



Senovážné náměstí 23, 110 00 PRAHA 1, ☎ 224 233 041

Týdeník ŠKOLSTVÍ přináší každý týden téměř do všech škol a školských zařízení České republiky ty nejaktuálnější zprávy o dění v resortu. Nejsou to pouze stanoviska odborového orgánu, ale především objektivní, ověřené a seriózní informace o legislativním procesu, o situaci v jednotlivých regionech a na jednotlivých pracovištích, pokud jde o platy, pracovní podmínky a sociální problematiku zaměstnanců školství. Týdeník poskytuje velké místo informacím z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a z Parlamentu ČR.



Týdeník ŠKOLSTVÍ se vyplatí nejen číst, ale také v něm za výhodných podmínek inzerovat.

www.tydenik-skolstvi.cz

3. ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

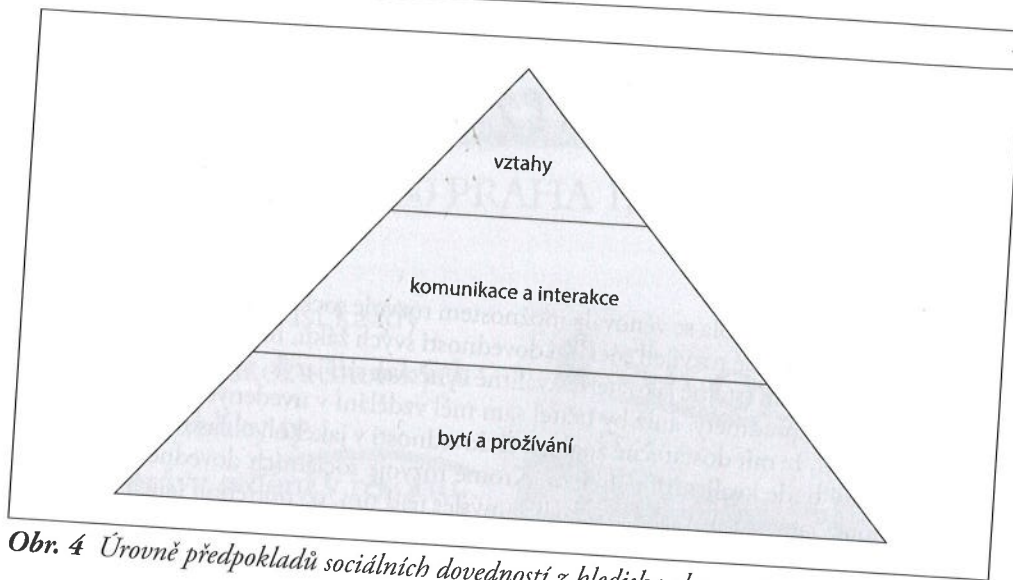
Předchozí kapitola se věnovala možnostem rozvoje sociálních dovedností učitelů. Není možné, aby učitelé rozvíjeli sociální dovednosti svých žáků, nejsou-li sami v této oblasti dostatečně zdatní (stejně jako nelze kvalitně vyučovat cizí jazyk, matematiku, hudební výchovu, ani jiné předměty, aniž by učitel sám měl vzdělání v uvedených oborech). Dále ovšem také platí, že mít dostatečné znalosti či dovednosti v jakékoli oblasti ještě neznamená, že dotyčný bude kvalitním učitelem. Kromě rozvoje sociálních dovedností u učitelů je tedy žádoucí, aby se sami také dokázali zamyslet nad tím, co potřebují jejich žáci, znali způsoby, jak jim mohou znalosti a dovednosti zprostředkovat, i metody, jimiž lze stávající úroveň dovedností i potenciál žáků poznávat. Na následujících stránkách proto doplníme předchozí informace a představíme principy práce se žáky i školními třídami a také vymezíme celé spektrum sociálních dovedností, na něž je důležité se ve škole zaměřovat.

3.1 PŘEDPOKLADY ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍCH TŘÍDÁCH

Lenka Krejčová

Než se zaměříme na konkrétní sociální dovednosti dětí a dospívajících, které je vhodné ve škole u žáků posilovat a rozvíjet, podívejme se na obecnější předpoklady, z nichž tyto formy chování vyplývají. Kromě sociálních schopností (předpokladů), jež jsou dány převážně individuálními charakteristikami jednotlivých členů edukačního procesu, jsou to také sociální situace, které ve škole vytvářejí podmínky, aby se různé sociální dovednosti mohly vynořit, byly posilovány a rozvíjeny, nebo v opačném případě naopak utlumeny.

Obrázek 4 ukazuje roviny a charakteristiky sociálních situací, jež se ve školním prostředí nabízejí jako platforma pro rozvoj sociálních dovedností. Každá z těchto úrovní předpokládá určitou formu interakce mezi individuálními sociálními schopnostmi jedince a jeho okolím. D. Fontana rozlišuje ve školním vzdělávání dvě stěžejní dimenze celého edukačního procesu. První označuje jako **oblast vědění**, která se věnuje především předávání informací a znalostí, zaměřuje se na rozvoj myšlení a hledání strategií k osvojení vyučovacího předmětu. Druhou úroveň označuje jako **oblast bytí**, jež rozvíjí osobnostní charakteristiky, individuální prožívání a adaptaci na prostředí a současně také podporuje soužití ve škole. Jeho pojetí odpovídá komplexnímu modelu vzdělávání, v němž jsou syceny rozvoj kognitivních procesů i socializace (Fontana, 2003). Tyto dvě složky spolu vzájemně interagují. Současně lze říci, že vše, co nespadá do kategorie učení, představuje potenciál pro rozvoj sociálních dovedností (případně osobnostních charakteristik), aniž by bylo specifikováno, o které se přesně jedná.



Obr. 4 Úrovně předpokladů sociálních dovedností z hlediska obecnosti

Na druhé úrovni jsou **předpoklady sociálních dovedností vymezeny v podobě komunikace a interakce s okolím**. Z nich vyplývají dílčí projevy chování, jež spadají do této kategorie. Na základě komunikace s okolím lidé následně budují jednotlivé složky svého sociálního života. Komunikace je ovlivňována sociálním okolím jedince, ale současně působí na rozvoj lidské psychiky (Janoušek, 2007). **Představuje tak v tomto pojetí nadstavbu všech dalších sociálních dovedností**, což vyplývá z jejich základních principů, jak byly formulovány P. Watzlawickem, J. Beavin Bavelasovou a D. D. Jacksonem. Pokusme se představit si je v prostředí školy.

První a velmi klasickou charakteristikou komunikace je tvrzení, že „nelze nekomunikovat“ (Watzlawick, Beavin Bavelasová, Jackson, 1999, s. 45). Jakákoli forma chování v interakci s druhou osobou či osobami nese nějaké sdělení. Ve školách, jež jsou plné žáků a učitelů, kteří se v průběhu výuky neustále potkávají při různých příležitostech, se jeví jako zcela nemožné vyhnout se komunikaci s okolím. Učitelé všemi způsoby svého chování dávají něco najevo, sdělují žákům informaci určité hodnoty. Jedním z tradičních příkladů může být způsob, jímž učitelé vyžadují plnění školních povinností. Jestliže je srozumitelně strukturují a následně důsledně dodržují, znamená to pro žáky velmi zřetelně formulovanou informaci, co mohou od učitele očekávat. Pokud naopak úkol sdělí, ale následně se k němu nevracejí, žáci opět dostávají velmi srozumitelnou informaci o významu své práce. Je velice pravděpodobné, že pro takového učitele splní úkol pouze několikrát na počátku školního roku, kdy ho ještě neznají. Následně většina z nich porozumí chování učitele jako sdělení, že není třeba úkoly dělat.

Druhý princip komunikace velmi výstižně ukazuje, jaký význam má jakákoli výměna informací pro socializaci jedince a rozvoj jeho sociálních dovedností. „Každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt, a to tak, že druhý aspekt určuje předcházející, a je tedy metakomunikací“ (Watzlawick, Beavin Bavelasová, Jackson, 1999, s. 48). To znamená, že každé sdělení nejen poskytuje informaci, ale současně vyvolává u všech účastníků interakce další chování. V rámci těchto výměn vzniká mezi žákem a učitelem (případně

dvěma a více žáky) vazba, jíž se postupně definuje jejich vztah. Je zcela přirozené, že tyto děje probíhají velmi často bez cíleného zaměření pozornosti svých aktérů. Tak se například stane, že informace stejného obsahu, kterou žáci sdělí dvěma různým učitelům, je v závislosti na vztahu mezi třídou a daným učitelem interpretována odlišným způsobem. Například neochotu psát písemnou práci jeden interpretuje jako lajdáctví a zlobí se na třídu. Druhý hledá příčinu takového odmítnutí a ptá se žáků, co se jim dnes přihodilo, nebo jestli už psali jiné písemné práce a jsou unavení. Třetí chápe sdělení jen jako přirozenou součást komunikace o písemné práci a nepřikládá mu větší význam, ani žáky nehodnotí za jejich vyjádření a prostě jim písemnou práci zadá, protože ví, že žáci vždy zkusí práci odložit tímto způsobem.

Třetí princip komunikace vymezený uvedenými autory se snaží problematizovat tradiční model, který představuje komunikační výměny na úrovni akce–reakce. Výměny v komunikaci autoři vysvětlují tzv. triadickým spojením, kdy 1) podnět, na který reagujeme 2) odpověď, je 3) následován určitou specifickou formou posílení další komunikace ze strany druhé osoby či osob. Čili tím, jaká odpověď přijde na danou reakci, se dále určuje, jaký charakter bude mít celková komunikace. „**Druh vztahu je v souladu s fázováním komunikačních sledů mezi komunikujícími**“ (Watzlawick, Beavin Bavelasová, Jackson, 1999, s. 52). Učitelé zejména středních škol mnohdy argumentují, že nemají dostatek času na rozvoj sociálních dovedností žáků, neboť jsou zahlceni množstvím výuky, kterou si je třeba v průběhu čtyř let studia osvojit. Pokud však vezmeme v úvahu zde popsaný axiom komunikace, pak platí, že při kterékoli vyučovací hodině v komunikaci mezi učitelem a celou třídou figurují tři složky výměny informací. Učitel sděluje informace, na něž žáci různým způsobem reagují (píší si poznámky, dotazují se, plní úkoly). Sdělení může rovněž vycházet od žáků a reakce naopak přicházet od učitele. Při každé takové výměně ovšem způsob prezentace sdělení i čekání na reakci určuje, jak bude komunikace dál probíhat, neboli je posilována (případně tlumena) kontinuita komunikace. Za těchto předpokladů mohou žáci při standardní výuce jakéhokoli předmětu rozvíjet řadu dalších sociálních dovedností (např. aktivní naslouchání, diskutování, empatii, řešení konfliktů). Významnou roli hraje, jakou atmosféru si pro práci ve třídě se žáky vytvoříme a jakým způsobem si mezi sebou sdělujeme informace.

Čtvrtému principu komunikace se často věnuje nejvíce pozornosti v tradičním pojetí tohoto tématu. „**Lidské bytosti komunikují jak digitálně, tak analogově**. Digitální jazyk je velmi složitý a má výrazně logickou skladbu. Postrádá však přiměřené významy týkající se vztahové stránky, zatímco analogový jazyk obsahuje významoslovi, ale nemá odpovídající skladbu, která by jednoznačně definovala povahu vztahů.“ (Watzlawick, Beavin Bavelasová, Jackson, 1999, s. 58). Analogový jazyk zahrnuje veškeré formy neverbální komunikace v nejšířím slova smyslu (ve škole to může být i způsob organizace vyučovací hodiny), zatímco digitální jazyk představuje naše verbální sdělení. Značná část vyučovacího procesu staví na verbální složce. Žáci poslouchají výklad učitelů, čtou učebnice, zapisují si důležité informace. Velmi rozsáhlou oblast, v níž jsme především závislí na analogových sděleních, představují vztahy. Zatímco informace obsažené ve výuce určitého předmětu jsou relativně stabilní, způsob jejich sdělení a prezentace významně ovlivňují, jestli žáky téma zaujme, zda je posílena jejich motivace a současně také vzájemný vztah mezi učitelem, třídou a učivem. Forma, kterou učitel zvolí pro prezentaci verbálních informací, aktivuje množství neverbálních složek komunikace a vytváření vztahu může současně zahrnovat další sociální dovednosti, jež jsou takto posilovány (např. ochotu spolupracovat

vat, reflektovat své myšlenky, pocity a projevy chování, přemýšlet o názorech, prožitcích a projevech spolužáků i učitele). Když se vysokoškolských studentů v rámci různých setkávání ptáme, co určilo jejich zaměření na studium daného oboru, velice často odpovídají, že měli učitele, který je dokázal pro tuto vědní oblast nadchnout. Přitom se jedná o stejný vyučovací předmět a stejné učivo určené pro všechny základní školy (např. biologie či zeměpis), nebo o předmět, který se učí v mnoha různých středních školách. Žáci si musí osvojit shodný obsah látky, absolvovat předmět ve stejném rozsahu. Přesto se děje, že někteří učitelé své žáky nadchnou a jiní nikoli. Nabízí se tedy, že to není jen otázka nadání a obliby či nezájmu o jednotlivé vyučovací předměty, ale také způsob, jakým učitel předmět žákům zprostředkovává. Při tom sehrává významnou roli nejen faktické sdělení informací, ale i další aspekty komunikace a současně s ní budování vztahů se žáky a podporování jejich motivace.

Poslední axiom komunikace vymezuje charakteristiky vzájemných sdělení z hlediska hierarchie. „*Všechny komunikační výměny jsou buď symetrické, nebo komplementární v závislosti na tom, jsou-li založeny na rovnosti, či rozdílnosti*“ (Watzlawick, Beavin Bavelasová, Jackson, 1999, s. 61). Většina školních situací mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem poskytuje možnosti k oběma typům komunikačních výměn. Komunikační výměny poskytují kromě faktických informací také sdělení o vztahu a vyžadují určitou formu chování. Žákům se tak nabízí množství situací, v nichž si mohou zkusit také dílčí sociální dovednosti, které s daným způsobem komunikace souvisejí a které je učí komunikovat s nadřízenými i se svými vrstevníky. Od útlého věku si děti uvědomují, zda pro ně určitý vychovatel (ať rodič, prarodič, učitel, nebo jiná dospělá osoba) představuje přirozenou autoritu, a podle toho ho nejen vnímají a vytvářejí si o něm nějaký názor, ale také se vůči němu chovají. Svou rozhodností, důsledností, znalostí svého oboru, ale též ochotou naslouchat žákům a přijímat jejich sdělení si takovou hierarchii ve škole budujeme. Mimo to je nesmírně důležité, jak o sobě navzájem učitelé před žáky hovoří. Pokud se podporují, akceptují rozhodnutí svých kolegů a žáci vědí, že se dokážou dohodnout a problémy řešit, opět to přispívá k jejich přijímání učitelů jako svých nadřízených.

Příklad obráceného postupu, který ukazuje, jak bychom pracovat neměli, vychází z jedné soukromé střední školy. Tamní ředitel se snažil velmi často zalíbit žákům i jejich rodičům, neboť pro něj představovali zdroj příjmů. Někdy dokonce žáky „naváděl“, jak mají postupovat, aby přesvědčili své učitele o zlepšení závěrečné známky na vysvědčení. Žáci podobné rady někdy uposlechli, případně se spoléhali, že ředitel na učitele bude naléhat, aby upravili jejich hodnocení. Ve třídách i při neformálních hovorech s absolventy školy ovšem opakovaně vystávalo téma neúcty vůči takovému člověku. Žáci, ani jejich rodiče, ho nepokládali za významnou osobu, v hovorech mezi sebou ho zesměšňovali.

Jiným příkladem je komunikace zejména mladých učitelů se žáky druhého stupně základních škol nebo se středoškoláky. Je nesmírně důležité vyvážit způsob projevu vůči nim tak, aby nebyli dojmů, že se vůči nim učitel povyšuje, a na druhou stranu, že se snaží svou mluvou mezi ně zařadit. Obě formy komunikace vedou k tomu, že dospívající učitele za přirozenou autoritu a nadřízeného nebudou pokládat. Možná se budou navenek projevovali jednou odbojně, podruhé spíše kamarádsky, ale zkušenosti z praxe zpravidla ukazují, že takové učitele neakceptují jako významné osoby, které mají vliv na jejich vývoj.

Na vrcholu pyramidy v obrázku 4 stojí **interpersonální vztahy**, respektive jejich budování v rámci vzdělávacího procesu. Jak opakovaně naznačuje P. Watzlawick s kolegy, podmínkou jejich vzniku je vzájemná komunikace. Na interpersonální vztahy lze však nahlížet také samostatně jako na klíčový předpoklad socializace ve škole (Gillernová, 1998). Žáci mají ve škole příležitost budovat vztahy se svými vrstevníky, učiteli, vedením školy, poradenskými pracovníky a mnohdy také s administrativním a pomocným personálem, který se na chodu školy podílí. Zkušenosti, jež žáci vytvářením různorodých vztahů získávají, vedou k rozvoji vzájemného poznávání, ovlivňují rozhodování v sociálních situacích, případně určují způsob reakce v daných situacích, podporují dovednost řešit konflikty a mnohé další sociální dovednosti (Doll, Zucker, Brehm, 2004; Soudková, 2006; Tyrlík, Dvořáková, Jelínková, 2006). Vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky v rámci školní třídy mimo to ovlivňují průběh celého vzdělávacího procesu, ochotu spolupracovat, motivaci ke studiu i pocit sounáležitosti se školou (Cotterell, 2007; Macek, 1999).

Bez ohledu na úroveň obecnosti, na níž jsou sociální dovednosti budovány, je vždy důležitým předpokladem jejich rozvoje **přítomnost dalších osob**. Sociální dovednosti se získávají i dále rozvíjejí prostřednictvím sociálního učení. Žák má možnost rozvíjet své sociální dovednosti za podpory a vedení svých vychovatelů a učitelů. Významnou roli sehrávají také jeho vrstevníci, kteří mu umožňují naučené dovednosti zkusit, potvrzovat si jejich význam a nadále je zdokonalovat a upřesňovat. Pro učitele je důležité si uvědomit, že zatímco učební látku zprostředkováváme především tak, že o ní se žáky hovoříme a něco jim vykládáme, rozvoj osobnostních charakteristik i sociálních dovedností zajišťujeme především tím, jak se chováme vůči žákům i vůči svým kolegům. Žádný výklad nepomůže, aby se žáci naučili spolupracovat, tolerovat jinakost nebo dodržovat pravidla. K tomu pomůže, pokud jim dospělí vychovatelé ukážou, že to sami také dělají, a podpoří je ve vlastní aktivitě, případně ocení jejich žádoucí projevy. Ač to pro učitele nemusí být vždy jednoduché, patří k jejich profesionalitě, aby stále zvažovali, co ještě svým chováním, svými projevy i postoji žákům sdělují a jaký to má na ně vliv.

3.2 PROJEVY SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Lenka Krejčová

Sociální dovednosti mohou být definovány výčtem svých projevů v chování jedince. Jedna z obecnějších, avšak výstižných definic říká, že „*sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince*“ (Orpinas, Horne, 2006, s. 108). Věku odpovídající chování lze rovněž charakterizovat jako sociálně významné chování, tedy takové, jež okolí pokládá za přínosné a které jedinci přináší sociální zisky (Gresham, Sugai, Horner, 2001). Tyto zisky mají zpravidla podobu akceptace okolím, zvýšené popularity v sociální skupině a pozitivního ocenění významnými druhými osobami (Caldarella, Merrell, 1997). Výčty sociálních dovedností se liší ve svém rozsahu, často také z hlediska zájmu autorů o konkrétní formy chování, případně podle věkové či profesní skupiny, na kterou se autoři soustředí. P. Caldarella a K. W. Merrell realizovali v devadesátých letech 20. století rozsáhlou

studii, na jejímž základě se pokusili systematicky klasifikovat sociální dovednosti dětí a dospívajících. Uvedení autoři se domnívají, že se jednalo o historicky první studii podobného typu (Caldarella, Merrell, 1997). Dospěli k **pěti dimenzím, v nichž lze vysledovat dílčí sociální dovednosti**, které se zdají vhodné a snadno aplikovatelné i v prostředí našich škol:

- Dimenze **vrstevnických vztahů** představuje první skupinu sociálních dovedností a zahrnuje veškeré formy chování, jež umožňují pozitivní interakce s vrstevníky. Žáci, kteří jsou dostatečně zdatní ve sféře vrstevnických vztahů, zvládají budovat trvalejší přátelství a současně také odolávat negativnímu vlivu vrstevnické skupiny, případně ukončit vztahy, které je mohou ohrožovat. V interakcích s vrstevníky dokážou akceptovat jejich odlišnosti a specifické projevy. S přibývajícím věkem jsou také schopni využívat své vnímavosti na verbální i neverbální podněty, jež přicházejí od druhých osob, a zvládají reagovat podle informace, kterou nesou. Důležitou složkou této dimenze jsou též rozvinuté schopnosti sociálního vnímání a poznávání druhých osob. V dospívání jsou takto vybavení jedinci schopni precizně a kontinuálně budovat svůj názor na druhé a zvažují, jak budou pravděpodobně přemýšlet, jednat a reagovat lidé kolem nich. Toto mladší děti ještě zpravidla nezvládají samostatně s ohledem na rozvoj kognitivních procesů, ale právě proto jsou nesmírně důležité vychovatelé v jejich okolí, kteří podporují výše uvedené sociální dovednosti a postupně je přivedou na vývojově vyšší úroveň.
- Druhá dimenze zahrnuje různorodé **seberegulační mechanismy**, jimiž jedinec kontroluje své prožívání, ale také se zvládá chovat v souladu s pravidly, dokáže přijímat kompromisní řešení či akceptovat kritiku své osoby. Tyto dovednosti působí v mnoha ohledech též jako prevence násilného chování v konfliktních situacích a naopak podporují schopnost nahlížet na konflikt z úhlu pohledu všech zúčastněných, ovládnout tendenci hledat příčiny a viníka a zaměřit se na hledání přijatelného řešení. Za významnou složku seberegulace lze pokládat rovněž dovednost sebereflexe, která je nezbytná pro další osobnostní rozvoj, ale také například pro schopnost účinně pokračovat ve školní práci. Do této dimenze můžeme zařadit též dovednost kontrolovat svá verbální i neverbální sdělení, aby byla v souladu se situací, v níž se jedinec nachází, a se sdělením, na něž reaguje, případně které iniciuje.
- Třetí dimenzi sociálních dovedností dětí a dospívajících reprezentují **dovednosti související s vlastním vzděláváním a školní docházkou**. Zaměřují se zejména na školní úspěšnost, interakce se spolužáky a učiteli, samostatné plnění úkolů, sledování instrukcí učitele apod.
- Čtvrtá dimenze je označována jako **vzájemný soulad**, avšak v mnoha ohledech vyjadřuje **dovednost kooperace**. Jedinec, který má rozvinuté zde zařazené sociální dovednosti, je schopen se přizpůsobit okolí v plnění sociálních pravidel a požadavků, umí efektivně využívat svůj volný čas, dovede se podělit s ostatními. Tato dimenze sociálních dovedností se vztahuje také k různým formám komunikace a práce ve skupině, jež vyžadují dovednosti naslouchání, ale též verbalizaci názorů a požadavků, doptávání a vzájemné vyjasňování názorů, zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti,

rozdělení sociálních rolí mezi členy skupiny i jejich přijetí a následné odpovědné plnění, abychom nenarušili práci celé skupiny. Zcela konkrétní dovednost tohoto typu, kterou lze ve školním prostředí často a intenzivně rozvíjet, označuje J. Ježek jako sdílené reflektování. Celá skupina se společně zamýšlí a diskutuje o společné činnosti, svém dosavadním vývoji a dalších plánech (Ježek, 2006).

- Poslední definovaná dimenze se zaměřuje na **dovednosti prosadit se v interakci s druhými osobami**. V konkrétní podobě se jedná o zahájení konverzace s druhými, přizvání druhých osob k interakci s námi, přijetí pochvaly a ocenění, dovednost adekvátně projevovat a regulovat verbální i neverbální projevy v komunikaci s jinými osobami. Do této kategorie můžeme zařadit také dovednost rozhodovat se v konkrétních situacích či plánovat aktivity do budoucna, na nichž participuje více osob. Při těchto činnostech sociálně zdatný jedinec zvažuje též druhé osoby a rozhoduje o sobě či o celé skupině na základě svých znalostí a zkušeností s druhými.

Uvedená taxonomie si neklade nároky na úplnost, avšak její autoři P. Caldarella a K. W. Merrell se domnívají, že může napomoci identifikaci silných stránek dětí a dospívajících, případně pochopení jejich dosavadního i budoucího rozvoje. Pro školní prostředí se zdá dostatečně široká a poměrně názorně třídí sociální dovednosti, ovšem současně nám naznačuje, v jaké šíři se na ně můžeme zaměřovat (tabulka 1). Učitelé ji bezpochyby mohou využít při zvažování dílčích projevů sociálních dovedností a jejich podpory v rámci vyučování. Mimo to nám také naznačuje různorodá prostředí i rozličné situace, při nichž v průběhu vyučování můžeme často relativně mimoděk rozvíjet i sociální dovednosti, případně také diagnostikovat úroveň vyspělosti sociálních dovedností našich žáků, abychom věděli, čemu je vhodné věnovat pozornost.

Při rozvoji sociálních dovedností dětí a dospívajících je kromě zaměření na dílčí projevy sociálních schopností nutné věnovat pozornost také celkovému procesu osvojování a následného využívání daných dovedností. R. F. Catalano s kolegy vymezuje v této souvislosti tři **typy deficitů sociálních dovedností** v projevech dětí či dospívajících (Catalano et al., 2004):

- Deficit v osvojování sociálních dovedností, kdy se obtíže projevují na samém počátku učení či výchovy, žák nezvládá se danou dovedností naučit, pravděpodobně ani nechápe, k čemu může být užitečná. (Někteří jedináčci se např. ve škole obtížně učí brát ohledy na druhé děti, pokud k tomu nejsou vedeni také v domácím prostředí, kde jsou stále středem pozornosti; někteří více introvertní jedinci mohou mít obtíže naučit se spolupracovat s okolím a výrazně preferují individuální práci o samotě.)
- Deficit ve vhodném projevení sociálních dovedností, který znamená, že se příslušná sociální dovednost nachází v repertoáru chování žáka, ale nedokáže ji adekvátně využít v sociálních situacích. (Vzpomeňme si např. na extrémně impulzivní jedince, kteří v klidných situacích zvládají reagovat a vědí, jak se chovat, ale jakmile se dostanou do náročnější situace, chovají se neadekvátně; případně někteří žáci se dokážou prosadit a vyjadřovat v malé skupince či ve velmi bezpečném prostředí, ale před celou třídou nebo ve vypjaté situaci neumějí reagovat, nezvládají komunikovat s okolím nebo nejsou schopni přednést svůj referát apod.)

Tab. 1 Dimenze sociálních dovedností dětí a dospívajících a jejich dílčí projevy (podle taxonomie P. Caldarella a K. W. Merrella, 1997)

| vrstevnické vztahy | seberegulace | vzdělávání | kooperace | interakce s druhými osobami |
|---|--|---|--|--|
| budování přátelských vztahů | efektivní řešení konfliktů | samostatné plnění úkolů | práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny | zahájení konverzace s druhými osobami |
| odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny | sebereflexe | dovednost pracovat podle zadaných instrukcí | dovednost podělit se s ostatními ve skupině | vlastní verbální vyjadřování |
| akceptace odlišností | kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení | sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu | přijetí požadavků sociální role | dovednost adekvátního neverbálního sdělování |
| sociální vnímání | | efektivní nakládání s časem a plánování činností | zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti | přijetí pochvaly a ocenění |
| sociální poznávání | | vytváření efektivního pracovního prostředí | kommunikace ve skupině | rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami |
| vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob | | dovednost požádat o sociální podporu ve škole | sdílené reflektování | |
| kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech | | | efektivní využití volného času | |

- Deficit ve smyslu fluence, kdy žák ví, jaká forma chování je v daném okamžiku vhodná, chtěl by způsob reakce použít, avšak nedaří se mu projevit vhodným způsobem. (Právě na takové děti, dospívající, ale i dospělé se hodí přirovnání, že se „chovají jako sloni v porcelánu“.)

Je zcela zřejmé, že většina žáků ve škole má **sociální dovednosti rozvinuté na rozdílné úrovni**. Je poměrně málo dětí či dospívajících, o nichž bychom mohli říci, že jsou v této oblasti plně kompetentní (ti pak zpravidla patří mezi velmi schopné a oblíbené žáky). Musíme si také uvědomit, že některé dovednosti lze mimo školu jen obtížně zkoušet a trénovat, pokud nemáme k dispozici vrstevnickou skupinu, strukturu hierarchie funkcí, pracovní povinnosti a další charakteristiky, které děti i dospívající připravují na budoucí dospělý život. Proto je vhodné žáky při různých příležitostech podporovat v projevech sociálních dovedností, oceňovat je za jejich adekvátní využití a případně zvažovat, jakou formu deficitu bychom u některých žáků mohli popsat, a tomu přizpůsobit svou intervenci. Zatímco mladší žáci na základní škole si možná budou muset danou sociální dovednost osvojit, u dospívajících je nutné přemýšlet o jejím vhodném využití v konkrétních situacích, pokud se jim to nedaří.

Proč je vhodné sociální dovednosti ve škole rozvíjet?

Škola má vedle rodiny pravděpodobně nejsilnější socializační vliv na děti i dospívající, zprostředkovává jim každodenní zkušenosti, zde si vytvářejí své sociální sítě a hledají sociální oporu. Jejich znalosti i dovednosti mají být rozvíjeny natolik, aby se postupně stali dostatečně kompetentními ve všech oblastech, které potřebují pro další život. Významným argumentem pro rozvoj sociálních dovedností ve škole je jejich úzká **souvislost s akademickou úspěšností**, jež se prokázala řadou výzkumných studií (Catalano et al., 2004; Stanculescu, 2007; Wentzel, 1991, 1993). Při sledování souvislostí mezi sociálními dovednostmi a školní úspěšností se navíc prokázalo, že posilování sociálních dovedností žáků sehrává roli při zlepšení školních výsledků, zatímco obrácený postup – tj. že by školní úspěšnost podporovala rozvoj sociálních dovedností – neplatí (Rovan, Vlahović-Štetić, 2008; Wentzel, 1993). Mnohdy se dokonce ukazuje, že vysoká míra sociálních dovedností má významnější vliv na školní výsledky žáků než úroveň intelektových schopností. Zkušenosti z praxe někdy naopak ukazují obrácený efekt, kdy přiměřeně rozvinutý intelekt nemusí ve škole znamenat úspěch, pokud daný žák opakovaně nepřijatelně reaguje v sociálních situacích a dostává se tak do konfliktů se svými spolužáky i učiteli. Nabízí se však ještě další vysvětlení, proč jsou žáci s vyšší mírou sociálních dovedností ve školách úspěšní. Výzkumy zjistily, že tyto děti i dospívající získávají od svých učitelů vyšší míru sociální a emocionální podpory (Babad, 1990; Mareš, Ježek, 2002; Wentzel, 1993), což může vést k jejich kvalitnějším školním výsledkům. Ukazuje se, že si učitelé této formy podpory často nejsou vědomi – na rozdíl od žáků, kteří od nejnižších tříd po střední školy byli schopni uvedené formy chování učitelů registrovat. Lze se tedy domnívat, že jejich hodnocení sociálně zdatných žáků je mírnější, případně pozitivnější než žáků, kteří patří do skupiny sociálně méně úspěšných.

Dalším významným argumentem pro rozvoj sociálních dovedností je **prevence rizikového chování** (Kolář, 2005; Orpinas, Horne, 2006). Vedle cíleného rozvoje pozitivního školního klimatu je podpora sociálních dovedností žáků pokládána za velmi významný zdroj snížení výskytu šikany a projevů agresivního chování. Na těchto principech stavějí i programy prevence zneužívání návykových látek či jiných forem závislostí.