

Sociální psychologie školy

Ilona Gillernová

*Vzdělaným patří budoucnost.
Co ale s přítomností?*

A. Reinischová

Obsah kapitoly

- 9.1 Člověk, vzdělávání, škola
 - 9.2 Socializace jedince ve škole
 - 9.2.1 Škola a její místo v socializaci lidského jedince
 - 9.3 Sociální učení ve škole
 - 9.3.1 Formy sociálního učení
 - 9.3.2 Aplikace sociálněpsychologických koncepcí v didaktické praxi
 - 9.4 Sociální vztahy ve škole
 - 9.4.1 Interakce ve školní třídě
 - Metody poznávání interakce učitele a žáků
 - 9.4.2 Školní třída jako malá sociální skupina
 - 9.4.3 Metody poznávání školní třídy
 - 9.4.4 Role učitele a role žáka
 - 9.4.5 Společné činnosti ve škole
 - 9.5 Sociální dovednosti učitele a žáka
 - 9.5.1 Sociální dovednosti učitele v síti interakcí ve škole
 - 9.5.2 Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele
 - 9.5.3 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností učitele
 - 9.5.4 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností žáků
-

Není snad učebnice psychologie a sociální psychologie, která by neuváděla výsledky výzkumů sociálních vztahů ve škole jako ilustraci obecnějších sociálněpsychologických jevů, např. typů sociálního učení, práce malých sociálních skupin, kooperace a kompetice, facilitace, agrese i prosociálního chování.¹

Na druhou stranu je třeba dodat, že zejména ve druhé polovině osmdesátých let a v letech devadesátých se velmi mnoho výzkumů věnuje speciálně problematice efektivity vzdělávacího působení školy, učitele, přístupů k žákovi. Jsou v nich akcentovány různé sociálněpsychologické aspekty školy. Svědčí o tom

¹Příkladů a odkazů je velmi mnoho, vybíráme jen několik běžně dostupných publikací: R. C. Atkinsonová a kol., 1996, D. Goleman, 1997, D. G. Myers, 1989, J. Výrost, I. Slaměník, 1997.

výsledky celé řady dílčích i komplexněji pojatých výzkumů, které uvádí např. D. Fontana (1997); P. Gavora (1987); M. Pasch a kol. (1998); J. Pelikán (1995); J. Petty (1996); J. Mareš (1996); S. Štech a kol. (1994).

Do sociálněpsychologické problematiky školy jsou tak zařazována tradiční témata jako socializační působení školy, školní třída jako malá sociální skupina, komunikace ve škole atd., objevují se však témata další, jako sociální klima ve školní třídě, šikánování, agresivita a brutalita ve školách, šíření drog ve školách, nové přístupy k profesní přípravě učitelů aj. **Sociálněpsychologický referenční rámec je tak jedním z možných výkladových schémat práce školy.** Na následujících stránkách jej podrobněji představíme.

9.1 Člověk, vzdělávání, škola

Neřkejme, že učitelé nemají srdce a že jsou zkostnatělí pedanti bez duše! Ach ne, když učitel vidí, jak rozkvétá dlouho neúspěšně podněcovaný dětský talent, jak chlapec odkládá dřevěnou šavličku a prak a luk a další dětské hračky, jak se začíná drát kupředu, jak vážnost práce udělá z nezralého buclatého dítěte jemného, vážného a skoro asketického hochy, jak se mu mění obličej ve starší a oduševnělejší, pohled v hlubší a cílevědomější, ruce v bělejší a klidnější, pak se učitelova duše směje radostí a pýchou. Jeho povinností a jeho povoláním, za které odpovídá státu, je spoutat a vymýtit v mladém chlapci surové síly a žádosti přirody a na jejich místo zasadit klidné, uměřené a státem uznávané ideály. Jak by se z leckoho, z něhož je teď spokojený občan a příčinnivý úředník, bez tohoto usilování školy nestal bouřlivý novátor nebo neplodně přemítající snilek!

Člověk, jak ho stvořila příroda, je cosi nevypočitatelného, neprůhledného, nebezpečného. Je to přítal, uvěřající z neznámé hory, a prales bez cesty a řádu. A tak jako musí být prales prosekán a pročištěn a násilně omezen, tak musí škola zlomit přírodního člověka – zvítězit nad ním a násilím ho omezit; jejím úkolem je udělat z něho platného člena společnosti podle zásad schválených shora a probudit v něm ty vlastnosti, jejichž plné rozvinutí poté korunuje a završí pečlivá kasárenská kázeň.

H. Hesse: Pod koly

Vzdělávání a škola jsou pro nás spojeny s představou čehosi svrchovaně humanistického, vznešeného, s pojmy jako „hledání pravdy“, „dílna lidskosti“. Ale zároveň víme, že ti, kdo hledají pravdu po vlastních cestách místo ochotného opakování obsahu učebnic, často nejsou ve škole žádoucí, že „dílna lidskosti“ je pro mnohé děti noční můrou spojenou s každodenním strachem z neúspěchu, s ponižováním a šikánou, která každoročně některé z nich dožene k sebevražedným pokusům. Jaké cíle vlastně sleduje sociální instituce zvaná škola, jaké používá prostředky, jaké má účinky na jedince a společnost? Jaké sociálněpsychologické procesy v ní probíhají, jak je můžeme poznávat a ovlivňovat?

Naznačený rozpr
instituce je vyjádř
školy, jež odpovídá
E. Walterová, J. Ma
teorie, podle níž ž
vání podle svých sci
kvalifikaci odpovíd
společnosti. V tom s
spravedlnosti.

Opačný pohled z
podle níž je sice pr
společenských pozic
rie odpovídá, že zd
kulturní kapitál.
ným faktorem školn
Profesní a sociální
jeho socioekonomick
znevýhodněných sk
různé profesionální
poslušné plnění jim

Fakt, že škola pl
ideálem vzdělávání
v totalitním režimu
rizací (schooling), s
konkrétního školské

Jakmile se začne
cích ve škole, naraz
pojmy **vzdělávání**
rodnímu *education*.
výchovy, definované
Pojem „vzdělávání“
gnitivních stránek o

V novějších pra
(1997), který navíc
a vzdělávání“. Y. Ber
znamu, do nějž zahr
vzdělávací paradigm

²Y. Bertrand (1998) k
tické, **personalistické**,
ní a **akademické**. Každ
filozofické, sociologické,
připomíná jejich hlavní p

Naznačený rozpor mezi filozofickým ideálem a realitou fungování konkrétní instituce je vyjádřen ve dvou nejvýznamnějších teoriích společenské úlohy školy, jež odpovídají dvěma velkým sociologickým paradigmatům (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995): Na jedné straně to je tzv. **funkcionalistická teorie**, podle níž žijeme v demokratické společnosti, v níž jsou lidé odměňováni podle svých schopností a výkonů. Škola umožňuje každému jedinci získat kvalifikaci odpovídající jeho schopnostem a zaujmout pak zasloužené místo ve společnosti. V tom smyslu škola dává všem stejnou šanci a je garantem sociální spravedlnosti.

Opačný pohled zastává **radikální** (strukturně konfliktní) **teorie výchovy**, podle níž je sice pravda, že dobré školy umožňují jedinci přístup do dobrých společenských pozic, co ale umožňuje přístup do dobrých škol? Radikální teorie odpovídá, že zděděný kapitál, nejen finanční, ale často tzv. sociální nebo **kulturní kapitál**. Řada výzkumů i v našich podmínkách naznačuje, že výrazným faktorem školní úspěšnosti dítěte je úroveň vzdělání dosažená jeho rodiči. Profesionální zařazení jedince je tedy určeno především faktory danými jeho socioekonomickým původem. Školy slouží pouze tomu, aby v příslušných znevýhodněných skupin ve společnosti vzbudily zdání, že jejich selekce pro různé profesionální pozice byla provedena spravedlivě, a aby je vychovaly pro poslušné plnění jim předem přidělených rolí.

Fakt, že škola plní ve společnosti úkoly, které se nekryjí s humanistickým ideálem vzdělávání, nebo s ním mohou být v přímém rozporu (indoktrinace v totalitním režimu), vedl k rozlišení mezi vzděláváním (education) a **scholarizací** (schooling), souhrnem reálných procesů souvisejících se zařazením do konkrétního školského systému (J. Průcha, 1997).

Jakmile se začneme v našem prostředí zabývat studiem procesů probíhajících ve škole, narazíme na další terminologický problém, daný vztahem mezi pojmy **vzdělávání** a **výchova**, které oba odpovídají anglickému a mezinárodnímu *education*. Tradičně je vzdělávání chápáno jako specifická součást výchovy, definované jako záměrné, cílevědomé formování a rozvíjení člověka. Pojem „vzdělávání“ bývá v tomto pojetí vztahován především k rozvíjení kognitivních stránek osobnosti.

V novějších pracích se objevují pojetí opačná, jak upozorňuje J. Průcha (1997), který navíc doporučuje používat pojem **edukace** ve smyslu „výchova a vzdělávání“. Y. Bertrand² (1998) pracuje s pojmem vzdělávání v širokém významu, do nějž zahrnuje teorie i přístupy ke vzdělávání, vzdělávací modely, vzdělávací paradigmatata, ale také teorii výchovy či filozofii výchovy.

²Y. Bertrand (1998) klasifikuje současné teorie vzdělávání a rozlišuje **teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické**. Každou z nich charakterizuje, objasňuje podmínky vzniku i rozvoje, uvádí filozofické, sociologické, psychologické či pedagogické směry, které se v těchto teoriích odrážejí, připomíná jejich hlavní představitele.

V praxi, zejména v oblasti politické, legislativní a správní, se začíná v České republice prosazovat užívání termínu „vzdělávání“ jako souhrnného označení pro procesy, jejichž realizaci ukládá společnost škole. Ty jsou popisovány v závazných „standardech vzdělávání“ vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, rozpracovány ve „vzdělávacích programech“ a realizovány institucemi vzdělávací soustavy. Z obsahu jednotlivých dokumentů je zřejmé, že náplň takto pojatého vzdělávání se nemá a nemůže omezovat na tradiční kognitivní doménu, ale jde o vytváření podmínek pro integrální rozvoj jedince ve všech dimenzích osobnosti.

V tomto smyslu budeme užívat pojmy „vzdělání/vzdělávání“ a „vzdělávací“ na následujících stranách i my.

Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995) uvádí pět přístupů k vymezení vzdělání:

1. **Osobnostní pojetí:** Vzdělání se chápe jako součást **socializace** jedince, jeho celoživotního začleňování do společenských vztahů.
2. **Obsahové pojetí:** Vzdělání je systém informací a činností, které jsou plánovány v **kurikulu** různých škol a realizovány ve **výuce**.

Kurikulum, pojem velmi frekventovaný v soudobé pedagogické teorii (E. Walterová, 1994, J. Průcha, 1997), se v užším smyslu užívá jako synonymum pro pojmy učební osnovy a učební plán nebo pro obsah vzdělání. Obecněji a přesněji představuje souhrn všech zkušeností pro žáky plánovaných (projektované kurikulum) nebo skutečně ve škole získaných (realizované kurikulum). *Výukou* rozumíme jednotu procesů vyučování a učení.

3. **Institucionální pojetí:** Vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná sociálními institucemi – školami, dnes ale i masmédií (vzdělávací pořady) aj.
4. **Socioekonomické pojetí:** Vzdělání je jednou z kategorií charakterizujících populaci nebo její určitou skupinu a zakládajících sociální status jednotlivého člena společnosti.
5. **Procesuální pojetí:** Vzdělání, přesněji *vzdělávání* je procesem, jímž se realizují uvedené stavy.

Tradičně si vzdělávání spojujeme především s dětstvím a dospíváním, kdy probíhá nejintenzivněji. Dnes se stále více ukazuje nutnost vzdělávání dospělých, které již představuje rozsáhlý a různorodý komplex vzdělávacích a sebevzdělávacích aktivit, souvisejících s profesí, kvalifikací (rekvalifikací), ale také s osobnostní potřebou rozvoje poznání a vzdělávání (např. univerzita třetího

věku). Logickým vyústěním je **se společností**.³

To vše ukazuje na **rozvoje společnosti** a **telů vzdělání** – škol. Organizují se různé začínají působit tzv. **postgraduální** (využití Internetu, **domácí vyučování** školy chodí pouze na

Domácí vyučování je asi povinné školní docházka, se začíná tato forma vzdě

Škola, ač instituce s vlastní způsoby jednání, které ji významně ovlivňuje podle J. Prokopa, 1995, *staniční pro jednotlivce* *hospodářství, prostředí*

Z postavení škol i možnosti práce škol

- **personalizační**
- **kvalifikační** (p)
- **socializační** (p) společenských
- **integrační** (p) politickou a ve (J. Prokop, 1996)

Kromě různě vymezených poznávání a fungování z němi např. M. Kučera, 1992 aj.)

Tradiční a alternativní alternativní se např

³Poslední termín odrážá (např. Evropská unie; 1997) termínu *učení*, v němž je může být žák jen pasivním

věku). Logickým vyústěním je koncepce **celoživotního vzdělávání** a „učící se společnosti“.³

To vše ukazuje rostoucí chápání vzdělávání jako **klíčového předpokladu rozvoje společnosti**. Vnější projevem je, že vedle tradičních poskytovatelů vzdělání – škol – stále vzrůstá počet **jiných vzdělávacích institucí**: Organizují se různé formy **distančního a korespondenčního vzdělávání**, začínají působit tzv. „**otevřené univerzity**“, univerzity volného času, realizuje se **postgraduální vzdělávání**, otevírají se možnosti dalšího vzdělávání (využití Internetu, videoprogramy atd.). U nás novou je formou vzdělávání dětí **domácí vyučování** (homeschooling), při kterém se dítě připravuje doma a do školy chodí pouze na zkoušky.

Domácí vyučování je asi nejrozšířenější v USA, kde se takto vzdělávají zhruba 3 % dětí ve věku povinné školní docházky, jež mohou takto dosáhnout základního i středoškolského vzdělání. U nás se začíná tato forma vzdělávání experimentálně ověřovat, zatím pro 1. až 5. ročník základní školy.

Škola, ač instituce společenská, je relativně izolovanou institucí, která má své vlastní způsoby jednání, své vlastní hodnoty a normy, své vlastní prostředí, které ji významně odlišuje od jiných společenských institucí (I. Reid, 1986, cit. podle J. Prokopa, 1996, s. 5). J. Prokop (1996, s. 7) uvádí, že „*škola je přechodnou stanicí pro jednotlivce na cestě z rodinného prostředí do prostředí povolání, hospodářství, prostředí administrativně politického*“.

Z postavení školy mezi rodinou a společností vyplývají škole podmínky i možnosti práce školy a lze vyvodit i její funkce:

- **personalizační** (formování jedince k samostatně jednající osobnosti);
- **kvalifikační** (orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci);
- **socializační** (záměrné i nezáměrné působení na začlenění jedince do společenských a interpersonálních vztahů);
- **integrační** (propojení přípravy pro povolání, pro život v rodině, pro politickou a veřejnou sféru, ve smyslu akceptování, kritiky i korekce (J. Prokop, 1996).

Kromě různě vymezených funkcí školy je vzhledem k širšímu společenskému prostředí i k jejímu poznávání a fungování zmiňována prestiž školy, ekologie školy, školní etnografie atd. (Podrobněji např. M. Kučera, 1992; J. Nevřala, 1994; J. Prokop, 1996; Pražská skupina školní etnografie, 1992 aj.)

Tradiční a alternativní škola jsou pojmy aktuální, ale nejednoznačné. Jako alternativní se např. vymezují školy, které fungují mimo nebo souběžně se

³Poslední termín odráží skutečnost, že v nejnovějších dokumentech mezinárodních organizací (např. Evropská unie; 1997) se dokonce začíná před pojmem *vzdělávání* dávat přednost prostému termínu *učení*, v němž je zdůrazněna nutná aktivita subjektu (žáka), zatímco v procesu vzdělávání může být žák jen pasivním objektem.

státními školami (např. školy církevní). Častěji se odlišují na základě aspektů pedagogických a didaktických. Alternativní školy jsou pak takové, ve kterých se uplatňují netradiční, experimentální formy či obsahy a metody vzdělávání, nové didaktické přístupy. (Avšak v tomto pojetí se i v rámci státních škol mohou realizovat alternativní přístupy. Podrobněji např. J. Průcha, 1996; K. Rýdl, 1990; F. Singule, 1992.)

Řekli jsme, že škola plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci – má co nejrychleji zprostředkovat stále rostoucí objem poznání, vytvářet dobře socializovaného „předvídatelného občana a zaměstnance“, ale zároveň respektovat individualitu a stimulovat rozvoj jedince. Tím vždy vznikala celá řada rozporů, které vedly ke snahám o reformu školy, zejména od počátku 20. století. Dalo by se říci, že velká většina současných sporů o koncepci školy je vyvolána nutností zajistit **zároveň** efektivní plnění potřeb společnosti a přitom vytvořit humánní, vůči dětem i učitelům přátelské prostředí. K starším a u nás poměrně známým významným **reformním snahám** patří např. pedagogický systém M. Montessoriové, Freinetovo pedagogické hnutí, Waldorfská škola založená R. Steinerem, Jenský plán atd.

Přehled koncepcí rozvíjených od 60. let podává Bertrand (1998):

- na pólu orientovaném na **potřeby žáka** jsou v současné době ověřovány různé nedirektivní formy tzv. *otevřeného učení* nebo volné práce (B. Badegruber, 1994), *mozkově kompatibilní výuka*, můžeme sem zařadit i mezinárodní, u nás rozvíjený projekt Zdravá škola (M. Havlínová a kol., v tisku);
- na **potřeby společnosti** se zaměřuje například *globální výchova* (G. Pike a D. Selby, 1994) nebo různé směry *pedagogiky osvobozené* spojené se jménem P. Freire, pozornost integraci postižených a multikulturní výchově věnují *inkluzivní školy* (G. Lang, Ch. Berberichová, 1998);
- ke **klasickým hodnotám kultury** s důrazem na obsah vzdělávání se hlásí hnutí „*back to basics*“ (důraz na základní dovednosti), americký projekt *Paidea* (M. Adler), programy rozvoje kritického myšlení aj.;
- velké naděje jsou vkládány do využití nových **metod**: *multimediálních a hypermediálních technologií* ve výuce; stále velký vliv mají behaviorálně orientované metody vyučování jako *Instructional Design* atd.

Nejvýznamnějším proudem současného reformního úsilí je zřejmě široké **konstruktivistické hnutí**, někdy členěné na směr kognitivní a sociální, který blíže zmíníme v kapitole o sociálním učení.

Zdá se, že alternativní školy představují užitečný experiment, jímž se v praxi ověřují nové postupy práce školy. Zatím se však žádná ve své základní podobě nerozšířila natolik, aby se stala hlavním typem školního vzdělávání.

9.2 Socializace

„Socializace je souhrn procesů, v nichž společnost psychologické předpoklady společnosti i jako reálné povídá za ně; v důsledku organismu novorozence s sebou začleněn do společnosti v dospělosti sebe.“ (J. Odehnal in ...)

9.2.1 Škola a její role

Škola se svými vzdělávacími docházkami zcela nově osvojuje normálních okolností povinností a dodržování na rozdíl od rodiny v jejich nesplnění je zpravidla volnosti pohybu a plynutí sezení v uspořádání se o slovo zvednutí prostoru na papíru.

V počátcích školního soustředění pozornosti spolužákům, respektive odpovědnosti za svou interiorizace je povinností společnosti. Dítě se musí jevy svých emocí, například, podřídí se sklonem za porušení pravidel vlastní chování, pro hodnocení svých vlastních zkušeností, nezbytně.

Každá společnost a směřovalo k plnění společnosti. Naplnění Předně je tu potence školy. Optimální se odpovídají požadavky

9.2 Socializace jedince ve škole

„Socializace je souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učentím vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozence v dospělého kulturního člověka, který je určitým způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začlenění do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe.“ (J. Odehnal in J. Janoušek a kol. 1988, s. 134)

9.2.1 Škola a její místo v socializaci lidského jedince

Škola se svými vzdělávacími cíli klade na dítě od samotného počátku školní docházky zcela nové požadavky. Vyžaduje plnění nejen požadavků výkonových, ale také osvojování si nových způsobů chování, vyplývajících z role žáka. Za normálních okolností se v rodině u dítěte prolíná požadavek plnění určitých povinností a dodržování disciplíny s láskou rodičů. Školní prostředí je pro dítě na rozdíl od rodiny neosobní a vyžaduje plnění zcela přesně zadaných úkolů, jejichž nesplnění je zpravidla doprovázeno možností trestu. Dosavadní jistá míra volnosti pohybu a projevu je najednou sputávána stanoveným řádem, jako je sezení v uspořádaných lavicích, zachovávání klidu během vyučování, hlášení se o slovo zvednutím ruky, požadavek kreslení a psaní do přesně vymezeného prostoru na papíru apod.

V počátcích školní docházky je důležité naučit dítě především sebeovládání, soustředění pozornosti, dodržování pravidel společenského styku a vztahu ke spolužákům, respektování autority učitele, systematické a cílevědomé práce, odpovědnosti za své chování. Postupně škola předkládá mnoho norem, jejichž interiorizace je považována za nezbytný předpoklad pro začlenění jedince do společnosti. Dítě se má naučit soužití s jinými jedinci, má se naučit ovládat projevy svých emocí, naučit se vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, podřídit se skupinovému cíli (konformita), má se naučit nést důsledky za porušení pravidel soužití ve skupině, vyrovnávat se s názorem skupiny na vlastní chování, prožít pocit sounáležitosti ke skupině, má se naučit přijímat hodnocení svých výkonů aj. To všechno vede k zásadnímu rozšíření sociální zkušenosti, nezbytné pro život ve skupinách a společenstvích v dospělosti.

Každá společnost vyžaduje, aby **působení školy na žáky vycházelo a směřovalo k přijetí obecně závazných hodnot a norem dané společnosti.** Naplnění tohoto poslání školy je však ztíženo několika okolnostmi. Předně je tu potenciální střet hodnot přenášených z rodinného prostředí do školy. Optimální samozřejmě je, když hodnoty preferované rodinou více méně odpovídají požadavkům společnosti, zastupované školou. V případě rozporu

vzniká pro dítě velmi složitá situace: buď se naučí chovat dvěma způsoby (v souladu s dvěma odlišnými prostředím), nebo dá přednost hodnotám jednoho prostředí. Obě řešení jsou však doprovázena nadměrnou psychickou zátěží.

Škola by o takových rozdílných preferencích hodnot a norem měla vědět a přinejmenším nestupňovat tento konflikt striktním vynucováním svých norem chování. Úlohou školy je pomoci řešit tento rozpor. To však neznamená, že škola „změkčí“ své normy či od nich odstoupí pod tlakem chování naučeného dítěte v rodinném prostředí. Dbá na dodržování těch hodnot a norem, které jsou nezbytné (např. nepřipustí šikanování, vandalismus, projevy agrese apod.), a postupně, často zdoluhavě, trpělivě a systematicky vysvětluje účel hodnot a norem obecně přijímaných a školou sledovaných.

Formální normy uplatňované ve škole jsou – v nejširším slova smyslu – stanoveny společností a jejími představami o vzdělávacích a výchovných cílech. Z těchto explicitně stanovených norem vyplývá role žáka, jehož chování je kontrolováno učiteli.

Neformální hodnoty a normy jsou většinou **implicitní povahy**. Mohou vznikat přímo ve školní třídě jako výraz **svébytnosti skupiny**, která usiluje o plnění předkládaných požadavků. V tomto smyslu mohou být neformální hodnoty a normy orientovány na podporu takového úsilí, na usnadnění plnění nejrůznějších povinností či překonání nepříjemných situací (např. vzájemná pomoc, povzbuzení), nebo mohou být orientovány negativisticky, kdy se nejvyšší hodnotou a normou stává projevování negativních postojů vůči škole (v jakém směru se neformální normy utvářejí, to závisí do značné míry na sociálním klimatu třídy). Neformální normy ve školní třídě se však utvářejí také pod vlivem mimoškolního života a jsou přejímány od starších kamarádů, jiných sociálních skupin a vrstev, sdělovacích prostředků apod. Tímto způsobem se mohou stát součástí norem školní třídy módní trendy v odívání, hudbě aj., ale především způsoby chování. Jejich akceptování chtějí žáci dát najevo i ve školní třídě, kde se dobře znají a kde společně prožívají mnoho času. Neformální normy školní třídy se tak do jisté míry stávají odrazem těch společenských jevů, názorů, postojů, ideálů, které jsou danou věkovou skupinou přijímány z „nabídky“ společnosti, a jedinec tak postupně může přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti dospělých.

Avšak škola se pro dítě může stát prostředím, které brzdí **proces socializace a rozvoj osobnosti** dítěte nebo dokonce přináší negativní jevy, které ohrožují „normální“ vývoj jedince: vyvolání a posilování odporu vůči autoritě, neschopnost se vyrovnat s neustále kladenými požadavky a povinnostmi, strach z trestů ve škole i doma, vznik pocitu méněcennosti, šikanování, násilí až brutalita (ve vztahu k spolužákům i učitelům), šíření a konzumace drog, projevy působení sekt aj. (M. Kolář, 1997; P. Říčan, 1994). Škola tak zprostředkovává působení makroprostředí na jedince; je však výjimečná tím, že zdůrazňuje socializační působení zaměřené především na **přípravu pro budoucnost**, pro pozdější uplatnění jedince v životě celé společnosti.

Socializační vlivy

- a) **učitele** a učitelů
- b) **vrstevnické s**
- c) **ostatních dosp**

Učitelé se podílejí na **nálové**, jsou předst onalizované, formál 9.3). Zároveň do soci svými vědomostmi, s vými vlastnostmi.

Školní třída je s má možnost dlouho třetí části). Z hledisk

- prohlubují a st mezilidské inte
- formují a rozvíjí v reálném život pole pro způsok
- mají „moc“ půs vlivu celé vrste např. kooperatí
- rozvíjejí sociáln

W. W. Hartup (1992) uvádí i kognitivního vývoje, že j výrazněji než např. školn Děti, které nejsou mezi vr a nedokáží se do vrstevni

Pozornost si rovněž z jsou reciprocita a věrnost Právě symetričností se te Dětská přátelství jsou

1. zdrojem pozitivních
2. zdrojem informací,
3. prostředím pro zís
4. přípravou na pozdě

Socializační vlivy školy představují především působení:

- a) **učitele** a učitelského sboru,
- b) **vrstevnické skupiny** ve školní třídě a skupin ostatních žáků školy,
- c) ostatních **dospělých** (vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků atd.).

Učitelé se podílejí na socializaci žáka jako záměrně připravovaní **profesionálové**, jsou představiteli instituce, jejich působení je primárně institucionizované, formální, naplňuje určitou jasně vymezenou roli (viz kapitolu 9.3). Zároveň do socializačního procesu vstupují celou svou osobností, zejména svými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a temperamentově-charakterovými vlastnostmi.

Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn, a která má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení (podrobněji ve třetí části). Z hlediska socializace žáka vrstevnické vztahy ve školní třídě:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy;
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka;
- mají „moc“ působit výchovně (záleží také na učiteli, jak dovede využít vlivu celé vrstevnické skupiny pro vzdělávací cíle – možností je celá řada, např. kooperativní vyučování);
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.).

W. W. Hartup (1992) uvádí, že vrstevnické vztahy představují tak významný faktor sociálního i kognitivního vývoje, že jejich kvalita a množství jsou nejvýznamnějším faktorem, který – daleko výrazněji než např. školní známky – predikuje úspěšnost adaptace v pozdějším dospělém životě. Děti, které nejsou mezi vrstevníky oblíbeny, nejsou schopny s nimi navázat trvalé přátelské vztahy a nedokáží se do vrstevnické kultury zařadit, jsou děti rizikové.

Pozornost si rovněž zaslouží význam dětských přátelství. Konstitutivními znaky **přátelství** jsou reciprocita a věrnost mezi partnery, kteří se navzájem považují více či méně za rovnocenné. Právě symetričností se tento vztah liší od vztahu k dospělým, který je asymetrický.

Dětská přátelství jsou

1. zdrojem pozitivních prožitků a emoční podpory pomáhající překonat negativní situace;
2. zdrojem informací, dovedností a podporou kognitivního vývoje;
3. prostředím pro získání a rozvíjení sociálních dovedností;
4. přípravou na pozdější životní vztahy v sekundární rodině.

Pro průběh socializace lidského jedince je typické, že se postupně z **objektu socializace stává také subjektem tohoto procesu**. (Z. Helus, 1973, 1982, J. Odehnal in J. Janoušek a kol., 1988). Žádný žák není jen pasivním příjemcem socializačního působení školy, sám může vědomě i bezděčně volit mezi vlivy, které na něho ve školním prostředí působí, a sám je může i významně ovlivňovat.

Socializační požadavky působí na jedince se záměrem, aby byly interiorizovány, zvnitřněny, „*aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili, aby je přeměnili ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby, normy, jimiž se nadále řídí z vnitřní nutnosti.*“ (Z. Helus, 1992, s. 36).

Na závěr kapitoly o socializaci dítěte ve škole připomeňme ještě provokativní myšlenku známého kritika současného vzdělávání Neila Postmana:

„Tím nejdůležitějším a nejprůměrnějším, co by škola měla dětem poskytovat, je to, co jim společnost poskytuje nejméně. To měl na mysli Cicero, když prohlásil, že posláním vzdělávání je osvobodit žáka od tyranie přítomnosti. André Gide to vyjádřil svým výrokem, že nejlepší vzdělávání je takové, které jde proti kultuře vzdělávaného.“

Já mluvím o úloze školy jako termostatu. Můžete to také nazvat ekologickým pohledem, a vším tím chci říci, že školy by se měly snažit udržovat určitou vyváženost vzdělání našich dětí. Když kultura zdůrazňuje *jin*, škola má klást důraz na *jang*. Tak se vytváří trvalý dialog mezi tím, co nabízí kultura a čemu vyučuje škola. Tento dialog žáka chrání před zajištěním jednostranností své doby – protože pokud bychom ponechali žáka napospas vlivu dominantních jednostranných vlivů kultury, zcela jistě je odsuzujeme k jednostranné vzdělanosti a polorozvinuté osobnosti. Ve škole je tedy relevantní to, o čem kultura tvrdí, že je irrelevantní.“

Podle Postmana je dnešní kultura je diktována především elektronickými médii, což znamená, že vše se podřizuje kritériím upoutání pozornosti, zábavnosti, sdělitelnosti obrazem, narativitě. Proto škola musí klást důraz na abstraktní, logické, dlouhodobé, na věci významné svým obsahem, nikoli vnější formou, a na kritické myšlení.

9.3 Sociální učení ve škole

„*Sociální učení je důležitý druh lidského učení. Při něm si jedinec ve styku s druhým člověkem nebo se sociální skupinou osvojuje dovednosti, návyky a postoje potřebné ke společenskému styku, k životu mezi lidmi, přejímá za své sociální role, morální, estetické a jiné normy společnosti, formují se jeho motivy a rysy.*“ (J. Čáp, 1993, s. 111).

9.3.1 Formy sociálního učení

Z hlediska začleňování jedince do společnosti můžeme různé druhy a formy sociálního učení chápat jako mechanismy socializace. Od raného dětství probíhá **sociální učení napodobováním** (imitací) a **sociálním posilováním** (zpevněním). Tyto vývojově počáteční formy sociálního učení se dále rozvíjejí. Pro

školní prostředí je pa
pozorováním), učení

Učení napodobováním jedince a jeho rozsah gestikulaci, řeči, živé převzít i způsob životní kou napodoby je pří formě sociálního učení

Při učení se napo
buď přímo (např. poz
pisu či zobrazení). V
podle kterého jedinec
ňuje či zobrazuje svů

V socializaci půso
tak negativní („tako
v socializaci i ve vých
např. J. Grác (1988, 19

Identifikace vyja
tivní vztah a chce se j
vzetí způsobů chován
sociálního prostředí (h
historie apod. Identifi
vání vzoru. Při ident

Pro napodobování i identifi
takový jaký je. Negativní v
který mu nevyhovuje, ale z

Učení sociálním po
ní povahy. Sociální o
výhody, projevy symp
nesouhlasu, zamítnut
hrůžky. Sociální zpe
a jeho citových reakcí

Sociální posilován
a trestu obecně: Způs
silovány, mají tenden
způsob chování, ale t
stírání a kontraprodu
mechanismy, které pa
patologických obtíží.

Odměny i tresty ja
notlivce (nejčastěji uč
i pedagogů se shoduje

školní prostředí je pak zvláště důležité **observační učení** (učení odezíráním, pozorováním), **učení anticipací** (očekáváním) a **identifikace** (ztotožnění).

Učení napodobením se uplatňuje od nejranějších vývojových stadií jedince a jeho rozsah je neobyčejně široký. Napodobováním se učíme mimice, gestikulaci, řeči, živému či zdrženlivému projevu citů apod. Napodobením lze převzít i způsob života, způsob chování k ostatním lidem. Nezbytnou podmínkou nápodoby je přítomnost **vzorů, modelů**, které podněcují jedince k této formě sociálního učení.

Při učení se napodobením jedinec nejprve poznává činnost a chování vzoru buď přímo (např. pozorováním) nebo zprostředkovaně (na základě slovního popisu či zobrazení). Výsledkem je kognitivní obraz o činnosti a chování vzoru, podle kterého jedinec s různým časovým odstupem i různými způsoby zpodobňuje či zobrazuje svůj vzor (J. Odehnal in J. Janoušek a kol., 1988).

V socializaci působí na jedince jak pozitivní („takové chování se mi líbí“), tak negativní („takto se nikdy nechci chovat“) modely. Působení vzorů a modelů v socializaci i ve výchově, ovlivňování člověka člověkem podrobněji rozpracoval např. J. Grác (1988, 1990).

Identifikace vyjadřuje ztotožnění s osobou, k níž má jedinec vysoce pozitivní vztah a chce se jí přiblížit, připodobnit. Je to **záměrné úsilí jedince** o převzetí způsobů chování a jednání modelu. Modelem může být osoba z nejbližšího sociálního prostředí (ze školy učitel nebo spolužák), ale i postava z literatury, historie apod. Identifikace je spojena s **interiorizací motivů a způsobů chování vzoru**. Při identifikaci hraje důležitou úlohu autoregulace a sebevýchova.

Pro napodobování i identifikaci je jednodušší, když dítě může převzít způsob chování dospělého takový jaký je. Negativní vzory působí složitěji, neboť jedinec sice odmítne určitý způsob chování, který mu nevyhovuje, ale zároveň je postaven před složitý úkol vytvořit nový způsob chování.

Učení sociálním posilováním je založeno na **odměnách a trestech** sociální povahy. Sociální odměnou jsou různé formy pochvaly, poskytnutí nějaké výhody, projevy sympatie, zájmu, uznání, lásky. Sociálním trestem je projev nesouhlasu, zamítnutí, zavržení, ignorování, odepření projevů sympatie, pohrůžky. Sociální zpevnování se netýká jen chování, ale také prožívání jedince a jeho citových reakcí.

Sociální posilování má všechny základní charakteristiky působení odměny a trestu obecně: Způsoby chování a jednání, které jsou sociálně pozitivně posilovány, mají tendenci se upevňovat. Sociální trestání může tlumit nežádoucí způsob chování, ale také nepůsobit, nemít zjevné účinky, vést k úniku, předstírání a kontraproduktivním reakcím, vést k desorganizaci chování, spouštět mechanismy, které pak už nelze kontrolovat, včetně psychologických, příp. psychopatologických obtíží.

Odměny i tresty jako regulátor sociálního učení ve škole přicházejí od jednotlivce (nejčastěji učitele) nebo od skupiny (školní třídy). Většina psychologů i pedagogů se shoduje v tom, že **odměny jsou efektivnější než tresty**.

Experiment věnovaný očekáváním učitelů byl několikrát opakován s nejednoznačnými výsledky. Pravděpodobně záleží na vzájemném vztahu učitelova názoru na schopnosti žáka, názoru žáka na vlastní schopnosti a na tom, jak je učitel důležitou osobou pro tohoto žáka (cit. podle J. Čápa, 1993, s. 331, J. V. Musila, 1996, s. 64, J. Průchy, 1997, s. 357–358).

9.3.2 Aplikace sociálněpsychologických koncepcí v didaktické praxi

Nenahraditelný význam sociálních interakcí i pro dosažení „čistě“ naukových, kognitivních cílů školy zdůrazňují různé **sociokognitivní teorie učení** a na ně navazující didaktiky, dnes často zahrnované pod pojem konstruktivismus (S. Štech, 1992; Y. Bertrand, 1998; M. Pasch a kol., 1998).

Sociální konstruktivismus je vlastně aktualizací staré sokratovsko-platónské představy, že pravda se uskutečňuje v dialogu. Je znovuobjevením kulturní a sociální dimenze učení. Bohužel dnes je tomu tak, že děti ve škole nedostávají příležitosti pro smysl hledající komunikaci.

Takto svá pozorování z americké školy popsal J. Goodlad a my se domníváme, že v našich školách by viděl totéž:

Žáci poslouchali; odpovídali, když byli vyvoláni; četli krátké úryvky z učebnice; psali krátké odpovědi na otázky nebo řešili jednoduché hádanky. Ale zřídka sami plánovali nebo dávali podnět k nějaké činnosti, četli nebo psali delší souvislý text, nebo vytvářeli vlastní výrobek. A ještě méně často mohli přemýšlet a odhadovat smysl, diskutovat o alternativních vysvětleních, nebo se podílet na projektech vyžadujících společné úsilí. . . Témata, obsažená v osnovách, byla něčím, co si měly děti osvojit, ne něčím, co má být zkoumáno, s čím je třeba zápasit a nalézt v tom osobně významnou informaci, která vede k rozvoji každého žáka. (1984, s. 468)

Z různých směrů sociálněkognitivních teorií je u nás poměrně známá sociohistorická teorie L. S. Vygotského (1975, 1976), teorie sociokognitivního konfliktu (Štech, 1992) a zejména kooperativní učení (Kasíková, 1997; Pasch a kol., 1998 a další). Představme proto asi méně známý proud rozvíjející se v 90. letech, označovaný jako kontextualizované učení, situované učení nebo **kognitivní učňovství**:

Za manifest tohoto proudu můžeme považovat článek J. S. Browna, A. Colinse a P. Duguida (1989), v němž autoři zdůrazňují význam **implicitních znalostí** – znalostí „tichých“ (*tacit knowledge*), jimž se učíme právě sociální nápodobou. Tyto často nevyjádřitelné znalosti jsou vlastnictvím příslušných profesních komunit a lze je získat jedině specifickým typem přítomnosti, „legitimní periferiální participací“ v těchto komunitách, tedy možností aktivně danou činnost provozovat vedle zkušených odborníků a spolu s nimi.

Hnutí kontextualizovaného učení zdůrazňuje, že v historii byla většina kultury a technologií v nejširším smyslu slova předávána formou učňovství, sociálního učení v přirozeném kontextu, pod vedením mistra, v reálné situaci, v níž byl žákovi okamžitě jasný smysl a praktický význam činnosti. Ostatně nejen v dělnických profesích se tato forma přípravy vždy zachovala: příprava

lékařů je výrazně postavena na klinické „situované praxi“, zakotvené v určitém kontextu a profesní kultuře. Nejdůležitější znalosti totiž podle Browna a kol. nelze oddělit z kontextu a uložit do knih. Podobně je na učňovském systému založena postgraduální vědecká příprava, kdy se doktorand „učí dělat vědu“ tím, že pracuje na skutečném výzkumném úkolu spolu s „mistrem“ – školitelem.

Zastánci učňovského přístupu jsou další z řady reformátorů požadujících, aby činnost předcházela abstraktně pojmovému uchopení problému, jaký je typický pro dnešní školu. Jedním z aspektů tohoto přístupu je rovněž to, že praktici si znalosti daleko spíše než ve formě abstraktních pojmů a zákonů předávají prostřednictvím vyprávění, „jak to někdy někdo dělal, když se s podobným případem setkal“ (tj. rozbořením kazuistik).

V tradičním učňovském systému mistr ukazuje žákovi, jak se věc dělá, pak sleduje jednotlivé etapy a posléze mu předává víc a víc odpovědnosti v následujících krocích:

1. Modelování: Žák pozoruje mistra, zkušenější kolegy a spolužáky při práci.
2. Pomoc: Mistr může skoro celý úkol udělat za žáka nebo mu jen dávat pokyny, co dál.
3. Přenášení zodpovědnosti: Mistr se postupně stahuje a víc a víc prostoru dává žákovi.
4. Koučování (coaching) prochází celým procesem a zahrnuje výběr správného úkolu, pokyny v průběhu jeho řešení, povzbuzování a podporu, hodnocení výsledku, diagnostiku problémů, zpětnou vazbu atd.

Přitom pozorování hraje překvapivě klíčovou roli, protože umožňuje žákovi vytvořit si mentální model celku a jeho smyslu, spojit pochopení abstraktních významů s konkrétními dovednostmi.

Jiným klíčovým prvkem je sociální kontext: jeho účinnost je zřejmě dána tím, že se realizuje v subkultuře, v níž většina členů vykonává činnost, která má být naučena, vidí různé modely, někdy mírně odlišné, má tedy možnost najít si vzor, který je mu relativně blízky. V takovéto subkultuře je zřejmé, že existuje více způsobů, jak dosáhnout požadovaného cíle, a že znalosti a dovednosti jsou rozptýlené.

Mezi tradičním a kognitivním učňovstvím jsou tři důležité rozdíly:

1. Zatímco v tradičním učňovství jde většinou o viditelné dovednosti, v kognitivním učňovství jde o to, naučit žáky zpravidla neviditelným dovednostem, např. kritickému myšlení. Je proto třeba hledat možnosti, jak je učinit viditelným. Užívá se při tom metod kognitivní psychologie, užívaných při studiu procesů myšlení a řešení úloh.
2. V tradičním učňovství se učení děje na pracovišti, kde úlohy vyvstávají přirozeně a žáci vidí, jaký je jejich smysl v kontextu celého díla a jsou proto motivováni k jejich zvládnutí. Ve škole jsou jednotlivé úkoly součástí vyučovacích předmětů, které jsou velmi vzdáleny běžné činnosti většiny lidí. V kognitivním učňovství je proto jedním z hlavních úkolů situovat jednotlivé úkoly do smysluplných kontextů.
3. Dovednosti osvojované v tradičním učňovství jsou zpravidla velmi konkrétní. Např. práce truhláře s elektrickou vrtačkou je velmi podobná, ať se vyrábí skříň, obložení místnosti apod., navíc je pravděpodobné, že ji bude často potřebovat truhlář, ale křejčí vůbec ne. Dovednosti předávané ve škole vyžadují, aby je žáci byli schopni aplikovat v široké škále situací (např. kritické myšlení), proto učitelé musí učit žáky postupně tyto dovednosti zobecňovat a přenášet je do nových situací.

Jednou konkrétní po
tzv. **autentické** vy
s. 149–155) které by
autentické praxe p

Připomeňme na
humanistickou teor
(1995; 1998), která v
autentického vztahu
a k trvalým pozitiv
knize Rogers konstat
„Zoufám si nad ti
mysl je ve škole vítá
a emoce mohou být
Přitom „umožnit sko
lektem – je nejen mo
1998, s. 219)

9.4 Sociální vz

„Primární povinnost
ve kterém je možno s
své přiměřené požada
spojené s jejich dodrž
významu vytvoření ko
budování vltldného a
dou obávat nepředvid
vašemu úsilí se konfl
(M. Pasch a kol., 1998)

9.4.1 Interakce ve š

Interpersonální vztah
diný recept na jejich p
domostmi, dovednosti
ner (žák, školní třída
zřejmě **konkrétní** si
měnných. Čím více u
domostmi, dovednosti
těchto interakcí a soc
padně je ovlivňovat. I
žáky i školní třídy

Jednou konkrétní podobou dovedenou do praktických didaktických pokynů je tzv. **autentické vyučování a autentické hodnocení** (Pasch a kol., 1998, s. 149–155) které by mohlo být formou, jak realizovat **enkulturaci žáků do autentické praxe prostřednictvím činnosti a sociální interakce**.

Připomeňme na závěr odstavců o vlivu sociální interakce na učení ještě humanistickou **teorii signifikantního, prožitkového učení C. R. Rogerse** (1995; 1998), která vychází z myšlenky, že dokáže-li učitel nabídnout jistý typ autentického vztahu, objeví v sobě žák potenciál tento vztah využít k růstu a k trvalým pozitivním změnám ve své osobnosti, k učení. Ve své poslední knize Rogers konstatuje:

„Zoufám si nad tím, jak je dítě od raného věku vzděláváním rozdělováno: mysl je ve škole vítána, tělo může, jaksi mimochodem, vzít s sebou, ale pocity a emoce mohou být volně prožívány a vyjadřovány pouze za školní branou.“ Přitom „umožnit školní práci celému dítěti – s jeho pocity stejně jako s intelektem – je nejen možné, ale je tím také zkvalitňováno samo učení“. (Rogers, 1998, s. 219)

9.4 Sociální vztahy ve škole

„Primární povinností učitele je vytvářet a udržovat ve třídě takové prostředí, ve kterém je možno se učit... Racionální pedagog plánuje, jak žákům sdělit své přiměřené požadavky na jejich chování ve třídě a kladné i záporné důsledky spojené s jejich dodržováním nebo porušováním. Součástí plánu je i zdůvodnění významu vytvoření konstruktivního prostředí ve třídě... Druhým krokem je vybudování vlivného a bezpečného učebního prostředí třídy, v němž se žáci nebudou obávat nepředvídatelných reakcí učitele na své chování... Ovšem navzdory vašemu úsilí se konflikty a jiná rušivá chování ve třídě vyskytovat budou...“ (M. Pasch a kol., 1998, s. 385)

9.4.1 Interakce ve školní třídě

Interpersonální vztahy ve škole jsou tak mnohotvárné, že neexistuje jeden jediný recept na jejich poznání či zvládnutí. Vždy je přítomen **učitel** se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy, **partner** (žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel) s jeho charakteristikami a samozřejmě **konkrétní situace a konkrétní prostředí** s řadou situačních proměnných. Čím více učitel porozumí této interakci, čím lépe je vybaven vědomostmi, dovednostmi i zkušenostmi, tím lépe a s větší jistotou může do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a případně je ovlivňovat. Pro učitele to znamená průběžně **poznávat jednotlivé žáky i školní třídy** jako specifické sociální skupiny (diagnostika), **analyzo-**

vat a reflektovat efektivitu svého působení (autodiagnostika) a společně s tím pak rozvíjet své dovednosti (podrobněji ve části 9.4).

Jak jsme uvedli v odstavcích o sociálním učení, sociální vztahy ve škole představují základ vzdělávacího procesu. Vztahy mezi učitelem a žákem jsou v zásadě **asymetrické** a realizují se zejména v souvislosti s učivem; učivo je jejich základním obsahovým prvkem, ale průběh i výsledek výchovy a vzdělávání spoluurčuje širší interakční kontext. Vztahy mezi žáky jsou **symetrické** a mají svou **autonomii**.

Kontakt učitele a žáka je vzájemným vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde o podstatně složitější **vzájemné působení a vzájemný vztah, komunikaci a společnou činnost**. Sociální interakce ve škole probíhají v interakčních sledech (Z. Helus, 1990, 1992). V dlouhodobějších vztazích nabývají ustálených charakteristik a forem či převažujících tendencí. Z. Helus (1990, s. 72, 1992, s. 91) rozlišuje:

- interakční bludný kruh;
- sestupnou interakční spirálu;
- vzestupnou interakční spirálu.

Tyto základní charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vzájemné vztahy, činnosti i výkon jednotlivce. Mohou vznikat i na základě poruch sociálního vnímání žáka (halo-efekt, první dojem, schematické typizování), mohou souviset s anticipací.

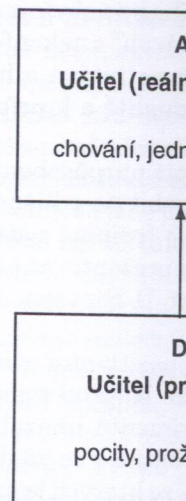
Uvedenou skutečnost v jednom z aspektů interakce učitele a žáka lze ukázat na zjednodušeném obrázku č. 9.1, který zobrazuje vliv významu prožitků a emočních stránek na chování ve vztahu učitel-žák.

A (učitel) jednotlivými akty svého chování působí na B (žáka) tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Právě tyto pocity bezprostředně ovlivňují konkrétní chování C (žáka). Protože jde o vzájemnou interakci, chování žáka (C) působí na prožívání učitele (D) a nepochybně ovlivňuje další chování učitele. Někdy je to jako v začarovaném kruhu – nepříjemné prožitky učitele (D) prostřednictvím jeho chování (A), vyvolávají nepříjemné prožitky žáka (B) a z takového kruhu se uniká obtížně, zejména žákovi. V praxi se pak setkáváme se vzájemnou antipatií, která přispívá např. k působení sestupné interakční spirály, k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nezájmu žáka o vyučování.

Úspěch učitele, efektivita jeho vzdělávací činnosti i účinnost školy podstatnou měrou závisí na tom, jak se podaří učiteli navázat vztah se žáky a jak s nimi **komunikuje**. Je to děj stále otevřený – žáci se vyvíjejí, přicházejí další, učitel získává nové vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Pro **komunikaci ve škole** platí obecnější charakteristiky sociální komunikace jako společného jmenovatele tří stránek sociálního styku – společně

Obr. 9.1: Chování a



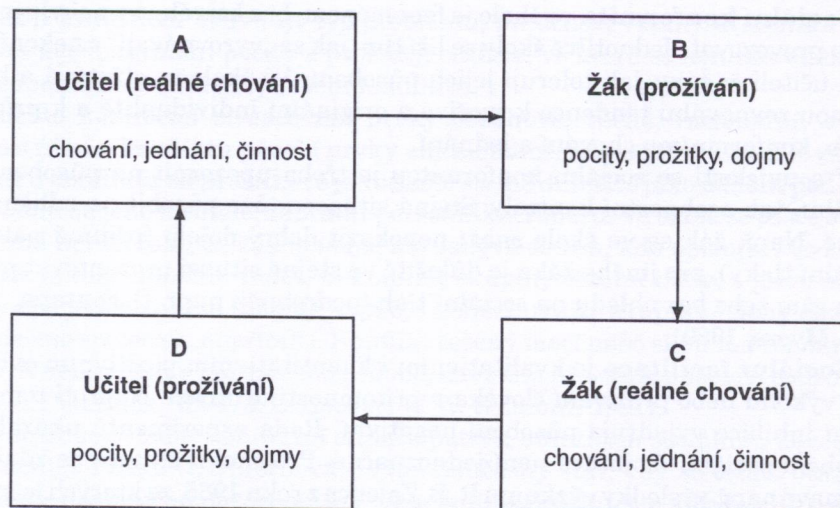
činnosti, vzájemných komunikací ve škole pedagogické cíle.⁴

Pedagogickou komunikací účastníky vzdělávacího procesu se zprostředkovávají. K tomu je třeba dodržovat určité pravidla a pravidel další komunikace (kognitivní), procesy.

Komunikační procesy v školních interakcích („slučování“ školou (školní řád) a konsenzus pro různé formy učování, musí se přizpůsobit

⁴Přehledně a uceleně J. Mareše a J. Krivohlavé, J. S. Cangelosiho, 1994; P.

Obr. 9.1: Chování a prožívání v interakci učitele a žáka



činnosti, vzájemného působení a interpersonálních vztahů (J. Janoušek, 1984). Komunikace ve škole je specifickou sociální komunikací, která zahrnuje pedagogické cíle.⁴

Pedagogickou komunikací se zde rozumí vzájemná výměna informací mezi účastníky vzdělávacího procesu, která slouží vzdělávacím cílům. Informace se zprostředkovávají jazykovými i nejazykovými prostředky (P. Gavora, 1988). K tomu je třeba dodat, že „informace“ se netýkají jen věcné stránky sdělovacích obsahů, ale i sdělování (informování o...) emocionálních stavů, postojů a pravidel další komunikace. I komunikace ve škole má stránku **obsahovou** (kognitivní), **procesuální** (regulační) a **vztahovou** (afektivně vztahovou).

Komunikační pravidla ve škole jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí („slušné chování“), dále jsou částečně formálně podmíněna školou (školní řád) a samozřejmě jsou i výsledkem interakce učitele a žáka (konsenzus pro různé situace, např. chce-li žák promluvit při frontálním vyučování, musí se přihlásit a počkat, až ho učitel vyzve, ale při skupinovém

⁴Přehledně a uceleně se s problematikou komunikace ve škole lze seznámit v publikaci J. Mareše a J. Krivohlavého *Komunikace ve škole* (1995). Z dalších autorů odkazujeme např. na J. S. Cangelosiho, 1994; P. Gavoru, 1988; M. Karnsovu, 1994; J. Nevřalu, 1994.

vyučování žáci promlouvají i bez vyzvání učitele). Hledání společných pravidel pro komunikaci ve škole není snadné. Proto také existují projekty rozvíjející komunikační dovednosti učitelů i žáků (podrobněji v části 9.4).

Ve školních interakcích se ve specifických podobách vyskytují různé sociální jevy – např. jde o **sociální konformitu, facilitaci, konflikt**.

Sociální konformita ve škole je fenoménem, bez kterého by nebylo možné školu provozovat. Jednotlivé školy se liší tím, jak se „vyrovnávají“ s nekonformními učiteli či žáky, jak tolerují jejich působení. Ve škole se střetává a hledá účelnou rovnováhu tendence k tvořivé a originální individualitě a k průměrnému, konformnímu chování a jednání.

V souvislosti se sociální konformitou je třeba upozornit na působení jak sociální, tak osobnostní kontroly. Stejná situace může působit na odlišné lidi různě. Např. žák se ve škole snaží nepokazit dobrý dojem (přijímá patřičné sociální tlaky), pro jiného žáka je důležité ve stejné situaci prezentovat především sám sebe bez ohledu na sociální tlak (podrobněji např. D. Fontana, 1997; D. G. Myers, 1989).

Sociální facilitace je kvalitativním i kvantitativním pozitivním ovlivněním výkonu nebo prožívání člověka v přítomnosti druhých. Naproti tomu sociální inhibice vyjadřuje působení negativní. Řada experimentů ukázala, že působení sociální facilitace není jednoznačné. Pro školní situace se zdají být zajímavé např. výsledky výzkumu R. B. Zajonce z roku 1965, ze kterých je možné usuzovat, že jednoduché úkoly se vlivem facilitace mohou stát ještě jednoduššími, snáze zvládnutelnými, ale splnění složitých úkolů se může tímž vlivem znesnadňovat (podrobněji např. D. G. Myers, 1989).

Množství sociálních prvků ve škole přispívá zcela zákonitě ke vzniku nedorozumění, problémů, sporů, **konfliktů**. Konflikt je přirozený fenomén, který do lidského světa – stejně jako do školy – patří.

Interpersonální konflikt vzniká v sociálních vztazích jako důsledek rozdílně percipované situace, resp. odlišné významové interpretace nějaké situace. Pak je ohrožen soulad a další průběh vzájemných vztahů. Ovšem jen sami účastníci takových sociálních situací rozhodnou (každý sám za sebe), zda je vnímají rozdílně a jde-li o konflikt. V případě, že je situace alespoň jedním z nich posouzena jako „konflikt“, následuje **reakce**, která může přispět k postupnému **zmírňování** a **zvládnutí konfliktu** nebo může vést k jeho další **eskalaci** či **vyostřování**.

Konflikt sám o sobě není negativním projevem sociálních vztahů. Konflikty mohou být i zdrojem žádoucích změn (zabraňují stagnaci vztahů, podněcují věcné řešení problémů, zhodnocují vztahy, uvolňují napětí). Mezi účastníky školních interakcí dochází k intenzivní konfrontaci názorů, postojů, potřeb, zájmů, přání, cílů, hodnot. Problém není v tom, jak vyloučit konflikty ze života školy, ale jak se naučit je zvládat. To se může příznivě odrazit jak ve skupinových vztazích samotných, tak v osobnostním růstu žáků i profesním růstu učitelů.

Konflikty ve školním prostředí učitelů a žáků, žáky navzdory schopnosti svého dítěte, učitel považuje pro tohoto žáky a učitel zvažuje, zd

Průběh konfliktu i jejich aktuální a předpokládané důsledky

Každá konfliktová situace se s nimi v konfliktu odvíjí. Každá stránka konfliktu ovlivňuje problém od jeho vzniku. Učitel neřeší fakt, že učitel neřeší fakt, že situace je také důležitou nebo jednotlivě sjednocuje společně obnovit nebo vrátit v např. J. Plamínek, 1997

Naučit se zvládat konflikt učitele i žáků (ne věnuje dostatečnou pozornost) v kurikulu přípravy třídy třetí čtvrtiny nastupující žení kázně ve třídě než což stresuje je i její zeňských přestupků zemích se proto věř **řízení třídy** (classroom management) programy prevence Přehled jednotlivých „racionálního řízení“ R. Dreikurse popisuje

Metody poznávání i

Zaznamenávat a třídit **zpravidla probíhá** **zorovatel má velmi** **je podchytil a zaznamenal** k analýze těchto interakčních prvků situace odehrané

⁵Videozáznam interakcí k rozvíjení dovedností učitelů

Konflikty ve školním prostředí jsou velmi různorodé: nedorozumění, rozpory či konflikty mezi učiteli a žáky, žáky navzájem, učiteli a rodiči atd. Např. žák nesplnil zadaný úkol, rodiče percipují schopnosti svého dítěte jinak než učitel; ředitel školy navrhuje zvolit výchovný prostředek, který učitel považuje pro tohoto žáka za nevhodný; ve školní třídě došlo k vážné roztržce mezi několika žáky a učitel zvažuje, zda do dané konfliktní situace vstoupit a jak.

Průběh konfliktu ovlivňuje typ problému, předchozí vztahy účastníků konfliktu i jejich aktuální pocity a prožitky, situace, ve které se konflikt odehrává a předpokládané důsledky řešení konfliktů.

Každá konfliktní situace má prvky obsahové, věcné, racionální, a společně s nimi v konfliktu působí prvky emocionální, iracionální. Oddělit věcnou stránku konfliktu od prožitkové je ve škole stejně důležité jako oddělit podstatu problému od jeho nositele, zabránit personifikaci sporu. Ve škole se často stává, že učitel neřeší fakt, že žák opisuje, ale zabývá se tím, kdo opisuje. Pro školní situace je také důležité vědět, že konflikt skupiny (školní třídy) s jinou skupinou nebo jednotlivcem (učitel), zvyšuje kohezi uvnitř skupiny (členy skupiny sjednocuje společný „nepřítel“). Konflikt řešený mocí nebo silou má tendenci se obnovit nebo vrátit v pozmeněné podobě, když síla přestane působit (podrobněji např. J. Plamínek, 1994, J. L. Hocker, W. W. Wilmont, 1991).

Naučit se zvládat konfliktní situace patří k důležitým sociálním dovednostem učitele i žáků (I. Gillernová, 1995). Současný stav, kdy se těmto otázkám nevěnuje dostatečná pozornost jak v kurikulu základních a středních škol, tak v kurikulu přípravy učitelů, je alarmující. V měřítku školy vede k tomu, že přes tři čtvrtiny nastupujících učitelů uvádějí jako vůbec nejobtížnější činnost udržení kázně ve třídě nebo řešení nenadálých situací (J. Průcha, 1997, s. 209–212), což stresuje je i jejich žáky. Velký díl vyučovacího času se tráví řešením kázeňských přestupků a je ztracen pro pozitivní práci. Zejména v anglosaských zemích se proto věnuje velká pozornost tzv. strategiím managementu neboli **řízení třídy** (*classroom management*), které představují ucelené praktické programy prevence a řešení nežádoucích a konfliktních situací ve vyučování. Přehled jednotlivých směrů podává J. S. Cangelosi (1994), syntetický program „*racionálního řízení třídy*“ vycházející z demokratické výchovy Adlerova žáka R. Dreikurse popisuje podrobně Pasch a kol. (1998).

Metody poznávání interakce učitele a žáků

Zaznamenávat a třídit interakce ve školní třídě je složitým úkolem. **Ve třídě zpravidla probíhá několik proudů činností a interakcí najednou a pozorovatel má velmi těžkou úlohu, zejména při přímém pozorování, aby je podchytil a zaznamenal.** Videozáznam interakcí ve školní třídě může k analýze těchto interakcí přispět, ale zpravidla nemůže zachytit všechny prvky situace odehrávající se v danou chvíli.⁵

⁵Videozáznam interakcí ve škole slouží nejen k jejich hlubší analýze, ale může být i základem k rozvíjení dovedností učitele pro interakce se žáky a školní třídou. Podrobněji v části 9.4.

Pro snazší a přesnější analýzu struktury a interakcí ve skupině byly vytvořeny různé kategorie a jejich systémy. D. Fontana uvádí (1997, s. 293), že v současnosti existuje přes sto takových systémů interakční analýzy. Už v roce 1950 R. F. Bales (podle J. Janouška a kol., 1986 a M. Nakonečného, 1994) identifikoval tři dimenze sociálních interakcí v malé skupině, které charakterizují její strukturu:

- dimenze vlivu (dominance–submise);
- dimenze emoce (emocionálně pozitivní, vřelý, otevřený–emocionálně negativní, chladný, distancovaný);
- dimenze vztažnosti ke skupině (orientovaný na skupinu–distancovaný od skupiny).

Pro pozorování a zaznamenání interakcí ve skupině navrhl Bales soubor dvanácti kategorií, které jsou využitelné pro studium průběhu řešení nejrůznějších problémů v různých malých skupinách (podrobněji viz J. Janoušek a kol., 1986 a J. Mareš a J. Krivohlavý, 1995).

Pro potřeby analýzy interakcí ve školní třídě je asi nejznámější **Flandersova soustava kategorií** (N. A. Flanders, 1970, cit. podle D. Fontany, 1997, s. 292, dále in J. Mareš a J. Krivohlavý 1995, s. 122 n.):

Promluvy učitele

■ Reagování

1. *Přijímá vyjádření citů: přijímá a vyjasňuje citové ladění žáků neohrožujícím způsobem, city mohou být kladné i záporné, je zahrnuto předpovídání citových prožitků i vzpomínky na ně.*
2. *Chválí a povzbuzuje: chválí a povzbuzuje žáky k činům nebo chování, uvolňuje napětí, je zahrnuto pokyvuování hlavou, vybízivé „ano?“, „jen dál“ apod.*
3. *Přijímá nebo uplatňuje nápady žáka: vyjasňuje, rozvíjí a zdokonaluje myšlenky, kterými přispěl žák.*

■ Dotazování

4. *Klade otázky: klade otázky vycházející z vlastních myšlenek o obsahu či o postupu s úmyslem, aby žák odpověděl.*

■ Zahajování

5. *Přednáší: sděluje skutečnosti nebo názory o látce nebo postupu, vyjadřuje vlastní myšlenky, klade řečnické otázky.*
6. *Dává pokyny: dává pokyny, povely, příkazy, jichž má žák uposlechnout.*
7. *Kritizuje žáka nebo zdůvodňuje autoritu: pronáší výroky se záměrem změnit chování žáka, kárá, sděluje proč dělá to, co dělá, velmi často odkazuje na sebe.*

Promluvy žáka

■ Reagování

8. *Odpověď: p*

■ Zahajování

9. *Zahájení: z*

10. *Mlčení nebo
zumí, co je*

N. Gage (1978, cit. podle
verbálního chování učitel

■ nedirektivní vyuč

■ přímé vyučování

Interakční analýza tele a žáků v poz

efektivitu práce učitel

Vzhledem ke slo
žádným systémem
vzít v úvahu, že sou
dřívějšími zkušenos
o učiteli, která půs
analýza interakcí v
ního chování ve ško

Kromě metod a
učitele ve školní tří

delových situac

9.4.2 Školní třída

Školní třída splňu
sociální skupinu.

nosti vedoucí ke sp
„tváří v tvář“) a uvě
novými normami,
vztahů.⁷

⁶Se základními meto
až 27). Zajímavá metod
taxonomii učitelova r

⁷S tímto pojetím mal
psychologie, je to např.
V. Hrabal, 1992; M. Nako

Promluvy žáka

■ Reagování

8. *Odpověď: podává učiteli očekávanou odpověď, učitel přitom zahajuje kontakt.*

■ Zahajování

9. *Zahájení: zahajuje rozhovor, odpovídá učiteli neočekávanými výroky.*

10. *Mlčení nebo zmatek: odmlky, krátká období ticha nebo zmatku, kdy pozorovatel nerozumí, co je sdělováno.*

N. Gage (1978, cit. podle J. V. Musila 1996, s. 56n) navázal na N. A. Flanderse a rozdělil jeho typy verbálního chování učitele do dvou širších kategorií:

- nedirektivní vyučování (kategorie 1, 2, 3, 4);
- přímé vyučování (kategorie 5, 6, 7).

Interakční analýza přináší aktuální údaje o postupech a reakcích učitele a žáků v pozorovaných časových úsecích. Je významná pro posouzení efektivity práce učitele.

Vzhledem ke složitosti sociálních vztahů a dějů ve školní třídě není možné žádným systémem interakční analýzy zaznamenat všechno. Zvláště je důležité vzít v úvahu, že současné sociální chování je ovlivněno chováním předchozím, dřívějšími zkušenostmi žáků i učitelů. Žák si postupně vytváří svou představu o učiteli, která působí na konkrétní interakci ve vyučovací hodině. Přesto je analýza interakcí významným příspěvkem k reflexi práce učitele i jeho sociálního chování ve školní třídě.

Kromě metod a postupů, které kladou důraz na pozorování, lze působení učitele ve školní třídě poznávat pomocí **dotazníků, rozhovorů, řešení modelových situací** atd.⁶

9.4.2 Školní třída jako malá sociální skupina

Školní třída splňuje kritéria, kterými sociální psychologie vymezuje **malou sociální skupinu**. Tvoří jí určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke **společným cílům**, jsou v dlouhodobé **interakci** (způsobem „tváří v tvář“) a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými **normami**, zaujímají různé **pozice i role** za relativně stálé struktury vztahů.⁷

⁶Se základními metodami týkajícími se výuky seznamuje přehledně J. Mareš a kol. (1996, s. 18 až 27). Zajímavá metoda sebereflexe týkající se interakce učitele a žáka je podaná v **Rossově taxonomii učitelova reflektivního myšlení** (tamtéž, s. 25–26).

⁷S tímto pojetím malé sociální skupiny se setkáváme v mnoha učebnicích a textech ze sociální psychologie, je to např. K. Deane, L. S. Wrightsman, 1987; S. Hermochová in J. Janoušek, 1988; V. Hrabal, 1992; M. Nakonečný, 1994; J. Výrost, I. Slaměník, 1997.

Školní třída je základní **malou sociální skupinou** ve škole, je skupinou výchovnou, a svým předmětem převažující učební činnosti se blíží pracovním skupinám (V. Hrabal, 1992). Utvářejí se v ní a rozvíjejí rozmanité formální i neformální vztahy. Školní třída je institucionálně ustanovena, vzniká jako **formální malá sociální skupina**. Typické pro ni je, že **vytváří i neformální struktury**. Jsou to malé neformální podskupiny, zvláštní sociální substruktury, které vznikají především na základě vzájemných sympatií členů těchto podskupin. Formální řád zajišťuje fungování školy jako vzdělávací instituce, neformální struktury i vztahy zajišťují její fungování jako malé sociální skupiny.

Formální a neformální rovina výrazně prostupuje školní třídou a významně ovlivňuje její strukturu (např. formální a neformální pořadí žáků ve třídě, formální a neformální vůdce, formální a neformální hodnoty) **i dynamiku** (kooperaci, kompetici, styly vedení školní třídy).

Ve třídě je uspokojována řada **individuálních potřeb žáka** (např. potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba činnosti, potřeba sociálních interakcí a vzájemného porozumění, potřeba jistoty, bezpečí, seberealizační potřeby). Školní třída je prostředí, ve kterém se realizují **cíle skupinové i individuální**. Skupinové cíle jsou z velké části dány formálně, institucionálně s ohledem na základní úkoly školy. Čím víc je skupinový cíl bližší cílům individuálním, tím je pro člena skupiny přitažlivější.

Mezi faktory, které se podílejí na přijetí skupinového cíle zejména patří:

- jasná a srozumitelná souvislost mezi skupinovým cílem a vlastními potřebami členů skupiny;
- soudržnost skupiny a akceschopnost skupiny;
- účast členů při stanovení skupinových cílů (podle S. Hermochové in J. Janoušek, 1988, s. 107).

Stav i vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny ovlivňuje kromě interpersonálních vztahů, obsahu učiva a institucionálních podmínek i řada nezávislých proměnných (V. Hrabal, 1992, J. Nevřala, 1994, J. Prokop, 1996 a další). Je to např. **početnost školní třídy**, která souvisí s kohezí skupiny a je významným činitelem její dynamiky. Dále zde působí **intersexuální rozdíly** (např. interakce mezi dívkami a mezi chlapci mají jiný charakter). Patří sem **věkové zvláštnosti**, protože v různých věkových obdobích má vrstevnická skupina jiný význam pro svého člena a jinak je příslušnost ke skupině prožívána. Dále to jsou **školní dispozice žáků**, které se v praxi řeší jako otázky diferenciací žáků, problematika žáků a tříd talentovaných a nadaných, tříd žáků handicapovaných (zdravotně nebo sociokulturně) a jejich integrace nebo inkluze (M. Pasch a kol., 1998, kap. 7).

Školní třída se s každého žáka je důležitá zažít, což do značné

Klima ve školní třídě a žáků v určitém prostředí sociální a emoční charakter např. v soudržnosti, sobivosti třídy zátěží S klimatem školní třídy J. Krivohlavý, 1995,

Klima třídy, podobně týká jednak emoční charakter, nak rozdelení moci, J. Prokop (tamtéž) školní třídě:

1. Klima neosobnosti na výkon.
2. Klima interpersonální na spolupráci.
3. Klima institucionální tované na dodržování

9.4.3 Metody poznávání

Poznávání školní třídy se záměrem k interpersonální poznávání formálních a rolí apod. má zásadu

Ze základní skupiny tazování, které se částečně dme sociometrii.

Pozorování lze použít tože ve své přirozené roli učitel sám této metodě školní třídě složitě se se využívá různě struktury a jejich systému (viz

Dotazování je nejčastěji hovorů ústním sdělování třídě jsou běžnou součástí vorů se žáky, např. vý

Školní třída se stává pro žáka zpravidla skupinou referenční. Téměř pro každého žáka je důležité cítit se ve třídě dobře – ale ne každý to skutečně může zažít, což do značné míry záleží na sociálním a emočním klimatu ve třídě.

Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v určitém prostředí, jeho podstatou jsou vzájemné vztahy, je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima školní třídy se projevuje např. v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení. S klimatem školní třídy souvisí i klima školy či učitelského sboru (J. Mareš, J. Krivohlavý, 1995, J. Rampouchová, 1995).

Klima třídy, podle obecněji pojatého přístupu J. Prokopa (1996, s. 37n.), se týká jednak emočního ladění interakce učitele a žáků (emočních vztahů), jednak rozdělení moci, stylů řízení, kladení požadavků a jejich kontroly.

J. Prokop (tamtéž) vymezuje z tohoto hlediska tři základní typy klimatu ve školní třídě:

1. Klima neosobní profesionality, které vytváří prostředí třídy orientované na výkon.
2. Klima interpersonální shody, které vytváří prostředí třídy orientované na spolupráci.
3. Klima institucionalizovaného pořádku, které vytváří prostředí třídy orientované na dodržování řádu (tamtéž).

9.4.3 Metody poznávání školní třídy

Poznávat školní třídu můžeme pro účely výzkumné či diagnostické, případně se záměrem k intervenci. Poznávání jednotlivého žáka, stejně jako důkladné poznávání formální i neformální sítě vzájemných vztahů, pozic ve skupině a rolí apod. má zásadní význam pro práci se školní třídou.

Ze základní skupiny metod poznávání zmíníme stručně jen pozorování a dotazování, které se často využívají pro poznávání školní třídy, podrobněji uvedeme sociometrii.

Pozorování lze považovat za základní metodu poznávání školní třídy, protože ve své přirozené podobě je podstatnou součástí interakcí ve škole. Využívá-li učitel sám této metody, většinou realizuje zúčastněné pozorování, které je ve školní třídě složité zejména pro komplexnost probíhajících dějů. Pro pozorování se využívá různě strukturovaných záznamových archů, pozorovacích kategorií a jejich systému (viz část 9.3.1).

Dotazování je metodou získávání informací prostřednictvím řeči – v rozhovoru ústním sdělováním, v dotazníku písemným sdělováním. **Rozhovory** ve třídě jsou běžnou součástí školní interakce. Učitel využívá různé typy rozhovorů se žáky, např. výchovný rozhovor, explorační rozhovor, skupinový rozhovor.

Mezi metodami, které pomáhají orientovat se v síti vzájemných vztahů ve škole a zejména ve školní třídě, zaujímá významné místo **sociometrický dotazník** či **test**.⁸

Je to metoda zjišťující pozice členů v malých sociálních skupinách na základě zjišťování vzájemných či jednostranných voleb nebo odmítnutí mezi jednotlivými členy.

Základní sociometrická pozice jedince ve skupině může být vyjádřena několika výraznými typy (podle M. Nakonečného, 1994, s. 58):

- „hvězda“ je jedinec s nejvyšším součtem obdržných voleb;
- „outsider“ je člen skupiny, který mnoho voleb dává, ale sám není mnoho volen, je odmítán;
- „izolát“ není volen a nevolí, skupina ho ignoruje;
- „šedá eminence“ je jedinec v pozadí, nenápadný, ale prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu;
- „antihvězda“ je člen skupiny, který získal nejvíce negativních voleb;
- jedinec s ambivalentním statusem má komplikovanou pozici ve skupině, je často volen i často odmítán.

Sociometrie pracuje s tím, že **pozice jednotlivce ve skupině je dána jeho:**

- **sociální přitažlivostí**, která souvisí s oblíbeností, důvěryhodností, popularitou apod.
- **osobní prestiží**, která je ovlivňována zejména aktivitou, sebeprosazováním, profesionalitou (M. Nakonečný, 1994, s. 58).

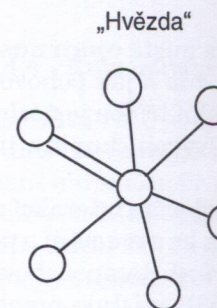
Z provedených výběrů a odmítnutí lze sestavit sociogram (tabelárně nebo graficky), který je přehledným obrazem vztahů ve skupině (obr. 9.2).

Ve školní třídě se sociometrie používá v mnoha modifikacích. Kromě uceleného postupu jako je tomu např. u SORADu, je možné pro aktuální diagnostiku školní třídy využívat postupy sociometrií inspirované.

Analýza sociogramu školní třídy se orientuje na aktuální sociopreferenční vztahy této malé sociální skupiny a na umístění jednotlivce v ní. Usiluje i o získání informací pro vysvětlení pozice jednotlivého žáka.

⁸O sociometrii existuje poměrně rozsáhlá literatura: např. monografie M. Petruska (1969), sociometrii je věnována 8. kap. v učebnici *Metody sociální psychologie* (J. Janoušek a kol., 1986). K aplikaci sociometrie pro školní třídu významně přispěl V. Hrabal (1979), jehož **SORAD** (*Sociometrický ratingový dotazník*) je běžně využíván pro diagnostiku sociálních vztahů ve školní třídě. Z novějších publikací můžeme uvést např. práci J. Prokopa (1996), který zmiňuje sociometrický test v souvislosti s měřením vztahů mezi žáky ve škole.

Obr. 9.2: Následující třídě:



„Hvězda“ (hvězda je „Outsider“ (outsider „Izolát“ (izolát není Vysvětlivky:

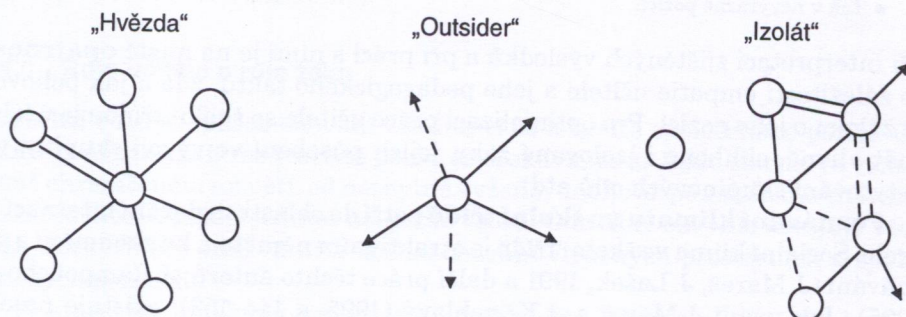
Základní dimenze
V. Hrabal (1992, s. 30)

- **kompetence** i základním umělecká zdat
- **vliv** (vyjadřuje cem, na vliv př více včetně so
- **obliba** (vyjadř a dosti individ

Jejich vzájemnými kombinací jednotlivých žáků:

- neoblíbený, nevliv
- izolovaný žák, kte

Obr. 9.2: Následující příklady graficky znázorňují některé typické pozice žáků ve školní třídě:



„Hvězda“ (hvězda je mnohými volena)

„Outsider“ (outsider sám volí i odmítá, ale zůstává ostatními nepovšimnutý)

„Izolát“ (izolát není volen ani odmítán a sám rovněž nevolí)

Vysvětlivky:

- volba
- == vzájemná volba
- odmítnutí
- === vzájemné odmítnutí

Základní dimenze žákovy pozice ve třídě přehledně a podrobně uvádí V. Hrabal (1992, s. 36n.):

- **kompetence** (celková pozice žáka souvisí se školní výkonností, která je i základním ukazatelem formální struktury třídy, podporuje ji fyzická či umělecká zdatnost a výkonnost žáka);
- **vliv** (vyjadřuje rozsah ovlivňování interakcí a činností ve třídě jednotlivcem, na vliv působí již zmíněná kompetence žáka, dále jeho moc a motivace včetně sociálních dovedností pro ovlivňování spolužáků);
- **obliba** (vyjadřuje citové hodnocení osobnosti a jednání žáka, je spontánní a dosti individuální).

Jejich vzájemnými kombinacemi se lze ve školních třídách setkat s následujícími pozicemi jednotlivých žáků:

- neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák;
- izolovaný žák, který je nevlivný, ale výrazně neodmítaný;

- žák ve vedoucí pozici, vlivný, oblíbený, s různým stupněm školní úspěšnosti;
- vlivný, ale méně oblíbený;
- oblíbený, ale méně vlivný žák (je spíše v „centrální“ než vedoucí pozici);
- žák v nevýrazné pozici.

Při interpretaci zjištěných výsledků a při práci s nimi je na místě **opatrnost**. Je záležitostí empatie učitele a jeho pedagogického taktu, zda a jak pohovoří se žákem o jeho pozici. Pro optimalizaci práce učitele se školní třídou je účelné znát vlivné, oblíbené i izolované žáky, jejich působení ve vývoji skupiny, při vytyčování skupinových cílů atd.

Poznávání klimatu ve školní třídě patří do oblasti sledování interakcí ve škole. Sociální klima ve školní třídě je atraktivním námětem ke zkoumání a poznávání (J. Mareš, J. Lašek, 1991 a další práce těchto autorů; J. Rampouchová, 1995). Jak uvádí J. Mareš a J. Krívohlavý (1995, s. 144–153), existuje mnoho přístupů ke studiu klimatu školní třídy, se kterými korespondují používané diagnostické i výzkumné metody a techniky. Je to např. přístup sociometrický (*SORAD*), organizačně sociologický (*nestandardizované pozorování průběhu pedagogických interakcí ve školní třídě jako organizační jednotce*), interakční (*metoda interakční analýzy, např. podle N. A. Flanderse*), pedagogicko-psychologický (*posuzovací škály zaměřené na spolupráci žáků ve třídě, jejich sebezpojetí atd.*), školně etnografický (*zúčastněné pozorování celého přirozeného života školy*), vývojově psychologický (*různé diagnostické metody pro poznávání osobnosti žáka a školní třídy jako sociálního prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet*) a nejrozšířenější sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup (*nejrůznější posuzovací škály zaměřující se o kvalitu i strukturu klimatu, jeho aktuální, ideální či preferovanou podobu, vzájemné vztahy a možnosti osobního rozvoje aktérů, které vyplňují žáci i učitelé*).

Příkladem technik **sociálněpsychologického přístupu** je: Dotazník *CES* (*Classroom Environment Scale*) autorů E. J. Tricketta a R. H. Moose, upravený B. J. Fraserem (1982), který je přeložený do češtiny (J. Lašek, J. Mareš, 1991). Sleduje zaujetí žáka pro školní práci, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc žákům, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel.

Další je dotazník *MCI* (*My Class Inventory*) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera (1986). Českou verzi připravil a vyzkoušel J. Lašek. Zaměřuje se na spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy.

S využitím všech zmíněných metod a technik (případně jiných) je možné sestavit komplexní charakteristiku žákovské skupiny, která se zaměřuje jak na sociálněpsychologické aspekty, tak i na hledisko pedagogicko-psychologické.

J. Čáp (1993, s. 296) navrhl schéma pro postup při vypracování charakteristiky žákovské skupiny:

1. Základní údaje o skupině, jejích podmínkách a vývoji (druh skupiny, její počet, věk a pohlaví jejích členů, vznik a vývoj skupiny, vztahy s jinými skupinami, pedagogické vedení dříve a nyní).

2. Obsah činnosti sledky činnosti
3. Souhrnná charakteristika opatření práce

9.4.4 Role učitele

Sociální role je způsob, jakým jedinec nacházející v určitém méně ohraničeném prostředí zaujímá určité role. Rolím se dítě i dospělý učitel. Sociální role, nutných pro a sociálních čenských pozicích.

Některé role jsou specifické pro roli učitele a role žáka. **Učitel vede, žáci následují**. Sociální role učitele a role žáka jsou **plementární**. Školní role učitele a role žáka jsou sociální role vedoucího, toho, který učí, a toho, který je učěn. **Učitel vede, žáci následují** nejsou žáky.

Společnost na je učitel. Role učitele a role žáka jsou sociální role učitele a role žáka. Sociální role učitele a role žáka jsou sociální role učitele a role žáka. Sociální role učitele a role žáka jsou sociální role učitele a role žáka.

O možnostech re je učitel. Sociální role učitele a role žáka jsou sociální role učitele a role žáka. Sociální role učitele a role žáka jsou sociální role učitele a role žáka.

Ve smyslu identifikace s učitelem (1964, cit. podle M. Nakonečného)

- konvergence (role učitele a role žáka)
- identifikace s rolí; učitel jako učitel, žák jako žák
- individuální modifikace (role učitele a role žáka)
- divergence (role učitele a role žáka)
- role je zpracovávána jako sociální role učitele a role žáka
- postupné přivykání (role učitele a role žáka)

2. Obsah činnosti, struktura skupiny, vztahy mezi členy (cíle, úkoly, výsledky činnosti, struktura skupiny, emoční klima, obtíže a konflikty).
3. Souhrnná charakteristika skupiny (etické aspekty, návrhy na praktická opatření práce ve skupině).

9.4.4 Role učitele a role žáka

Sociální role je způsob chování vztahující se k určité společenské pozici. Od jedince nacházejícího se v určité pozici se očekává, že se bude chovat ve více či méně ohraničeném rozpětí: od nezbytně vyžadovaného až po zakázané chování. Rolím se dítě i dospělý jedinec učí podle vzoru. Člověk si obvykle osvojuje **více rolí**, nutných pro adekvátní a účelné chování v různých prostředích a společenských pozicích.

Některé role jsou komplementární (matka–dítě, lékař–pacient, učitel–žák). Role učitele a role žáka jsou jasně vymezené vůči sobě, **asymetrické, ale komplementární**. Škola jako společenská instituce připisuje učiteli ve školní třídě roli vedoucího, toho, kdo organizuje a řídí činnost žáků a je za to odpovědný. **Učitel vede, žáci následují**. Učitel bez žáků není učitelem, žáci bez učitele nejsou žáky.

Společnost na jedné straně klade na roli učitele neobyčejné nároky: vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, a vyžaduje také určité osobnostní vlastnosti a rysy či dovednosti (např. prosociální orientace, mnohostrannější zaměření, přiměřené sebepojetí, integrita osobnosti, určitý stupeň dominance, dynamičnost, dovednost průběžné sebereflexe). Na druhé straně by měla být role učitele spojena s odpovídající sociální prestiží a oceněním. Postavení a vážnost učitele se však v různých společnostech a v různých dobách liší.

O možnostech realizace sociální role učitele mají své představy i očekávání jak samotní učitelé, tak žáci, stejně jako jejich rodiče. V průběhu školní docházky se potřeby, představy i očekávání žáků (rodičů) mohou dále měnit. Pro působení učitele je výhodné, když zná představy žáků o tom, jaký by měl být, i když ne vždy je možné a žádoucí tyto představy naplňovat. Z hlediska učitele je významným problémem jeho **identifikace** s jeho sociální rolí.

Ve smyslu identifikace s rolí podává přehled konvergence a divergence rolí Ph. Lersch (Ph. Lersch, 1964, cit. podle M. Nakonečného, 1995, s. 244):

- konvergence (role jedinci „sedí“);
- identifikace s rolí;
- individuální modifikace role;
- divergence (role jedinci „nesedí“);
- role je zpracována – plnění role z účelně racionálních důvodů;
- postupné přivykání, vrůstání do role;

- role není zpracovaná – vnější přizpůsobení při latentním protestu;
- odmítnutí role.

Převážná část činností a sociálních interakcí ve školní třídě je dána **naplňováním sociálních rolí** učitele a žáka v této skupině. Fungování školní třídy je spojeno s přiměřenou realizací těchto rolí. Role učitele zahrnuje řadu dílčích rolí nebo subrolí. Učitel svou roli uskutečňuje ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům žáků, společnosti a státu, což odpovídá složité síti interakcí ve škole, do které je učitel zapojen.

Sociální role působí při svém naplňování také jako **vzor, příklad**. Učitel je možným vzorem role určené společností a pro společnost fungující. „*Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak. Učitelé si někdy neuvědomují, jak velký vliv mají.*“ (D. Fontana, 1997, s. 295)

Role učitele je ve vztahu k žákovi rolí komplementární, asymetrickou, ale přesto se učitel může ve svém vzdělávacím působení opřít o **vztah se žáky** (např. v souvislosti se vztahem k předmětu či profesi, se vztahem k dětem a jejich rozvoji). Také se však může opřít o formálně stanovené aspekty role (např. o moc, „vyšší“ postavení). Z. Helus (1992) v této souvislosti připomíná emocionálně bezprostřední naplňování role, nebo cílem či obsahem zprostředkovanou společnou činnost učitele a žáků.

Učitel může jen přikázat, formálně tuto moc má. Nebo si společně se žáky mohou vytvořit pravidla, která budou společně dodržovat, pravidla, která jsou výsledkem společné dohody, vycházejí z cílů vzdělávacího procesu, ale i z potřeb žáka a z toho, že učitel i žák záleží na spolupráci a příznivém emočním klimatu ve třídě a „dobrých“ vztazích.

9.4.5 Společné činnosti ve škole

Souborem společných činností se realizuje **proces rozvoje jedince** (nebo alespoň jeho větší část), ve společných činnostech se naplňují vztahy mezi lidmi. Společná činnost umožňuje dosažení výsledků, ke kterým by jednotlivec sám jen stěží dospěl (J. Odehnal, M. Severová, 1986).

Společné činnosti zahrnují stránku:

- věcnou, předmětnou;
- sociální;
- emočně motivační.

Z hlediska významu působení na jedince a jeho rozvoj mají svůj specifický význam jak sociální (včetně emočně motivačních) aspekty společných činností, tak i jejich obsah.

J. Čáp (1993, s. 1) který uvádí, že vlastní kladou požadavky p zákon formování os emočním klimatu p v záporném emočním

Většina výchovn logického hlediska motných. Společné o modifikovaných for kdy na výsledky pra žák. Společná účast činnosti (výchovné i lečenství mezi členy jiné rozhoduje o ško

Ve společných č nabývají na efektiv posílení mají u dět (I. Gillernová, 1990) věku ukázaly, že nej (Z. Krajiníková, 1993

Při společných č porozumět i dalším žáci i učitelé lépe mo a adekvátně na ně r

Významnou pod ze základních dime s vědomým úsilím o tohoto cíle.

J. Nevřala (1994, s. 33n) společný zájem, společný lení rolí a „demokratický

Kooperace i komp sobí na výkon skupi vyskytují úkoly, kte pro které se lépe h **rogenních skupin** soutěžili žáci talent kompetici. Pro školu livce, kooperace zas a vstřícnou atmosfé ze selhání, ale také

J. Čáp (1993, s. 114) formuloval *zákon formování osobnosti v činnostech*, který uvádí, že vlastnost osobnosti se rozvíjí vykonáváním těch činností, které kladou požadavky právě na tuto vlastnost. Specifikací tohoto zákona je pak *zákon formování osobnosti ve společné činnosti*: Společná činnost v kladném emočním klimatu podporuje učení a příznivý vývoj osobnosti. Společná činnost v záporném emočním klimatu ztěžuje až narušuje příznivý vývoj osobnosti.

Většina výchovných i vzdělávacích situací ve škole má – ze sociálněpsychologického hlediska – charakter společné činnosti učitelů a žáků, a žáků samotných. Společné činnosti ve škole probíhají na různých úrovních a v mnoha modifikovaných formách, od jednoduché návaznosti činností až po kooperaci, kdy na výsledky práce jednoho žáka ve školní třídě navazuje a rozvíjí je další žák. Společná účast (učitele i žáků) členů skupiny (školní třídy) při společné činnosti (výchovné i vzdělávací aktivity) podmiňuje utváření psychického společenství mezi členy (emoční a pracovní atmosféra ve školní třídě). To mimo jiné rozhoduje o školní úspěšnosti žáka i o profesní spokojenosti učitele.

Ve společných činnostech učitelů a žáků (stejně jako např. rodičů a dětí) nabývají na efektivitě a účinnosti všechny formy sociálního učení. Sociální posílení mají u dětí trvalejší ráz než jiná posílení, nevyhasínají tak snadno (I. Gillernová, 1990). Např. realizované diplomní výzkumy dětí předškolního věku ukázaly, že největší odměnou pro dítě je, když něco společně s rodiči dělá (Z. Krajníková, 1993, I. Uhlářová, 1988).

Při společných činnostech ve škole lze snáze chápat potřeby toho druhého, porozumět i dalším motivům jeho chování. Při společných činnostech ve škole žáci i učitelé lépe mohou percipovat a respektovat potřeby a zájmy toho druhého a adekvátně na ně reagovat.

Významnou podobou společné činnosti je **kooperace**. Kooperace je jednou ze základních dimenzí sociální interakce (kooperace – kompetice). Je spojena s vědomým úsilím o dosažení společného cíle a rozdělení si úkolů při dosahování tohoto cíle.

J. Nevřala (1994, s. 33n) uvádí podmínky pro navození úspěšné kooperace, mezi něž patří zejména společný zájem, společný cíl, podobnost hodnot, společně prožitý úspěch ve skupině, účelné rozdělení rolí a „demokratický“ styl řízení.

Kooperace i kompetice mají své místo ve školních interakcích. Odlišně působí na výkon skupiny i jednotlivce a na prožívání členů skupiny. I ve škole se vyskytují úkoly, které vyžadují spolupráci (jedinec sám na ně nestačí) a úkoly, pro které se lépe hodí soutěžení. Autoři se vcelku shodují v tom, že v **heterogenních skupinách** lze dobře využít kooperaci (nemá smysl, aby spolu soutěžili žáci talentovaní s průměrnými). **Homogenní prostředí** vybízí ke kompetici. Pro školu je významné, že kompetice využívá více potenciálů jednotlivce, kooperace zase sil všech členů skupiny, kooperace navozuje přátelskou a vstřícnou atmosféru, kompetice může přinášet nejistotu a úzkost, obavu ze selhání, ale také pocit radosti z úspěchu atd. (J. Nevřala, 1994). Z toho

vyplývá, že je pro školu adekvátní, aby ve škole převažovaly kooperativní úkoly a vztahy a kompetitivní je jen doplňovaly. Např. skupinové vyučování využívá spolupráce uvnitř malých podskupin žáků a soutěživosti mezi nimi (viz též H. Kasíková, 1997).

9.5 Sociální dovednosti učitele a žáka

„Autorita vychovatele a kvalifikace učitele není totéž. I když je určitá míra kvalifikace pro autoritu nezbytná, ani nejvyšší možná odbornost sama o sobě nikdy nemůže autoritu zplodit. Kvalifikace učitele spočívá ve znalosti světa a schopnosti poučit o něm jiné. Avšak jeho autorita spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět.“ (H. Arendtová, 1994, s. 113)

9.5.1 Sociální dovednosti učitele v síti interakcí ve škole

Prostředí, ve kterém se realizuje celý vzdělávací proces, je především bezprostředním **setkáváním, osobním kontaktem** učitele a žáka. Ačkoli výsledek této interakce závisí na učiteli i na žákovi, je to učitel, který ze své profesní role může ovlivňovat ve větší míře průběh interakcí ve škole. **Poznávat účinky svého chování** v sociálním okolí je důležitým předpokladem pro regulaci chování, kterým jedinec usiluje o zvládnutí aktuálního sociálního pole.

Učitel ve vzdělávací práci vstupuje nejčastěji do interakcí s jednotlivými žáky, se školní třídou jako sociální skupinou (zpravidla ne jedinou), s rodiči, se svými kolegy – učiteli, vedením školy, provozovateli školy apod. Každý z těchto interpersonálních vztahů na učitele klade jiné nároky nebo požadavky s ohledem na individuální charakteristiky účastníků těchto interakcí, na situační proměnné či charakteristiky vztahující se k aktuálnímu okolnostem zmíněných interakcí.

Např. hodnocení žáků při vyučování by mělo mít jinou podobu než rozhovor s matkou o prospěchu žáka. Setkáváme se s tím, že tomu tak v interakci učitele s rodiči vždy není. Častější a lépe osvojený styl jednání a způsob komunikace s žáky se promítá i do interakce s rodiči. Pro komunikaci s rodiči nemívá učitel dostatek příležitostí a zejména patričních sociálních dovedností, a proto setrvává u takového způsobu, který „dobře umí“.

Povolání učitele je na variabilitu **sociálních dovedností** mimořádně náročné; na učitele jsou v tomto směru, v porovnání s jinými profesemi, kladeny až extrémní nároky. Příprava pro plnohodnotné vykonávání všech součástí vzdělávací práce vyžaduje nejen dosažení příslušné odborné kvalifikace, ale také speciální profesní přípravu zaměřenou na rozvíjení **sociálních dovedností učitele**.

Sociální dovednosti jsou předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci získané učením. Za klíčový problém interpersonálních vztahů

považuje sociální dovedností s dovedností

Sociální inteligenci dovednosti – jsou pro psychologicky p lidmi. D. Goleman r mému (např. sebeu i myšlenek, dovedno vztahů (vcítění se do hého člověka, analyz atd.) (D. Goleman, 19

Míra osvojení soc je u různých učitelů či množství teoretick či nasvědčují tomu, že je možné postulovat současné školy.⁹

Je důležité, aby u lyzovat školní situac předpoklady pro účel tuací. V neposlední ř

9.5.2 Sociální dovednosti učitele

Demokratizace vztah i žáky řadu nároků. M a rozvíjení sociálních sionální kompetenci, vajících k životní i pr se uplatňují v činnos daktických nároků u álněpsychologických škole. Obrázek č. 9.3 p důležitou součástí jeh

V přípravě učitelů fských dovedností s d

⁹Svědčí o tom mnohé pu realizační poloze. Přinášejí učitele a žáka, postupy zvyšš D. Fontana, 1997; M. Karns 1996; G. Petty, 1996; J. Průc

¹⁰Sociální a profesní komp v souvislosti s interakcí učít H. Kasíková, A. Vališová a k

považuje sociální dovednosti (social skills) M. Argyle, který poukázal na řadu analogií s dovednostmi motorickými (M. Argyle, 1971).

Sociální inteligence, interpersonální inteligence, emoční inteligence, sociální dovednosti – jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznání a ovládání sebe a jednání s ostatními lidmi. D. Goleman rozlišuje prvky emoční inteligence vztahující se k sobě samému (např. sebeuvědomění, rozpoznání, projevování a ovládání citů, potřeb i myšlenek, dovednost rozlišovat mezi pocity a činy) a týkající se mezilidských vztahů (vcítění se do situace druhého, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, analýza situace zahrnující přiměřený obraz partnerů interakce atd.) (D. Goleman, 1997, s. 246–247 aj.).

Míra osvojení sociálně psychologických dovedností a úroveň jejich aplikace je u různých učitelů různá, je do jisté míry nezávislá na věku, odbornosti či množství teoretických poznatků. Naše i zahraniční poznatky a zkušenosti nasvědčují tomu, že **rozvíjení sociálních profesních dovedností učitele** je možné postulovat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy.⁹

Je důležité, aby učitel dovedl **reflektovat** školní síť interakcí, uměl analyzovat školní situace a alespoň z větší části jim rozuměl. To jsou základní předpoklady pro účelné zvládnutí sociálněpsychologických aspektů školních situací. V neposlední řadě mohou příznivě ovlivnit sociální prestiž učitele.

9.5.2 Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele

Demokratizace vztahů ve společnosti se projevuje i ve škole a klade na učitele i žáky řadu nároků. Mezi ně patří i požadavky na profesní kompetenci učitele a rozvíjení sociálních dovedností učitele bezprostředně souvisejících s profesionální kompetencí, majících vztah k efektivitě vzdělávací činnosti a přispívajících k životní i profesní spokojenosti učitele.¹⁰ Sociální dovednosti učitele se uplatňují v činnostech spjatých s vyučovaným oborem, vyplývajících z didaktických nároků učiva a v činnostech, které souvisejí se zvládnutím sociálněpsychologických (včetně speciálně výchovných) aspektů práce učitele ve škole. Obrázek č. 9.3 připomíná hlavní skupiny dovedností učitele, které jsou důležitou součástí jeho profesní kompetence.

V přípravě učitelů je věnována různá pozornost jednotlivým skupinám profesních dovedností s důrazem spíše na odbornost. Citát H. Arendtové uvedený

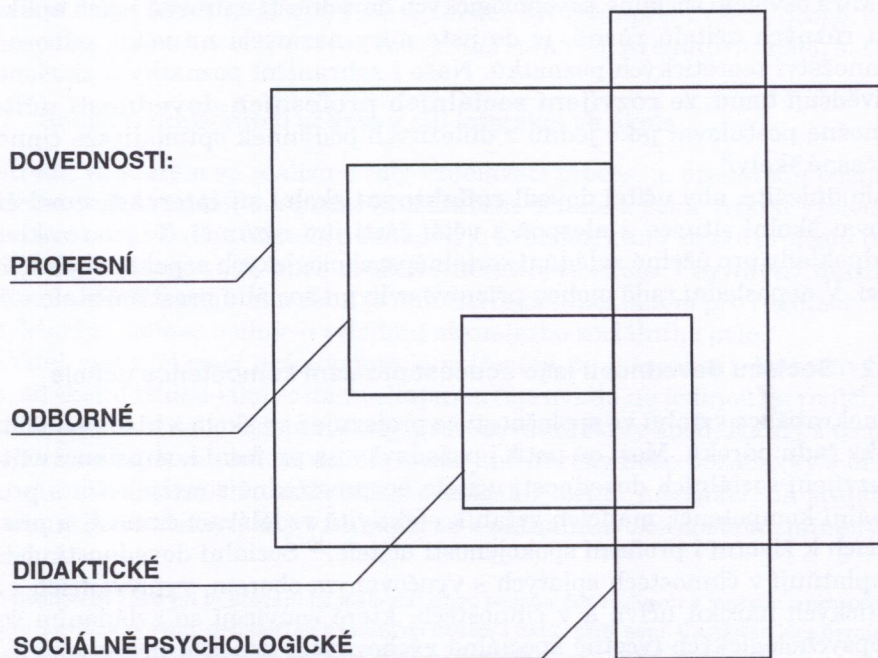
⁹Svědčí o tom mnohé publikace, které se touto problematikou zabývají v obecnější i konkrétně realizační poloze. Přinášejí náměty pro rozvíjení sociálních vztahů ve škole, prohloubení interakcí učitele a žáka, postupy zvyšující odpovědnost žáků za své vzdělávání apod. (např. D. Goleman, 1997; D. Fontana, 1997; M. Karnsová, 1995; Ch. Kyriacou, 1996; M. Pasch a kol., 1998; K. Patersonová, 1996; G. Petty, 1996; J. Průcha, 1997).

¹⁰Sociální a profesní kompetence učitele v souvislosti s teoreticky příbuznými pojmy a zejména v souvislosti s interakcí učitele a žáka v pedagogických situacích přehledně uvádí A. Vališová (viz H. Kasíková, A. Vališová a kol., 1994).

na začátku této podkapitoly připomíná, že převažující odborná příprava je pro současnou školu nedostačující a je třeba posilovat sociálněpsychologickou složku.

Mezi sociální dovednosti učitele patří zejména ty, které se vztahují k procesům komunikace, sociální percepce a k tvořivému zvládnutí konfliktů. Následující výčet a příklady profesních dovedností patří k základním sociálněpsychologickým dovednostem učitele:

Obr. 9.3: Hlavní skupiny profesních dovedností učitele



- Vcítění, empatie k jednotlivci i k celé skupině (školní třídě).

Vcítit se do světa žáků, být empatický k jejich potřebám i přáním, akceptovat je a zůstat při tom sám sebou, jsou obecnější podmínky optimálního rozvoje jedince i vztahů, do kterých vstupuje, jak je formuluje současná psychologie spojená s humanistickými idejemi (podrobněji např. B. Buda, 1994; C. R. Rogers, 1995; V. E. Frankl, 1994; E. Lukasová, 1997).

- Odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u žáků.

- Otevřené vyjadřování
- Umění pochválení žáka).
- Respektování a
- Naslouchání.
- Porozumění ne
- Autenticita, ot
- Vyjadřování se zkušenostem.
- Akceptování os
- Podporování se
- Rozvíjení odpovědnosti a pohybuji.
- Rozvíjení sebevědomí
- Rozvíjení sebevědomí
- Vedení ke spolu
- Porozumění vli

V inventáři se objevují dovednosti učitele, které se překrývají a kombinují: poznávání, důvěra, vztahy a pomoci, projevy vztahů a dlouhodobějších mez

Potvrzuje se, že s touto profesí tvoří široký rámec. Výcvik založený na těchto poznatcích, podporovaný metodicky připravenými prvky komunikace s nimi pracovat.

¹¹ Inspiraci na doplnění např. G. Egan (1990); I. G. a J. Křivohlavý (1995); J. M.

- Otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků.
- Umění pochválit (aktivně hledat příležitosti k účelné pochvale každého žáka).
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí.
- Naslouchání.
- Porozumění neverbálním projevům jedince.
- Autenticita, otevřenost projevů učitele ve vztahu k žákům.
- Vyjadřování se ke konkrétním situacím a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem.
- Akceptování osobnosti žáků.
- Podporování sebekontroly žáků.
- Rozvíjení odpovědnosti žáků za sebe i za sociální prostředí, ve kterém se pohybují.
- Rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti u každého z žáků.
- Rozvíjení sebejistého vystupování.
- Vedení ke spolupráci.
- Porozumění vlivu na žáky a vlivu žáků na učitele.¹¹

V inventáři se objevují dovednosti různé úrovně. Striktní výčet všech sociálních dovedností učitele není ani dost dobře možný, neboť mnohé z nich se různě překrývají a kombinují. Základní prvky sociálních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro školu to platí bez výhrady.

Potvrzuje se, že sociální dovednosti učitele nutné pro úspěšné vykonávání této profese tvoří širší komplex, jehož ovládnutí vyžaduje **systematický výcvik**. Výcvik založený na osobní prožitkové zkušenosti, propojený s teoretickými poznatky, podporovaný příslušnými vědomostmi, výcvik dobře obsahově a metodicky připravený i realizovaný. Nestačí, aby učitel dovedl např. neverbální prvky komunikace žáka popsat, ale důležitější je, aby jim rozuměl a uměl s nimi pracovat.

¹¹Inspiraci na doplnění inventáře sociálních dovedností učitele lze nalézt v dalších publikacích, např. G. Egan (1990); I. Gillernová a kol. (1990); M. Karnsová (1995); K. Kopriva (1997); J. Mareš a J. Křivohlavý (1995); J. Melibruda (1976); G. Petty (1996); A. Vališová (1994).

Tak je koncipován SPV v přípravě učitelů na FFUK v Praze. Uvedme příklady sociálněpsychologických cvičení pro rozvíjení sociálních dovedností učitele:

Vliv

Cvičení pomáhá rozlišovat působení prožitků na chování v sociálních vztazích (viz obr. 9.1).

Úkol: Zkuste doplnit chování žáků, které u vás obvykle navozuje uvedený prožitek, a zároveň uveďte i své reagování či chování, které je častou reakcí na něj.

Chování žáka a jeho projevy	Moje prožitky	Moje chování a způsoby reakce
Většinou, když žák:	prožívám:	a reaguji tím, že:
.....	radost
.....	vztek
.....	sympatie
.....	netrpělivost
.....	naději
.....	obavu
.....	strach
.....	jistotu
.....	nadřazenost

Seznam můžete doplnit i o další své prožitky, usnadní vám to vzhled do vašich interakcí se žáky i pochopení možných příčin vašich reakcí.

Úhel pohledu

Cvičení přispívá k rozvíjení tolerance k názorům ostatních.

Úkol: Výcvikové skupině předložíme obrázek umožňující alespoň dvě základní čtení (např. lze použít obrázku figury a pozadí, např. Rubinův pohár, Stařena a mladá žena). Dílčími otázkami umocníme prožitek a zkušenost, že většinou není jen jeden „správný“ způsob percipování skutečnosti, že není možné obě varianty obrázku vnímat současně, že pro odhalení jiného obrázku zpravidla musíme vyvinout jisté úsilí apod.

Dalším krokem cvičení je jiná modelová situace. Skupinu rozdělíme do několika podskupin. Každá si zvolí nějakou historickou nebo literární postavu nebo pohádkovou bytost, která vystupuje jako „záporný“ hrdina, a zkusí se na ni podívat z jiného úhlu pohledu, z pohledu „dobrých“ skutků, které také příběh o postavě mohl obsahovat, jen dosud je historie, literatura či kultura přehlížely.

Nyní aplikujeme tuto dovednost na interakci se žáky:

O žácích jinak

Vzpomeňte si na různé situace ze školy spojené s negativními prožitky, v nichž vás žáci (kolegové, rodiče) vysloveně štvou, nemáte je rádi, vyvolávají ve vás rozpaky, vztek, zlost. Několik takových situací si запиšte, můžete o nich vyprávět. Pak se pokuste jednotlivé situace na vašem seznam přeformulovat, vyjádřit z pozitivního úhlu pohledu. Čím poctivěji jste si poznamenali vám nepří-

jemné situace, tím obtížnější bude tato část. *Např. Není vám příjemná přecitlivělost dětí? Vždyť jsou to děti se schopností intenzivního prožívání. Jste našťvaný, když je žák v opozici? To on jen hledá svou vlastní cestu, jak věci dělat . . .*

Tento postup může pomoci posunu či změně hodnocení situace či postoje a otevírá nové možnosti reagování na projevy a chování žáků. Na každém přeformulovaném sdělení bude jistě nejméně zrno pravdy. Záleží na úhlu pohledu. Často to, co rozčiluje mě, vůbec nemusí být zdrojem zátěže pro mého kolegu. Přeformulování je tudíž možné. Učinit tak pozitivně je důležité pro to, abychom se svým chováním/vystupováním mohli lépe pracovat (viz předchozí cvičení).

Relativně novým a do jisté míry atraktivním postupem je **videotrénink interakcí ve škole (VTI)** (K. Beaufortová a kol., 1997), jenž představuje účinnou pomoc přímo ve školním prostředí. Nevytvářejí se modelové situace, ale pořizuje se autentická videonahrávka působení učitele v určité části vyučovací hodiny. Tento videozáznam je podkladem pro pečlivou analýzu interakcí mezi učitelem a žáky, kterou provádí zkušený odborník (trenér) společně s učitelem. Při rozboru získává učitel podrobný popis svého konkrétního působení a společně s trenérem hledají alternativy dalších možností a způsobů ovlivňování situací ve školní třídě. Videotrénink interakcí ve škole se zaměřuje na pedagogické i sociálněpsychologické řešení různých situací ve škole a na roli učitele v těchto situacích. Interakce jsou analyzovány oboustranně, ale důraz je kladen především na chování a jednání učitele. Podstatným rysem analýzy videozáznamů je intervence důsledně vedená od dobře zvládnutých prvků interakcí učitele, která mu umožňuje hledat vlastní zdroje dalšího rozvoje profesních i sociálních dovedností. Efekty videotréninku nesměřují jen k učiteli, ale vztahují se k rozvoji sociálního i emocionálního klimatu ve školní třídě.¹²

9.5.4 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností žáků

Z hlediska vývoje sociálních vztahů musí jedinec ujít složitou cestu diferenciaci emočních vztahů k lidem v blízkém (matka, otec, sourozenci) i vzdálenějším sociálním prostředí (učitel, kamarádi). Postupně a různě složitě si osvojuje normy a role. **Pomoc dospělého je pro dítě nezbytná.** Ve shodě s L. S. Vygotským (1975, 1976) můžeme říci, že to, co dnes dítě zvládne za pomoci dospělého, zítra zvládne samo.

Dospělí pomáhají dětem cestou záměrného výchovného působení, ale rovněž nezáměrně, vzorem, příkladem, modelem. Stejně jako všichni dospělí, učitelé svým chováním a jednáním mohou působit jako vzor. Učitel je pro žáky, zejména na začátku školní docházky, autoritou, o které dítě nepochybuje. Přijímá ji společně s tím, jak přijímá novou sociální roli žáka. Ačkoli v dalších etapách

¹²Význam a efekty VTI pro práci učitele dokládá např. diplomová práce E. Bidlové (1997); VTI ve škole je v současnosti realizován na řadě škol v ČR v rámci programu *Rozvoj školy* Nadace Open Society Fund Praha.

vzdělávání žák poz
ležitým dospělým, k
i interpersonálních
zích. Např. umí-li
druhých, učí tomu i
dovedností žáků
osobnosti je důležit
tenzivně a jsou otev
D. Fontana (1997, s.
důraz na oblast, vě
notlivým dětem na
schopnost prožít sv
výchovy k bytí může

Je užitečné, kd
sociálních dovednos
sociálněpsychologic
občanské, výtvarné
speciálně určených

Z publikací, kter
vajíčích ve škole, o
(1994); J. Nekvapil
a F. Siccone (1998).

V posledních let
a rizika (adventure
ných prostorech por
ciální dovedností je
prostředí je uváděl
(1998), s rizikovou a
tová (1998). J. Neun
konkrétních námět

Hry se sociálněp
je velmi účinné. Jso
ciální skupinu, ve k
dovedností i vztahů
jedince i skupiny. P
žitá vhodná atmosf
se situace podobné
jení sociálních dove
by neměli končit hr
svým chování, pron
jim pomohou rozvíj
sami neprošli výcv
se s žáky těmito cv

vzdělávání žák pozměňuje svůj vztah k učiteli a k jeho roli, zůstává učitel důležitým dospělým, který ovlivňuje začlenění mladého člověka do společenských i interpersonálních vztahů. Učitel je **modelem chování v sociálních vztazích**. Např. umí-li učitel svým žákům naslouchat, respektuje-li učitel názory druhých, učí tomu i své žáky. **Záměrné rozvíjení sociálněpsychologických dovedností žáků** není dosud v podmínkách našich škol běžné, ale pro rozvoj osobnosti je důležité. Děti i dospívající mezilidské vztahy prožívají velmi intenzivně a jsou otevřeni spontánnímu i záměrnému a cílevědomému působení. D. Fontana (1997, s. 307) uvádí, že „*ve formálním vzdělávání bývá kladen větší důraz na oblast ‚vědění‘ než na oblast ‚bytí‘. Často jen málo ponecháváme jednotlivým dětem naučit se rozumět sobě samým, naučit se sebezpříjetí a získat schopnost prožít svůj život jako žádoucí a úspěšný. Podstatnou součástí této výchovy k bytí může být rozvíjení sociálních dovedností.*“

Je užitečné, když školy mohou začlenit do svých osnov nácvik a rozvoj sociálních dovedností, ať už v rámci běžných vyučovacích hodin (dobře se daří sociálněpsychologické hry propojovat s výukou mateřského nebo cizího jazyka, občanské, výtvarné, dramatické, tělesné výchovy apod.), nebo hodin k tomu speciálně určených (třídnické hodiny, výcviky řešení konfliktů apod.).

Z publikací, které přinášejí náměty pro rozvoj sociálních vztahů dětí i dospívajících ve škole, odkazujeme např. na S. Hermochovou (1994); M. Karnsovou (1994); J. Nekvapilovou, I. Gillernovou (1994); A. Vališovou (1995); J. Canfielda a F. Siccone (1998).

V posledních letech řada škol využívá programy využívající **dobrodružství a rizika** (adventure education), zpravidla realizované v přírodě, ale i v uzavřených prostorech pomocí lezeckých stěn, překážkových drah apod. Důraz na sociální dovednosti je v těchto hrách výrazný až převažující. Do našeho prostředí je uváděla zejména Prázdňinová škola Lipnice (J. Hrkal, R. Hanuš, 1998), s rizikovou a delikventní mládeží je realizuje např. O. Matoušek a A. Křofťová (1998). J. Neuman (1998) uvádí jak teoretická východiska, tak dvě stovky konkrétních námětů.

Hry se sociálněpsychologickou tematikou zahrnují učení prožitkem, které je velmi účinné. Jsou-li takové hry zařazeny citlivě s ohledem na jedince i sociální skupinu, ve které probíhají, mohou významně přispět rozvoji sociálních dovedností i vztahů. Není-li tomu tak, jejich účinky komplikují sociální rozvoj jedince i skupiny. Pro nácvik sociálních dovedností žáků ve škole je proto důležitá vhodná atmosféra, kterou lze nazvat „psychologickým bezpečím“. Nehodí se situace podobné zkouškovým, ve kterých jde především o výkon. Při rozvíjení sociálních dovedností jde daleko více o proces, o prožitky účastníků. Žáci by neměli končit hru s pocitem, že neuspěli. Uspěli, protože experimentovali se svým chováním, promýšleli důsledky svého chování, odnášejí si prožitky, které jim pomohou rozvíjet další dovednosti. Problémem ovšem je, že mnozí učitelé sami neprošli výcvikem sociálních dovedností, a proto je pro ně velmi obtížné se s žáky těmito cvičeními zabývat. Aby učitel mohl rozvíjet sociální doved-

nosti žáků, je důležité učitele k tomu náležitě připravit (viz předchozí část). Pak snáze porozumí procesu, který se odehrává mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem při cvičeních zaměřených na rozvíjení sociálních dovedností žáků, může dobře reflektovat výchovné i sociálněpsychologické momenty školních situací, může porozumět tomu, co z toho plyne pro rozvoj žáka i školní třídu, a citlivě reagovat na situační změny v průběhu cvičení.

Na závěr této kapitoly uvádíme ukázky z programu rozvoje sociálních dovedností žáků základních škol.

Kdyby věci vyprávěly

Každý žák si sám sestaví seznam věcí, které důvěrně zná a běžně používá. Učitel děti vyzve: Představte si, že některá věc ze seznamu může vyprávět o svých zkušenostech s tebou. Co asi o tobě řekne tvůj hřeben, pero nebo kolo? Vyber si, jakou věc chceš, a řekni z jejího pohledu, kdo jsi, jaký jsi, oč usiluješ, co se ti líbí, co děláš, jak se chováš... Žáci mají asi 15 minut na to, aby „vyprávění věci“ napsali.

V druhé části hry se žáci navzájem seznámí s věcmi, které volili, a několik žáků (dobrovolníků) může přečíst své vyprávění.

Organizace hry a její efekty:

Pomůcky: volný list papíru pro každého člena skupiny.

Čas: asi 30 minut.

Počet účastníků: asi 20.

Účinek: Hra přispívá k rozvíjení sebepoznání. Zprostředkovaně (a tím poněkud snadněji) umožňuje uvažovat o sobě a svém chování k lidem i k věcem.

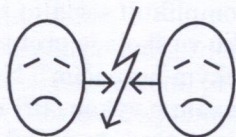
Konflikty a jejich řešení

Úvodem žákům připomeňte nebo objasněte, co je to konflikt a jak vzniká, že je přirozenou součástí života...

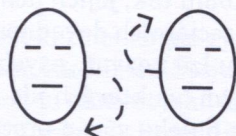
Zadejte úkol, aby si žáci vybavili nějaký konflikt, kterého byli nedávno svědkem nebo se ho přímo účastnili, a stručně popsali, co asi bylo příčinou konfliktu, jak ho účastníci řešili.

Existují tři základní typy chování v konfliktní situaci:

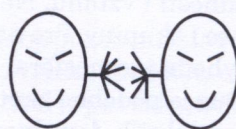
Konfrontace:



Popření, únik:



Řešení problému:



■ Konfrontace:

Nastává tehdy, když jedna osoba útočí na druhou – fyzicky nebo slovně. To se děje obvykle tehdy, když se účastníci konfliktu nechtějí navzájem naslouchat, nezajímá je, co si myslí a co cítí druhá strana.

■ Popření, únik:

Objevuje se, když j...
či spor. Tak lze na...
Druhý člověk obvy...
jsou konkrétní při...
chování zlobí nebo...
a příště se ten člov...

■ Řešení problému:

Jde o situaci, v ní...
obviňovali nebo na...
vybírají ten způsob...

Nyní skupinu rozdělíme d...
suje kartičku s označením...
konfliktu, řešení konfliktu...
má odpovídat postupu ch...
a ostatní odhadují, který...
žáků snažíme najít „dobr...
podobného sporu, účastní...
strany. (V diskusi pokraču...

Organizace hry a její efekty:

Pomůcky: kartičky označuj...

Čas: 45 minut (a více).

Počet účastníků: alespoň 20.

Účinek: Hra přispívá k ro...
a jeho možných řešení, hle...
se, že lektor je podrobněji...

Literatura

- Alan, J.: *Společnost–u*
Argyle, M.: *The Psyc*
guin Books 1971.
Arendtová, H.: *Krize*
Atkinsonová, R. C. a k...
Badegruber, B.: *Otevř*
Beaufortová, K., Bidl...
ve škole. SPIN Pr...
Bertrand, Y.: *Soudob*
Bidlová, E.: *Sociální*
práce. Praha, FF...
Brown, J. S., Collins,
Learning. *Educate*
<http://www.ilt.col>

■ **Popření, únik:**

Objevuje se, když je někdo ze vzniklé situace nervózní, ale popírá, že existuje nějaký problém či spor. Tak lze načas uniknout hádce nebo se vyhnout scéně, ale nic se fakticky neřeší. Druhý člověk obvykle cítí, že něco není v pořádku, že cosi visí ve vzduchu, ale neví, jaké jsou konkrétní příčiny toho, co se děje. Když druhému člověku neřekneme, že nás jeho chování zlobí nebo znervózňuje a neobjasníme své důvody, pravděpodobně se nic nezmění a příště se ten člověk zachová stejně.

■ **Řešení problému:**

Jde o situaci, v níž se účastníci konfliktu snaží hovořit o problému, aniž by se navzájem obviňovali nebo napadali. Vědí o existenci problému a hledají různé způsoby, jak jej řešit, vybírají ten způsob řešení, který nejlépe vyhovuje všem zúčastněným.

Nyní skupinu rozdělíme do čtyřčlenných nebo pětičlenných podskupin, každá podskupina si vylo-
suje kartičku s označením jednoho z možných chování při sporu (konfrontace v konfliktu, popření
konfliktu, řešení konfliktu). Potom si skupiny připraví scénku „konfliktní situace“. Řešení situace
má odpovídat postupu chování uvedeného na kartičce. Jednotlivé skupiny přehrávají své scénky
a ostatní odhadují, který způsob chování byl použit. V diskusi se s celou výcvikovou skupinou
žáků snažíme najít „dobré“ řešení konfliktů, které je realistické, předchází opakovanému vzniku
podobného sporu, účastníci konfliktu řešení přijímají a podílejí se na něm všechny zúčastněné
strany. (V diskusi pokračujeme i další setkání.)

Organizace hry a její efekty:

Pomůcky: kartičky označující chování v konfliktní situaci.

Čas: 45 minut (a více).

Počet účastníků: alespoň 20.

Účinek: Hra přispívá k rozvíjení dovedností pro zvládnutí konfliktu, rozlišení podstaty konfliktu
a jeho možných řešení, hledání důsledků jednotlivých způsobů chování v konfliktu. Předpokládá
se, že lektor je podrobněji obeznámen s problematikou konfliktů.

Literatura

- Alan, J.: *Společnost–vzdělání–jedinec*. Praha, Svoboda 1974.
- Argyle, M.: *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Harmondsworth, Pen-
guin Books 1971.
- Arendtová, H.: *Krise kultury*. Praha, Mladá fronta 1994.
- Atkinsonová, R. C. a kol.: *Psychologie*. Praha, Victoria Publishing 1995.
- Badegruber, B.: *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha, Portál 1994.
- Beaufortová, K., Bidlová, E., Moravčíková, V.: *SPIN – Videotrénink interakcí
ve škole*. SPIN Praha, Nadace OSF 1997.
- Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál 1998.
- Bidlová, E.: *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Diplomová
práce. Praha, FF UK 1997.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P.: Situated Cognition and the Culture of
Learning. *Educational Researcher*, 18 (1989), č. 1, s. 32–42. On-line verze:
<http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>.

- Buda, B.: *Empatia*. Nové Zámky, Psychoprof 1994.
- Canfield, J., Siccone, F.: *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha, Portál 1998.
- Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1994.
- Cedrychová, V., Kamiš, K., Navrátil, S. (red.): *Učitel – jeho příprava a požadavky školní praxe*. Ústí n/L, ČAPV 1994.
- Cutychová, H.: *Výchovné prostředky v rodině u dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1992.
- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum 1993.
- Čáp, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha, ISV 1995.
- Deaux, K., Wrightsman, L. S.: *Social Psychology*. (Fifth Ed.). Pacific Grove, California, Brooks/Cole 1988.
- Dinkmeyer, D., McKay, G.: *Efektivní výchova krok za krokem*. Praha, Portál 1996.
- Egan, G.: *The Skilled Helper*. Pacific Grove, California, Brooks/Cole 1990.
- Evropská společenství (1997): *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti*. Praha, UN 1997.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997.
- Frankl, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno, Cesta 1994.
- Gage, N. L., Berliner, D. C.: *Educational Psychology*. Boston, Houghton Mifflin 1984.
- Gavora, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1988.
- Gillernová, I.: *Společné činnosti rodičů a dětí*. Kandidátská dizertační práce. Praha, FF UK 1990.
- Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R.: *Sociální dovednosti učitele*. Praha, SPN 1990.
- Gillernová, I.: *Konflikty a jejich řešení – výcvikový program pro žáky a studenty*. In: A. Vališová a kol.: *Asertivita, sebereflexe, kooperace*. Studia Paedagogica 14. Praha, UK 1995.
- Grác, J.: *Persuázia. Oplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava, Osveta 1988.
- Grác, J.: *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*. Bratislava, Obzor 1990.
- Goleman, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Columbus 1997.
- Goodlad, J.: *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York, McGraw-Hill 1984.
- Hartup, W. W.: *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ERIC digest EDO-PS-92-4. Washington, ERIC 1992.
- Havlínová, M. a kol.: *Program podpory zdraví ve škole*. (v tisku).
- Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
- Helus, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN 1973.

- Helus, Z.: *Pedagogická* 1990.
- Helus, Z., Hrabal, V.
- Hermochová, S.: *Hry*
- Hesse, H.: *Pod koly*. F
- Hocker, J. L., Wilmon
- 1991.
- Hrabal, V.: *Sociomet* 1979.
- Hrabal, V.: *Jaký jsem*
- Hrkal, J., Hanuš, R.:
- Janoušek, J.: *Společn*
- Janoušek, J. a kol.: *M*
- Janoušek, J. a kol.: *S*
- Karnsová, M.: *Jak b* 1995.
- Kasíková, H., Vališov
- 1994.
- Kasíková, H.: *Kooper*
- Kolář, M.: *Skrytý svě*
- Kopřiva, K.: *Lidský v*
- Krajníková, Z.: *Možn*
Diplomová práce
- Křivohlavý, J.: *Jak si*
- Kučera, M.: *Školní e*
Praha, PedF UK
- Kyriacou, Ch.: *Klíčov*
- Lang, G., Berbericho
- Portál 1998.
- Lašek, J., Mareš, J.:
- 1991, č. 6, s. 401–4
- Lewis, D.: *Tajná řeč t*
- Lukasová, E.: *Logoter*
- Mareš, J.: *Styly učent*
- Mareš, J., Křivohlavý
- Mareš, J., Slavík, J., S
- Mareš, J., Lašek, J.:
- 1991, č. 8.
- Matoušek, O.: *Mládež*
- Melibruda, J.: *Progra*
IKN 1976.
- Mertin, V.: *Individuál*

- Helus, Z.: *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha, ÚÚVPP 1990.
- Helus, Z., Hrabal, V.: *Sociální psychologie pro učitele I., II.* Praha, UK 1992.
- Hermochová, S.: *Hry pro život I., II.* Praha, Portál 1994.
- Hesse, H.: *Pod koly*. Praha, Argo 1997.
- Hocker, J. L., Wilmont, W. W.: *Interpersonal Conflict*. Montana, Wm. C. Brown 1991.
- Hrabal, V.: *Sociometricko-ratingový dotazník*. Bratislava, Psychodiagnostika 1979.
- Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel?* Praha, SPN 1988.
- Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II.* Praha, Portál 1998.
- Janoušek, J.: *Společná činnost a komunikace*. Praha, Svoboda 1984.
- Janoušek, J. a kol.: *Metody sociální psychologie*. Praha, SPN 1986.
- Janoušek, J. a kol.: *Sociální psychologie*. Praha, SPN 1988.
- Karnsová, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha, Portál 1995.
- Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha, ISV 1994.
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení – kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.
- Kolář, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha, Portál 1997.
- Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha, Portál 1997.
- Krajníková, Z.: *Možnosti využití společných činností v rodině pro rozvoj dítěte*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1993.
- Křivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, Svoboda 1988.
- Kučera, M.: *Školní entografie. Přehled problematiky*. Studia Paedagogica 8, Praha, PedF UK 1992.
- Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál 1996.
- Lang, G., Berberichová, Ch.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha, Portál 1998.
- Lašek, J., Mareš, J.: *Jak změřit sociální klima třídy?* *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 6, s. 401–410.
- Lewis, D.: *Tajná řeč těla*. Praha, Victoria Publishing 1992.
- Lukasová, E.: *Logoterapie ve výchově*. Praha, Portál 1997.
- Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, MU 1995.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, MU 1996.
- Mareš, J., Lašek, J.: *Známe sociální klima ve výuce?* *Výchova a vzdělávání*, 1991, č. 8.
- Matoušek, O.: *Mládež a delikvence*. Praha, Portál 1998.
- Melibruda, J.: *Program treningu interpersonalného dľa nauczycieli*. Warszawa, IKN 1976.
- Mertin, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 1995.

- Musil, J. V.: *Úvod do pedagogické psychologie*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 1996.
- Myers, D. G.: *Psychology (Second Edition)*. New York, Worth Publishers, Inc. 1989.
- Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia 1995.
- Nakonečný, M.: *Lexikon psychologie*. Praha, Vodnář 1994.
- Nekvapilová, J., Gillernová, I.: *Čítanka pro život*. Praha, Fortuna 1994.
- Neuman, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha, Portál 1998.
- Nevřala, J.: *Sociální psychologie pro učitele*. Ostrava, Ostravská univerzita 1994.
- Novotová, I.: *Utváření sociálních dovedností u dětí předškolního věku v mateřské škole*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1993.
- Odehnal, J., Severová, M.: *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. Praha, UK 1986.
- Pasch, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998.
- Patersonová, K.: *Připravit, pozor, učíme se!* Praha, Portál 1996.
- Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, Amosium 1995.
- Petrusek, M.: *Sociometrie*. Praha, Svoboda 1969.
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.
- Pike, G., Selby, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994.
- Plamínek, J.: *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha, ARGO 1994.
- Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu*. Praha, PedF UK 1992.
- Prokop, J.: *Škola jako sociální útvar*. Praha, PedF UK 1996.
- Průcha, J.: *Alternativní školy*. Praha, Portál 1996.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1995.
- Rampouchová, J.: *Sociální klima ve školní třídě a možnosti jeho ovlivňování*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1995.
- Rogge, J. N.: *Děti potřebují hranice*. Praha, Portál 1996.
- Rogers, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava, IRIS 1995.
- Rogers, C. R.: *Způsob bytí*. Praha, Portál 1998.
- Rýdl, K.: *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha, UK 1990.
- Rynešová, R.: *Analýza interakce a komunikace mezi učitelem a žákem na střední škole*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1995.
- Říčan, P.: *Šikanování a agresivita ve škole*. Praha, Portál 1994.
- Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN 1992.
- Skalková, J.: *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí n/L, PedF UJEP 1993.
- Štech, S.: *Škola stále nová*. Praha, UK 1992.
- Štech, S. a kol.: *Stát se učitelem*. Výzkumná zpráva. Praha, PedF UK 1994.

- Uhlářová, I.: *Společná práce*. Praha, FF UK 1994.
- Vališová, A.: *Asertivní výchova*. Praha, Portál 1996.
- Vališová, A.: *Hry s obrazy*. Praha, Portál 1996.
- Vališová, A. a kol.: *Asertivní výchova*. Praha, Portál 1996.
- Vávra, A.: *Mluvíme k sobě*. Praha, Portál 1996.
- Velký sociologický slovník. Praha, Votava 1997.
- Vybíral, Z.: *Úvod do sociologie*. Praha, Portál 1997.
- Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, Portál 1996.
- Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších duševních funkcí*. Praha, Portál 1996.
- Walterová, E.: *Kurikulum*. Praha, MU 1994.

- Uhlářová, I.: *Společné činnosti dětí s rodiči v předškolního věku dětí*. Diplomová práce. Praha, FF UK 1988.
- Vališová, A.: *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha, H + H 1994.
- Vališová, A.: *Hry s odkrytými kartami*. Praha, Pansofia 1996.
- Vališová, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém*. UK, Praha 1998.
- Vávra, A.: *Mluvíme beze slov*. Praha, Panoráma 1990.
- Velký sociologický slovník*. Praha, Karolinum 1996.
- Vybíral, Z.: *Úvod do psychologie komunikace*. Hradec Králové, Gaudeamus 1997.
- Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1975.
- Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976.
- Walterová, E.: *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, MU 1994.
-