

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 Štětůvská

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 ovládnání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích. V souvislosti se sociálním učením zahrnují sociální dovednosti percepce určitých signálů, reakce závislé na zpracování informace, souvisejí se zpětnovazebními a seberegulačními postupy, podílejí se a jsou výsledkem interakce a komunikace.

Sociální dovedností tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různých 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, zvládnání 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, zvládnání 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**, jež 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**, jež 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.

Někdy se však význam pojmu **kompetence** liší a je pokládán za spíše **hodnotící kategorii** (Cook et al., 2008; Gresham, Sugai, Horner, 2001). V těchto případech kompetence vyjadřují, do jaké míry je jedinec schopen adekvátně využít svých sociálních dovedností v různorodých situacích. Při takovém hodnocení však zpravidla neexistují paušálně stanovená kritéria, hodnotiteli se stávají osoby v okolí jedince, nejčastěji rodiče, učitelé, další významné dospělé autority a také vrstevníci. Jejich hodnocení závisí na množství příležitých forem sociálního chování daného dítěte či dospívajícího a aktuální normě, kterou lze využít. Ta obvykle vymezuje rozsah adekvátních forem sociálního chování jedince a vliv takového chování na další interakce s jeho okolím (např. jeho popularita mezi vrstevníky, množství a kvalita přátelských vztahů, akceptace jedince jeho okolím). Do hodnocení se promítají také případné normy sociální skupiny, v níž se jedinec pohybuje, a na obecnější úrovni normy společnosti či kultury, ve které k danému chování dochází. Jinými slovy, dítě či dospívající disponuje určitými dovednostmi, jež v různé míře projevuje v rozličných situacích a jeho okolí svým hodnocením vyjadřuje, nakolik je sociálně kompetentní. To znamená, zda reaguje přiměřeně situaci, zda vůbec umí zareagovat na dané podmínky, jestli ve svém chování zohledňuje své okolí apod.

V jiném pojetí jsou **sociální kompetence považovány za nadřazenou kategorii sociálních dovedností**. Takto je charakterizují například H. Belz a M. Siegrist, kteří sociální kompetence řadí mezi klíčové předpoklady k profesnímu uplatnění jedince. Ty následně zahrnují množství různorodých schopností, jimiž by měl jedinec disponovat v interakci se svým okolím. Nakonec sociální dovednosti vyjadřují konkrétní aktivity, jimiž jsou sociální kompetence realizovány. V tomto hierarchickém modelu tedy kompetence představují osobnostní složku jedince, která zahrnuje různorodé schopnosti čili dispozice, jež se mohou projevit v chování neboli dovednostech (Belz, Siegrist, 2001). Rovněž J. Čáp nepoužívá pojem kompetence, ale **schopnosti**, které chápe jako obecnější termín ve smyslu psychických vlastností, jež umožňují jedinci osvojování určitých činností. Dovednost znamená v jeho pojetí konkrétnější předpoklad k správnému výkonu jakékoli činnosti (Čáp, 1997). Obdobně již výše zmíněný V. Smékal hovoří o vzájemné interakci mezi schopnostmi a dovednostmi, přičemž schopnosti popisuje jako osobnostní dispozice determinované vlohami jedince a výchovným působením v prostředí jedince. Dovednosti představují v jeho pojetí dílčí složky schopností, které se rozvíjejí působením z okolního prostředí. Jejich nácvik a zdokonalování vedou k hlubšímu rozvoji schopností. (Smékal, Macek, 2002)

Abychom se vyvarovali zmatení pojmů, budeme nadále mluvit o **sociálních dovednostech**, jimž jsou nadřazeny individuální schopnosti. Platí to pro sociální dovednosti učitelů, které jsou významnou složkou uplatňování profese, a rovněž tak pro sociální dovednosti žáků, jež jsou součástí jejich sociálního vývoje. Budeme však současně pamatovat na skutečnost, že rámcové i školní vzdělávací programy hovoří o sociálních a osobnostních kompetencích a mají na mysli v podstatě totéž.

1.3.2 CÍLE A POSTUPY VÝCVIKŮ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLE

Iva Štětovská, Ilona Gillernová

Jakkoli se základní **charakteristika školy** vyjádřená jednoduše několika slovy – **škola je instituce aktivně se zabývající výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání** – v čase mnoho nemění, škola a školní prostředí v současné době procházejí celou škálou nejrůznějších **proměn**. S postupujícím časem se mění akcenty kladené na práci školy i učitelů. Síť sociálních vztahů ve škole je natolik rozmanitá, že je nezbytně nutné poskytnout **učiteli** podněty pro rozvoj různě zaměřených sociálních dovedností, které mohou přispět k efektivitě jeho edukačních činností.

Čtenáři se pravděpodobně shodnou, že cílem vzdělávacího procesu bylo vždy osvojování základních všeobecných znalostí a dovedností a postupně také konkrétních odborných znalostí a dovedností potřebných pro další akademickou kariéru či budoucí profesní zařazení. Tato funkce školy na první pohled úzce souvisí s úrovní i dalším rozvíjením poznávacích procesů. Významnou součástí školního vzdělávání představuje ovšem také osobnostní a sociální rozvoj **žáků**, který se v jeho průběhu odehrává. V současné době, kdy jsou mnohé školské systémy kritizovány za nadměrný důraz na výkonovou složku, testování, zkoušení znalostí a přílišný dril, se o sociálních aspektech vzdělávacího procesu začíná stále více hovořit. **Škola má přispívat k rozvoji kognitivních funkcí i socializaci jedince**, neboť pouze za těchto předpokladů lze očekávat, že bude skutečně schopen samostatného dospělého života se všemi nároky, jež přináší v oblasti pracovního uplatnění i v soukromém životě (např. Greenberg et al., 2003; Fontana, 1997; Helus, 2007). Přístup ke vzdělávání, který kombinuje obě uvedené složky, se zdá jako nejučinnější v rozvoji žáků i studentů po celou dobu jejich akademické kariéry (podrobněji Krejčová, 2011).

Problematika rozvoje sociálních dovedností představuje rovněž významnou součást současné kurikulární reformy. Rámcové vzdělávací programy, podle nichž základní i střední školy vytvořily, případně stále vytvářejí své školní vzdělávací plány, hovoří o tzv. klíčových kompetencích, které zahrnují výčet různorodých znalostí, schopností a dovedností, jejichž rozvoj je nutný pro uplatnění absolventů škol v každodenním životě. Kromě kompetencí k učení a řešení problémů, které úzce souvisejí se standardní výukou, tvoří samostatnou součást **kompetence komunikativní, sociální a osobnostní**. Jinými slovy, součástí vzdělávání má být také příprava žáků v takové podobě, aby byli schopni interagovat se svým okolím, regulovat i reflektovat své individuální potřeby, postoje či zájmy, aktivně se zapojovat do spolupráce, zvládat plnění různorodých sociálních rolí, adaptovat se na proměnlivé životní i pracovní podmínky, budovat a udržovat funkční mezilidské vztahy (např. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*, 2007).

Už samotný výčet uvedených kompetencí žáků naznačuje, že nároky na školu jsou relativně vysoké a na rozdíl od mnoha tradičních školních znalostí se tyto dovednosti žáci nenaučí ani prostřednictvím výkladu, ani samostudiem z učebnic. Mezi předpoklady jejich osvojení patří v první řadě rozvinuté sociální dovednosti samotných učitelů. Teprve potom je možné, aby vytvořili takové podmínky výuky a vzdělávání, za nichž jsou žákům sociální dovednosti náležitě zprostředkovány a oni mají možnost jejich praktického nácviku a využití (Krejčová, 2011).

Jaké jsou **možnosti a meze rozvoje sociálních dovedností v současné škole**? Co lze a co nelze očekávat od postupů rozvíjejících sociální dovednosti ve škole? Jaké možnosti nabízejí pro profesní rozvoj učitelů? Jak naplnit sociální cíle školního vzdělávání ve prospěch rozvoje žáků? To jsou jistě legitimní otázky, bez nichž není možné vstoupit do prostoru rozvoje sociálních aspektů edukačních interakcí ve škole. V následujícím textu se proto podrobněji seznámíme s **postupy přípravy i vlastní realizace výcviků pro aktéry školních interakcí (učitele a žáky)**, připomeneme jejich efekty i možná úskalí. Následující druhá kapitola se potom konkrétně věnuje možnostem rozvoje sociálních dovedností jako součástí profesní kompetence učitele a třetí kapitola se zaměřuje na podporu sociálních dovedností žáků ve škole. Obě tyto kapitoly nabízejí i zcela konkrétní rozvojové programy.

Plánování a realizace školních výcvikových programů

Základní pravidla a podmínky pro plánování i vlastní realizaci výcvikových programů sociálních dovedností vycházejí z **hlavního cíle výcvikových aktivit**, jsou vždy propojeny s rozvíjením konkrétně specifikovaných sociálních dovedností. Výcvik je založený zejména na **vlastní prožitkové zkušenosti**, ale zároveň vychází z relevantních **teoretických poznatků** (např. o vývojových charakteristikách žáků, o profesi učitele). Efektivita výcviku se neměří tím, zda a jak umí účastník popsat například neverbální prvky komunikace, ale podstatné je, že s nimi dokáže pracovat, dovede posuzovat jejich působení v interakci a vhodně je používat.

Úspěšná realizace a efektivita výcviku souvisí s celou řadou proměnných, které se vztahují k práci **trenéra**, k výběru **technik, cvičení či her**, k charakteristice **výcvikové skupiny** i dynamice skupinových dějů. Tyto proměnné ovšem souvisejí rovněž s **materiálním zajištěním kurzu, jeho organizací i časovým harmonogramem**. Pro úspěšnost výcviku je důležité, aby byl dobře obsahově a metodicky připraven i zvládnut. Nestojí však pouze na dobře zvolených, připravených a provedených technikách a cvičeních. Zkušenosti trenéři vědí, že cvičení a hry samy o sobě nezajistí efektivitu a úspěšnost výcvikového programu. Ochota účastníků rozvíjet dovednosti ve výcvikovém programu i po jeho ukončení je spjatá také s osobním nasazením trenérů, s odvahou být určitým modelem a vzorem při realizaci předkládaných aktivit, s jejich připraveností reflektovat specifické charakteristiky dané výcvikové skupiny. Všechny tyto prvky tvoří složitě strukturovanou síť, křehké předivo vztahů a souvislostí. Kterákoli nitka se může stát rizikovou nebo se ukázat jako příliš jemná a snadno porušitelná.

Vzpomínáme na obsahově dobře připravený výcvik pro skupinu učitelů, která už společně pracovala. Kurz byl vedený zkušenými trenéry. Jeho úspěšnou realizaci zkomplikovala skutečnost, že se odehrával v místě s nevhodným ubytováním a výcvikovými prostory, kde se účastníci – společně s trenéry – cítili velmi špatně. Tato skutečnost se přenášela i do celkového ladění společné práce. Dílčí pomocí bylo otevření problému a konstruktivní komunikace o obtížích.

Příprava výcviku sociálních dovedností ve škole

Při **přípravě** výcviku sociálních dovedností ve škole je nutné zvážit několik základních rovin podmínek, které se stanou výchozími pro vlastní náplň i formu realizace výcviku.

V přípravné fázi výcviku je třeba zajistit přiměřenou míru **podpory** pro dané kurzy ze strany **vedení školy** (pokud jsou iniciátory učitelé, školní psycholog či výchovný poradce), a to shodně platí pro výcviky učitelů i žáků. I v této fázi je důležité mít připraven alespoň v hrubých rysech plán výcviku, časovou strukturu, finanční a materiální náročnost, možnosti organizačního zajištění připravovaných aktivit. Rovněž je třeba připravit si přehled cílů a očekávaných efektů kurzu rozvoje sociálních dovedností. Stejně tak je zapotřebí seznámit s obsahem a očekávanými efekty kurzu **kolegy učitele** a podat dostatečnou informaci **rodičům žáků**, aby nevnímali nedostatek informací nebo jejich zkrácenou podobu jako ohrožení dětí a rodiny. Pokud kurzy zajišťují externí lektoři, je rovněž nezbytné vyžádat si předem potřebné informace o kvalitě jejich práce. Informování učitelé a rodiče žáků pak ochotněji spolupracují se školou na partnerské úrovni a vnímají takový krok jako něco, co posiluje širší společenství školy a rodiny.

Oblasti, které garant výcviku sociálních dovedností zvažuje

1. Časový harmonogram výcviku

Délka výcviku, jeho časová náročnost, je jednou z prvních otázek, kterou je nutné ujasnit a konkretizovat. Jinak je třeba koncipovat a realizovat obsah, cíle i formu jednorázového výcviku v trvání několika hodin, jinak dlouhodobý program, který obsahuje několik desítek (stovek) výcvikových hodin. Vždy je však možné zvážit několik variant a výhod či rizika jednotlivých alternativ. Přitom platí, že **výcviky v délce 8–12 hodin** lze považovat za „ochutnávku“ jednoho z možných způsobů rozvíjení sociálních dovedností. Pro učitele se uskutečňují většinou jednorázově nebo ve dvou kratších setkáních, která mají účastníky motivovat k obdobné práci na sobě samých, vedou jedince k uvědomění si užitečnosti i účinnosti takových postupů. V případě krátkodobých výcviků žáků jde například o programy primární prevence nebo učitelé zařazovaná cvičení do některých vyučovacích hodin (např. rodinné výchovy, ale také výtvarné výchovy či jazykové výuky). Teprve u výcviků, které **trvají třicet a více hodin**, lze uvažovat o významnějších efektech rozvoje příslušných dovedností. Samozřejmě že také záleží na motivaci členů výcvikové skupiny, připravenosti trenérů, rozložení výcvikových setkávání v čase i patřičných podmínkách. Při optimální konfiguraci podmínek výcviku může přínosný efekt nastat i při kratším výcvikovém bloku. Souvislost lze hledat v **účinnosti metody učení prožitkem**. Dlouhodobá práce se sociálními dovednostmi jako součástí řady výukových aktivit může být ve školní realitě součástí každodennosti, dlouhodobé programy deklarované jako výcvik sociálních dovedností žáků naopak představují spíše výjimku (víkendové programy, seznamovací a adaptační kurzy).

Výcvikové kurzy s vyšší časovou dotací se zpravidla odehrávají v této podobě:

- **Kratší pravidelná setkávání**, jejichž výhodou je dlouhodoběji dávkovaná výcviková práce a možnost postupného zařazování nově rozvíjených dovedností do reálných sociálních situací; riziko představuje skutečnost, že některým účastníkům nestačí krátký úsek (např. dvouhodinový), aby se přiměřeně naladili a skutečně začali experimentovat se svým chováním a hledat další možnosti zvládnání různých interpersonálních situací a vztahů. S délkou práce podobnou formou může ovšem nastat i posun v chování

účastníků v míře otevřenosti. Výcvik vytváří specifickou atmosféru důvěryhodnosti a otevřené komunikace.

- **Více denní výcvikové bloky**, jejichž výhodou je intenzita působení jednotlivých výcvikových postupů za přispění skupinové dynamiky a možností práce s atmosférou ve skupině, příznivě působí (ve smyslu zesílení prožitkového efektu) jinakost příjemného prostředí a odlišnost výcvikových postupů od každodenní všední praxe. Úskalí pak představují obtíže „přenesení“ intenzivních prožitků i „získaných“ dovedností z výcvikové skupiny do reality všedního dne. Ve světě školy navíc tento typ práce urychluje vzájemné poznávání mezi učiteli a žáky a zintenzivňuje vytváření sociální struktury ve třídě a klimatu školy i školní třídy. Zařazení výcviku do úvodu studia, začátku školy napomáhá vytváření specifických, byť nepsaných komunikačních norem a standardní podoby skupinové spolupráce. Proto je velmi významným faktorem účast (zejména třídního) učitele na podobných aktivitách; i on se touto cestou stává součástí skupinového „my“.
- Dlouhodobější kurzy umožňují **kombinovat** oba způsoby práce s výcvikovou skupinou a eliminovat tak úskalí uvedených podob časového harmonogramu výcviku. **Časový program a konkrétní plán a režim** pro výcviková setkání zpravidla konkretizujeme s výcvikovou skupinou na základě obecněji daných organizačních možností (poněkud odlišně pracujeme, např. jde-li o několikadenní kurzy realizované mimo prostředí školy, nebo schází-li se výcviková skupina jeden den v týdnu či pouze na několik hodin). Je přitom důležité stanovit a dodržovat jak časový režim dne, tak časový program celého výcviku. Dodržování předem daného harmonogramu přispívá k příznivému klimatu ve skupině.

2. Organizační zázemí

V závislosti na zamýšleném programu a jeho struktuře, na možnostech práce účastníků i trenérů je třeba zvažovat adekvátní organizační zázemí výcviku. Následující přehled zachycuje nejčastější organizační a materiální nároky na úspěšnou realizaci výcviků sociálních dovedností ve škole.

- **Prostory** určené ke konání výcvikových setkání. Zpravidla je třeba počítat s jednou větší místností; případně několika menšími prostory pro práci v malých skupinách. Vhodný je variabilní nábytek, který umožňuje pracovat v kruhu, se zcela volným prostorem nebo v jiných potřebných prostorových uskupeních. Pro výcvikovou práci je výhodné mít k dispozici dataprojektor, videopřehrávač, videokameru, magnetofon, tabuli či přenosný flip chart, prostory pro připevnění souhrnných výsledků ze skupinových diskusí a činností apod. Předností je také podlaha pokrytá kobercem či možnost využití dostatečného množství podložek pro relaxační cvičení, která rovněž mohou doplňovat výcvik.
- **Pomůcky** pro jednotlivé techniky, cvičení či hry. V závislosti na plánovaných aktivitách je nutné bezesbytku připravit a zajistit v dostatečném množství například papíry, tužky, pastelky, fixy, výtvarné potřeby, nůžky, lepicí pásky, jmenovky, pracovní listy, kostky, provázky, barevné kuličky. Záleží samozřejmě na volbě programu; tutéž dovednost

však můžeme procvičovat prakticky bez jakýchkoli pomůcek nebo s použitím velmi sofistikovaně připravených materiálů. Na druhé straně práce se zajímavým materiálem zpravidla pomáhá překonat únavu při delších aktivitách.

- **Ubytování, stravování, hygienické podmínky, doprava.** Tyto podmínky je důležité zvažovat při více denních výcvikových setkáních účastníků mimo obvyklé prostředí školy a bydliště. Není třeba zvláštní luxus, ale rušivě může působit extrémně spartánská úroveň ubytování a dalších podmínek s ním spojených. Mohou pak nepříznivě ovlivňovat efekt samotného výcviku. Skupina se může na tyto okolnosti zbytečně moc soustředit. Na druhé straně zkušený trenér sociálních dovedností může někdy využít právě takových dyskomfortních podmínek k otevření nových úrovní komunikace (např. jak se vyrovnávat s kritikou, jak sdělovat či přijímat nepříznivé zprávy, řešení konfliktů).

3. Sociální podmínky

Máme na mysli zejména ty podmínky, které se podílejí na vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině a přiměřeného **psychologického bezpečí** pro náročné experimentování s chováním v sociálních interakcích různého typu a úrovně. Z tohoto hlediska je důležité ujasnit si očekávání účastníků výcviku (event. také zadavatele kurzu), případně je upřesnit či konkretizovat s ohledem na dané podmínky a možnosti (na straně trenéra, skupiny a materiálního či organizačního zabezpečení kurzu). **Zaměření skupiny, vymezení výcvikových cílů a aktualizace zkušeností** členů skupiny patří k zásadním úkolům, jejichž naplnění příznivě působí na počáteční naladění skupiny a spolupůsobí při vytváření dobrého emočního klimatu ve výcvikové skupině. Především je nezbytné zajistit, aby se účastníci neobávali vynesení či zneužití informací, které se objeví o nich samých nebo o ostatních v průběhu výcviku. Je na lektorech či trenérech, aby důkladně zvážili toto nebezpečí a určitými pravidly a podmínkami se jej snažili eliminovat. Selhání komunikace v této rovině nenapravitelně poškozují důvěru mezi účastníky, důvěru v trenéra/učitele i v tento typ práce vůbec. Dobře promyšlený a adekvátně sestavený program umožňuje pružně reagovat na potřeby, přání a možnosti skupiny a její aktuální stav.

4. Trenér a jeho úkoly ve výcviku

Trenér svou **odbornou připraveností a sociální kompetencí** plní celou řadu úkolů v přípravě, vlastní realizaci a účinnosti výcvikových postupů (Hermonchová, 1988). Nároky kladené na trenéra výcviku sociálních dovedností se vztahují i k jeho **komunikační obratnosti a osobnostním rysům**. Jde zejména o otevřenost, autentičnost, pružnost, toleranci, trpělivost i další dovednosti, které skupina procvičuje a rozvíjí. Příprava na roli lektora či trenéra (používáme zcela ekvivalentně) sociálněpsychologických výcviků je poměrně náročná, protože vyžaduje:

- množství relevantních odborných **poznatků** (např. ze sociální psychologie, z vývojové psychologie, psychologie osobnosti, psychohygieny);
- vlastní **výcvikovou zkušenost**, osobní zkušenost s postupy, ve kterých převažuje učení prožitkem (trenér je nejprve sám účastníkem výcviku sociálních dovedností, dále má pracovat s možností supervize);

- určitou zkušenost s obdobným druhem aktivity a přiměřenou **míru jistoty** v této roli (lze ji získat např. jako spolutrenér, asistent lektora);
- zajištění **supervize** – různých forem konzultací, pomoci či podpory trenéra v náročných situacích.

Pro naplnění cílů sociálněpsychologických výcviků je možné počítat s **jediným trenérem, dvojicí trenérů** či **několika trenéry** střídajícími se ve výcvikové práci se skupinou. Je vhodné, pracuje-li alespoň po určitou dobu se skupinou **dvojice trenérů**. Jeden se zaměřuje zejména na obsahovou stránku cvičení a her, jejich zarámování, uvedení do celkových souvislostí a dotažení do reálných situací. Druhý přednostně pečuje o rozvoj dynamiky skupinové práce, o přiměřenou hloubku prožitků jednotlivých členů apod. Kromě zkušeností trenérů, jejich věku a pohlaví je třeba v případě účasti několika trenérů zvažovat možnosti a meze jejich vzájemné spolupráce. Optimální je, když jsou natolik jiní, aby to „sociálně jiskřilo“ a skupinu podněcovalo, a natolik stejní, aby se domluvili. Podstatnou úlohu tudíž hraje vzájemná spolupráce.

Početnější výcvikové skupiny či dlouhodobá koncepte výcviku (výcvik celého týmu učitelů jedné školy, adaptační kurzy pro nové žáky aj.) vyžadují důkladně zvážit **varianty práce trenérského týmu. Stálý tým trenérů** – ve školní realitě tedy například třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog nebo stálý tým externích lektorů – se může střídát při práci s jednotlivými podskupinami. **Volně sestavený trenérský tým** představuje skupinku, která výcvikové skupině přináší různá témata či problémové okruhy (např. preventivní rizikového chování, specialisté na rozvíjení asertivity, manažerských dovedností, práce týmu). Při této formě vedení aktivit skupina získá pestřejší paletu modelů a vzorů různých způsobů chování, ale složitěji se může vytvářet vztah k trenérovi a pocit bezpečného zázemí. **Kombinace obou možností** představuje existenci stálé skupiny, zpravidla dvojice trenérů, doplňované v některých momentech hostujícími lektory, kteří garantují určitá specifická výcviková témata.

5. Vlastní práce trenéra s výcvikovou skupinou

Vlastní práce trenéra je náročná na detailní propracování technik a cvičení ve smyslu jejich přizpůsobení konkrétní výcvikové skupině a cílům celého výcviku. Podstatnou součástí práce trenéra je jeho připravenost **pracovat s prožitky účastníků a být pro ně určitým modelem**. Významnou roli hraje schopnost trenéra v případě potřeby improvizovat a citlivě reagovat na aktuální potřeby skupiny. Před každou skupinovou aktivitou trenér zvažuje možnost své přímé účasti ve cvičeních nebo volí úlohu toho, kdo skupinu vede a organizuje její aktivity. **Zaměření trenéra v kontextu výcviku** sociálních dovedností lze rozdělit do několika obsahových oblastí:

- **Program výcviku.** Vytvoření programu je součástí **přípravné fáze** výcviku. Závisí na cílech daného výcviku, možnostech konkrétní skupiny účastníků i na možnostech a dovednostech trenéra, jeho časovém harmonogramu i délce trvání jednotlivých aktivit. Trenér garantuje **průběh** programu, jeho obsahovou provázanost, rozvíjí příjemné klima, koordinuje organizační zajištění. V každém výcvikovém programu mají své místo tzv. **velké a malé techniky**. Základní, náročnější, rozsáhlejší cvičení zaměřené na rozvíjení stěžejních sociálních dovedností

tvoří kostru každého programu, ale žádný program se neobejde ani bez her jednodušších, kratších, uvolňujících, které doplňují jeho celkové ladění a podporují účinnost základních cvičení. Nevyplácí se vynechat cvičení podporující skupinovou soudržnost a dynamiku, ale také je důležité zachovat určitou základní míru hravosti jednotlivých členů skupiny. V souladu se základním zaměřením výcviku rovněž dbáme na **různorodost a pestrost technik** po stránce **obsahové** (např. techniky zaměřené na sebereflexi, na rozvíjení komunikačních dovedností a tvořivosti), **realizační** (cvičení využívající kresebné projevy členů skupiny, doplnění pracovních listů jako podklad pro společnou diskusi aj.), **formální** (práce s pohybem, slovem, výtvarnými materiály apod.) i **organizační** (střídání práce s celou skupinou, v pracovních týmech a ve dvojicích). Zároveň platí, že přednost při přípravě a realizaci programu mají ty techniky, jež trenérovi „sedí“, které má dobře zvládnuté obsahově, metodicky, prožitkově i v příslušných aplikacích a variantách.

- **Dělení skupiny do dvojic a pracovních týmů.** Dělení výcvikové skupiny je užitečné náležitě **připravit** s ohledem na cíle cvičení. Samozřejmě je možné poněkud improvizovat, má-li trenér v zásobě řadu postupů, jak výcvikovou skupinu dělit. **Polkyny k rozdělení** skupiny mohou být striktní (např. dělení rozpočítáváním) nebo volnější (podle vzájemných sympatií, podle barvy oblečení, podle toho, zda se málo známe, apod.). Odehrává-li se dělení v pohybu (např. pomocí provázků či molekul), může mít mírně uvolňovací význam, ale skoro vždy je dělení spojeno s určitým napětím účastníků („S kým půjdu do další hry?“). Trenér si ponechává možnost pracovní týmy upravit, pokud by přílišné napětí narušovalo práci v následujícím cvičení. Použijeme-li k rozdělení skupiny drobné hravé prvky (např. barevné papíry, skleněné kuličky, obrázky, netradiční předměty), často podporujeme jistou míru hravosti a současně navozujeme příjemné pocity a snižujeme napětí. Osvědčuje se, je-li dělení provedeno až poté, kdy je objasněna podstata další techniky, kterou má skupina realizovat ve dvojicích či malých podskupinách. Každé dělení má svá úskalí, a proto je dobré je promyslet předem. Pracujeme-li s větší výcvikovou skupinou (více než patnáct členů), je třeba počítat s častým dělením na podskupiny, aby celá výcviková skupina mohla intenzivně pracovat a vzájemně se lépe poznávat v odlišných konfiguracích a v různých aktivitách. Je proto vhodné, střídají-li se různé způsoby dělení, činnosti ve dvojicích a práce v rozdílně početných pracovních týmech (příklady dělení výcvikových skupin jsou uvedeny v kapitole 3 a ještě v příloze).
- **Očekávání jedinců i celé skupiny a očekávání zadavatelů** (event. trenérů) výcviku je důležité na začátku výcvikové práce zveřejnit, reflektovat, pojmenovat. Nejlepší je tuto aktivitu začlenit do úvodních cvičení. Trenér pracuje s uvedenými očekáváními tak, že společně se skupinou a s ohledem na dané možnosti (časové a organizační) zvažuje, nakolik jsou realistická, aby se mohla z větší části naplnit. Účinnost jednotlivých technik však není dána jen jejich obsahovou kvalitou a perfektním provedením lektora, ale rovněž nasazením účastníka. Proto bezesbýtku platí: **„Čím víc investuješ, tím víc můžeš získat.“** Běžně se setkáváme jak s veřejně prezentovanými očekáváními, tak s těmi, která jsou vědomě či nevědomě „skrytá“ – například učitelé avizují rozvoj určitých dovedností, ale je pro ně nesmírně důležité získat sociální podporu ve skupině podobně zaměře-

ných jedinců, nebo splnit formálně zadaný úkol. Snažit se reflektovat i tuto rovinu „poptávky“ umožňuje eliminovat případná nedorozumění a zvyšovat účinnost výcviku. Členové výcvikové skupiny se tak učí pracovat s několika rovinami sdělovaných obsahů a jejich individuálním významem. Trenér často může vyzdvihnout možnost vzájemného propojení očekávání prezentovaných cílů více či méně přímo sdělovaných.

- **Pravidla práce výcvikových setkávání trenér zásadně formuluje ve spolupráci se skupinou** a v závislosti na očekáváních a cílech jejích členů, na celkovém zaměření i organizaci výcvikového programu. **Řízenou diskusí** trenér dbá na zařazení takových pravidel, která podpoří účinnost výcviku a efektivitu každého setkání. Přitom však respektuje také přání a návrhy skupiny. Některá pravidla může skupině trenér nabídnout, když ji seznámí s formou výcvikové práce. Protože zkušenost s učením prožitkem a interakčními hrami je mezi účastníky výcviku zpravidla velmi odlišná. Skupina může pravidlo přijmout i odmítnout, má také právo zařadit je dodatečně. Ilustrativně můžeme uvést několik pravidel, která se osvědčují a příznivě ovlivňují výcvikovou práci:
 - **STOP** – pravidlo, které dává každému členu skupiny právo nevstupovat (bez případného vysvětlování) do nabízené techniky, do níž se mu nechce. Zvyšuje se tím pocit psychologického bezpečí ve skupině.
 - **Čas** – je nezbytné stanovit základní limity dodržování času, což je významné pro rozvíjení skupinové dynamiky, pro průběh výcvikového programu a časového plánu. Není třeba absolutizovat přesnost, skupina zpravidla vítá určitou malou toleranci.
 - **Zde a nyní** – vyjadřuje ochranu toho, co se děje při výcviku, otevírá možnosti pro zkoušení různých modelů chování, aniž by za ně jejich nositel byl jakkoli trestán. Dohoda o nevynášení informací ze skupiny (kdo, co, kolik, jak) je pro mnoho členů výcvikových skupin zásadní. Tímto pravidlem se poskytuje jistý druh záruky, že ve výcviku projevovaná otevřenost nebude v neprospěch účastníka aktivity zneužita jinde.
 - **Tolerance** – zahrnuje možnost a užitečnost prezentovat co největší množství názorů, různých pohledů, jež obohacují vnímání sociální reality a které jsou předkládány k diskusi, a nikoli jako předmět negativního hodnocení (a už vůbec ne hodnocení nositele určitého názoru).
 - **Respekt** – projev druhého se nepřerušuje a každého člena skupiny necháme domluvit, i když se náš názor diametrálně odlišuje. Kvůli názoru také nikoho nezesměšňujeme.
 - **Aktivita** – osvědčuje se upozornit členy výcvikové skupiny, že z výcvikových situací a aktivit lze vytěžit zisk přímo úměrně tomu, nakolik je každý ochoten do nich investovat.

Je vhodné všechna pravidla pro skupinu srozumitelně zformulovaná zapsat na plakát, který je stále „na očích“. Pravidla se však mohou v průběhu výcviku doplňovat, vyžaduje-li to aktuální situace ve výcvikové skupině.
- **Atmosféra a příznivé klima práce skupiny.** Zkušenosti trenéra s učením prožitkem v uceleném výcvikovém programu považujeme za základní podmínku jeho úspěšné lektorské činnosti obecně a pro rozvíjení příznivého emočního klimatu ve skupině pak

zvláště. Trenér spoluvytváří pocit **psychického bezpečí**, stimuluje alternativy a nové varianty řešení různých situací, ve kterých není kladen důraz na to, co je „dobře“, co je „špatně“. Při vyjadřování vlastních názorů a zkušeností členů výcvikové skupiny trenér podporuje spíše **proces** než jenom výsledek. Oceňuje přínos jednotlivých účastníků a učí je působení pozitivní zpětné vazby. Jistě tím neříkáme, že trenér musí se vším souhlasit, vše odkývat, ale podporuje přístup, který umožňuje jedinci lépe experimentovat a hledat nová řešení pro zvládnání sociálních vztahů, interakcí a situací.

- **Ochrana jedince i skupiny.** Trenér podporuje bezpečí nezbytné pro práci celé výcvikové skupiny. To především znamená, že se snaží, aby nebylo možno zneužít informace, které byly ve výcviku kýmkoli z členů skupiny prezentovány. Je-li toho zapotřebí, vyrovnává pozici jednotlivce ve skupině (např. začne pracovat s jedincem, na něhož nezbyl nikdo do dvojice, povzbudí jedince, který se málo projevuje, a požádá ho o vyjádření).
- **Umění mlčet.** Trenér dokáže v modelových situacích dostatečně dlouho mlčet, protože jeho úkolem **není nabízet hotová řešení**, ale vytvořit jednotlivcům i výcvikové skupině **prostor**, aby řešení či závěry mohli objevit sami. Takto objevené přístupy k porozumění sociálním interakcím a možným intervencím v nich se lépe pamatují a zvyšují šanci ke změně či pokusu o ni. Navíc tento postup posiluje sociální kompetenci skupiny, nabízí model pro delegování pravomocí pro jiné sociální situace (např. učitelé nemusí řešit všechna nedorozumění žáků, ale mohou přenést kompetenci ke zvládnutí některých situací na žáky samotné).
- **Trenér jako katalyzátor.** Trenér stimuluje a urychluje sociální a komunikační dění ve skupině. Posiluje a rozvíjí vytváření modelových situací, které členům výcvikové skupiny usnadňují vyzkoušet si nové modely chování pro běžnou sociální realitu (osobní i profesní).
- **Garance časových proporcí.** Trenér usiluje o dodržení časových limitů ve prospěch práce skupiny. Chce-li skupina dokončit cvičení, je možné po dohodě s ní oddálit dříve naplánovanou přestávku. Trenér se řídí stanoveným časovým harmonogramem a přihlíží k aktuálnímu dění ve skupině. Také dbá na efektivní využití výcvikových aktivit a času, který má skupina při výcviku k dispozici (střídání technik, čas na relaxaci, přestávky atd.).
- Trenér vsazuje dění z výcvikových aktivit do **kontextu reálných situací**. Upozorňuje na možné souvislosti procvičovaných dovedností s pracovními či běžnými školními situacemi. Také vede skupinu k úvaze o dalších možných efektech procvičovaných dovedností. Usnadňuje působení prožitku i začlenění poznatku do adekvátních odborných rámců, pokud je to potřebné (např. procházejí-li učitelé výcvikem proto, aby sami těmito metodami pracovali se žáky či studenty, je nutné, aby rozuměli mezilidským interakcím a znali jejich příslušné psychologické a sociální kontexty a souvislosti).
- **Sociální vzor.** Trenér je tím, kdo „vykračuje první“ – jde sám příkladem v sebeotevření a tím napomáhá ostatním překonávat bariéry. Neubírá však zbytečně čas ostatním

skupinovým aktivitám! Trenér také nabízí alternativní modely percepce, komunikace, zvládání konfliktů apod.

- **Změna role trenéra v člena výcvikové skupiny.** Je užitečné, stane-li se trenér například při relaxačních aktivitách nebo při seznamovacích cvičeních řadovým členem výcvikové skupiny. Tato role a změna v hierarchii postavení ve skupině může trenérovi přinést uvolnění. Situace změny odpovědnosti za skupinové aktivity je také pro skupinu významným modelem předávání části kompetencí, je zážitkem přizpůsobení se této změně, získání nové úrovně odpovědnosti.

6. Výcvikové skupiny a jejich základní charakteristiky

Výcviková skupina pracuje a vyvíjí se podle určité dynamiky, která je ovlivňována specifiky podmínek výcviku, jeho programem, způsobem práce trenéra a dalšími proměnnými. Skupiny lze rozdělit podle **různých kritérií**. Každou skupinu můžeme popsat několika základními charakteristikami, které ovlivňují obsah i rozsah výcviku a také práci trenéra:

- Běžně se setkáváme se skupinami **preferujícími ve svých očekáváních a cílech rozvíjení** konkrétních sociálních dovedností (jak se prosadit, jak postupovat v konfliktu, jak vést školní třídu atd.) nebo interpersonálních a sociálních vztahů, ve kterých žijí (jak rozvíjet klima školní třídy). Pro skupiny zaměřené na rozvíjení konkrétních sociálních dovedností lze poněkud snadněji sestavit výcvikový program. Také diskuse a začlenění získávaných dovedností do konkrétních situací je snazší díky daným hranicím.
- Výcviky sociálních dovedností pracují s **reálnými skupinami** (to je ve školní situaci obvyklejší, skupinou je zde skutečná školní třída) nebo **formálně ustanovenými výcvikovými skupinami** (jde o účastníky peer programů, asistenty preventivních aktivit apod.). Na první pohled se může zdát, že ideální výcvikovou skupinou je reálná skupina, která může rozvíjené sociální dovednosti snadno přenášet do každodenního života. Avšak při práci s touto skupinou musíme také počítat s jistými úskalími. Například do výcvikové práce intervenují prakticky všechny mimovýcvikové situace a vzájemné sociální kontakty jednotlivých členů, ve kterých se trenér může často jen obtížně orientovat. Také upevněné role mohou brzdit rozvíjení nových způsobů chování, komplikovat otevřenost a autentičnost účastníků. Specifický je problém účasti nadřízených a podřízených – například učitelů a ředitele – v jedné výcvikové skupině, jehož zvládnutí je náročné pro skupinu i pro trenéra. Mohou se zvyšovat obavy účastníků vztahující se ke zneužití informací z dění ze skupiny. (Fakt je, že změny v chování členů reálných skupin procházejících výcvikem mohou někdy krátkodobě zhoršit či zkomplikovat klima ve skupině. Zpravidla jde o přechodný stav, ale je důležité vědět, že se to stává.) Pro práci se skupinami formálně ustanovenými musíme počítat s dostatečným prostorem pro vzájemné poznávání a podporování skupinové dynamiky i psychického bezpečí.
- Jiné charakteristiky představují **skupiny věkově odlišné**. Je možné připravovat a realizovat výcviky pro děti, dospívající, dospělé (žáky, studenty, učitele), které se způsobem práce **značně liší**. Zkušenosti trenérů z práce s výcvikovou skupinou do-

spělých jsou složitě přenositelné na práci se skupinou mladších dětí (a naopak). Děti i dospívající snadno přijímají cvičení a hry jako základ sociálního učení. Potřebují však více času na jejich zpracování, zmírňuje se rozdíl mezi velkými a malými technikami, jsou pro ně důležité hry relaxační. Některým sociálním dovednostem děti učíme, u dospělých je spíše rozvíjíme. Dospělí také snáze zobecňují svou předchozí i nově získávanou zkušenost. Děti i dospívající jednotlivé techniky velmi prožívají, obvykle jsou do nich intenzivně zainteresováni. Trenéři citlivě zvažují zařazení každé hry a jsou připraveni pomoci těm, kdo nestačili techniku a její vyznění zpracovat v původně plánovaném čase.

- Specifické přizpůsobení výcvikové práce představují skupiny **homogenní** (věkem, pohlavím, profesním zaměřením učitelů ZŠ či SŠ) a **heterogenní** (věkem, pohlavím apod.). Homogenní skupiny většinou začínají rychleji spolupracovat, avšak jejich způsoby zvládání sociálních situací působí poněkud monotematicky a rigidně. Mohou si poskytovat méně podnětů a modelů pro odlišné přístupy a způsoby chování, různé úhly pohledu apod. Chybějí přirozené rozpory, názorové jiskření. Snáze se však vytváří pozitivní pracovní klima ve skupině. Skupiny, ve kterých pracují chlapci i dívky, jsou blíže reálným situacím, obohacují výcvik o odlišné úhly pohledu dané jiným druhem senzitivity v mezilidských vztazích, nabízejí cennou možnost zážitku konfrontace odlišných sociálních rolí. Věkově heterogenní skupiny přinášejí na jedné straně obdobné zkušenosti (někdy i pro sociální interakce nebezpečnou rutinu), na druhé straně příklady rizikovějších strategií zvládání mezilidských interakcí. Nejsou-li tyto projevy příliš vyhraněné, vytvářejí účinné napětí a příznivou situaci pro rozvíjení konkrétních sociálních dovedností.
- Důležitou roli hraje **počet členů ve výcvikové skupině**. Pro rozvíjení sociálních dovedností je optimální skupina, která má okolo patnácti členů. Menší počet členů může přinést intenzivnější práci pro jedince, ale například pětičlenné skupiny už jsou na samotné hranici, kdy můžeme ještě hovořit o výcviku sociálních dovedností. Větší skupiny (více než dvacet členů) předpokládají střídání práce celé skupiny a podskupin (různě ustanovených pracovních týmů). Nutná je samozřejmě účast a spolupráce několika trenérů. Většina školních tříd spadá do kategorie větších skupin a trenér na to při přípravě programu musí vždy pamatovat.
- Je třeba usilovat o to, aby členové sociálněpsychologických výcvikových skupin přijímali svou účast na práci v nich alespoň dílem dobrovolně. Pokud tomu tak není, je nutné pečlivě posoudit, zda převažuje účast **dobrovolná**, či **povinná**. Příznivá emoční atmosféra a účinnost jednotlivých postupů v průběhu výcviku mohou totiž pozitivně ovlivňovat i motivaci členů výcvikových skupin.

Závěrem k této části je třeba poznamenat, že všechny uvedené podmínky **spolu souvisejí**, o kterékoli z nich nelze uvažovat bez ohledu na souvislosti s těmi ostatními. Zároveň nejde o úplný výčet všech proměnných, které hrají ve výcviku důležitou roli. Dokonce ani není možné takový seznam učinit, protože to přímo odporuje základní charakteristice výcviků sociálních dovedností, jejichž aktivity souvisejí s člověkem, jeho chováním a prožíváním, se sociální skupinou, jsou **dynamické, autentické, tvořivé, hravé**.

1.3.3 MOŽNOSTI, ÚSKALÍ A LIMITY ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ I UČITELŮ

Iva Štětsovská

V roli trenéra či účastníka nebo blízkého člověka (rodiče), který se o možnosti rozvoje různých sociálních dovedností ve škole doslechl, se můžeme při přípravě výcviku nebo v jeho průběhu setkat s řadou **očekávání**. Stejně tak i při zadávání tréninkové zakázky se objevuje v poptávce směs reálných i nereálných představ a cílů, jež se vztahují k možnosti rozvíjet sociální dovednosti ve škole a k efektům či dopadům takových aktivit. Škála očekávání se u laiků pohybuje od přímého odmítání nebo naprosté nevíry v jakýkoli smysl podobných počinání až po téměř samospasitelné pojetí těchto aktivit. Pak je jistě legitimní otázka: **Co lze od rozvíjení sociálních dovedností ve škole reálně očekávat?**

- **Rozvíjení komunikačních a jiných sociálněpsychologických dispozic.** Rozvíjení obecných komunikačních a různých jiných dovedností se děje tréninkem, ať už realizovaným v podobě seberozvoje, či pod vedením trenéra. U učitelů předpokládáme využití obou postupů, pro žáky je vhodné rozvíjet jejich sociální dovednosti pomocí trenéra, jímž samozřejmě může být učitel sám. Tréninkem lze rozšířit dovednosti v mezích dané dispozice. Výcvik sociálních dovedností využívá pozitivní atmosféry ve skupině k povzbuzení výkonu, zaměřuje se na úspěšná řešení spíše než chyby, poskytuje alternativy a navozuje situace pro rozvoj konkrétních dispozic (i v těch případech, kdy se potřebných situací v životě konkrétního jedince nedostává). Dává možnost v relativně bezpečném prostředí vyzkoušet nové dovednosti, aniž by hrozily nějaké devastující sankce. Sociální dovednosti se rozvíjejí jak ve skupině žáků, tak vedou k dlouhodobému rozvoji a kultivaci této stránky u učitelů, kteří tréninky organizují nebo se jich přímo účastní.
- **Zvýšení, rozvoj a tréninkem kultivovaná dovednost reflexe sebe samého i druhých.** Prostřednictvím porozumění tomu (s využitím zpětné vazby pozorovatelů i záznamové techniky), jaké informace o sobě vysíláme a jak přijímáme sdělení druhých, zlepšuje rozvoj sociálních dovedností i prevenci nedorozumění a zbytečně vznikajících konfliktů. Lepší schopnost reflexe pravděpodobně může ve světě školy přispět i ke kvalitnějšímu utváření třídy jako týmu – jak ve smyslu spolupráce učitele se žáky, tak pokud jde například o pochopení jedinců, kteří se často nechtěně dostávají do pozice outsiderů třídy. Snižuje množství nedorozumění, napomáhá zvýšení efektivity vzájemné komunikace.
- **Upozornění jedince na jeho silné stránky i rezervy v jednání s lidmi.** Rozvíjení sociálních dovedností ve škole podporuje či zvyšuje míru vlastní sociální kompetence. Stimuluje osobní rozvoj, napomáhá zvýšení tolerance k sobě i k druhým a zlepšuje porozumění vlastnímu fungování v konkrétních sociálních situacích. Přispívá k odstranění obav ze selhání mimo jiné i pozitivní formulací problému – ne tedy, co dělám špatně, ale kde mám ještě ve svém jednání rezervy. To je formulace, která respektuje vývoj a růst. Touto cestou přispívá ke kvalitní přípravě i pro jiné než školní životní situace.

- **Pomoc při zmapování osobního komunikačního či percepčního stylu.** Na tomto základě umožňuje výcvik sociálních dovedností přesněji definovat osobní preference komunikačních situací (např. profesních), eventuálně přínosněji je začlenit do týmové práce. Tyto zisky jsou samozřejmě platné i ve světě mimo školu a přispívají také k rozvoji budoucích profesních kompetencí žáků.
- **Kultivované vyjadřování i přijímání emocí.** Kultivací zde myslíme možnost reflektovat emoce, a v důsledku toho se pokusit i regulovat formu jejich projevu. Dodáváme, že jde o často podceňovanou, a přece tak vlivnou kapitolu v komunikaci osobní, pracovní, týmové aj. Navíc zde škola může sehrát významnou kompenzační roli při rozvoji emocí. Řada výzkumů upozorňuje na nedostatky v této oblasti a například vnímá kvalitní rozpoznávání emocí jako významný moment v prevenci šikany.
- **Rozvíjení citlivosti k neverbální komunikaci.** Pozorováním a nácvikem lze zdokonalit i vlastní projevy v oblasti sociálních dovedností. Výcvik tak skýtá možnost regulace a kultivace v oblasti neverbální komunikace. Díky hlubšímu porozumění a vyšší míře citlivosti vůči neverbálním signálům se též může zlepšovat sebeobrana před špatným pochopením či zneužitím tohoto druhu komunikace. Opět jde o významný prvek v rozvoji sociálních dovedností jak žáků, tak i učitelů, který může významně usnadnit porozumění a spolupráci třídy s třídním učitelem.
- **Rozvinutí specifických sociálních dovedností v každodenním životě mimo školu.** V souvislosti s některými konkrétními interpersonálními situacemi ve škole dochází v důsledku rozvoje sociálních dovedností k jejich efektivnějšímu zvládnutí. Například díky lepší komunikaci lze zvýšit motivaci žáka a tím i efektivitu učení (podrobněji v kapitole 3). Trénink však současně umožňuje kultivaci a rozvoj potřebných rezerv v oblasti sociálních dovedností a využití obecných osobnostních dispozic i mimo hranice světa školy.
- **Snížení rozporu mezi vnitřním naladěním osobnosti a navenek vysílanými signály či informacemi.** Zejména sladění verbální a neverbální komunikace a odstranění jejich rozporů přispívá k prevenci konfliktů nechtěně způsobených matoucími signály, které jedinec vysílá často neuvědomovaně. Obdobně též může fungovat doladění původního očekávání v odlišné realitě a zkušenosti kontaktu s jinou kulturou. Tuto rovinu mohou ocenit učitelé i žáci, kteří se setkávají ve větší míře s lidmi přicházejícími z odlišné kultury.
- **Příspěvek k porozumění a dorozumění mezi různými skupinami či sociálními vrstvami.** Zde máme na mysli odlišnost profesních či socioekonomických skupin či vrstev nebo různost generačních hodnot a postojů, s nimiž jedinec přichází do kontaktu. Lze zvýšit vnímavost vůči poskytovaným informacím různého druhu, schopnost registrovat je a nehodnotit (ve smyslu horší – lepší), možnost svobodněji se rozhodovat o úpravě vlastních signálů a tolerovat odlišné normy. Tato skutečnost je významná zejména pro dospívající při utváření jejich osobní hierarchie hodnot nebo je příspěvkem k prevenci šikany ve škole i mimo ni.

- **Obohacení prožívání o různorodost reality.** Důsledná péče o rozvoj sociálních dovedností ve škole přináší do života účastníků výcviku nové úhly pohledu, nové varianty v interpretacích reality, trénink netradičních, tvořivých a nových řešení v komunikaci i konfliktech.

Uvedené skutečnosti lze brát jako určitý **ideál**, platný při souhře mnoha faktorů. Nicméně rozvoj sociálních dovedností ve škole je **cestou**, která v jednotlivostech zdaleka nemusí postihovat všechny zmíněné kvality ideálu. **Příliš vysoká očekávání** mohou vést ke zklamání z programů rozvoje sociálních dovedností. To se pak někdy stává pramenem nedorozumění mezi těmi, kdo realizují takové programy, a například vedením školy, jehož pochopení je pro jejich podporu nezbytné. Je však nutné si uvědomit, že se nejedná o mechanické uplatnění obecných zásad a postupů, že výsledek je ovlivňován řadou proměnných. Určitou formou prevence takových zklamání může být včasné uvědomění si **úskalí** takové práce. V této souvislosti jsou legitimní další otázky: **Jaké jsou limity práce s rozvojem sociálních dovedností ve škole? Čeho těmito aktivitami nelze dosáhnout?**

- **Změnit jedince a jeho osobnost zásadně a od základu.** Nemůžeme člověka naučit něco, co se zcela zásadně přičí jeho přirozenosti nebo hodnotám, k čemu není ani minimálně disponován. Mechanicky sice lze nadřilovat určité doporučené vnější vzorce chování či některé jejich formy, ale pak jich člověk nebude užívat, aniž by bylo možno registrovat náznaky rozporu vnějšího chování a vnitřních postojů či hodnotových orientací. **Ale** lze rozvíjet dané dispozice k maximální možné kvalitě.
- **Vytvořit „ideální“ osobu či osobnost.** Toho není možné docílit na straně učitele ani žáka. Taková osobnost neexistuje – vždy interagujeme a komunikujeme v určitých situačních, generačních či profesních anebo rolových kontextech. V některých z nich fungujeme lépe, v jiných hůře, často jsme limitováni nejen svými dispozicemi, ale i vnějšími podmínkami (materiálními, zdravotními, sociálními i dalšími). Navíc reakce ideální v jednom kontextu není přenosná do jiného. **Ale** můžeme rozšířit paletu vzorců chování a míru komunikační flexibility účastníků tréninku sociálních dovedností a tím je vybavit určitou flexibilitou pro zvládnání různorodých sociálních situací.
- **Zaručit život bez konfliktů.** Konflikty patří k životu, jsou jeho součástí i pramenem změny. Jde spíše o to, aby zbytečně nedevastovaly jedince, jeho vztahy a sociální situace, v nichž se člověk ocitá, svým průběhem a jejich vnitřní i vnější formou. **Ale** lze trénovat efektivnější přístup žáků i učitelů ke konfliktům a situacím, kdy konflikt vzniká z nedostatku času či informací. Pozitivní zkušeností je možné ovlivnit i postoje ke konfliktům v životě mimo školu.
- **Naučit se jednat bez emocí.** Prožívání je složkou lidské psychiky, proto je těžko můžeme ze svého života vyloučit. To, že paušálně potlačíme jejich vnějškové projevy, neznamená, že emoce neprožíváme. **Ale** je možné trénovat porozumění formě a míře vyjadřovaných emocí a stát se vnímavějšími vůči jejich zaměňování v důsledku nedostatečného porozumění. Rovněž se můžeme pokusit zvládnout komunikaci s emocemi postupným kultivováním jejich projevu.

- **Zaručit úspěšnost v jednání a komunikaci s kýmkoli a kdykoli.** Na komunikaci se podílí více faktorů, ve hře je motivace ke spolupráci všech zúčastněných. Může se proto stát, že cílem jedné strany je nedohodnout se, eventuálně předvést, že právě s touto osobou se rozhodně dohodnout nedá. Handicapem může být i momentální stav účastníků komunikace a další intervenující podmínky. **Ale** lze pro určité situace trénovat zvýšení citlivosti vůči sdělování druhého či porozumění jeho odlišné situaci, názorům, cílům, úhlům pohledu. Učitel tak například může lépe rozeznat žáka, který komunikuje pod tlakem, a nezaměřovat situaci za osobní agrese vůči své osobě.
- **Změnit jedince pasivně zvenčí.** Změna bez práce na sobě, bez investování vlastní energie, jisté míry otevřenosti a flexibility není možná. Dokonce je možné obrazně hovořit o jisté přímé úměře: „Kolik ze sebe investuji, tolik si mohu z výcviku odnést.“ Podstatnou roli hraje rovněž motivace a její vliv na aktivní přístup k výcviku – povinné (zvenčí vnucené učitelům či žákům) výcvikové aktivity zpravidla vykazují mnohem nižší efektivitu práce. **Ale** zkušený trenér může samozřejmě pracovat na změně motivace účastníků výcviku, na tom, aby účastníci přijali výcvik a byli častěji vtahováni do dění. První krok v tomto směru mohou zajistit už vstupní pravidla, na kterých se podílejí i účastníci jednotlivých aktivit.
- **Zajistit, aby člověk byl přijímán a oblíben všemi ostatními lidmi.** Taková situace není reálná, navodila by ztrátu individuality a osobitosti. Individuální meze a to, s čím nesouhlasíme, meze, které už nemůžeme překročit, tvoří naši jedinečnost a neopakovatelnost. Složitě jsou i vztahy vnitroskupinové a být oblíben některými lidmi může téměř automaticky znamenat odmítnutí jinými. Například být oblíben neoblíbeným učitelem v určitém věku téměř automaticky znamená pro žáka být neoblíben svými spolužáky. **Ale** můžeme trénovat míru citlivosti k těmto svým mezím a snad i zvážit, kdy a nakolik jsou otázkou osobní etiky a do jaké míry je ovlivňuje neporozumění či jednostranný pohled na sebe i druhé lidi.
- **Absolvovat univerzální techniky, s jejichž pomocí zvládneme všechny sociální situace.** Situaci i efektivitu rozvoje sociálních dovedností ovlivňuje výrazněji danost konkrétní sociální situace, trenér a jeho zkušenosti, vztah účastníků k němu než výcvikové techniky jako takové. **Ale** zkušený trenér dokáže citlivě vybírat mezi univerzálněji laděnými postupy a technikami „šitými na tělo“ dané konkrétní skupině, výcvikové situaci či jedinci.

V této části jsme uvedli **konkrétní podmínky přípravy a realizace výcviků sociálních dovedností ve škole**. Lze je aplikovat pro rozvíjení sociálních dovedností učitelů i žáků. Obsah i způsob provedení výcviků pro učitele a žáky nabízí následující části publikace. Začneme možnostmi rozvíjení sociálních dovedností učitelů, protože je důležité, aby učitelé zvládali různé sociální dovednosti a mohli je pak s jistotou a profesionalitou rozvíjet u svých žáků. Výcviky učitelů a žáků provázejí další důležité poznatky, které jsou pro jejich úspěšnou realizaci a efektivitu nezbytné.