souvislé praxe a spolupráce se ZŠ Partyzánská v České Lípě jsem nabyla tu zkušenost, že se v praxi od každého třídního učitele očekává a vyžaduje naprostá kompetentnost v přípravě a následné výuce témat, která spadají do průřezového tématu – Osobnostní a sociální výchova, tedy kupříkladu téma přátelství. Jeví se však, že ne zcela všichni třídní učitelé jsou na tuto úlohu připraveni, přičemž usuzuji, že toto slabé místo v systému by mohlo pramenit z nedostatečné přípravy budoucích učitelů či z nedostačujícího kontinuálního kariérního vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

- 1, BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8137-1
- 2, Bart and Milhouse. In: *Gifer* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://gifer.com/en/8xho>
- 3, BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. 1. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5737-7
- 4, CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. 1. Praha: Portál, 2010. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9
- 5, CIMICKÝ, Jan. *Sám proti stresu: jak se ubránit stresu a udržet duševní rovnováhu: soubor rad, jak přežít v dnešní době*. 3., dopl. vyd. Praha: Bondy, 2015. ISBN 978-80-88073-02-4
- 6, CRIST, James J. *Jak přežít, když nemám kamarády: jak si kamarády získat a udržet*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1186-0
- 7, ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4
- 8, ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7
- 9, Despicable Me Friends. In: *Giphy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://giphy.com/gifs/minions-PagsNUgFwTjTW>
- 10, ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3
- 11, GECKOVÁ, Andrea, Marcel PUDELSKÝ a Jolanda TUINSTRA. Kontakty s rovesníky, sociální sítě a sociální podpora z pohledu adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2000, 35(2)

- 12, GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6
- 13, HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.
- 14, CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7
- 15, JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. 1. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5
- 16, JENSEN, Frances E a Amy Ellis NUTT. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5
- 17, KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, 67(2), 113. DOI: 10.14712/23362189.2017.398. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/398>
- 18, KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1
- 19, KAVKA, Kamil a Richard SVITALSKÝ. *Čas dluhů, aneb, Co byste měli vědět o penězích: humorný komiksový průvodce finanční gramotností*. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-3130-1.
- 20, KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- 21, KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek: evoluce a neuronální podklady*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2850-9
- 22, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2

- 23, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. 1. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0
- 24, KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7
- 25, LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9
- 26, MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 1. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-736-4034-1
- 27, Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení. *Http://www.ctenarska-gramotnost.cz* [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 16. 11. 2010 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>
- 28, Moderní vyučovací metody: Otevřené učení. *Http://www.ctenarska-gramotnost.cz* [online]. Praha: Webový portál pro učitele ZŠ, 2010, 25. 10. 2010 [cit. 2019-02-19]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-3>
- 29, MORGAN, Nicola. *Průvodce stresem pro náctileté: jak si kamarády získat a udržet*. Praha: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-012-0
- 30, Naslouchání. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>
- 31, NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2005, [cit. 2019-02-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>. ISSN 1802-4785.
- 32, NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2
- 33, PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2

34, Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/tajn%C3%BD-kl%C3%AD%C4%8D-rt%C5%BEena-d%C4%9Bv%C4%8De-mlad%C3%BD-2725302/>

35, Pravidlo úcty. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/nab%C3%ADdka-ru%C4%8Dn%C3%AD-hrstka-pomoc-respekt-442904/>

36, Právo nemluvit. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>

37, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 10 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV: Psychosociální podmínky* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

38, ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. 1. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3

39, ŘEHÁKOVÁ, Blanka. Vzorce přátelství v české společnosti. *Sociologický časopis*. 2003, 39(4)

40, Scream. In: *Rebloggy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <http://rebloggy.com/post/pixar-scream-pixar-gif-mike-wazowski-sulley-good-friends-pixar-movies-james-p-su/63541881549>

41, SELIGMAN, Martin E. P. *Oprávdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. 1. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1

42, SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0

43, SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1

44, *The Human Brain* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gVjpfPNpoGA&feature=related>

45, THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6

46, VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

47, When Dory Teaches Marlin About Friendship. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z:
<https://cz.pinterest.com/pin/215328425913753004/?lp=true>

Seznam příloh

- 1** První část textu k tématu exekuce.
- 2** Druhá část textu k tématu exekuce.
- 3** Gify – aktivizace.
- 4** Sekvence gifů – aktivizace.
- 5** Pravidlo naslouchání.
- 6** Právo nemluvit.
- 7** Pravidlo úcty.
- 8** Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí.
- 9** Flipchart po ukončené aktivitě – správný kamarád

Přílohy

1 První část textu k tématu exekuce.³⁰³



³⁰³ KAVKA, Kamil a Richard SVITALSKÝ. *Čas dluhů, aneb, Co byste měli vědět o penězích: humorný komiksový průvodce finanční gramotností*. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-3130-1, str. 36.

2 Druhá část textu k tématu exekuce.³⁰⁴



³⁰⁴ KAVKA, Kamil a Richard SVITALSKÝ. *Čas dluhů, aneb, Co byste měli vědět o penězích: humorný komiksový průvodce finanční gramotností*. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-3130-1, str. 37.



3 Gify – aktivizace.³⁰⁵

³⁰⁵ Bart and Milhouse. In: *Gifer* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://gifer.com/en/8xho>

When Dory Teaches Marlin About Friendship. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/215328425913753004/?lp=true>

Despicable Me Friends. In: *Giphy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://giphy.com/gifs/minions-PagsNUgFwTjTW>

Scream. In: *Rebloggy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <http://rebloggy.com/post/pixar-scream-pixar-gif-mike-wazowski-sulley-good-friends-pixar-movies-james-p-su/63541881549>



4 Sekvence gifů – aktivizace.³⁰⁶

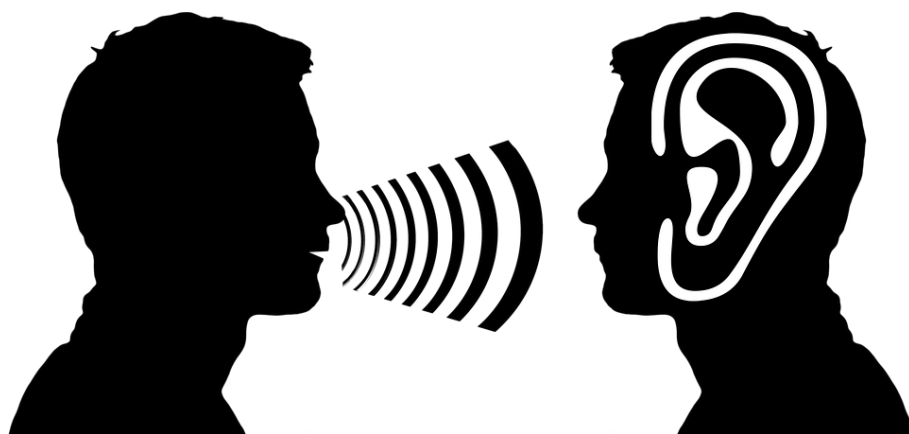
³⁰⁶ Bart and Milhouse. In: *Gifer* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://gifer.com/en/8xho>

When Dory Teaches Marlin About Friendship. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/215328425913753004/?lp=true>

Despicable Me Friends. In: *Giphy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://giphy.com/gifs/minions-PagsNUgFwTjTW>

Scream. In: *Rebloggy* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <http://rebloggy.com/post/pixar-scream-pixar-gif-mike-wazowski-sulley-good-friends-pixar-movies-james-p-su/63541881549>

5 Pravidlo naslouchání.³⁰⁷



³⁰⁷ Naslouchání. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>

6 Právo nemluvit.³⁰⁸



³⁰⁸ Právo nemluvit. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>

7 Pravidlo úcty.³⁰⁹



³⁰⁹ Pravidlo úcty. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/nab%C3%ADdka-ru%C4%8Dn%C3%AD-hrstka-pomoc-respekt-442904/>

8 Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí.³¹⁰



³¹⁰ Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí. In: *Pixabay* [online]. [cit. 2019-05-18].

Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/tajn%C3%BD-kl%C3%AD%C4%8D-rty-%C5%BEena-d%C4%9Bv%C4%8De-mlad%C3%BD-2725302/>

9 Flipchart po ukončené aktivitě.

