

postup vycházející z principů videotréninku interakcí ve škole, dále o výcvik sociálních dovedností a o některé možnosti sociální opory v souvislosti s profesní zátěží učitele. Třetí kapitola se zaměřuje na žáky samotné. Připomíná vývojové zvláštnosti a projevy sociálních dovedností žáků základních a středních škol. Následně předkládá principy pro utváření efektivních programů rozvoje takových dovedností žáků (včetně příkladů různých aktivit a cvičení). Další náměty pro cvičení a hry se sociálněpsychologickou tematikou jsou obsaženy v příloze, která je jakýmsi inspiromatem technik a postupů.

Koncepce publikace se neřídí záměrem „sesbírat“ a detailně popsat osvědčené techniky sociálněpsychologického výcviku, ale poskytnout obecnější pravidla pro jejich realizaci a umožnit porozumět procesům, které se ve výcvikových situacích odehrávají. Na vybraných tématech sociální psychologie školy chceme především ukázat, jaké jsou možnosti, přínosy a rizika uplatnění různých výcvikových technik při rozvíjení sociálních dovedností učitelů i žáků. Dále je cílem publikace zmapovat především ty sociální dovednosti, jež nejčastěji požaduje praxe, které lidem v jejich životě nejvíce pomáhají, které podporují rozvoj žáka i profesní kompetence učitele.

Jednotlivé kapitoly směřují do školního prostředí, ale tím, že se orientují na dospělé (učitele) i děti a dospívající (žáky základních a středních škol), mohou poskytnout podněty pro další dospělé – vychovatele, trenéry, lektory, vedoucí zájmových kroužků a oddílů, kteří se věnují práci s dětmi a dospívajícími. Věříme, že jak učitelé základních a středních škol různého typu a zaměření, tak všichni ostatní jmenovaní mohou v publikaci najít inspiraci, náměty pro vlastní pedagogickou práci či postupy k rozvíjení sociálních dovedností v úrovni profesní i vztahů mezi dospělými a dětmi i dětmi či žáky navzájem.

Publikace navazuje na úspěšné příspěvky či texty autorek z předchozích let. Autorky se různými tématy sociální psychologie školy dlouhodoběji zabývají, a proto rády čtenářům předkládají vybrané poznatky a reflektované zkušenosti získané z práce s učiteli i žáky, výchovnými poradci i školními psychology, rodiči. Inspiraci poskytly také výsledky výzkumů, které autorky realizovaly v posledních deseti letech.

Přejeme si, aby publikace byla užitečným zdrojem informací i inspirací pro práci učitelů a všech, kteří rádi pracují s dětmi a dospívajícími a jimž záleží rovněž na vlastním rozvoji dovedností. Těšíme se na ohlasy, náměty, připomínky čtenářů!

Za autorský tým Ilona Gillernová
ilona.gillernova@ff.cuni.cz

1. SOCIÁLNÍ SVĚT ŠKOLY A JEHO CHARAKTERISTIKA

První kapitola uvádí čtenářky a čtenáře do světa školy, který nahlíží především s ohledem na jeho sociálněpsychologické charakteristiky. Tento pohled na školu je nejen mimořádně zajímavý, ale je to právě ten, který umožňuje porozumět sociálním vztahům a procesům v edukačním prostředí školy se odehrávajícím. Bez základních poznatků o sociálním světě školy lze jen obtížně porozumět možnostem rozvíjení sociálních dovedností učitelů i žáků. Zatímco první dvě podkapitoly představují vybrané atributy sociálního světa školy a uvádějí je do vzájemných souvislostí, třetí podkapitola už je jejich praktickým a realistickým vyústěním směřujícím k možnostem rozvoje sociálních dovedností ve školním prostředí.

1.1 ŠKOLA A VYBRANÉ SOCIÁLNÍ ATRIBUTY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Ilona Gillernová

1.1.1 ŠKOLA JAKO ZAJÍMAVÝ SOCIÁLNÍ SVĚT

Vedle rodinného je to právě **školní prostředí**, které se významným způsobem **podílí na vývoji a rozvoji** lidského jedince. Škola, vzdělávání, výchova, edukace a socializace jsou pojmy, jež k sobě nepochybně patří. Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání. Její fungování je podporováno legislativními normami (např. je předepsána povinná školní docházka). **Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci.** Je primárně institucí společenskou, která má své vlastní cíle i způsoby jejich naplnění, své vlastní prostředí, a tím se významně odlišuje od jiných společenských institucí. Jejím základním úkolem je předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti (Gillernová, 1998). Škola 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 (podrobněji např. Helus, 2007).

Škola svými cíli klade na dítě od samého počátku školní docházky zcela nové **požadavky**. Vyžaduje plnění nejen úkolů **výkonových**, ale také osvojování si nových **způsobů chování** vyplývajících z role žáka. Školní prostředí je pro dítě na rozdíl od rodiny méně osobní a vyžaduje realizaci přesně zadaných úkolů, jejichž nesplnění je zpravidla doprovázeno možnostmi trestu či sankce. Z postavení školy mezi rodinou a společností vyplývají

škole podmínky i možnosti jejího fungování. Ve škole záleží na výkonu a věcnosti, ale zároveň se v ní veškeré dění opírá o interakci učitelů a žáků. Z toho například J. Prokop vyvozuje funkce školy – **personalizační** (je formováním jedince k samostatně jednající osobnosti), **kvalifikační** (je orientací na výkon, znalosti, kvalifikaci), **socializační** (je záměrným i nezáměrným působením na začlenění jedince do vztahů společenských a interpersonálních), **integrační** (je propojením přípravy pro povolání, pro život v rodině i pro veřejnou sféru ve smyslu akceptování, kritiky i korekce) (Prokop, 1996). Cílem dalších kapitol je ukázat, že úvahy o **efektivním** fungování současné školy mohou vycházet z různých paradigmat. Jeden z možných pohledů poskytuje **sociálněpsychologická** charakteristika edukačního školního prostředí.

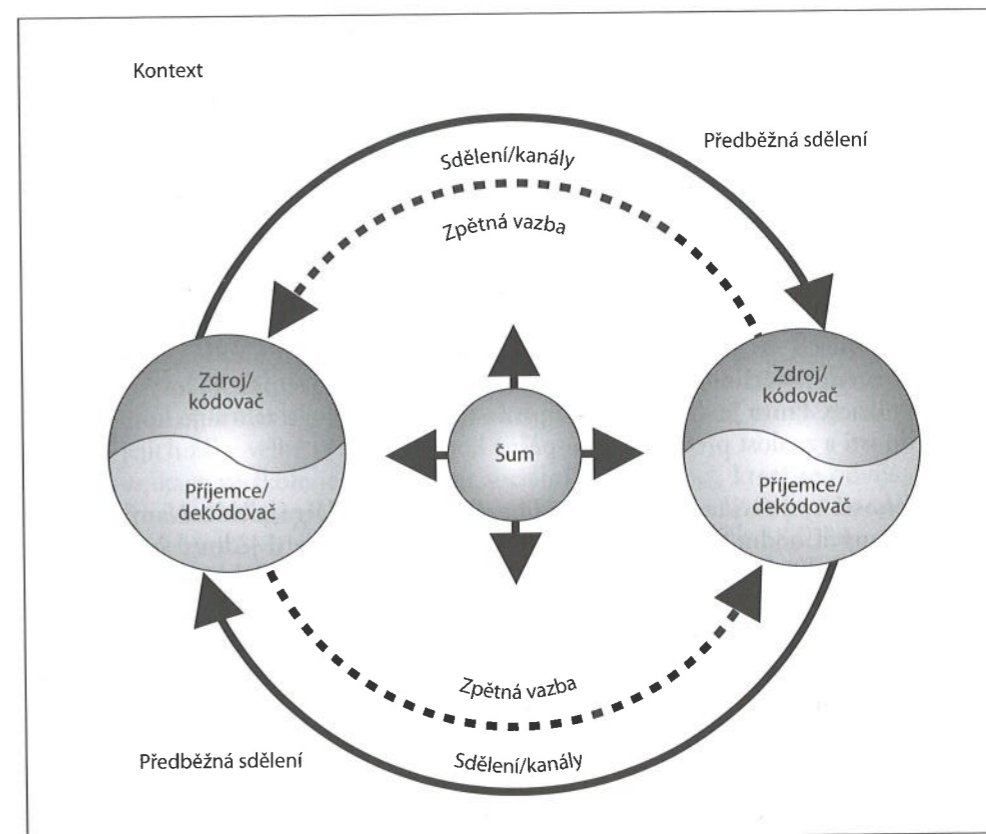
Také aktuální problémy současné školy směřují do různých oblastí **vztahů a sociálních procesů** ve škole probíhajících. Pro ilustraci můžeme některé zmínit. V souvislosti s kurikulární reformou jsou jako konkretizace edukačních cílů vymezovány mimo jiné **klíčové kompetence**, které jsou definovány například pro gymnaziální studium jako „*předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, 2007, s. 9). Kompetence sociálního charakteru v nich zaujímají významné místo. Žáci a studenti mají také absolvovat nejen tradiční školní učení a osvojit si řadu poznatků, ale mají získat příležitost k rozvoji schopnosti sebereflexe, vytváření mezilidských vztahů, konstruktivního řešení konfliktů, definování vlastních hodnot a postojů i akceptaci či toleranci specifických projevů chování a jednání osob ve svém okolí. Naše i zahraniční poznatky a zkušenosti nasvědčují tomu, že nároky při reformě vzdělávacích systémů jsou důrazně kladeny na rozvíjení **profesních dovedností učitele**. Zejména sociální profesní dovednosti je možné přijmout jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Dále je jasné, že **sociální dovednosti** nelze efektivně rozvíjet ani následně uplatňovat mimo sociální skupinu. Jejich rozvoj tedy pro školu znamená přirozenou součást jednotlivých vyučovacích hodin. Ačkoli sociální dovednosti jsou něčím, co nelze hodnotit známkou a uvádět ve školním výkazu, celá škola může mít zisk z toho, že její žáci a studenti dokážou alespoň do jisté míry efektivně komunikovat, spolupracovat, sdělovat své potřeby a vzájemně se respektovat. Nebo můžeme zmínit, že sociální zdatnost studentů zvyšuje jejich **školní úspěšnost** (Krejčová, 2011). Rozvoj sociálních dovedností přispívá také k prevenci či minimalizaci **šikany** a dalších **projevů rizikového chování** mezi studenty (Kolář, 2001; Kolář, 2005; Kyriacou, 2005). Podrobněji se k těmto otázkám ještě vrátíme v dalších kapitolách, a to v konkrétní rovině možných intervencí v podobě programů rozvoje sociálních dovedností žáků, studentů a samozřejmě předtím učitelů samotných.

1.1.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE A ŠKOLA

Čtenáře zřejmě nepřekvapí, že úspěch učitele, efektivita jeho výchovně-vzdělávacích aktivit i účinnost školy jako takové podstatnou měrou závisejí na komunikaci. Pro **komunikaci ve škole** ovšem platí obecnější charakteristiky sociální komunikace. Zkusme je stručně načrtnout nejprve v obecnější podobě, i když aplikované na školu; později ještě budeme konkretizovat poznatky přímo pro pedagogickou komunikaci.

Obecným předpokladem komunikace je existence **komunikačního vztahu** mezi účastníky. Způsob navazování a udržování komunikačního vztahu je pro učitele důleži-

tým a současně velice náročným úkolem, vzhledem ke složitosti celého **komunikačního procesu** i jednotlivého **komunikačního aktu** (DeVito, 2008; Janoušek, 2007; Výrost, Slaměník, 2008). Základní **model sociální komunikace**, jak jej uvádí J. A. DeVito (obr. 1), je dobře využitelný jako obecný model také pro komunikaci ve škole. Rozlišuje sociální a situační proměnné (kontext, zkušenosti, šumy), aktéry komunikace (zdroje, vysíláče a příjemce), obsah a cesty sdělení (sdělení, komunikační kanály, zpětná vazba) (DeVito, 2008, s. 33).



Obr. 1 Základní model komunikace (podle DeVito, 2008, s. 33)

Ke schématu uvedeme jen několik poznámek souvisejících s interakcí učitele a žáka a jejím poznáváním, které považujeme za podstatné či charakteristické pro školní prostředí:

- Každý účastník komunikace je zároveň **mluvčím (komunikátorem) i posluchačem (komunikantem)**. Těž vždy přijímá i svá vlastní sdělení (slyší se, vnímá vlastní pohyby apod.) a současně také, když mluví, sleduje a dešifruje reakce druhého (souhlas, porozumění, rozpaky atd.). V situaci komunikace učitele se žáky ve školní třídě jde o mnohvrstevnatý fenomén.

- **Sdělení** mají v edukačním prostředí školy mnoho forem a jsou **vysílána a přijímána** zpravidla více smyslovými orgány. **Verbální a neverbální komunikace** (Janoušek, 2007; Mareš, Křivohlavý, 1995) má ve školním prostředí řadu projevů. Komunikace mezi žáky a učiteli se sice řídí určitými pravidly, která vyplývají ze sociálních rolí komunikujících (pozdrav, oslovení), ale zůstává rozsáhlé pole pro působení specifík verbální i neverbální stránky komunikace doplněné i o tzv. **metakomunikační faktory**. Tyto dotvářejí smysl informací, blíže popisují nebo vysvětlují. K nim patří výraz tváře, zabarvení hlasu, kontext dané situace (např. verbální sdělení s úšklebkem „Pořád ti to není jasné?“, které je míněné ironicky). Pro plynulou komunikaci ve škole je nesmírně důležité těmto aspektům rozumět a na straně učitele je umět zvládat v rámci profesních dovedností a s ohledem na temperamentové a jiné osobnostní charakteristiky.
- **Kontext** komunikace ve škole do značné míry určuje význam všech verbálních či neverbálních sdělení. V souvislosti se zkušeností mluvčích i posluchačů dává **situační i sociální kontext komunikovanému sdělení individuální význam**. Tytéž komunikační projevy mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech nebo ve vztahu k jiným posluchačům. Vzhledem k tomu, že ve školních edukačních vztazích učitel nejčastěji komunikuje s celou školní třídou, je to velmi obtížná situace, ve které může docházet (často také dochází) k řadě nedorozumění způsobených povětšinou nikoli neochotou se domluvit, ale těmito klíčovými atributy komunikace. Proto je důležité, když profesní výbava učitele zahrnuje komunikační dovednosti a znalost předpokladů úspěšné komunikace.
- **Zkušenosti** vycházejí z vědomostí jedince, jeho přesvědčení, deklarovaných i interiorizovaných hodnot či norem, zahrnují prakticky vše, co si jedinec pamatuje, že někdy viděl, slyšel a dělal, a tyto zkušenosti ovlivňují to, co a jak každý z nás sděluje, co reflektuje a jak na vnímané reaguje. Když se oblasti zkušeností aktérů komunikace z větší části překrývají, je pro ně relativně snadné spolu komunikovat. Naopak – když se naprosto liší nebo se překrývají jen minimálně, existuje velké riziko vzájemného nepochopení jak významu toho, co si sdělují, tak postojů a hodnot, které se za tím skrývají. Nabízející se ilustrací jsou interkulturní odlišnosti. Jednoduchým příkladem může být také začlenění nově příchozího žáka, kdy se třídní učitelka rozhodne, že by se ráda setkala s jeho rodiči a probrala s nimi, co žák umí, co se naučil na předchozí škole, ale též se s nimi seznámila. Možná si říká, že o žákovi i rodičích ví mnohem méně než o ostatních dětech ve třídě, a informace jí chybějí. Pozvání rodičů tedy chápe spíše jako společenskou událost. Na druhou stranu rodiče mohou být z předchozí školy zvyklí, že pozvání do školy vždy znamená řešení problémů a odpovídání na výtky vůči jejich potomkovi. Do školy tedy přicházejí už předem rozčilení, co učitelka chce, co se jí nelíbí, když jejich potomek ve škole strávil jen pár dní...
- Takzvané **šumy v komunikačních procesech** ve škole překáží přijímání i odesílání signálů. Šum může mít různou povahu, například fyzickou (žáci se hlasitě baví a neslyší, co jim učitel sděluje, hluk z ulice ruší komunikaci učitele se žáky), fyziologickou (vady zraku, sluchu, výslovnosti aj.), psychologickou (nesoustředěnost, předem vytvořený úsudek, silný emoční stav) či sémantickou (nepochopení významu slov). Šum je tedy cokoli, co nějakým způsobem zkresluje sdělení nebo co brání v jeho

příjmu, vede k dezorientaci žáka, který si zejména na nižším věkovém stupni ještě neumí ověřit objektivnost toho, co se mu nabízí. Ačkoli šum nikdy nelze odstranit úplně, jeho účinky je možné redukovat například přesným vyjadřováním, zdokonalením schopnosti vysílat a přijímat neverbální signály, zlepšením nasloucháním a důsledným využíváním zpětné vazby, kdy si učitel ověřuje, co a jak žáci slyšeli, vnímali, pochopili.

- **Zpětnovazební mechanismy** probíhají jak ve vztahu k reflexi vlastních vyslaných signálů, tak ve vztahu k signálům vyslaných druhými. Znamená to, že žák (učitel) slyší, co právě říká, cítí své prožitky, vnímá své pohyby apod. a k této úrovni zpětné vazby se ještě připojuje zpětná vazba, kterou dostává od druhých (zamračení, úsměv, ne/souhlasné pokývnutí hlavou atd.). Zpětná vazba tak ukazuje učiteli i žákovi, jak působí jeho sdělení. Na jejím základě lze pokračovat v dosavadním počínání nebo jej přizpůsobovat, modifikovat, zesilovat či úplně měnit obsah nebo formu sdělení.

Komunikace má vždy účinek na osoby, které se jí účastní, a její působení je velmi široké. Výrazně ovlivňuje osvojování sociálních dovedností, postojů a rysů, jež se týkají vztahu k lidem, dále sebehodnocení, kognitivní, emoční a volní aspekty osobnosti. V sociální komunikaci může působit napodobování způsobu komunikace druhých, přejímání nebo odmítání modelu, sociální odměňování či trestání, anebo různé formy sociálního učení. Porozumět komunikaci, umět ji analyzovat a efektivně využívat má proto pro učitele i jejich žáky velký význam.

Komunikace ve škole je specifickou sociální komunikací, která se odvíjí od pedagogických cílů. **Pedagogickou komunikací** se rozumí vzájemná výměna sdělení mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží jeho cílům. Sdělované informace jsou předávány jazykovými i nejazykovými prostředky, předávané informace se netýkají jen věcné stránky sdělovaných obsahů, ale i sdělování emocionálních stavů, postojů a pravidel další komunikace. J. Mareš a J. Křivohlavý zdůrazňují v pedagogické komunikaci **obsahovou** (kognitivní), **procesuální** (regulační) a **vztahovou** (afektivně vztahovou) stránku projevující se ve školních interakcích (Mareš, Křivohlavý, 1995; Nelešovská, 2005). Také **individuální význam sdělení**, který je důležitým atributem komunikace, má ve škole celou řadu specifických projevů a souvislostí.

Pedagogická komunikace má v edukačních procesech klíčové postavení. Bez nadsázky platí, že optimalizovat komunikaci ve škole přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě a v celém pedagogickém procesu, umožňuje efektivně řídit sociálněpsychologické procesy ve skupině, vytváří lepší podmínky pro rozvoj motivace žáků i jejich školní výkonnost a úspěšnost. V komunikaci různých učitelů se žáky a také v komunikaci téhož učitele s různými žáky jsou značné rozdíly. Žáci zpravidla velmi dobře poznají, co vyjadřuje způsob komunikace učitele – zejména ke komu má postoj kladný, zda se snaží pomoci, nebo je lhostejný, jak hodnotí schopnosti určitého žáka apod. (Cangelosi, 1994; Gavora, 2005; Karnsová, 1995, aj.).

Komunikační pravidla ve škole jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí (slušné chování), jsou částečně formálně podmíněna školou (školní řád), jsou 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 vyučování žáci promlouvají i bez vyzvání učitele). Také jsou ovlivňována

tzv. skrytým kurikulem školy (co je v komunikaci mezi žáky a učiteli běžné, jaká pravidla vzájemné komunikace dodržujeme, co je povoleno, nebo naopak zakázáno, jak komunikaci podporuje, či naopak tlumí atmosféra ve škole). Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů i naplnění edukačních cílů ve škole není snadné a souvisí s celou škálou profesních dovedností učitele.

1.1.3 ŠKOLNÍ INTERAKCE

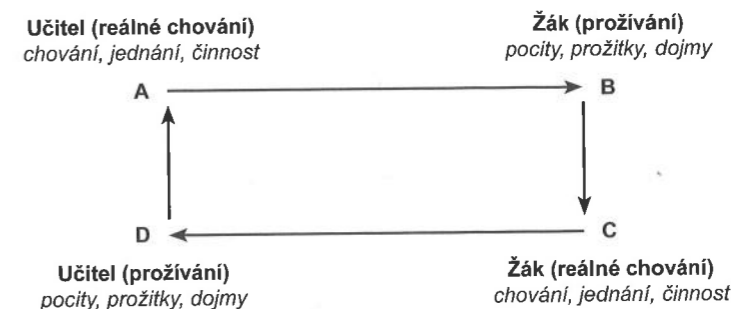
Výchova, vzdělávání i vyučování ve školním prostředí patří k nejnáročnějším aktivitám dospělých. Mimořádné nároky na realizaci této činnosti pramení zejména ze sociálních aspektů školních interakcí. **Interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné**, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí. Vždy je přítomen **učitel** se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Jeho **partnerem** je žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel, z nichž každý má své specifické charakteristiky, a samozřejmě je ve hře také **konkrétní situace** a dané **specifické prostředí** s řadou situačních proměnných.

Například opakovaně nacházíme určité odlišnosti mezi oborově shodně zaměřenými školami státními a soukromými, kde v druhých jmenovaných přece jen někdy lze pozorovat interakci učitelů, žáků a rodičů ovlivněnou tím, že rodiče přímo financují školní docházku svých dětí do těchto škol. Jiným příkladem mohou být nadaní žáci. Je nesmírně zajímavé, že v některých školách takoví žáci excelují a jsou všeobecně pokládáni za vynikající, v jiných naopak procházejí s trojkami a čtyřkami a málokterý učitel (jestli vůbec nějaký) tuší, že tento žák umí něco navíc. Někdy bývá příčinou styl výuky, který je příliš rutinní a neposkytuje dostatek nabídek pro kreativitu a projevení znalostí a schopností, a je spíše oceňováno mechanické zapamatování informací od učitele. Jindy může být příčinou specifická konstelace žáků ve třídě, kdy se nejvíce cení neznalost a špatné známky.

Čím víc však učitel porozumí 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 ve prospěch rozvoje žáka a efektivity vzdělávání. **Sociální vztahy** ve škole představují základ edukačních procesů. Příznivě rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Není pochyb o tom, že učitel hraje podstatnou roli a je **důležitým dospělým**, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí.

Edukační 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 sociální kontext**. Podstatnou roli hrají vzájemné **vztahy mezi žáky**, které jsou **symetrické** a mají svou autonomii (běžné vrstevnické vztahy ve školní třídě, ve škole). Kontakt učitele a žáka je vždy **vzájemným** vztahem, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Jde v podstatě o dosti složité vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou činnost. Navíc platí, že prakticky jen výjimečně pracuje učitel jen s jedním žákem, častěji pracuje s celou skupinou (školní třídou), v níž dochází k řadě interakcí mezi členy skupiny navzájem a ovlivňují působení učitele.

Zkusme **ilustrovat** vzájemný edukační vztah v jednom z významných aspektů interakce učitele a žáka na zjednodušeném schématu, které zobrazuje a komentuje vliv významu prožitků a emočních stránek na chování mezi učitelem a žákem (schéma 1).



Edukační školní interakce neprobíhají jen mezi body (A) a (C), ale **učitel (A)** jednotlivými akty svého chování působí na **žáka (B)** tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Právě tyto pocity bezprostředně ovlivňují následující konkrétní chování **žáka (C)**. Protože jde o vzájemnou interakci, chování žáka (C) působí na prožívání **učitele (D)** a nepochybně ovlivňuje další chování učitele.

V nepříznivém případě je to jako v začarovaném kruhu – nepříjemné prožitky učitele (D) prostřednictvím jeho chování (A) vyvolávají nepříjemné prožitky žáka (B) a z takového „kruhu“ se žákovi uniká jen obtížně. V praxi se pak setkáváme s projevy vzájemných nesympatií, které přispívají například k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nezájmu žáka o vyučování. Naopak příjemné prožitky učitelů i žáků posilují žádoucí chování, upevňují edukační vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů.

Schéma 1 Chování a prožívání v interakci učitele a žáka

Z. Helus říká, že sociální interakce ve škole probíhají v interakčních sledech. V dlouhodobějších vztazích nabývají ustálených forem či převažujících tendencí. Jde o interakční bludný kruh, sestupnou interakční spirálu, vzestupnou interakční spirálu (Helus, Hrabal, 1992, s. 91). Základní sociální charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti i výkon jednotlivce, podílejí se na školní úspěšnosti žáků stejně jako na profesní spokojenosti učitelů. Mohou se v nich odrážet i běžné „poruchy“ sociálního vnímání žáka, jako je haló-efekt, efekt prvního dojmu či kontrastu, efekt shovívavosti či přísnosti, schematické typizování, předsudky, stereotypy, projekce, chyba centrální tendence, očekávání aj. (Helus, 2007; Řezáč, 1998; Výrost, Slaměník, 2008).

Také pohled na roli učitele a roli žáka deklaruje, jak důležité je vnímat školní prostředí úhlem sociálněpsychologickým. **Role učitele a role žáka** jsou 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. **Role žáka** je důležitou rolí, zpravidla první, s níž se dítě vůči společenské instituci setkává, která však v průběhu školní docházky pozměňuje svůj charakter a do jisté míry i význam pro svého nositele. M. Vágnerová roli školáka charakterizuje jako roli obligatorní, formální, podřízenou, s osobním významem pro svého nositele (Vágnerová, 2001). Každý sociální vztah naplňuje jedinec prostřednictvím určité role – ať už jde o roli učitele, nebo roli žáka. Rolové chování je ovlivněno zejména očekáváním, jež má sociální prostředí vůči dané roli, vzorcem chování, který je k dané roli přiřazen, a samozřejmě možnostmi, jež mu dávají jeho osobnostní charakteristiky a umožňují naplnění role.

Společnost klade na **roli učitele** neobyčejné nároky – předpokládá jeho vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, ale také očekává určité osobnostní vlastnosti a rysy či dovednosti, například prosociální orientaci, mnohostrannější zaměření, přiměřené sebe-pojetí, integritu osobnosti, určitý stupeň dominance, dynamičnost, dovednost průběžné sebereflexe (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990). Role učitele se pojí s určitými **povinnostmi** závaznými pro každého, kdo se učitelem stane. O možnostech realizace sociální role učitele však mají své **představy i očekávání** jak samotní učitelé, tak žáci, stejně jako jejich rodiče. V průběhu školní docházky se potřeby, představy i očekávání žáků (učitelů i rodičů) dále mohou měnit. Také individuální naplnění role učitele je nutně různorodé. Pro působení učitele je výhodné, když zná představy žáků o tom, jaký by měl být, a nikoli pouze proto, aby takový byl, ale aby rozuměl části „prostoru“, ve kterém se naplňují sociální vztahy a realizují sociální procesy. Avšak na druhé straně by také role učitele měla být spojena s odpovídající sociální prestiží a oceněním, což stále není přiměřeně naplňované.

Z hlediska učitele a reflektování efektivity jeho práce je mnohdy legitimní uvažovat, nakolik je dospělý schopen se s touto rolí **identifikovat**, jaké individuální modifikace roli poskytuje, jaké racionální i emocionální aspekty jejího naplňování se objevují apod. Role učitele zahrnuje řadu dílčích rolí nebo **subrolí**. Učitel svou roli uskutečňuje ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům žáků, společnosti, což odpovídá složité síti interakcí ve škole, do nichž je učitel zapojen, o kterých bude řeč v dalších kapitolách. Mezi dílčími rolemi učitele dochází ke konfliktům, objevují se konflikty subrolí – například někdy musí být přísný (učitel matematiky), jindy přátelský či benevolentní (týž učitel tělesné výchovy); učitel jako poradce dítěte při řešení jeho osobních problémů a učitel zkoušející znalosti téhož dítěte.

V konkrétní interakci učitele a žáka se naplnění role učitele může projevat v celém poměrně rozsáhlém **kontinuu** počínaje tím, že učitel pouze využívá atributy toho, že role učitele je ve vztahu k žákovi rolí asymetrickou, až po skutečnost, že obě role jsou zároveň vůči sobě komplementární. To například znamená:

- Učitel se může ve svém edukačním působení opřít o **formálně stanovené aspekty role** (svou „moc“, „vyšší“ postavení), tj. může žákům jen přikazovat, což formálně možné je. Pravidla a požadavky předkládá sice v souladu s cílovými kompetencemi školního vzdělávání, ale bez ohledu na možnosti žáka či školní třídy nebo s nepatrným zřetelem na konkrétní situaci.
- Učitel má také možnost opřít se o **vzájemný vztah se žáky** (např. v souvislosti se vztahem k předmětu – „jen ten, kdo hoří, může zapálit“, se vztahem k dětem a jejich rozvoji – každý krok dítěte kupředu je jeho radostí, spokojením žáci i jemu přinášejí profesní uspokojení). Pravidla si pak učitelé vytvářejí společně se žáky. V takových hranicích se žáci jistěji pohybují a budou je snáze dodržovat, protože jsou to pravidla, která jsou výsledkem společné dohody, vycházejí z cílů výchovně-vzdělávacího procesu, ale i z potřeb žáka a z toho, že učiteli i žákům záleží na spolupráci a příznivém emočním klimatu ve třídě.

D. Fontana trefně uvádí: „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.“ (Fontana, 1997, s. 295)

Stručně uvedené sociální jevy zkusme chápat jako východisko pro označení, že škola je místo, kde se sociální dovednosti nutně uplatňují a jsou nezbytnou podmínkou efektivního fungování této výchovně-vzdělávací instituce. Dále je to dáno sítí vztahů, ve kterých se celý edukační proces ve škole realizuje, a to úrovní jak dospělých účastníků školních interakcí – zejména učitelů, tak žáků či studentů.

1.2 SOCIÁLNÍ PROCESY A VZTAHY VE ŠKOLE

Ilona Gillernová, Simona Horáková Hoskocová

1.2.1 SOCIALIZACE, SOCIALIZAČNÍ PROCESY VE ŠKOLE

Z hlediska začleňování jedince do společnosti můžeme různé druhy a formy sociálního učení chápat jako **procesy socializace**, které jsou velmi mnohotvárné. Navíc nepůsobí izolovaně, působí současně a v různých vztazích vůči sobě, projevují se v nich odlišnosti dané věkem, pohlavím i konkrétními sociálními podmínkami. Samozřejmě také **ve škole intenzivně probíhají socializační a edukační procesy**, jež souvisejí s vývojem a rozvojem každého jedince.

Škola představuje **specifické a důležité socializační prostředí**, ve kterém socializační vlivy zahrnují jak působení učitele, tak vrstevnické skupiny. Všechny formy sociálního učení mají ve škole svou podobu. Vzory a modely z řad učitelů i spolužáků (vrstevníků) se podílejí na učení napodobováním, předkládají možnosti k identifikaci. Učení sociálním zpevnováním (odměny a tresty) je do jisté míry podstatou výchovných prostředků učitele. Pro školní prostředí je pak zvlášť důležité i observační učení (učení odezíráním, pozorováním), učení anticipací (očekáváním). Uvedené mechanismy socializace směřují od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k seberegulaci, sebevýchově, k odpovědnosti za sebe sama. V každé formě sociálního učení hrají dospělí významnou roli, i když v jednotlivých vývojových etapách odlišnou, modifikovanou prostředím, v němž se odehrává, i individuálními charakteristikami svých aktérů.

Socializační vlivy školy představují **působení dospělých a vrstevníků** – jde o učitele a učitelský sbor, vrstevnické skupiny ve školní třídě a skupiny ostatních žáků školy i ostatních dospělých ve škole (vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků atd.). Jak už bylo řečeno, rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů a působení školy jako společenské instituce na socializaci jedince. Avšak školní prostředí je velmi různorodé ve svém konkrétním působení na toho či onoho žáka a nevytváří jednotné podmínky pro vývoj každého žáka.

Škola je pro socializaci člověka důležitá tím, že ovlivňuje žáka **dlouhodobě, systematicky a cílevědomě**. Socializační působení školy lze charakterizovat jako záměrné, profesně podpořené, ale přitom se neustále i ve školním prostředí objevují další socializační stimuly nezáměrné. Mezi záměrným a nezáměrným socializačním působením školy se objevují i rozpory, které se odrážejí (příznivě či nepříznivě) zejména v individuálním vývoji jedince. Je fakt, že samotná škola se pro dítě může stát prostředím, jež brzdí proces socializace a rozvoj jeho osobnosti, nebo dokonce přináší takové negativní jevy, které ohrožují jeho „normální“ vývoj. Na jedné straně to může být například vyvolání a posilování odporu

vůči autoritě, neschopnost vyrovnat se s neustále kladenými požadavky a povinnostmi, strach z trestů ve škole i doma, vznik pocitu méněcennosti, na druhé straně to jsou jevy jako šikanování a násilí ve vztahu ke spolužákům i učitelům aj.

Kromě osvojování nejrůznějších vědomostí a rozvíjení schopností je proto neméně významným úkolem školy připravit jedince pro život ve společnosti, pro jeho plnohodnotné začlenění. Proto škola klade na žáky požadavky i v tomto směru a očekává přízpůsobení **pravidlům**. Dosavadní jistá míra volnosti pohybu a projevu je při vstupu dítěte do školy zpravidla spoutávána stanoveným řádem, jako je například sezení v uspořádaných lavicích, zachovávání klidu během vyučování, hlášení o slovo zvednutím ruky, kreslení a psaní do přesně vymezeného prostoru na papíru apod. V počátcích školní docházky je důležité naučit dítě především sebeovládání, soustředění pozornosti, dodržování pravidel styku a vztahu ke spolužákům, respektování autority učitele, postupně pak samozřejmě systematické a cílevědomé práci, odpovědnosti za své chování. Škola předkládá a dbá na dodržování mnoha norem, jejichž interiorizace je považována za nezbytný předpoklad pro začlenění jedince do společnosti.

Socializační procesy doslova a do písmene provázejí život každého z nás. Například nastoupíme-li do nového zaměstnání nebo se přestěhujeme do nového bytu, stáváme se součástí nových sociálních skupin. Do nové skupiny se zpravidla chceme začlenit, protože se členy této skupiny potřebujeme vycházet a chceme se mezi nimi cítit dobře. Učíme se znát pravidla, která v nové skupině fungují, naše hodnoty a normy se konfrontují s jejich. Hledáme si ve skupině nové místo a svou roli. Totéž nastává, když žák vstoupí do školního prostředí, ale rovněž při změně školy, postupu na další stupeň školy apod.

Škola je prostředí, kde se dítě učí komunikovat a obecně se vztahovat ke škole jako instituci s jejími požadavky a zároveň se učí žít ve skupině spolužáků své třídy. To už bylo vlastně řečeno, ale ještě zbývá dodat, že je to situace pro dítě náročná tím, že jde o sociální prostředí, které si dítě nevybírá úplně dobrovolně. Školní třída je umělou (formální) malou sociální skupinou, a proto v ní některé socializační procesy nemusí mít snadný průběh.

Pro objasnění socializačních procesů si představme některé **způsoby**, jejichž prostřednictvím se lidský jedinec socializuje, učí se chovat vůči svému prostředí, uvažuje o tom a něco prožívá. Z pohledu prostředí jde pak o postupy, kterými si společnost připravuje své členy, aby se chovali v souladu s jejími normami a hodnotami. Znalost těchto procesů můžeme využít při rozvoji sociálních dovedností svým působením v běžných podmínkách nebo cíleně a intenzivně v rámci speciálního tréninku při záměrném rozvíjení sociálních dovedností.

Odměny a tresty ve výchově a vyučování, sociální zpevnování

Zkusme vyložit tento důležitý princip působení pozitivních a negativních důsledků chování od konkrétních příkladů a postupně se dostat k obecněji platným zjištěním o **sociálním posilování**. Je jasné, že ve skupině lidí se chováme způsobem, který jsme si dříve osvojili. Mnohé děláme automaticky a ani o tom nepřemýšlíme. Například si umyjeme ruce před jídlem, pozdravíme sousedy. Takové chování je upevněné, zvnitřněné (interiorizované), ale někde na začátku byla nejspíše maminka, která vždy připomněla: „Umyj si ruce.“ „Pozdrav paní Alenu.“ A pak nás pochválila. Celou řadu způsobů sociálního chování se učíme za působení „vnějšího vlivu“, až se nakonec stanou součástí našeho rejstříku chování a jednání a už o nich ani nemusíme přemýšlet (podrobněji Hoskovcová, 2006).

Podobně to platí ve škole – například učitel považuje za žádoucí chování a chce, aby se žáci hned od počátku školní docházky naučili hlásit se o slovo. To jim na počátku školního roku sdělí a posléze vždy ocení pochvalným komentářem, když se přihlásí. Případně cíleně vyvolává jen ty žáky, kteří se hlásí, a komentuje, proč je vyvolává. Postupně již chválí třeba jen v každém třetím, pátém případě. Tímto způsobem se dosáhne obzvláště odolného vzorce chování – **nejdříve vždy odměna a pak odměna v prodlužujících se intervalech**. Pro žáka funguje jako odměna i fakt, že je vyvolán, má příležitost se vyjádřit, když dělá to, co se od něj očekává.

Komplementární podobou odměn v procesech sociálního posilování jsou **tresty**. Odměny i tresty mají své místo ve výchově, ale vždy jde o jejich konkrétní podobu a formu. Z. Matějček říkával, že oprávněným trestem je odepření odměny (Matějček, 2003). Negativní posílení může být k dispozici pro případ nežádoucího chování. Ačkoli si učitel se žáky třeba stanovil, že si budou navzájem pomáhat a nosit pomůcky, nemusí se vždy tak stát a můžeme si všimnout, že se žáci k sobě nechovají vstřícně, nebo opakovaně nenosí pomůcky. Pak je ovšem rozhodně potřeba, aby tito žáci zažili důsledky takového nežádoucího chování – což je někdy trest, který byl předem stanoven pro případ, že se nežádoucí chování objeví, a žáci si jsou dobře vědomi, že bude následovat. V jiných případech se může jednat o prostý důsledek – například nepřinesení pomůcek znamená, že žák dostane jinou práci a to, co dělali ostatní ve výuce, bude muset udělat doma, kde pomůcky má, případně po škole, kdy mu budeme moci určitou pomůcku půjčit apod.

Namísto je připomenout požadavek **důslednosti ve výchově**. Když občas necháme nežádoucí chování „projít“, může dojít k „překlopení“ plánu učení. Žáci místo působení důsledků svého nevhodného chování, získají odměnu – například ostatní spolužáci se smějí a oceňují, jaký vtíp se mi povedl na úkor spolužáka, čímž se může nežádoucí chování ještě upevnit. Příkladem může být časté nekontrolování domácích úkolů nebo zadané práce (v jedné hodině řekneme, podívejte se na to doma, příště se k tomu vrátíme, ale už se nevrátíme...) – nejenže žák není potrestán za nedonesení úkolu, ale ještě ho potěší, že s úkolem na rozdíl od poctivějších spolužáků zbytečně neztrácel čas. V této souvislosti je pro učitele velmi důležité vyvarovat se vět typu „Ještě jednou to uděláte, tak...“. Jakmile učitel nemůže ohlášené varování splnit, ztrácí jakýkoli efekt a důslednost bere za své. A nutno říci, že někdy je jeho splnění zcela nereálné.

Využívání důslednosti ve výchově předpokládá (v souladu s principy sociálního učení sociálním zpevnováním), že je zřejmé, jaké reagování, chování či jednání dětí bude odměňováno a jak (sociální posílení), jaké bude trestáno a jak (sociální odmítnutí). Nesmíme zapomenout průběžně pochválit žádoucí chování, které přispívá k žádoucímu vyrovnávání se s náročnými situacemi (Horáková-Hoskovcová, Suchomelová-Ryntová, 2009). Proto pochválíme žáka, že vyvinul snahu překonat problém (snaha se rovněž cení, nemusí jít jen o výsledek), pochválíme za konstruktivní přístup při konfliktu s druhým žákem apod. Chválit, odměňovat, nebo odmítat je možné nejen výsledek určitého sociálního aktu, ale také proces zvládnutí určité sociální situace. Příkladem mohou být žáci, kteří určité dovednosti nebo školní povinnosti vůbec nezvládají. V jejich případě velmi účinně funguje, když si budeme všimnout i náznaků příslušného chování, případně snahy o určitý projev a toto oceníme. Vůbec nevádí, že ostatní žáci příslušnou dovednost zvládají a nemusíme je za ni oceňovat. Zkušenosti ukazují, že děti velmi citlivě registrují (a pokládají za fér!), když podpoříme spolužáky, jimž se něco daří hůře. Žák, který je hyperaktivní, velmi neklidný a obtížně se soustředí, si zaslouží ocenění tehdy, když dokáže po zvonění

stát u své lavice (ačkoli možná nemá připravené pomůcky a vše není dokonalé...). Žák, který horko těžko promluví v hodině či skládá věty v cizím jazyce, si zaslouží ocenění, když jednoduše reaguje na naši výzvu, zvládne cvičení skoro bezchybně apod.

Každý člověk má určitý potenciál chování, který vyjadřuje pravděpodobnost, s níž konkrétní osoba zvolí příslušné chování. Tato pravděpodobnost volby je ovlivněna tím, co **očekáváme**, že se stane. Máme-li zkušenost, že se nám určité chování vyplatilo v minulosti, pak ho budeme spíše opakovat, protože chceme opět dosáhnout žádoucího zisku. U dítěte-žáka může například takto vzniknout jakýsi potenciál k agresivnímu chování, když učiní zkušenost, že pohrozí-li pěstiti spolužákovi, dostane svačinu. Toto chování se mu „vyplatilo“, a tak můžeme předpokládat, že využije fyzické násilí opakovaně. Nebo obráceně, jestliže žáky oceníme, že pomohli slabšímu spolužákovi s prací, spíše se o to příště znovu pokusí. Ať již v běžné situaci, nebo v rámci programů rozvoje sociálních dovedností ve škole můžeme využít toho, že jedinec rozlišuje i různou hodnotu zisku (posílení). Pokud má na vybranou, zvolí takové chování, kterým získá posílení s vyšší hodnotou. Použijeme-li shora uvedený příklad, můžeme takovému dítěti v tréninku umožnit, aby si vyzkoušelo, co se stane, když o část svačiny někoho požádá nebo nabídne výměnu – zatím dosáhl zisku tím, že dětem vyhrožuje. Na druhou stranu si s ním děti nechtějí moc hrát. Ale v situaci, kdy normálně požádá o něco k svačině, může dostat jídlo (= zisk) a navíc se na něj například spolužačka usměje (+ zisk). Je tu pak naděje, že v podobné situaci zvolí variantu, jež přináší větší zisk (jídlo i přízeň).

V rámci tréninku sociálních dovedností a jejich rozvíjení ve škole můžeme se žáky zkoušet v modelových situacích nové způsoby chování. V tomto kontextu však pracujeme spíše s posilováním žádoucího chování. To, že při tréninku nehodnotíme, prvoplánově netrestáme nežádoucí chování, dotváří atmosféru, která umožňuje experimentování s různým způsobem jednání. Posílení některého nově vyzkoušeného vzorce chování vede k tomu, že je žák pravděpodobně uplatní i mimo tréninkovou situaci. Příkladem může být práce se žáky, u nichž chceme zmírnit impulzivitu v jednání a plnění úkolů. Opakovaně s nimi hovoříme, co znamená pracovat s rozvahou. Před zahájením práce připomeneme, jak budou postupovat, nač si mají dát pozor a čeho se mají zkusit vyvarovat. Postupně se jim probrané postupy chování daří na cvičeném materiálu lépe zvládat. Pak je výhodné začít hovořit také o tom, kde jinde (zejména během výuky) dokážou pracovat podobně v klidu. Můžeme jim třeba dát za úkol, aby zkusili sami sebe sledovat, kdy se jim podařilo pracovat s rozvahou. Tímto také podnítíme, že se na postupy práce budou snažit více soustředit. Zkušenosti z práce s dětmi ukazují, že se jim právě tímto postupným procvičováním daří určité dovednosti lépe využívat i ve výuce a každodenním životě. (Podrobněji se tomu budeme věnovat v kapitole 3.)

Sociální posilování je tedy 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 zpevňování se netýká jen chování, ale také prožívání jedince a jeho citových reakcí. Kladné i záporné sociální posilování je především vázáno na určité chování či jednání jedince, na jeho hodnocení (společností, skupinou, jednotlivcem), na prožívání jedince a na motivační aspekty jeho chování. Způsoby chování a jednání, které jsou sociálně pozitivně posilovány, mají tendenci se upevňovat. Sociální trestání může tlumit nežádoucí způsob chování, ale také nepůsobit, nemá zjevné účinky, mít za následek únik, předstírání a kontraproduktivní reakce, vést k dezorganizaci

chování, spouštět mechanismy, které pak už nelze kontrolovat (včetně psychických, případně psychopatologických obtíží).

Ve škole přicházejí odměny i tresty od jednotlivce (nejčastěji učitele) nebo od skupiny (školní třídy). Většina psychologů i pedagogů se shoduje v tom, že odměny jsou efektivnější než tresty. **Odměňování i trestání působí vždy v určitých souvislostech**. Velmi záleží zejména na tom, kdo a jak odměňuje nebo trestá, na osobnostních charakteristikách odměňovaného či trestaného jednotlivce; případně na skupině, ve které se odehrává jedna ze zmíněných forem sociálního posilování, na jejích cílech, na vzájemných vztazích i na aktuálním klimatu v této skupině. Pro školu platí, že je podstatné se v odměnách a trestech **zaměřit jen na konkrétní projevy** chování žáka nebo výsledky jeho činností, a nikoli na jeho vlastnosti, schopnosti, rysy, či dokonce celou osobnost. Efektivněji ovlivňuje chování žáka, řekne-li učitel: „Napsal jsi špatně tuto písemnou práci, chyby jsou...“ než sdělení: „Jsi špatný žák...“ Zatímco první vyjádření může vést žáka snáze ke změně, protože je konkrétní, ukazuje, kde jsou chyby a proč je jeho práce hodnocena jako „špatná“, druhé sdělení učitele není konkrétní a spíše přispívá k pocitům méněcennosti žáka, nepříznivě ovlivňuje jeho výkonovou motivaci apod. Učitelé, kteří si všimnou žáka jen tehdy, když ho trestají, dosahují paradoxního výsledku: posilují nežádoucí chování, neboť pro žáka přináší tento způsob interakce informaci, že bude-li se chovat nevhodně, získá pozornost dospělého (Gage, Berliner, 1984).

Nápodoba a identifikace, učení podle vzoru

Sociální 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, přejímání různých druhů zábavy, trávení volného času i způsobu života. V souvislosti s napodobováním děti pozorují a vstřebávají chování, uvažování i prožívání nejrůznějších vzorů kolem sebe – jsou jimi dospělí (rodiče, pak přibudou učitelé, trenéři, vedoucí zájmových kroužků), formální i neformální autority, vrstevníci, ale také symbolické modely v podobě pohádkových či jiných hrdinů z knih, filmů a dalších médií. Fungování symbolických modelů je individuální podle osobnostního založení dítěte. Nezbytnou podmínkou nápodoby je rozhodně přítomnost podněcujících **vzorů, modelů**. Socializační mechanismy nápodoby probíhají často i neuvědoměle, ale jsou posilovány působením odměn a trestů a dospělí v nich hrají podstatnou úlohu. Školní prostředí inspiruje k napodobování různých činností, způsobů chování a jednání a nabízí mnoho vzorů mezi dospělými i vrstevníky.

Učení **nápodobou** probíhá v několika krocích, které stručně připomeneme:

- Na začátku je **pozornost napodobujícího zaměřena na model chování**. Svou roli hraje přitažlivost modelu. Kdykoli pracujeme se žáky, musíme si uvědomovat význam vzoru pro ně. Současně také hledáme vzory, jež jsou pro žáky určitého věku atraktivní, a nabízíme jim je, často v kontextu s určitým konkrétním postojem, názorem: například sportovci angažovaní do různých protidrogových kampaní – pro dítě je od určitého věku věrohodnější úspěšný sportovec, který nabádá k zdravému životnímu stylu, než matka činící totéž (Malchárek, 2009). Přibližně od dvanácti, třinácti let se při sociálních intervencích a v prevenci uplatňuje výběr vzorů mezi vrstevníky. S tím

pracují například tzv. peer programy – skupina žáků, jež projde určitým tréninkem, předává žádoucí hodnoty nebo vzory chování svým vrstevníkům.

- Pokud se nám podařilo upoutat pozornost, začíná se napodobujícímu pozorované **ukládat do paměti**. Podobně jako při výuce můžeme proces zapamatování učiva posilovat opakováním, v tréninkových situacích lze zapamatování podpořit různými způsoby předkládání těchto informací (slova, cvičení, hry).
- Uložený v paměti čeká pozorovaný vzorec chování na to, až v životě jedince vznikne situace, kdy **chování bude moci vyzkoušet** (reprodukovat). Rozhodování, zda určité pozorované chování jedinec vyzkouší, záleží také na tom, jestli na svém vzoru vidí, že toto chování bylo odměněné, či nikoli. Jde o **zástupnou odměnu**. Když žák při hodině českého jazyka vidí, že jeho spolužák (Petr), který dobrovolně vypracoval referát na téma probírané v některé z minulých vyučovacích hodin, byl učitelem pochválen, spolužáky téma zaujalo, zná cestu, jak zaujmout učitele a spolužáky, a patrně také něco podobného udělá. Tento princip lze například využít v diskusi, zda dětem škodí, dívají-li se na filmy s agresivním obsahem. To, jak se případná odpozorovaná agresivita uplatní v chování dítěte, záleží mimo jiné na tom, zda se ve filmu agresivní chování vyplatilo (bylo odměněno), nebo bylo potrestáno. Způsoby chování či jednání jedince, které jsou sociálně odměňovány, se upevňují. Není však vždy nutné, aby byl přímo odměněn či potrestán dotyčný jedinec. Stačí, že například pochvalu pozoruje u někoho jiného (třeba kamaráda, oblíbené filmové postavy), a účinek může být stejný – posiluje to jeho vlastní chování. Pro školní edukační prostředí jde o důležitý postup sociálního učení (observační učení, učení pozorováním), který může regulovat chování celých skupin žáků.

Učení napodobením je docela složitý proces. 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 něhož jedinec s různým časovým odstupem i rozdílnými způsoby zpodobňuje či zobrazuje svůj vzor. Sám napodobující má podstatný vliv na výsledek nápodoby. Záleží na jeho věku, na motivačně-volních vlastnostech, kognitivních schopnostech, osvojených dovednostech i zkušenostech. Pro napodobujícího je významná atraktivita vzoru. Jedinec si k nápodobě může volit modely a vzory společností kladně hodnocené, ale také všeobecně uznávanými společenskými normami nepřijímané. Volba vzoru záleží na tom, jaké vzory společnost předkládá, ale rovněž na záměrném i bezděčném individuálním výběru napodobujícího. Běžně v socializačních procesech působí na jedince modely pozitivní: „takové chování se mi líbí“, ale také negativní: „takto se nikdy nechci chovat“ (Grác, 1990; Helus, 2007).

V souvislosti s působením vzorů procesem napodobování zmiňme též procesy **sebe-posílení** jedince, podpora toho, jak žák může důvěřovat ve své možnosti. Pokud jde o tréninky sociálních dovedností, je jejich užitečnou součástí, pokud zařadíme aktivity, při kterých stimulujeme účastníky, aby si uvědomovali a o sobě nahlas říkali pěkné věci. Je například také možné pravidelně se žáky reflektovat jejich pokroky, učit je sebehodnocení, třeba i takovým způsobem, že si každý měsíc zapisují do notýsků, co se naučili, v čem se zlepšili. A podobně jim tam píše hodnocení také učitel. Sebe-posílení a uvědomění si vlastních kvalit je důležitou podmínkou sebevědomí. Zdravě sebevědomá osobnost dokáže

respektovat hranice druhého a zachovávat si ty vlastní. Zdravě sebevědomý člověk má méně obtíží komunikovat přímo a vytvářet ve svém prostředí pozitivní vztahy.

Napodobování může v jistém případě přejít do **identifikace**, kdy je vzor napodobován velmi důkladně, ve velkém rozsahu. Identifikace vyjadřuje ztotožnění s osobou, k níž má jedinec vysoce pozitivní vztah a chce se jí přiblížit, připodobnit. Jde o záměrné úsilí jedince o převzetí způsobů chování a jednání modelu, které je spojeno s interiorizací motivů a způsobů chování vzoru. Při identifikaci hraje důležitou úlohu seberegulace. Stejně jako pro napodobování tak i pro identifikaci platí, že 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 složité úkol vytvořit nový způsob chování. Existence vzorů a modelů je pro žáky cennou inspirací k seberozvoji a upevnění vlastní identity. Zda je identifikace pozitivní či negativní, záleží na dalších okolnostech. Právě v tréninku sociálních dovedností se při některých aktivitách daří rozkrýt, které způsoby chování jsou autentické – jedinci vlastní – a které jsou převzaté například od identifikačního vzoru. Příkladem mohou být dívky napodobující Paris Hiltonovou nejen volbou účesu, oblečení a líčení, ale také v gestech či vyjadřování.

Další důležité principy sociálního učení

Jednotlivci i sociální skupiny ovlivňují průběh sociálního učení také tím, že projevují **očekávání** toho, jak se bude jedinec chovat. Očekávání učitele souvisí s přijetím určitého způsobu reagování, chování nebo jednání žáka. Říká-li například učitel žákovi „dokážeš to“, vyjadřuje důvěru v jeho schopnosti a posiluje dosažení jeho cíle. Odvrácená strana této formy sociálního učení upozorňuje na nepříznivé působení těch očekávání, která opakovaně vyjadřují nespokojenost, nedůvěru apod. Například reaguje-li učitel na dílčí neúspěch žáka slovy: „Zase jen dostatečná, jako obvykle, to jsi celý ty“, přispívá u žáka k přijetí pozice neúspěšného žáka se všemi důsledky. **Očekávání** sociálního okolí jedinci umožňuje přizpůsobit se tomuto prostředí. Učitelka ve škole bude očekávat, že žák v první třídě je schopen přijímat její autoritu nebo se přihlásit v případě, že potřebuje pomoc. Od adolescenta okolí očekává, že se podle svých možností bude podílet finančně na svých výdajích – přivydlá si na brigádě apod.

Souvisí to s efektem **sebenaplňující se předpovědi**. Jde vlastně o to, že očekávání, které máme od konkrétního žáka nebo třídy, se může naplnit. Prováděly se experimenty, kdy se nachystala situace, kdy učitel jakoby náhodou slyšel rozhovor, v němž byli určití žáci označeni po psychologickém vyšetření za obzvláště perspektivní. Zjistilo se, že prospěch jmenovaných žáků se u příslušných učitelů skutečně zlepšil. Někdy je tento fenomén označen i jako teorie nálepkování (*labeling*), kdy se nálepka stává skutečností. Zvláště velký pozor si na tento jev musíme dát, přichází-li žák z jiné školy, ze které odešel kvůli problémům s chováním či učením.

Dosud jsme hovořili převážně o rovině chování. To je samozřejmě vnějším projevem toho, co se odehrává „uvnitř“ dítěte. Chování provází nebo je spouštěno určitými myšlenkovými pochody a prožíváním (emocemi). Dítě se i v těchto směrech v průběhu svého vývoje mění. Například fungování určitých zákonitostí žák mladšího školního věku dobře chápe, pokud mu je ukazujeme přímo, na konkrétních příkladech. Proto je také při tréninku sociálních dovedností s mladšími školními dětmi nutné mluvit o konkrétních

příběžích, používat obrázky, konkrétní situace se jmény dětí. Tím, jak s dětmi situace probíráme, povídáme si o různých motivech, proč někdo to či ono udělal, nebo děti učíme dívat se na situace z různého úhlu pohledu, obohacujeme jejich zkušenost se světem sociálních vztahů. Dospívající mají lepší kognitivní předpoklady k vytváření vlastních „teorií“ o tom, proč se někdo chová určitým způsobem. Toto pochopení zlepšuje odhad, co se u druhého děje, a umožní lépe tomu přizpůsobit vlastní chování. U dospívajících se rozvíjejí také tzv. exekutivní neboli výkonné funkce, které napomáhají kvalitnějšímu plnění úkolů – dokážou se déle soustředit, vytrvaleji pracovat, rozdělit pozornost mezi více podnětů a současně si pamatovat, co je a co není pro práci důležité. Také v tomto ohledu je tedy možné pracovat s nimi na komplexnějších úkolech. V neposlední řadě se rozvíjí tzv. metakognice neboli přemýšlení o myšlení (svém i druhých osob), což je pro rozvoj sociálních dovedností velmi důležité a bezpochyby musí být využito, respektive posilováno. (Podrobněji a konkrétněji se k tomu ještě vrátíme v kapitole 3.)

Nakonec je třeba připomenout, že v socializaci dítěte hrají významnou roli jeho průvodci – tj. dospělí; v rodinném prostředí jde o rodiče, prarodiče a ve školním prostředí jsou to učitelé; vedle nich pak sourozenci a vrstevníci. V této souvislosti je vhodné připomenout důležitý pojem „**zóna proximálního vývoje**“, jehož autorem je L. S. Vygotskij. Je to vlastně prostor mezi tím, co by dítě mohlo udělat samo, a co by mohlo dokázat za asistence zdatnější osoby. Sám autor tohoto pojmu pregnantně uváděl, že „*co je dnes dítě schopné zvládnout za podpory dospělého, zítra dokáže samo*“ (Vygotskij, 2004). Právě v rozvoji sociálních dovedností žáků základní školy je důležité pohybovat se v oné zóně proximálního vývoje. Připravit je na konflikty a jejich zvládnutí, naučit asertivnímu jednání, naučit odhadovat vlastní přiměřenou reakci v různých situacích, adaptovat se v rozdílných sociálních situacích a čerpat informace a dovednosti z předchozí zkušenosti.

1.2.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA

Škola přispívá k tomu, že se jedinec postupně učí soužití s jinými jedinci, má se naučit ovládat projevy svých emocí, vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, podřídit se skupinovým cílům (konformitě), nést důsledky za porušení pravidel soužití ve skupině, vyrovnávat se s názorem skupiny na vlastní chování, prožít pocit sounáležitosti ke skupině, přijímat hodnocení svých výkonů i chování a srovnávání s jinými jedinci apod. Má příležitost poznávat nové vrstevníky i dospělé a vytvářet si k nim vztah. **Školní třída jako jeden z významných socializačních činitelů** umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti. To všechno vede k zásadnímu rozšíření sociální zkušenosti, nezbytné pro život ve skupinách a společenstvích v dospělosti, a zásadní roli tu hraje učitel a spolužáci.

Struktura skupiny

Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn a která má možnost dlouhodobého a přímého působení. 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 však na učiteli, jak dovede využít působení celé vrstevnické skupiny pro edukační cíle (např. skupinové vyučování);
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.).

Školní třída je **malou sociální skupinou**. Tvoří ji určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci způsobem *face to face* a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zaujímají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů. V. Hrabal uvádí, že školní třída je nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, který je na první pohled dobře definovatelný jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Pokud se třídy od sebe liší, dají se rozdíly vysvětlit odlišným učebním programem nebo rozdílnými charakteristikami žáků či učitelů. Zároveň připomíná, že jednoduchost školní třídy jako malé sociální skupiny mizí, když konkrétní učitel vstoupí do konkrétní třídy a stane se součástí mnohostranné interakce a sítě vzájemných interakcí. Školní třída je základní malou sociální skupinou ve škole, je skupinou výchovnou a svým předmětem převažující učební činnosti se blíží pracovním skupinám (Hrabal, 2002).

Školní třída funguje jako specifická malá sociální skupina od okamžiku, kdy se žáci sejdou. Už během prvních dnů formálně ustanovené školní třídy se začne strukturovat, může se ukázat, kdo bude mít důležité slovo a kdo bude spíše v pozadí. Z praxe například víme, že žákům se zvláště obtížně mění situace, kdy mají mezi ostatními nízký **sociální status**. Avšak platí, že během různých aktivit, kdy školní třída má příležitost fungovat jinak než v rámci běžného školního dne – především při kurzech zaměřených na utužení vztahů ve třídě či v rámci tréninku sociálních dovedností –, se může podařit tyto jedince dostat do situací, které jim umožní ukázat své kvality a korigovat své postavení ve třídě. Zlepšování vztahů ve třídě je obecně jeden z principů prevence šikany, jejíž obětí bývají právě děti s nízkým sociálním statutem (status je dán mírou autority, prestiže a uznání vzhledem k ostatním členům skupiny). Zároveň s uspořádáním podle statusu (uspořádáním vertikálním) si žáci školní třídy tvoří strukturu podle **rolí**, které zaujmou (uspořádáním horizontálním). Přidělená role může být formální – ten, kdo se stará o nástěnku, zástupce třídy ve školní radě, ten, kdo zalévá květiny, atd. Jiná rovina je neformální – rozdělí se role „zlobivce“, „třídního kašpárka“, „intelektuála“, „pomocníka“ apod.

Školní třída je tvořena jedinci, kteří si jeden druhého nevybrali, tedy vznikla uměle, **formálně**. To s sebou například nese, že se v ní setkávají žáci s velmi různým zázemím, s odlišnými hodnotami, postoji či normami, jež na sebe mohou narážet a dostávat se do konfrontace. To může u jednotlivých členů skupiny vyvolat i nepohodu, protože přicházejí s určitou představou o fungování školy a najednou se setkávají s jedinci, kteří to nerespektují a vyžadují jiné způsoby chování. Proto je důležité, aby se školní třída za podpory učitelů ustálila na určitých společných normách a hodnotách a spěla ke skupině, jež nese znaky skupiny **neformální, referenční**. K tomu jí může pomoci školní prostředí jako takové – například pravidla různého typu (školní řád, pravidla jednotlivého učitele pro práci s konkrétní školní třídou apod.), příznivé klima ve školní třídě, příznivé vztahy mezi žáky navzájem i učiteli a žáky.

Školní skupiny jsou definované společným cílem, který je ve školní třídě určen primárně institucí školy. To však nevylučuje, že se k tomuto cíli přidávají i další skupinové či individuální cíle (vyhrát turnaj ve volejbalu, účastnit se matematické olympiády, uspět v divadelním představení aj.). Ve školní 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**. Čím bližší je skupinový cíl cílům individuálním, tím je pro člena skupiny přitažlivější. Také proto je důležité, aby učitelé společně se žáky stanovili společná pravidla pro interakci ve škole, jež respektují cíle školy, představy a možnosti učitele i potřeby a cíle žáků. Není to jednoduché, ale je to jistě možné.

Vývoj skupiny

Vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny ovlivňuje řada **proměnných**. Kromě vztahů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, obsahu učiva a institucionálních podmínek je to také početnost školní třídy (souvisejí se soudržností skupiny a je významným činitelem její dynamiky) a intersexuální rozdíly (např. interakce mezi dívkami a mezi chlapci mají odlišný charakter). Věkové zvláštnosti se výrazně promítají jak do struktury, tak do dynamiky školní třídy, protože v různých věkových obdobích má vrstevnická skupina jiný význam pro svého člena. Dále to jsou školní předpoklady žáků, které se v praxi řeší jako otázky diferenciací žáků – máme na mysli problematiku tříd talentovaných a nadaných žáků, tříd žáků handicapovaných apod. (Hrabal, 2002).

Ve školní třídě se utvářejí a rozvíjejí rozmanité **formální i neformální vztahy**. Ačkoli je institucionálně ustanovena, je pro ni typické, 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 zabezpečuje fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce, neformální struktury i vztahy zajišťují její fungování jako malé sociální skupiny. Formální a neformální rovina výrazně propustuje školní třídou a významně ovlivňuje její strukturu (např. formální a neformální vůdce, formální a neformální hodnoty) a především její dynamiku (spolupráci, soutěživost, styly vedení školní třídy). **Formální normy** uplatňované ve škole jsou – v nejširším slova smyslu – stanoveny společností a jejími představami o vzdělávacích a výchovných cílech. **Neformální hodnoty a normy** jsou většinou implicitní povahy. Setkáváme se s neformálními normami, které se vyskytují prakticky v každé škole (např. nežaluje se, napovídá se). Mohou také vznikat přímo ve školní třídě jako výraz svébytnosti skupiny, jež usiluje o naplňování 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 projevení negativních postojů vůči škole. V jakém směru se neformální normy utvářejí, závisí do značné míry opět na sociálním klimatu třídy a dalších sociálních podmínkách fungování školy. Neformální normy ve školní třídě však vznikají také pod vlivem mimoškolního života a jsou přejímány od starších kamarádů, jiných sociálních skupin a vrstev, sdělovacích prostředků apod. 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.

Pro lidského jedince je příznačná sociální závislost, potřebuje být začleněn do sociálních skupin, které napomáhají jeho socializaci i uspokojování individuálních potřeb. Psychologicky rozhodující pro rozvoj jedince je **pozitivní referenční skupina**. Školní třída se pro žáka takovou skupinou může stát. Prakticky vždy záleží na učiteli a jeho podpoře této charakteristiky skupiny. Téměř pro každého žáka je důležité cítit se dobře ve školní třídě, ne každý to však skutečně může zažít. Důležité je i to, že podstatnou činností školní třídy jako sociální skupiny je učení.

Když se skupina žáků nově sejde ve školní třídě, probíhá tzv. **formování** – její členové se seznamují, okoukávají. S tím bývá spojena úzkost a nejistota: „Mezi jaké lidi se dostávám?“ „Jaké postavení se mi mezi nimi podaří zaujmout?“ Jak již bylo zmíněno, zvláště tam, kde se setkávají jedinci s výrazně různorodým zázemím, může mít problematictější průběh fáze tzv. **bouření**. Jednotlivci se snaží uspokojit osobní potřeby, případně se prosadit. Tato fáze bývá doprovázena konflikty a rozjitřenými emocemi. V následující fázi tzv. **normování** už se skupina snaží překonat konflikty, dohadují a ustalují se pravidla skupinového chování, společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání, způsoby konání. Pak už je skupina připravena na **optimální výkon**. Když se vše podaří, má každý jasno ve své roli, problémy se dají řešit produktivně, členové skupiny spolupracují. Většinu skupin po určité době čeká fáze **rozchodu**.

Pro školní prostředí je také praktické vědět, co se se skupinou stane, když některý žák odejde nebo přijde jiný. V přirozených skupinách vznikne po odchodu člena mezera, kterou se skupina snaží zaplnit tím, že si najde někoho, kdo bude schopen zaujmout podobnou roli a status jako odcházející člen. U sociálních skupin, jako je školní třída, se buď podaří, že nový žák či žákyně zaplní místo po tom, kdo odešel, nebo si svou pozici musí v již existujících strukturách hledat sám/sama, což nemusí být snadné – zvláště je-li skupina velmi soudržná. Pomoc učitele je v této chvíli pro nového žáka zásadní.

Jednotlivé fáze vývoje si musí každá skupina projít. Pomocí některých technik sociálně-psychologického výcviku můžeme tyto procesy moderovat nebo usměrňovat. Také můžeme skupině pomoci pohnout se z místa, pokud se jí nepodaří překlenout fázi bouření a normování. K tomu výrazně přispívají postupy rozvíjející sociální dovednosti učitelů i žáků.

Skupinové vlivy

V malých sociálních skupinách, a stejně tak ve školní třídě, funguje celá řada skupinových vlivů. S těmi při běžné výuce musíme počítat, ale tím, že na ně upozorňujeme a zviditelňujeme je v rámci rozvoje sociálních dovedností, zvyšujeme kompetence dětí chápat chování vlastní i ostatních. Ve **školních interakcích mezi učiteli a žáky** se ve specifických podobách vyskytují různé sociální jevy – zmiňme alespoň facilitaci, konformitu a konflikt.

Sociální psychologové si nejdříve všimli jevu, kdy **přítomnost druhých lidí při určité činnosti působí povzbudivě**. Například cyklista jedoucí ve skupině podává lepší výkon, než kdyby jel sám. Později se zjistilo, že tzv. **sociální facilitace** funguje u činnostech, které jsou pro jednotlivce dobře zvládnuté a jednoduché. Pokud jsme nuceni řešit složitější úkoly za přítomnosti druhých lidí, spíše nás to znervózňuje a výkony jedince jsou horší, než kdyby pracoval o samotě. Tomu se říká **sociální inhibice**. Ani při jednoduchých činnostech nemusí vždy platit, že skupina působí povzbudivě. Dobře naučené úkoly

se vlivem facilitace mohou stát ještě jednoduššími, snáze zvládnutelnými, ale splnění složitých úkolů se může týmž vlivem znesnadňovat. Zvláště za podmínek, kdy není patrný individuální výkon, mají lidé sklony k tzv. **sociálnímu zahálení**. Například ve skupině deseti mužů se dá snadno změřit, jakou zátěž (kolik kilogramů) na laně každý zvedne. Řekli bychom, že všichni dohromady by měli uzvednout zátěž rovnající se součtu kilogramů uzvednutých jednotlivě. Když všichni potáhnou za lano najednou, většinou bude uzvednutá zátěž menší. Nejen z tohoto důvodu je u tréninku sociálních dovedností výhodnější práce s menší skupinou, kde se jedinec „neschová“ mezi ostatními.

Konformita ve škole je významným sociálněpsychologickým fenoménem, protože bez konformity by nebylo možné školu provozovat. Učitelé i žáci musí projevovat jistou míru konformity. Lze říci, že jednotlivé školy se liší také 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 nezbytnému, konformnímu chování a jednání. Také ve školním prostředí je konformita vysvětlována podrobením se normám chování. To znamená, že žák může dělat to, co dělají jiní, jen proto, aby neztratil jejich přízeň, aby nebyl odmítnut. V tomto smyslu je zvláště citlivým obdobím pro „neodlišování se“ právě adolescence. Konformnost sledujeme ve vztahu ke stylu oblékání, používání slangových výrazů, vyznávanému stylu hudby, ale také ve vztahu k rizikovému chování (kouření, konzumace alkoholu, užívání drog, rizikové sexuální chování).

V souvislosti s konformitou je třeba zároveň upozornit na působení nejen sociální, ale také osobnostní kontroly. Stejná situace může působit na různé lidi odlišně. Například žák se ve škole snaží nepokazit dobrý dojem (přijímá patřičné sociální tlaky), ale pro jiného žáka je důležitější ve stejné situaci prezentovat především sám sebe bez ohledu na sociální tlak (podrobněji např. Fontana, 1997). Jedinec, který má jiný názor, prožívá vnitřní konflikt a pochyby, zda ho má zveřejnit. Je to kvůli tomu, že chce zůstat oblíben. Také funguje, že „pravda“ je často určována většinou, nikoli objektivními parametry. Například učitel to může zažívat v učitelském sboru, když se utváří názor na určitého žáka. Když bude osm kolegů tvrdit, že žák Černý se stejně nikdy nebude dobře učit, bude velmi těžké před těmito kolegy tvrdit něco jiného. Učitel s jiným názorem tento vnitřní rozpor může vyřešit tak, že přehodnotí vlastní pozitivní názor na žáka Černého, řekne si, že se možná spletl, a přijme většinový názor.

Ale i člověk s menšinovým názorem má šanci se obhájit. Pro zastávce minoritního názoru nejde o snadnou úlohu – takový jedinec (skupina) musí umět jednat důsledně, jednotně a být aktivní při prosazování po určitou dobu. S každým dalším jedincem, který se přikloní k minoritě, je snazší stát svůj názor. Možná si vybavíte americký film *Dvanáct rozbněvaných mužů*. Sledujeme v něm rozhodování poroty skládající se z dvanácti členů, kdy na počátku je jedenáct přesvědčeno o vině souzeného mladého muže. Pouze porotce číslo 8 s nimi nesouhlasí. V průběhu filmu sledujeme, jak se tomuto porotci podaří názor většiny zvrátit. V naší kultuře považujeme za důležitou hodnotu, pokud člověk dokáže stát za svým názorem a uplatnit ho. Z toho důvodu bychom jak v běžných situacích, tak v modelových situacích v rámci tréninku sociálních dovedností měli podporovat různorodost názorů, kritické myšlení, schopnost nepodléhat skupinové konformitě. K tomu patří i schopnost asertivního jednání, zvládnutí konfliktů, vyjednávání a korektní argumentace.

Množství sociálních prvků ve škole přispívá zcela zákonitě ke vzniku nedorozumění, problémů, sporů, **konfliktů**. Konflikt je přirozený fenomén, který do školy patří. Interpersonální konflikt vzniká v sociálních vztazích jako důsledek rozdílně vnímané

situace, respektive 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 situace je 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). Škola je sociální prostředí, ve kterém na sebe vzájemně a dlouhodobě působí přinejmenším učitelé a žáci. 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 (Gillernová, 2001).

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, jaké jsou jeho vlastnosti a dovednosti (opisuje-li žák, nemusí vždy porušovat pravidla, ale třeba jen neslyšel zadání úkolu a přijde mu jednodušší informaci získat od spolužáka než rušit učitele). Pro školní situace je také důležité vědět, že konflikt skupiny (školní třídy) s jinou skupinou nebo jednotlivcem (učitelem) zvyšuje soudržnost uvnitř skupiny (členy skupiny sjednocuje společný „nepřítel“). Konflikt řešený mocí nebo silou má tendenci se obnovit nebo vrátit v pozměněné podobě, když síla přestane působit. Faktem však zůstává, že konflikt jako významný sociálněpsychologický fenomén ovlivňuje bezprostřední interakci aktérů edukačních interakcí i dlouhodobé vztahy mezi nimi (podrobněji DeVito, 2008; Plamínek, 2006). Každopádně platí, že rozvoji sociálních dovedností pro zvládnutí konfliktů je třeba ve škole věnovat pečlivou pozornost. V tomto ohledu je škola prakticky nezastupitelná, protože pracuje s vrstevnickými skupinami a tyto výcvikové aktivity může záměrně řídit učitel jako profesionál. Je chybou, když jsou osvojovány pokusem a omylem.

Klima ve školní třídě

Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je **trvalejší** sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima školní třídy se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti. Klima školy a školní třídy jsou „velká témata“ související s fungováním školy jako takové, která se v posledních letech těší zasloužené pozornosti i u nás (např. Krejčová, 2011; Lašek, 2007). Mezi determinanty sociálního klimatu škol a školních tříd můžeme počítat:

- charakteristiky školy (typ školy a její zaměření, vzdělávací program školy a základní aspekty jeho realizace, způsob vedení, vybavení školy, její velikost a umístění v prostředí apod.);

- specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací (postupy a metody vyučování v různých předmětech a modifikacích vyučovacích jednotek – vyučování v běžných hodinách či projektové, laboratorní cvičení, praxe aj.);
- charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky, způsobu komunikace se žáky, jejich profesní kompetence i dílčí profesní dovednosti;
- specifika školních tříd (věkové a genderové odlišnosti, počty žáků ve školní třídě, vztahy mezi žáky);
- osobnostní charakteristiky žáků (temperamentové i charakterové vlastnosti, zejména motivačně-volní zvláštnosti, studijní styl žáků, sociální zralost aj.).

Klima školní třídy a školy jsou aktuálními tématy běžné školní praxe. Dobře to lze **ilustrovat** následující ukázkou, která cituje úryvky práce účastnice kurzu pro výchovné poradce (Férová, 2003).

Vstoupíte do školy nebo do třídy a okamžitě na vás začíná působit její prostředí. Může vás zaujmout, potěšit, povzbudit, nebo také okamžitě otrávit. Hovoříte s lidmi a cítíte se bezpečně, nebo nejistě. Máte chuť s nimi pobýt, nebo rychle odejít pryč. Jste-li učitel či žák, působí na vás školní klima každý den. Je jednou z hlavních příčin, proč děti i dospělí chodí do školy rádi nebo neradi.

Těžiště školního klimatu leží nepochybně v oblasti mezilidských vztahů. Protože však, jak známo, všechno souvisí se vším, začneme tím, jak škola a třída vypadá. Jen z pouhé procházky školními chodbami lze poznat mnohé. Vzhled školních chodeb a tříd často až překvapivě silně koresponduje s tím, co se v nich při vyučování a o přestávkách děje.

Jsme poměrně malá škola, takže se na chodbách neustále potkáváme. I ředitele školy mohou žáci kdykoli oslovit, ať už přímo, nebo pomocí schránky důvěry. Je vždy ochoten a připraven o jejich problémech diskutovat a hledat řešení. A stejně tak všichni učitelé a mistři. To je podle mne nesmírně důležité. Chceme-li, aby naši žáci byli takoví, jací by podle nás měli být (dosadte si, co chcete: samostatní, aktivní, odpovědní, pravdomluvní...), jednejme s nimi, jako by takoví byli. Dokážeme-li to, účinek se po nějaké době určitě dostaví.

Klima naší školy je podle mého názoru velmi otevřené. Umožňuje rodičům přístup do školy a do třídy v podstatě kdykoli, mají-li zájem. Rodiče i škola jsou partneři, kteří hrají velmi významnou úlohu ve výchově dětí. Zajímavě pojaté třídní schůzky, poutavé nástěnky, informační brožury, pozvání na různé akce školy – tam všude můžeme na rodiče působit a ovlivňovat jejich postoje a vztah k naší škole. Čím otevřenější k rodičovské veřejnosti budeme, tím lepší výsledky bude naše snažení mít.

A teď k pedagogickému sboru. Tady je mnohdy největší problém. Myslím, že za ta léta, kdy práci výchovného poradce dělám, se mi podařilo najít odpovídající vztah ke svým kolegům. Je moc důležité, aby si výchovný poradce stanovil hranici mezi tím, kdy ještě radí a metodicky vede, a kdy už sám pracuje za třídního učitele či mistra odborného výcviku. Ne každý z kolegů je ochoten pochopit, že já jako výchovný poradce budu do poslední chvíle stát na straně dítěte a hledat postupně všechny možné cesty, jak mu pomoci školu zdárně dokončit, ať se to ostatním líbí, nebo ne. Vždyť vyhodit žáka ze školy a zbavit se tak naráz všech problémů a odpovědnosti je sice jednoduché a rychlé řešení, ale rozhodně ne to nejlepší. Tím pomáháme především sobě, nikoli dítěti. A i když si to možná zaslouží, my jsme v tomto vztahu ti dospělí!

1.2.3 ČINNOSTI UČITELE V SÍTI SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ VE ŠKOLE

Při práci ve škole učitel vykonává **nejrůznější činnosti**. Přehled jeho činností je velmi obsáhlý a jsou v něm zastoupené různorodé činnosti spojené jak s obsahem učiva (např. výklad), tak s jeho didaktickým zpracováním (např. příprava pomůcek na vyučovací hodinu). Zahrnuje velmi mnoho aktivit, které souvisejí s reflektováním, naplňováním i rozvíjením interakcí se žáky a školní třídou a všech sociálních vztahů ve škole (např. rozhovory se žáky i jejich rodiči, zjišťování sociálního klimatu ve školní třídě). Socializační a edukační procesy jsou realizovány celou řadou aktivit, rozmanitou škálou různých společných činností a odehrávají se ve složitě síti školních sociálních vztahů.

Sít vztahů, v níž se učitel ve škole pohybuje, ve které zcela nevyhnutelně naplňuje socializační a edukační procesy i své profesní působení, je neobyčejně **rozsáhlá, složitá, komplikovaná** a tím náročná pro poznávání, intervence i efektivní zvládnutí. Sít sociálních vztahů je též charakteristická **intenzitou** svého působení a **dlouhodobostí** setrvání v těchto vztazích. Učitel vstupuje do interakcí různé úrovně i rozdílného charakteru. Sociální vztahy ve škole zdaleka netvoří jen učitelé a jejich žáci. Do školních vztahů vstupují a na jejich podobě se také podílejí vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli, mezi dětmi samotnými, mezi dětmi, rodiči a ostatními dospělými.

- **Učitel** vstupuje do specifického vztahu s „celou společností“, protože je představitelem **socioprofesionální role**, a to role natolik specifické, že mu jeho sociální okolí málokdy umožňuje, aby se od ní zcela oprostil, aby z ní vystoupil. Společnost klade na učitele nároky a požadavky a ten je i ostatními lidmi mimo školní prostředí vnímán často a hlavně jako učitel. Zmiňme například řadu předsudků o tom, co vše „musí“ učitel zvládat, jak má vystupovat na veřejnosti i mimo školu, jak má vychovávat vlastní děti.
- Ve školním prostředí jistě do popředí vystupuje záměrná i nezáměrná **interakce učitele a žáka, učitele a žáků či školní třídy**. Tato úroveň klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících například z toho, že učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, rozdílného věku a příslušných vývojových charakteristik, různorodých temperamentových i charakterových vlastností, schopností atd. Navíc samotní žáci vstupují do těchto interakcí aktivně, jak na úrovni individuální, tak skupinové. Namísto je opět připomenout, že role učitele a žáka jsou vůči sobě jasně vymezené, jsou asymetrické, ale komplementární a určené svou vztažností. Také je jasné, že naprostá většina aktivit učitele se děje směrem k celé školní třídě.
- Učitel vstupuje do více či méně složitých **interakcí a vztahů se svými kolegy**, ostatními učiteli školy, s vedením této školy apod. Sociální klima školy a školní třídy se často připomínají v různých souvislostech fungování školy a rozvoje žáka, ale vytvářejí a rozvíjejí je také učitelé ve vztazích mezi sebou. Tato kolegiální sféra může být pro učitele problematičtější než edukační vztahy se žáky, na které se profesně připravuje. Kolegiální vztahy sice představují možný zdroj sociální opory učitele, ale také mohou vytvářet konfliktní pole pro střetávání odlišných odborných koncepcí a přístupů k žákům. Například učitel výrazně orientovaný na žáka a jeho rozvoj, na vztahy se žáky a školní třídou si zřejmě nebude zcela dobře rozumět s kolegou učitelem, který

akcentuje učivo a výsledky učení, známky. Je pak otázka, zda vedení školy dokáže tento široký prostor využít ve prospěch celkového klimatu školy, či preferuje-li určitý přístup učitelů. Každopádně je zřejmé, že symetričtější komunikační situace v interakci učitel–učitel vyžaduje jiné použití sociálních dovedností než asymetrická a komplementární rovina sociálního vztahu učitel–žák.

- Nepochybně významnou součástí popisované sociální sítě je **interakce učitele s rodiči**. Rozvíjet s nimi adekvátní vztahy je důležité, byť ne jednoduché. Pokud učitelé budou do interakcí s rodiči vstupovat obsahově a formálně stejně jako do interakcí se žáky, ke vzájemnému porozumění může dojít jen těžko. Pro rodiče zpravidla dítě představuje významnou hodnotu, školní úspěšnost svých dětí velmi prožívají a komentáře učitele k výkonu dítěte mohou vztahovat i na svou osobu či své výchovné úsilí. V případě pozitivního hodnocení je povzbuzením pro rodiče i žáka, ale při výhradně negativní zpětné vazbě je tomu právě naopak. Rodič je rovnocenným partnerem učitele, ale z hlediska svého vztahu k dítěti se oprávněně cítí učitel kompetenčně nadřazen při některých rozhodnutích (rodiče např. mohou pro své dítě vybírat školu). Naopak učitel pociťuje jistou vyšší míru kompetence vůči rodiči ve sféře pedagogické (pracuje s mnoha dětmi, na učitelskou profesi se odborně připravoval atd.). Otec či matka jsou těmi, kdo jsou primárně odpovědnými za vzdělávání svého dítěte. Avšak bezesbytku platí, že učitel má s rodiči významný společný zájem a cíl edukačního působení – „svého“ žáka, tj. „jejich“ dítě.

Složitá síť sociálních vztahů ve škole se vyznačuje tím, že všichni její aktéři (zejména učitelé, žáci, rodiče) v ní realizují množství sociálních aktivit, rozličných činností, vstupují do vzájemně podmíněných vztahů různé úrovně, doby trvání, významu či typu. Bez patřičně rozvíjených sociálních dovedností na straně učitele a žáka je jen těžko efektivně zvládnutelná, ačkoli je zřejmé, že vztahy ve škole jsou tak mnohotvárné, že neexistuje jeden recept na jejich zvládnutí.

1.3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A JEJICH ROZVÍJENÍ VE ŠKOLE

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová, Eva Šírová, Iva Štětovská

1.3.1 CO JSOU SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Obecně lze **sociální dovednosti** vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládnutí sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích. V souvislosti se sociálním učením zahrnují sociální dovednosti percepci určitých signálů, reakce závislé na zpracování informace, souvisejí se zpětnovazebními a seberegulačními postupy, podléhají se a jsou výsledkem interakce a komunikace.

Sociální dovedností tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci). Sociální situaci lze chápat jako dynamický systém sociálních interakcí subjektů (např. učitele a žáka) nebo sociálních skupin, který je vymezen obsahem (tím, o co v interakcích jde) i podmínkami (sociálními, časovými, prostorovými apod.) (Švec, 1998).

Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládnutí konfliktů a náročných životních situací. Obvykle se v sociálních dovednostech rozlišují prvky vztahující se **k sobě samému** (např. sebepoznávání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se **mezilidských vztahů** (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládnutí konfliktů atd.).

Sociální dovednosti jsou definovány jako na cíl zaměřené a vzájemně propojené sociální reakce, které je možné se naučit a jež jsou pod kontrolou jedince (Manstead, Hewstone /ed./, 1995, s. 605–607). Výzkum sociálních dovedností je ovlivňován mnoha různými **modely** či **paradigmaty**:

- **modelem podmiňování** odvozeným z teorie učení, podle něhož jsou nedostatky v sociálních dovednostech výsledkem nedostatečného učení;
- **modelem kybernetiky**, jenž považuje sociální chování za ovlivnitelné zpětnou vazbou a nedostatky vysvětluje právě nedostatečnou či nesprávnou zpětnou vazbou;
- **experimentálním modelem**, který považuje za příčinu nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností především nesprávné či nedostatečné množství zkušeností z každodenního života;
- **teologickým modelem**, jenž věří, že analýzy, závazky a cíle každodenní interakce utvářejí nezbytné dovednosti k jejich uskutečnění.

Ještě konkrétnější pohled nabízí V. Smékal, který **soubor sociálních dovedností** vidí jako klíčovou součást **sociální kompetence** subjektu, jež vyjadřuje obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Obratností rozumí dovednosti sociálně komunikovat, tj. navázat kontakt, udržet konverzaci, jednat kooperativně apod. Efektivitou chápe dosahování cílů, záměrů jedince či skupiny v sociální interakci. Zahrnuje dovednosti identifikovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii jeho řešení, získat partnera ke spolupráci, předejít konfliktním situacím apod. Za jádro sociální kompetence považuje sebereflexi, tj. potřebu a dovednosti vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi (Smékal, 1995).

Jaký je **rozdíl mezi dovednostmi, kompetencí a schopností**? Mnozí autoři hovoří v souvislosti s **rozvojem dětí a dospívajících o sociálních dovednostech** a nepoužívají žádné jiné označení. Mají na mysli konkrétní formy a projevy chování, které souvisejí se sociálními situacemi (Cook et al., 2008; Čáp, 1997). Podobně v Rámcových vzdělávacích programech jsou sociální kompetence pokládány za synonymum sociálních dovedností. Zde se sice užívá pojem kompetence, ale není patrný žádný věcný rozdíl mezi kompetencemi a dovednostmi.