

Sociální procesy a vztahy ve škole, význam sociálních dovedností učitele

Ilona Gillernová, Eva Šírová

Úvahy o efektivním fungování současné školy mohou vycházet z různých paradigmat. Jeden z možných pohledů poskytuje **sociálně-psychologická charakteristika školní edukace a působení učitele**. Aktuální problémy současné školy směřují do různých oblastí sociálních procesů a vztahů ve škole probíhajících, vyjadřují různé úrovně a formy interakce učitele a žáka i žáků navzájem. Naše i zahraniční poznatky a zkušenosti nasvědčují tomu, že rozvíjení profesních dovedností učitele, zejména sociálního charakteru je možné přijmout jako jednu z důležitých podmínek **optimalizace fungování současné školy**.

Zůstaneme v sociálně-psychologickém referenčním rámci a uvedeme, které okolnosti přispívají k tomu, že se učitel stává skutečným „**expertem**“, který ovládá svůj předmět a příslušné souvislosti s jinými předměty a praxí, zná množství strategií a postupů vyučování, rozvíjí vztahy mezi žáky, dobře plánuje a organizuje svůj i žákův čas, ale zároveň prokazuje vysokou flexibilitu ve vztahu k rozličným školním situacím i individuálním diferencím (Sternberg, Williams, 2002) – jinými slovy – má osvojené příslušné **profesní vědomosti a dovednosti**.

Činnosti učitele a síť sociálních procesů a vztahů ve škole

Při práci ve škole učitel vykonává celou řadu **nejrůznějších činností**. Inventář těchto činností je velmi obsáhlý a jsou v něm zastoupené různorodé činnosti spojené jak s obsahem předávaných poznatků (např. výklad), tak s jejich didaktickým zpracováním (např. příprava forem výuky, vyučovacích metod a pomůcek na vyučovací hodinu), zahrnuje velmi mnoho různorodých aktivit a činností učitele, které souvisejí s reflektováním, naplňováním i rozvíjením pedagogických 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).

Síť vztahů, ve které se učitel ve škole pohybuje, ve které zcela nevyhnutelně naplňuje socializační a edukační procesy i své profesní působení, je neobyčejně **rozsáhlá** a náročná na efektivní zvládnutí, je specificky **strukturovaná**. Učitel vstupuje do interakcí různé úrovně i různého charakteru. Síť sociálních vztahů je též charakteristická **intenzitou** svého působení a **dlouhodobostí** setrvání v těchto vztazích. 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. Síť vztahů je mimořádně rozsáhlá, a zároveň **spletitá a komplikovaná** – jak pro její poznávání, tak pro intervence učitele ve prospěch vztahů i rozvoje žáka (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Složitá síť sociálních vztahů ve škole se vyznačuje tím, že všichni její aktéři (zejména učitelé, žáci, rodiče) realizují množství nejrůznějších sociálních aktivit a rozličných činností a společných činností, vstupují do vzájemně podmíněných vztahů různé úrovně, doby trvání, významu či typu. Vztahy ve škole jsou tak mnohotvárné, že neexistuje jeden recept na jejich zvládnutí. Vždy je ve hře **učitel** se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy, přáními, cíli, zájmy atd., jeho **sociální partner** (žák, školní třída, ostatní učitelé, rodiče, představitelé jiných společenských institucí), který vstupuje do vzájemných interakcí a vztahů s určitými charakteristikami. Je tu ovšem také **konkrétní sociální situace** s řadou specifických proměnných (materiálních i emocionálních, ale také časových apod.). Jednotlivé proměnné všech tří skupin se vzájemně ovlivňují a jejich výsledkem je **reálná školní interakce** (viz schéma 1), která v optimálním případě směřuje k příznivému rozvoji žáka a sociálního klimatu ve školní třídě či ve škole.

Skupiny proměnných vstupujících do školních interakcí

Učitel (jeho vědomosti, dovednosti, vlastnosti, zkušenosti, profesní cíle)

Sociální partner (žák, školní třída učitel, rodič a jejich příslušné charakteristiky)

Sociální situace
a její specifika ve škole

Reálná školní interakce

vyjadřuje charakter socializačních a edukačních procesů ve škole, zahrnuje chování jednotlivých žáků i celé školní třídy, klima ve třídě a ve škole, projevy vztahů mezi všemi jednotlivými sociálními partnery – žáky, učiteli, rodiči atd.

Schéma 1: Základní proměnné školních interakcí

Na obsahu, významu i efektu běžných školních interakcí se podílí nejen osobnost učitele a žáka (jiného učitele, rodiče atd.), ale celá řada dalších konkrétních sociálních proměnných, které však mohou běžné pozornosti učitele unikat. Nestačí, aby učitel byl soustředěn pouze na své sociální partnery, ale je důležité, aby učitel reflektoval sociální prostředí, ve kterém se jednotlivé interakce odehrávají a tím měl větší možnost je aktivně ovlivňovat ve prospěch rozvoje vztahů i jejich aktérů. Např. uspořádání školní třídy může ovlivnit výkon žáků, příjemné prostředí kabinetu učitele může příznivě ovlivnit rozhovor s rodiči apod. Domníváme se, že je důležité, aby i těmto charakteristikám školních interakcí učitel rozuměl, aby do nich vstupoval a působil v nich s přehledem a profesní jistotou. K tomu potřebuje ovládat celou řadu profesních dovedností sociálně-psychologického charakteru.

Podívejme se na některé souvislosti **edukačních procesů a vztahů ve školním prostředí** a potřebných **profesních dovedností učitele**.

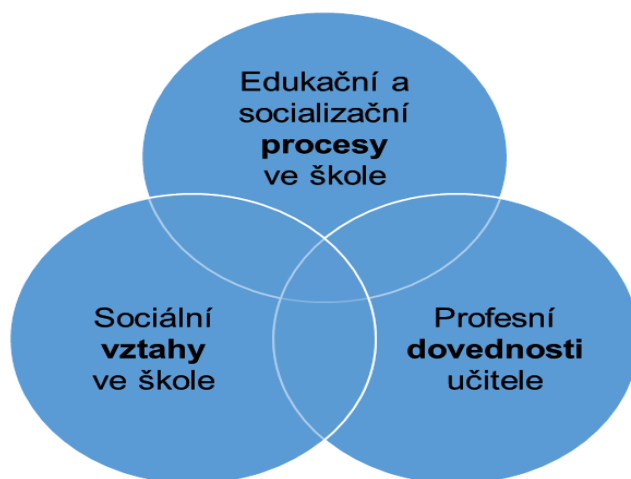


Schéma 2. Základní procesy, sociální vztahy a profesní dovednosti učitele ve vzájemných souvislostech

Obecně a souhrnně můžeme vycházet z toho, že ve škole probíhají **socializační a edukační** (výchovné a vzdělávací) procesy, které souvisejí s vývojem a rozvojem každého jedince. Bez pomoci dospělého (včetně učitele) by byly procesy socializace a edukace dítěte velmi obtížné a komplikované, v některých fázích vývoje téměř nemožné.

- **Socializační procesy:** socializace jedince ve škole, procesy sociálního učení a jeho různé formy, vrstevnické interakce, působení dospělých v různých rolích aj.
- **Edukační procesy:** osvojování vědomostí, dovedností, získávání informací a přístupů ke vzdělávání ve výkonovém prostředí školy.

Škola tak představuje specifické a významné socializační prostředí, 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 či starších event. mladších žáků se podílejí na učení napodobováním (včetně observačního učení a učení anticipací), předkládají možnosti k identifikaci. Učení sociálním podmiňováním je do jisté míry podstatou výchovných prostředků učitele. Rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí tak umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů a působení školy jako společenské instituce na socializaci jedince (např. Helus, 2007; Gillernová, Krejčová a kol. 2012).

Uvedené procesy jsou realizovány celou řadou aktivit, rozmanitou škálou různých činností a společných činností a odehrávají se ve složitě síti školních **sociálních vztahů**.

Sociální vztahy ve škole úhlem pohledu učitele

Učitel vstupuje do specifického vztahu s celou společností, je představitelem určité **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 jisté nároky a požadavky a učitel bývá ostatními lidmi vnímán především a hlavně jako učitel i mimo tuto roli. (Zmiňme např. řadu předsudků o tom, co vše „musí“ učitel zvládat, jak má vystupovat na veřejnosti i mimo školu, jak má vychovávat vlastní děti.)

Role učitele a žáka jsou jasně vymezené vůči sobě, jsou **asymetrické**, ale **komplementární**. **Učitel vede, žáci následují**.

Ve školním prostředí do popředí vystupuje **interakce učitele a žáka, učitele a žáků či školní třídy**. Učitelé vstupují záměrně i nezáměrně do interakcí a vztahů se žáky. Tato úroveň vztahů ve škole klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících např. z toho, že učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku a příslušných vývojových charakteristik, různorodých osobnostních vlastností, schopností atd. Jsou to děti či dospívající pocházející z odlišného socioekonomického, kulturního a výchovného prostředí. Navíc samotní žáci vstupují do těchto interakcí aktivně, jak na úrovni individuální tak skupinové. Školní třídu je třeba chápat jako specifickou malou sociální skupinu.

Učitel vstupuje do více či méně složitých **interakcí a vztahů se svými kolegy**, ostatními učiteli školy, na které působí, s vedením této školy. Sociální klima školy a školní třídy jsou pojmy, které se často připomínají v různých souvislostech fungování školy a rozvoje žáka. Vytvářejí a rozvíjejí je ovšem také učitelé ve vztazích mezi sebou. Tato sféra je zpravidla pro učitele mnohem problematičtější než vztahy se žáky, na kterou se připravují. Kolegiální vztahy představují možný zdroj sociální opory učitele, ale také mohou vytvářet konfliktní pole pro střetávání odlišných odborných koncepcí a přístupů k žákům. Tato symetričtější komunikační situace od učitele 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 adekvátní vztahy s rodiči je důležité, byť ne jednoduché. Pokud učitelé budou do interakcí s rodiči vstupovat stejně jako do interakcí se žáky, ke vzájemnému porozumění a podpoře vztahů ve prospěch rozvoje dítěte jen těžko může dojít. Pro rodiče zpravidla představuje dítě významnou hodnotu, školní úspěšnost svých dětí velmi prožívají a komentáře učitele k výkonu dítěte mohou vztahovat i na svou osobu či své výchovné úsilí. Rodič je rovnocenným partnerem učitele, ale z hlediska svého vztahu k dítěti se oprávněně cítí učiteli 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: „svého“ žáka tj. „jejich“ dítě.

Různé roviny sociálních vztahů, do kterých učitel vstupuje a realizuje tak základní procesy ve školním prostředí ukazuje schéma 3. Připomeňme jen, že jednotlivé roviny vzájemných vztahů se prolínají a navzájem ovlivňují.

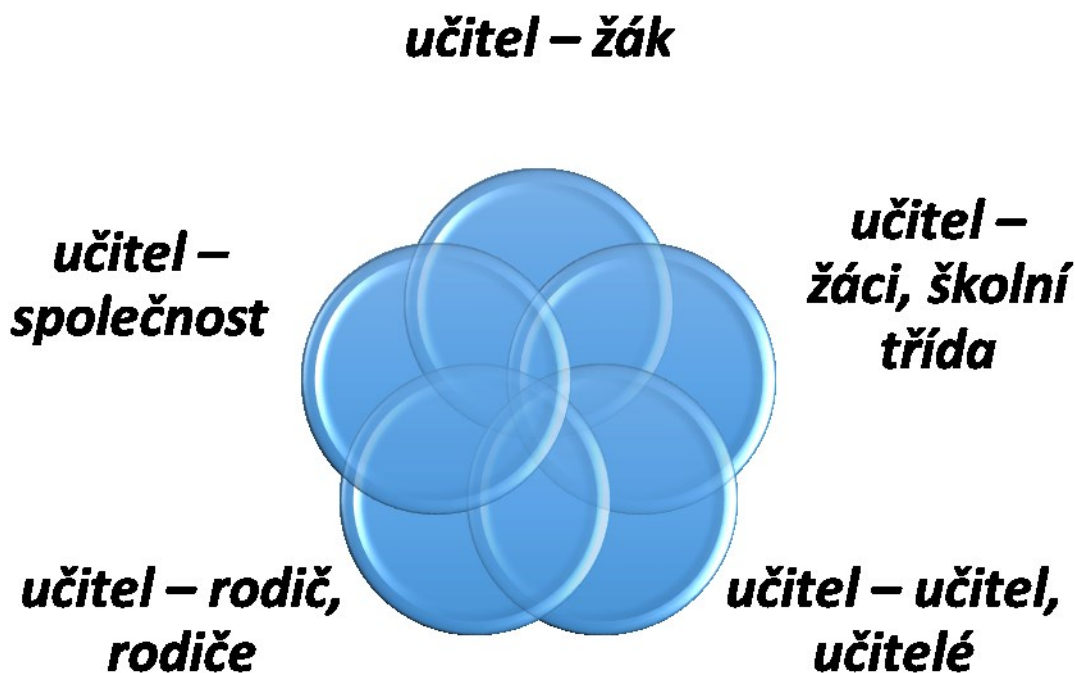


Schéma 3: Sociální vztahy pohledem učitele

Profesní dovednosti učitele

Povolání učitele předpokládá zvládnout množství profesních dovedností, které společně tvoří jeho profesní kompetenci. **Různým druhům činností učitele** odpovídají jisté dovednosti, které přispívají k realizaci těchto činností ve **složitém a specifickém sociálním světě školy** spoluvytvářeném zmiňovanými procesy a vztahy. Přijmeme-li předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují dobře rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy **profesních dovedností**:

- dovednosti spjaté s **obsahem vyučování** a jednotlivých vyučovacích předmětů, související s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma),
- didaktické dovednosti, které vyjadřují **didaktickou a metodickou** připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování,
- **diagnostické** dovednosti, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému žákovi či celé školní třídě a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- **sociální (sociálně-psychologické) dovednosti učitele**, které „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i obsahového. Přikláníme se k názoru, že **tato skupina dovedností netvoří pouze doplněk předchozích skupin profesních dovedností, ale je nutným předpokladem jejich efektivního naplňování.**

Oborovým a didaktickým dovednostem je tradičně věnována velká pozornost nejen v přípravě učitelů, v jejich hodnocení, a dokonce se výrazně projevuje i v samotné sebereflexi učitelů. Převažující oborové a omezené, nerozvinuté dovednosti diagnostické a sociální jsou nedostačující pro současné požadavky na edukační působení školy v různých ohledech. Zatímco učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po obsahové i didaktické stránce, v psychologické poradenské praxi se výrazně častěji setkáváme

s těmi, kteří pociťují nedostatek dovedností pro oblast rozvíjení sociálního klimatu ve škole (zvládnání agresivního chování žáků, šikany mezi žáky apod.) – tj. patřících do skupiny dovedností diagnostických (jak zjistit takovou situaci, jak ji porozumět) či sociálních (jak vztahy mezi žáky ovlivňovat a vytvářet podmínky pro příznivé klima školní třídy a školy).

Diagnostické dovednosti učitele vyjadřují a podporují jeho profesní kompetenci ve vztahu k žákovi i celé školní třídě, souvisejí též např. s obsahem vyučování, s hodnocením a klasifikováním žáků. Jde o praktické dovednosti pedagogické i psychologické diagnostiky, kterou využívá učitel ve prospěch rozvoje žáka, sociálních vztahů, sociálního klimatu školní třídy. Diagnostické dovednosti učitele zahrnují postupy a způsoby implicitního i explicitního diagnostikování žáka (Gavora 1999, Hrabal, Hrabal 2002). Doslova obrovské možnosti pro práci učitele se otevírají prostřednictvím postupů tzv. dynamického testování, které umožňuje nejen zjištění určitého stavu (vědomostí, dovedností, vztahů) žáka, ale též nabízí žákovi strukturovaná vodítka směřující ke správnému řešení a zvládnutí úkolu (aktualizace rozvojového potenciálu za podpory dospělého) (Vygotskij 1976, Sternberg, Williams 2002).

Sociální dovednosti učitele jsou významnou součástí jeho profesní kompetence. Lze je chápat jako učením získané předpoklady pro naplňování adekvátních školních interakcí, pro přiměřené poznávání a ovládání sebe (sebekontrola, sebedůvěra, rozpoznání, projevení a ovládání svých citů atd.) a pro komunikaci a jednání s ostatními sociálními partnery (akceptování druhých, vcítění, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka atd.). Mezi sociální dovednosti učitele patří konkrétně takové dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k tvořivému zvládnutí konfliktů. Ostatně základní prvky těchto dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevení tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích, tudíž i bezvýhradně pro školu.

Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro zvládnání edukačních aktivit, poznávání sebe i druhých ve školním prostředí, sebereflexi, komunikaci v běžných i konfliktních situacích.

Sociální dovednosti:

- jsou důležitou součástí profesní kompetence učitele či profesního portfolia „učitele –experta“,
- reflektují a podporují zvládnání sociálního světa školy na straně učitelů a žáků,
- podporují kognitivní výkonnost žáků, motivaci žáků ke vzdělávání, vnímanou akademickou účinnost žáků, vnímanou profesní účinnost učitelů (Krejčová, 2011),
- podílejí se na naplňování sociálních potřeb i sociálních dovedností žáků středních škol (Gillernová, Krejčová a kol. 2012).

Sociální aktivity a odborné činnosti učitele předpokládají **šíři i variabilitu sociálních dovedností**. Jejich inventář je rozsáhlý. Pro **ilustraci** uvádíme několik vybraných skupin dovedností, abecedně řazených podle jejich pojmenování, bez nároků na určení jejich důležitosti (což ostatně ani není možné obecně určit, protože využití určité dovednosti vždy záleží nejen na učiteli, ale i na dalších podmínkách jak na straně žáka kolegy, rodiče, tak s ohledem na celkovou situaci). Uvedené sociální dovednosti se rovněž různě překrývají a kombinují, a lze je považovat za **podstatné pro úspěšnou práci učitele** ve prospěch rozvoje žáka a školní třídy (Gillernová, Krejčová a kol., 2012):

- **Akceptování** osobnosti žáků, rodičů, kolegů – znamená přijímat každého takového, jaký je, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená souhlasit se vším, co např. žák dělá, nevyjadřuje rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje cestu možného edukačního působení. Každý žák je jedinečný, jinak si osvojuje poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), je jinak emocionálně vyladění (temperamentové odlišnosti), jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.). Pro učitele to znamená dobře žáky poznat a stimulovat či rozvíjet tak, že akceptuje určitá specifika jedince, neočekávat, že určitého výkonu dosáhnou všichni žáci jedné školní třídy ve stejnou dobu apod.
- **Autenticita** projevů učitele – otevřeně projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá žákům orientovat se v chování učitele, poznávat cesty i hranice jeho působení. Důležitá je však forma autentických projevů. Učitel jistě může dát najevo svůj vztek, když ho prožívá, ale je třeba zvolit

vhodnou formu pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas. Učitel je zároveň modelem, který též působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností žáků.

- **Empatie** – znamená vcítit se do dětského světa, do situace rodičů či kolegů, do jejich potřeb či přání, akceptovat je a zůstat přitom sám sebou. To, že se empatický člověk umí vcítit do druhého, i když sám takový problém dosud neprožil, takové přání nemá, je jednou z šancí pro rozvoj vztahů ve škole.
- **Naslouchání** – usnadňuje porozumění podstatě sdělovaných obsahů a prožitků, které vyjadřují individuální význam sdělovaného. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností, včetně porozumění **neverbálním signálům** v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace.
- **Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních** – prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních, kdežto úsudky jsou výsledkem kognitivního, racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty, ale s prožitky je to jiné. To, co jedinec cítí, jaké prožitky v danou situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet.
- **Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování** – všechny dlouhodobé a intenzivní vztahy vyžadují jistou míru sebeovládání a sebekontroly. Pro učitele jsou významnou součástí profesní výbavy, pro žáky důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí. Stejně tak podporovat sebedůvěru dítěte je jedním z důležitých momentů příznivého vývoje jedince. Školní prostředí vytváří mnoho situací, ve kterých se jedinec srovnává s ostatními a na základě toho reflektuje sebe sama.
- **Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí** – vyplývá ze složité sítě interakcí ve škole. Různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje poskytovat žákům model tolerantního pohledu, ukazovat různé náhledy na svět, pomáhat orientovat se v nich a společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu. Jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých nepřipouštíme různost, ve kterých neprojevujeme toleranci.
- **Umění pochválit** – pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty (negativní posílení), proto je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého žáka ve škole. Může to být pro někoho poněkud obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. Není třeba ocenit jen výsledek (povedený obrázek, dobře napsaný domácí úkol, naučenou básničku), ale stejně tak příznivě dítě stimuluje, oceníme-li „proces“ tj. snahu dítěte, jeho úsilí, ochotu věc realizovat, nadšení apod.
- **Vedení ke spolupráci a zvládání konfliktních situací** – školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak poskytnout žákům prostor pro to, aby se naučili spolupracovat. Žáci se ve škole nemohou učit jen soupeřit, ale též dobře zvládat týmovou práci. V síti složitých sociálních vztahů ve škole se nutně musí objevovat konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, budou-li konflikty využity ve prospěch rozvoje vztahů nebo budou-li vzájemné interakce komplikovat či dokonce „bořit“.
- **Vyjadřování se ke konkrétním situacím** – zobecněná a hodnotící tvrzení učitele typu „zhoršil ses v matematice“ žáka jen málo informuje o tom, co má udělat, aby situaci změnil. Proto konkrétnější sdělení typu „procvičuj násobilku“ je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny. Pojmenování toho, co chceme u dítěte změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení. Samozřejmě se týká nejen výkonu v matematice, ale i chování a sociálních interakcí ve škole. Čím konkrétněji se nám podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dáváme žákovi ke změně bez často nepřiměřené „nálepky“ a hodnocení celé osobnosti žáka.

Závěrem

Sociální procesy ve škole probíhají v určitých **sociálních vztazích**, které jsme nahlíželi z úhlu pohledu **učitele**. Má-li učitel efektivně naplnit edukační procesy ve prospěch rozvoje žáka a své profesní spokojenosti, musí uspět ve školních sociálních vztazích. K tomu je třeba, aby byl vybaven jistými **profesními dovednostmi**. Rozsah či míra osvojení profesních dovedností – zejména sociálních a diagnostických jsou u různých učitelů různé, nutně nesouvisí s věkem či léty praxe. Ale jednou z výrazných obecných charakteristik dovedností je, že je možné je osvojovat, rozvíjet i doplňovat. Existuje celá řada postupů, jak učitelé mohou rozvíjet tyto dovednosti a tím i svou profesní kompetenci. Je možné využít různých interakčních her, sociálně-psychologických výcviků, videotréninku interakcí ve škole. Vždy je

důležitá ochota učitele k sebereflexi, k experimentování se svým vlastním chováním, k otevřenosti ve vztahu k hledání nových cest. Osvojení některých dovedností dokonce předpokládá obtížné změny v postojích k interakci učitele a žáka (akceptace, empatie).

Důraz na rozvíjení sociálních a diagnostických dovedností učitele je výzvou pro profesní přípravu i rozvoj profesní kompetence učitelů. Jistě klade na učitele řadu nároků, ale zároveň jim otvírá další možnosti, jak zacházet se sociálním klimatem ve škole, jak jej využívat ve prospěch edukačních procesů a jak efektivně ovlivňovat a optimalizovat působení současné školy.

Učitel je pro žáky důležitým sociálním vzorem a je třeba, aby se stal **expertem**, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho sociálními partnery, dovede intervenovat ve prospěch rozvoje žáka, a tím i podporovat osobní spokojenost a posilovat profesní i sociální prestiž svého povolání.

Doporučená literatura

Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.

Fenstermacher, G.D., Soltin, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Gillernová, I., Krejčová, L. a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada,.

Hopeovi, S. a H., Krael, J. (2001). *Sociálněpsychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál.

Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis.

Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.

Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet. Co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál.

Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál.

Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ČR, a.s.

Švec, V. a kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno, Paido.

