

3. Využití moderní techniky pro poznávání dovedností učitele

Mezi nové trendy v psychologické diagnostice bezesporu patří i stále širší využívání videotechniky, a to především v oblasti dětské a pedagogické psychodiagnostiky. Audiovizuální technika je přitom v psychologii využívána již od poloviny 20. století, kdy výzkumně orientovaní psychologové navazovali na antropologické a etnografické filmové studie z počátku 20. století, dokumentující každodenní život v různých kulturách (a zkoumající jejich specifické rituály, zvyky a vzorce interakce). Bateson G. a M. Mead (1942) např. zdokumentovali na Bali pomocí filmu, fotografií a terénních zápisků interakci mezi rodiči a jejich dětmi, rituální tance, běžné činnosti a gestikulaci tamních domorodců.

Takže již tyto rané filmové studie se zaměřovaly na sledování a následný popis lidského chování, interakci a komunikaci. Není proto divu, že se i díky rychlému technologickému vývoji audiovizuální techniky brzy začaly objevovat sociálně-psychologické výzkumy založené na zpracované a dobře promyšlené videoanalýze. Zaznamenávání vybraných situací na video umožňovalo postihovat sledované proměnné, které byly výzkumníkům k dispozici, komplexněji a získali příležitost se k nim opakovaně vracet. Další dnes zdůrazňované výhody využití videa v psychologickém a pedagogickém výzkumu se týkají i využití v psychodiagnostice. Patří mezi ně již zmiňovaná možnost sledovat komplexní procesy, dále zvýšení vnitřní reliability pozorování, kódování neboli analyzování jevů, jejich popis a zařazení z různých perspektiv, možnost vracet se k archivovaným nahrávkám a analyzovat je novým způsobem, propojit kvalitativní a kvantitativní přístup analýzy dat a v neposlední řadě umožňuje video daleko podrobnější a konkrétnější dokladování získaných výsledků (Janík, Seidel, 2009).

Videozáznam může být velice užitečným nástrojem jak psychologa, tak i učitele pro zaznamenávání a následný rozbor nejen celkového chování sledovaného jedince či klienta, ale i např. úrovně rozvinutí jeho jednotlivých zjišťovaných dovedností, stejně tak jako pro analýzu jeho působení na druhé a interakce s nimi. V současné době existuje dobře zpracovaný způsob využití analýzy takového videozáznamu i pro následnou intervenci, který je známý jako **metoda videotrénink interakcí** (VTI). Vhodně doplňuje a zkvalitňuje psychologické či pedagogické vyšetření, pomáhá zlepšovat kontakt mezi dospělými a dětmi a zvyšovat efekt jejich

výchovného působení. Navíc v obtížných situacích pomáhá klientům hledat další cesty a řešení k jejich zvládnutí. Proto je tomuto diagnosticko-intervenčnímu postupu věnována samostatná kapitola.

3.1 Metoda videotrénink interakcí

Metoda VTI využívá videonahrávek interakcí mezi dětmi a dospělými a prostřednictvím jejich podrobné analýzy poskytuje pozitivním způsobem zpětnou vazbu, což vede ke zvýšení pocitu kompetence dospělého a v případě školy k upevnění profesní kompetence učitele. Díky promyšlenému způsobu natáčení a následné společné práci s videonahrávkou vede pracovník VTI (videotrenér) klienty k větší citlivosti k iniciativám dítěte a jejich analýze, a tak učí přímo dospělého být dobrým diagnostikem probíhajících interakcí. Tím také dochází ke zvýšení efektivity jeho působení jak vzhledem ke skupině, tak k jednotlivým dětem. Ve škole pak takovéto citlivé vedení dětí učitelem či vychovatelem může navíc kompenzovat (nikoli nahrazovat) emoční nedostatky v rodině. Tím se vytvářejí také další ochranné faktory v prostředí dítěte.

Tato metoda vznikla v Nizozemsku v 80. letech 20. století ve formě krátkodobé a intenzivní pomoci klientům přímo v jejich domácím prostředí jako alternativa umístování dětí s vážnými sociálními a vývojovými problémy do ústavní péče. V současné době se její využití rozšířilo do dalších oblastí psychosociální práce a je využívána v mnoha evropských zemích a v USA. Její vysoká efektivita a úspěšnost (Biemans, 1989) spočívá především v jejím specifickém způsobu práce zaměřené na **aktivování klientů** v hledání a rozvíjení jejich silných stránek v komunikaci. Při práci s rodinami či učiteli **v jejich prostředí** jsou pomocí videokamery **systematicky a opakovaně** nahrávány interakce probíhající mezi dospělými a dětmi. Ty následně rozebírá videotrenér s klienty a vybírá momenty nebo sekvence, kdy se komunikace daří. Cílem této intervence je ukázat rodičům či učitelům, které prvky vzájemných interakcí vytvářejí úspěšný kontakt, jak lze tedy dosahovat efektivnější komunikace s dětmi.

Metoda VTI není zaměřena na „problémové dítě“, ale na problém jako takový a snaží se poskytnout klientům možnost dalšího rozvoje, lepší perspektivu vzájemných vztahů a výchovného působení. Videotrenér tudíž neprovádí primárně diagnostiku dítěte, nýbrž diagnostiku vzájemných vztahů a komunikace.

VTI se opírá o současná teoretická východiska vývojové a sociální psychologie. Základem jsou zejména práce C. Trevarthena a R. Feuersteina.

Trevarthen (1979, 1982, 1984, 2003, 2011) sledoval interakce mezi dětmi a jejich matkami. Pomocí analýzy videozáznamů objevil, že matky velice citlivě dokážou vnímat iniciativy svých dětí a reagovat na ně, sledují je, napodobují, vedou. Tím podporují a rozvíjejí u dítěte tzv. **primární intersubjektivitu**. Trevarthen předpokládá, že děti mají vrozenou schopnost komunikovat pomocí výrazů tváře a gest. Primární intersubjektivitou chápe to, že již novorozenci dokážou vyměňovat a synchronizovat výrazy, které si předávají se svým pečovatelem (matkou). Později se pak vyvíjí tzv. **sekundární intersubjektivita** – dítě je již schopno vyměňovat si afektivní zkušenosti ze světa okolo sebe se svým pečovatelem tak, že sleduje jeho reakce na své iniciativy. Zdá se, že jsme od narození naladěni na získávání pozornosti svých rodičů či pečovatelů. Pojem „naladěnost“ dospělých je v tomto kontextu klíčovým pojmem. Správná míra „naladění“ k vzájemným interakcím ze strany dospělých (vychovávajících) je důležitým faktorem zdravého vývoje dítěte. Na základě výzkumu intersubjektivit stanovil C. Trevarthen (1979) **principy kontaktu**, jež jsou nutné pro vývoj intersubjektivit. Patří mezi ně:

věnování pozornosti	sledování druhého a toho, co dělá, např. díváním se, nasloucháním, otočením se, očním kontaktem
příjem	dávání druhému na vědomí, že mu rozumím, a ujišťování se, zda mu rozumím dobře
vyjadřování souhlasu a sympatie	pozitivní vysílání k druhému, verbálně i neverbálně, oběma způsoby stejné zprávy
střídání se	dávání a brání si slova, ujišťování se, že promluvy nejsou příliš dlouhé a že jejich začátek i konec jsou jasně signalizovány
kooperace	přijímání a pomáhání, doplňování se navzájem prostřednictvím střídání se
poskytování vedení	ujímání se iniciativ, navrhování, předkládání možností a alternativ, plánování, řešení problémů, tzn. používání předchozích prvků pozitivním a sladěným způsobem

Právě tyto principy se staly základními pro VTI. Jinými slovy řečeno, tím že se zaměřujeme na dítě a vycházíme z jeho momentálního stavu, je dítě schopno nás přijmout. Tím, že mu nasloucháme, učí se naslouchat druhým. Tím, že mu pomůžeme porozumět jevům i vztahům, učí se myslet a řešit problémy. Tím, že ho ujistíme o tom, co dělá dobře, může si vytvářet představy o sobě a podle toho jednat. VTI tak využívá těchto principů pozitivního kontaktu nejen k rozvíjení interakcí rodičů a jejich

dětí či učitelů a žáků, ale i profesních dovedností učitelů a příslušných dovedností žáků.

Ve škole se metoda VTI zaměřuje především na pedagogické aspekty interakcí ve školní třídě, na působení učitele samotného a na jeho možnosti, jak může svým chováním a jednáním tyto interakce ovlivňovat. Od učitelů, stejně jako od rodičů v případě užití VTI v rodině, se vyžaduje aktivní spolupráce – ve smyslu ochoty reflektovat sebe sama v interakcích s žáky. Pozornost je také samozřejmě věnována podílu žáků na různých interakcích, ale důraz je kladen na dospělého a jeho možnosti. VTI ve škole navíc vychází z toho, že klima ve třídě utváří především učitel. Využívá k tomu nejen komunikačních dovedností, ale i dovednosti týkající se organizace třídy a dovedností didaktických, které společně ovlivňují chování i výsledky učení žáků. Vedle toho však VTI respektuje skutečnost, že na školní klima působí i další činitelé (např. vlastnosti učitele i žáků, charakteristika školní třídy jako specifické malé sociální skupiny, materiální podmínky školy, spolupráce rodičů se školou atd.).

Videozáznam a jeho analýza ve škole tudíž pomáhají rozvíjet profesní dovednosti učitele vztahující se k:

- interakci (učitel–žák; učitel–třída; žáci mezi sebou; učitelé mezi sebou),
- managementu třídy, organizaci třídy,
- pracovní metodice, oborovým didaktikám.

Zkušenost a výzkumné studie jednoznačně ukázaly, že pomocí analýzy videozáznamu interakcí lze poskytnout učiteli pozitivní zpětnou vazbu, což vede k podpoře jeho schopností, dovedností i přesvědčení o vlastní účinnosti, a tím také ke zvýšení efektivity jeho působení jak vzhledem ke školní třídě, tak vzhledem k jednotlivým žákům (Bidlová, 1997, 2005; Forsyth et al., 1996). Chování učitele působí na chování žáka a přímo ovlivňuje výsledky učení žáků. Podaří-li se učiteli, aby žáci pracovali bez napětí, v uvolněné atmosféře, vzbudí-li jejich důvěru, snaží-li se je povzbudit a raduje-li se z jejich úspěchu, potom je pozitivně rozvíjen zájem žáků o školní činnost i pracovní výsledky. Ve třídě vzniká klima zaměřené na učení, ve kterém učitel očekává dobré výsledky žáků (Brons, 1995).

3.2 Principy úspěšného kontaktu

Autoři metody VTI H. Biemans a M. Aarts vytvořili na základě Trevarthenových principů kontaktu a dalších podrobných analýz videozáznamů svých klientů tzv. **Principy úspěšné komunikace** (obr. 18).

Obr. 18 Principy úspěšné komunikace (SPIN, 2004)

PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE



Klastr I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI	VZOREC: NALADĚNÍ SE	
<p>Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ obrácení se k druhému ■ oční kontakt ■ přátelská pozice těla ■ přátelský výraz tváře ■ výrazné signály ■ rozdělování pozornosti ■ naslouchání ■ projevení zájmu 	<p>Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?</p> <p>PRVKY: Které neverbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ účast na tom, co druhý/á dělá ■ otočení se jako odpověď na pozici těla druhého ■ opěťování očního kontaktu ■ souhlasné přitakávání ■ usmívání se ■ příjemná hlasová intonace ■ příjemný výraz obličeje 	<p>PRVKY: Které verbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ vokalizování, žvatlání ■ pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý ■ pojmenování toho, co dělám já ■ pojmenování toho, co cítím, myslím ■ pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á ■ ptání se ■ pojmenování se souhlasem ■ říkání „ano“

Klastr II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY	VZOREC: STŘÍDÁNÍ SE	VZOREC: KOOPERACE
<p>Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zapojení do skupiny ■ rozhlížení se ■ potvrzení příjmu 	<p>Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ předání a vzetí si slova (řady) ■ pravidelné střídání se 	<p>Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ dávání a brání si věci ■ společné jednání ■ vzájemná pomoc ■ rozdělení rolí

Klastr III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ	VZOREC: ROZVÍJENÍ OBSAHU	VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZÁVĚRŮ
<p>Otázka: Je rozvíjení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně očekáváno a vyjadřováno?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ předávání názorů ■ přijímání názorů ■ vzájemná výměna názorů ■ povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů ■ prozkoumávání názorů ■ vyjasňování / ověřování názorů 	<p>Otázky: Hovoří účastníci o stejném tématu? Doplníjí, nabízejí nebo žádají účastníci nové informace, pokud je to potřebné?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zmínka o tématu ■ rozvíjení tématu ■ doplňování se ■ hluboká diskuse o předmětu / tématu ■ hledání významů 	<p>Otázka: Podlejí se účastníci na dojednávaní, formulování dohod, transakcí?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ navrhování ■ poopravení, pozměnění dohod, stanovisek, plánů ■ přijímání dohod, stanovisek, plánů ■ shrnování

Klastr IV: Řešení rozporů – zvládání konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

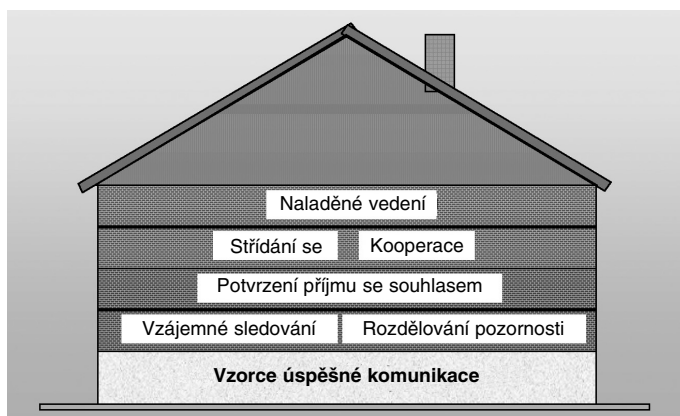
VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ	VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU	VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL
<p>Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, záměrů, jednání?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ potvrzení, že slyším názor, vidím jednání ■ pojmenování emocí ■ prozkoumávání jednotlivých záměrů ■ propojení pocitů a pozorovaného chování ■ vyjasňování pozic aktérů konfliktu 	<p>Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klastru nebo se o to účastníci snaží?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ udržení očního kontaktu ■ pojmenování ■ návrat ke klastrům I nebo II nebo III 	<p>Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda o možném vyřešení rozporů / konfliktu?</p> <p>PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zaujímání stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého ■ domlouvání možné dohody ■ stanovení pravidel nebo přizpůsobení se stávajícím pravidlům ■ vyjádření obecných principů a hodnot

© SPIN – učební pro videovérební interakce v ČR, www.spin-vf.cz

Úspěšnou komunikací nazývají vzorce interakcí skládající se z prvků, které lze zřetelně rozpoznat na videozáznamech běžných situací ze školní

třídy či rodiny a které jsou charakteristické pro úspěšnou interakci mezi dospělými a dětmi. Mezi nejdůležitější komunikační vzorce patří věnování si vzájemné pozornosti, naladění se, pozitivní příjem iniciativ dítěte, pravidelné střídání v komunikaci a kooperace, jež následně vedou k tzv. naladěnému vedení dítěte. Z obr. 19 je patrný jejich vzájemný vztah, kdy pro vytvoření naladěného vedení jsou potřebná všechna předchozí patra tohoto „komunikačního domečku“. Základnu „domečku“ pak tvoří vzorec věnování pozornosti, sledování dítěte, upoutání jeho pozornosti, popř. rovnoměrné rozdělování pozornosti mezi více dětí.

Obr. 19 Komunikační vzorce úspěšné interakce (Bidlová, Moravčíková, 1997)



Vzájemné sledování a rozdělování pozornosti

Každý kontakt je založen na sledování druhého. Například učitel sleduje děti a děti sledují učitele. Vzájemné sledování je podmínkou pro rozvíjení komunikace. Děti, které mají ve škole různé výchovné či výukové problémy, mají často potíže právě se sledováním druhého. Učitelé vědí, že sledovat děti znamená být neustále ve střehu. Když učitel např. začíná nějakou společnou činnost, toto vzájemné sledování je velmi důležité. Obecně platí, že vždy na začátku kontaktu se třídou by toto sledování mělo být adresováno celé skupině dětí, až poté lze věnovat pozornost jednotlivcům. V běžné interakci se dospělý díky sledování automaticky přizpůsobuje dětem, a naopak děti se přizpůsobují dospělému, říkáme tomu **vzájemné naladění se**.

Příjem a potvrzení příjmu se souhlasem

Dobrý příjem pozitivně ovlivňuje rozvíjející se interakci mezi lidmi, kteří vstoupili do kontaktu, např. učitel se žákem. Pokud není náš příjem zřetelný, žák bude svou iniciativu opakovat a intenzita takových iniciativ může

i výrazně gradovat. Žák opakuje iniciativy v zájmu kontaktu s učitelem, neboť s ním chce být v kontaktu. **Potvrzení příjmu** znamená dát zřetelně na srozuměnou, že jsem porozuměl tomu, co druhý řekl nebo udělal či zamýšlel. Můžeme to vyjádřit **neverbálně** (např. souhlasným pokývnutím) nebo **verbálně** (např. zopakováním toho, co druhý řekl). Opakování je pro žáka ujištěním, že jsme mu dobře porozuměli. Někdy je ale těžké dětem porozumět, i když se o to snažíme. Proto se ptáme a doufáme, že žák na naši otázku odpoví. Tím, že se ptáme, mu dáváme najevo, že je tu něco, co buď neznáme, nebo čemu nerozumíme. Avšak příliš mnoho otázek může dítě zmást (Beaufortová, 1997).

PŘÍKLAD

Reakce učitelky na 1. stupni ZŠ

Šestiletý Honzík ukazuje učitelce svůj obrázek. Učitelka se na něj dívá, ale nerozpoznává, co se Honzík pokoušel nakreslit, vodové barvy se příliš rozpily. Konverzace může probíhat takto:

Učitelka: Co jsi nakreslil, Honzíku?

Honzík: Suna.

Učitelka: Cože?

Honzík: SUUNAAA!!!

Učitelka: A co to je?

Honzík: (ukazuje na obrázek)

Učitelka: Kde je?

Honzík: Taa..dyý.

Učitelka: A je na obrázku ještě něco jiného?

Honzík: NE!!!

Učitelka se snažila ze všech sil porozumět Honzíkovi. A Honzík udělal, co mohl, aby učitelce vysvětlil, co nakreslil. Díky otázkám učitelky však Honzík poznal, že se mu to nepodařilo vysvětlit, a už jí o tom dál nechce povídat. A učitelka stále nerozumí tomu, co Honzík nakreslil.

PŘÍKLAD

Lepší reakce učitelky na 1. stupni ZŠ

Šestiletý Honzík ukazuje učitelce svůj obrázek. Učitelka se na něj dívá, ale nerozpoznává, co se Honzík pokoušel nakreslit, vodové barvy se příliš rozpily. Takto také může probíhat konverzace:

Učitelka: Co jsi nakreslil, Honzíku?

Honzík: Suna.

Učitelka: Aha, Suna. A kde ten Sun je?

Honzík: (ukazuje na obrázek)

- Učitelka: Jo tak, to je tedy Sun. A co ten Sun dělá?
 Honzík: Odpočívá.
 Učitelka: Odpočívá, no ten musí být ale unavený.
 Honzík: Ano.
 Učitelka: A kde je teď Sun?
 Honzík: Doma.
 Učitelka: A kdo je Sun?
 Honzík: Moje plyšová hračka.

I v tomto případě se učitelka snažila porozumět Honzíkovi. A Honzík udělal, co mohl, aby učitelce vysvětlil, co nakreslil. Učitelka opakuje, co Honzík říká, a tak mu dodává odvalu, aby pokračoval. Honzík ví, že se mu vysvětlování daří. Učitelka se díky tomu dozvídá o obrázku spoustu věcí. Čím více se dozví, tím větší má šanci, že porozumí, co Honzík nakreslil. Honzík nakreslil svého plyšáka Suna (Šírová, 2010).

Děti potřebují **více času k předání informace** nežli dospělí. Také potřebují **více času, než informaci přijmou**. Proto je důležité, aby tempo výměn iniciativ bylo pomalé. Jestliže má dítě v jednom okamžiku přijmout nebo předat příliš mnoho informací zároveň, je zmatené. Dítě ujistíme, že mu rozumíme tím, že zopakujeme, čemu jsme rozuměli. Slyší pak, že jsme mu porozuměli a to ho povzbuzuje k dalšímu kontaktu s námi. Tím, že nejprve zopakujeme přijatou informaci a teprve potom přidáme další informaci, zpomalíme tempo. Zvýšíme tak pravděpodobnost, že dítě naši informaci přijme. Dítě pak naši informaci zopakuje. Tím nám dává najevo, že ji přijalo a porozumělo nám. Potvrzení příjmu je pak velmi důležité zejména v organizačně složitých situacích a u dětí s poruchami pozornosti.

Potvrzením příjmu se souhlasem, vyjádřením souhlasu neboli souhlasnými reakcemi rozumíme jak verbální, tak neverbální reakce, kterými dospělý dává najevo, že se děti dobře chovají a pracují. Učitelka např. sděluje celé skupině: *„Vidím, že všichni pilně pracují,“* nebo *„Vidím, že již všichni dokončují obrázek, dobře pracujete.“* Tím, že pojmenujeme se souhlasným tónem to, co vidíme nebo slyšíme, že druhý dělá, dáváme mu na vědomí, že sledujeme, co dělá, a zůstáváme s ním v kontaktu. Toto pojmenování je důležitý prvek pro navázání a udržení kontaktu.

Střídání se – předávání řady (slova) a kooperace

V příjemně probíhajícím kontaktu je třeba, aby učitelka rozdělovala pozornost na celou skupinu, jak je to nejvíce možné. Při běžném střídání se, předávání si slova je logická následnost pořadí, ve kterém někdo hovoří a někdo mlčí. Děti s problémy v chování ne vždy vycítí ono logické pořadí. Potřebují přesné vymezení pořadí, jeho začátek i ukončení. Děti mohou

sledovat nebo poslouchat jen po krátkou dobu. Snadno ztrácejí pozornost. Poznáme to tak, že změní předmět zájmu. Také se může stát, že odcházejí od kontaktu s námi a začnou dělat něco úplně jiného. Interakce potrvá déle, pokud se dítě dostane častěji na řadu, dostane slovo a pomůžeme mu tímto způsobem se zapojit. Pojmenováním toho, co vidíme, že jeden dělá, nejen dáváme najevo, že víme, kdo je na řadě, ale zároveň pomáháme ostatním být zapojeni a povzbuzujeme je k reakci. Předpokladem je ovšem sledování, teprve pak pojmenováváme, co se ve skupině děje. Sledováním dítěte také zjistíme, jak a kdy odpovídá na to, co říkáme a děláme.

PŘÍKLAD

Pracujeme se skupinou žáků SŠ, kteří mají v technickém kreslení vyrobit precizní a komplikovaný výkres. Můžete pojmenovat, co dělá jeden z nich:

„Martine, vidím, že už jsi dopracoval. Už máš výkres hotový.“

Tak Martin registruje, že jste si ho všimli, a zároveň ostatní spolužáci získají možnost, aby se na jeho práci podívali. Tak podněcujeme děti i dospívající, aby se naučili sledovat své okolí, což je předpokladem pozitivního kontaktu. Jestliže ostatní spolužáci začnou sledovat Martinovu práci, mohou také reagovat:

„To vypadá dost dobře, ty úhly jsou úplně přesné.“

Pojmenování můžete také použít, abyste zaujali něčí pozornost nebo mu dali najevo, že se od něj očekává nějaké vyjádření. V našem případě můžete říci třeba:

„Filipe, ty ses zrovna ptal, jak zpracovat detail toho spodního šroubu, podívej se, jak to vyřešil Martin, třeba ti to pomůže.“

Martin ví, že ho sledujete, i když právě teď komunikujete s dalším žákem. Filip se dostává na řadu. Kromě toho, když je více žáků pohromadě, kontakt pro ně bude příjemný, pokud se každý dostane na řadu. A jedním ze způsobů, jak zapojit všechny, je oční kontakt. Když něco říkáme a rozhlížíme se přitom, jednak se ujišťujeme, že se každý cítí zapojen a přijímá, ale zároveň můžeme rychle zaznamenávat signály, že někdo chce odpovědět. Pak můžeme zopakovat tyto iniciativy, zvětšit je a rozšířit na celou skupinu.

PŘÍKLAD

V rámci třídnické hodiny si povídáte s několika žáky, jak strávili víkend. Honza říká, že včera naboural na kole, což dokládá ovázanou nohou, kterou si zjevně zranil. Tuto iniciativu můžete podpořit „velkýma očima“, zvednete ruce před ústa, rozhlížíte se okolo a u toho hlasitě řeknete:

„Slyšeli jste to? Honza včera boural!“

Tak Honza zažije, že jeho příspěvek stojí za to, aby ho ostatní slyšeli. Také tím pomůžete ostatním žákům soustředit se na něj.

Další krok by mohl vypadat tak, že se obrátíme zpět k Honzovi a zeptáme se:

„Jak se ti to stalo?“ Nebo vyzveme ostatní žáky, aby reagovali:

„Kdo ještě někdy boural?“ „Stalo se vám něco?“ „Bolelo to?“ „Co se stalo potom?“ atd. Snadno se tak podaří vyvolat společnou diskusi, která může být úvodem k tématu prevence rizikového chování.

Pojmenování je tedy účinným prvkem pro pravidelné předávání „komunikační řady“, tedy střídání se v hovoru i činnosti. Střídání se, předávání řady je předpokladem vzájemné spolupráce – kooperace – ve skupině dětí. Role učitelky v tomto procesu souvisí s dovedností vedení (Beaufortová, 1997).

Naladěné vedení

Podstatou vedení je vlastně zvládnutí a využití všech předcházejících prvků úspěšného kontaktu, které umožní učiteli vést žáky pozitivním způsobem a vytvořit vzájemně bezpečný prostor pro spolupráci, např. ujímání se iniciativ, na které pak žák odpoví pozitivně, citlivé odvedení, usměrnění pozornosti, navrhování, nabízení alternativ, nabízení možností, plánování a sdílení plánu, řešení problémů. Iniciativy, kterých se ujímáme, a informace, které přidáváme, pomáhají udržet dobrý kontakt se žákem. Jsou-li žákem přijaty, pomáhají mu postupovat dopředu. Pokud žák nepřijímá takové iniciativy, nejspíš je našeho vedení mnoho, je potřeba se vrátit ke sledování žáka a naladění se na něj. Naše vedení by tedy vždy mělo mít charakter „naladěného“ vedení.

Přílišná míra vedení může dítěti i dospívajícímu uškodit, stejně jako žádné vedení. Dobré vedení **vychází z iniciativy a jejího příjmu a vzájemného střídání se v iniciativách**. Je vlastně vrcholem naší stavby kontaktu se žákem. Obracíme se na žáka a verbálně i neverbálně dáváme najevo, že jsme otevřeni k jeho iniciativám. Přijímáme ho a pak se také sami ujímáme iniciativ (např. přidáním nové informace, která vyzývá žáka k tomu, aby odpověděl). Takto i vedeme žáka k tomu, aby se učil základům dobrého kontaktu. Neznamená to však, že musíme schvalovat vše, co dělá. Znamená to, že přijmeme to, co dělá, řekneme stručně, co nechceme, aby dělal, a především pak pojmenujeme, co chceme, aby žák dělal. Tak mu můžeme pomoci to začít dělat.

PŘÍKLAD

Děti hrají ve skupině pod vedením učitelky hru se slovy a obrázky. Kdo zná odpověď na zadanou otázku, má se přihlásit a počkat, až ho učitelka vyvolá. Honzík zná brzy odpověď, je netrpělivý a velmi výrazně se dožaduje slova, vstává, aby byl dobře vidět, hlásí se jako o život:

Honzík: Já, já, jáááá! Tady, paní učitelkóóó! Jááááá!

Učitelka: Můžeš se hlásit vsedě, Honzíku. Já tě vidím. Dáme čas i ostatním dětem.
Učitelka tedy takto přijímá iniciativu Honzíka pojmenováním toho, co po něm chce, co od něj očekává (převzato z Šírová, 2010).

Učitelka vede, a má tudíž pevnou pozici ve třídě, pokud je iniciativní (aktivně), pojmenovává vše, co se děje i co chce, aby žáci dělali, aktivně navrhuje a přijímá názory, plánuje, hledá a nachází řešení a aktivuje k tomu i žáky, vede je k rozhodování. Vedením poskytuje učitelka tolik potřebné bezpečí pro dítě (Beaufortová, 1997).

3.3 Význam videonahrávky a úloha videotrenaéra

Klient, tj. v našem případě učitel, získává prostřednictvím videozáznamu, který zachycuje jeho běžnou interakci se žáky, **pozitivní zpětnou vazbu** o svém působení na ně, je **sám sobě vzorem, modelem**. Vidí sám sebe z určitého odstupu a uvědomuje si své jednání v dané sociální, resp. pedagogické situaci, jež vedlo k úspěšnému kontaktu se žáky. Může si tak zpětně za pomoci videotrenaéra situaci popsat, analyzovat a zhodnotit.

Velký důraz je kladen na způsob práce s klientem, který je založen na vzájemné spolupráci. Videotrenaér plně **respektuje osobnost klientů, vychází z toho, co již klienti umí**, z jejich potřeb a možností, aktivuje je a umožňuje jim hledat vlastní zdroje pro další sebepoznání a rozvíjení jejich osobnosti a sociálních i profesních dovedností. Prostřednictvím volby vhodných záběrů posiluje a rozšiřuje úspěšné chování a jednání klientů. Díky tomuto přístupu není metoda VTI pocíťována jako ohrožující a dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem klientů o své chování, jež zvyšuje kvalitu jejich interakce se žáky.

3.4 Způsob práce metodou VTI

VTI je metoda, která nabízí pomoc. Od toho se odvíjí i první kontakt s klientem, kdy klient přichází s žádostí o pomoc. Na nás je ujasnit si společně s ním, s čím přichází, co chce změnit, na čem bude pracovat, jak bude spolupráce vypadat a co bude cílem spolupráce. Toto vyjasňování je základní podmínkou vzájemné spolupráce. Práce s klienty pak probíhá cyklicky v následujících fázích:

1. Nahrávka

Pro účely VTI stačí natočit několikaminutový záznam z průběhu jakékoliv společné aktivity či interakce učitele se žákem (např. příchod učitele

do třídy a začátek vyučování, vedení diskuse se žáky, interaktivní výklad apod.). Videotrenér se zaměřuje na momenty, které si klient sám před natáčením stanovil.

2. Analýza

Videotrenér si nejprve natočený záznam sám přehraje a vybere takové momenty nebo sekvence, kdy komunikace probíhá žádoucím způsobem a které jsou nějakým způsobem důležité pro to, aby klient mohl udělat krok ke společně definovanému cíli. Kromě toho se snaží identifikovat konkrétní prvky komunikace, které budou pro klienta užitečné.

3. Zhlédnutí záznamu – společný zpětnovazební rozhovor s klientem

Následující den nebo týden zhlédne klient za přítomnosti trenéra videozáznam. Základní principy úspěšného kontaktu se na záznamu zviditelní (videotechnika umožňuje zastavení, zmrazení či zpomalení záběrů na obrazovce, a tím i dokonalou analýzu interakce mezi učitelem a žáky, detail po detailu). Klient se tak učí rozpoznat prvky pozitivní komunikace a může je hned používat pro vytváření úspěšného kontaktu se žáky v následujících dnech v různých situacích. Trenér se během společného rozboru záznamu snaží podněcovat klienta tak, aby se sám aktivně pozorování účastnil – a svá pozorování verbalizoval. Pomocí otázek umožňuje klientovi uvědomit si a popsat zachycenou situaci: *Co jsme viděli? Co jsme slyšeli? Co jste v této situaci dělal? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se přitom dělo? Jak reagovali žáci?* apod. Klient daleko rychleji a snadněji dokáže odhalit příčiny svého jednání nebo chování žáků a hledat možnosti jiného řešení dané situace: *Jak bych mohl jednat jinak? Jaké jiné řešení situace předpokládá? Co bych mohl v komunikaci s dětmi změnit?* atd. Klienti si zpočátku často všimají méně úspěšných momentů, a proto je důležité, aby i tyto momenty videotrenér dokázal využít pro další rozvoj klienta. Může se ho např. zeptat, které prvky úspěšného kontaktu v záznamu vidí a jak by je mohl využít pro to, aby méně úspěšné momenty byly méně časté. Videotrenér společně s klientem vytvoří pozitivní a uskutečnitelné dohody – pracovní kroky, jež jsou pro videotrenéra novou zakázkou pro další natáčení, a cyklus 1–3 se tak několikrát opakuje, dokud klient není spokojen a nedosáhne svého cíle vytyčeného na začátku práce pomocí VTI. Klient se tudíž tyto své dílčí pracovní kroky snaží během určité doby systematicky plnit. Trenér se přitom nestaví do role vševědoucího odborníka, který zná řešení, ale snaží se společně s klientem vytvářet plán postupu. Každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Videotrenink toto plně respektuje a vychází z tohoto faktu.

LITERATURA

- ADADAN, E., K. C. TRUNDEL a K. E. IRVING. Exploring Grade 11 Students' Conceptual Pathways of the Particulate Nature of Matter in the context of Multirepresentational Instruction. *Journal of Research in Science Teaching*. 2010, roč. 47, č. 8, s. 1004–1035. ISSN 0022-4308.
- ARMSTRONG, M. *Odměňování pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2890-2.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F. a T. URDAN, eds. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, s. 307–337. ISBN 1-59311-367-6.
- BANDURA, A., C. BARBARANELLI, G. V. CAPRARA a C. PASTORELLI. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*. 1996, č. 67, s. 1206–1222. ISSN 1467-8624.
- BATESON, G. a M. MEAD. *Balinese character: A photographic analysis*. New York: New York Academy of Science, 1942. ISBN 0890727805.
- BEAUFORTOVÁ, K. *Videotrénink interakcí (VTI): studijní materiály pro úvodní kursy*. Praha: SPIN. 1997.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a R. ŠMARDA. *Orientace v čase. 1. díl*. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-1-1.
- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvojení*. Praha, 1997. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra psychologie.
- BIDLOVÁ, E. a V. MORAVČÍKOVÁ. *Videotrénink interakcí ve škole* [Video, ppt prezentace]. Praha: SPIN, 1997.
- BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvojení*. Praha 2005. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra psychologie.
- BIEMANS, H. M. B. *Thuisbehandeling, video en feed-back gegevens*. Utrecht: SPIN, 1989.
- BONG, M. a E. M. SKAALVIK. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. 2003, roč. 15, č. 1, s. 1–40. ISSN 1040-726X.
- BONG, M. a R. E. CLARK. Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*. 1999, roč. 34, č. 3, s. 139–153. ISSN 0045-1520.
- BRAUN, R. *Dotazník pro zjišťování vztahů a klimatu ve třídě B3* [on-line]. [cit. 2011-12-29]. Dostupné z: <http://www.diagnostikaskol.cz>.
- BRONS, C. *Cursus Map Video – Interactie – Begeleiding op School (VIB – S)*. Groningen: SPIN, 1995.
- BURDEN, R. *Myself As a Learner Scale*. 1. vyd. Windsor: NFER-Nelson, 2000.
- BUTSCHKOW, R. *Jak je to správně: najdi chyby na obrázku*. Praha: Fragment, 2004. ISBN 80-7200-943-5.
- BYRNE, B. M. a R. J. SHAVELSON. On the Structure of Social Self-Concept for Pre-, Early, and Late Adolescents: A Test of the Shavelson, Hubner, and

- Stanton (1976) Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, roč. 70, č. 3, s. 599–613. ISSN 0022-3514.
- ČÁP, D. Minimalizace šikany a kyberšikana. In: *Škola jako místo setkávání 2010: sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010*. Praha: FF UK, 2010.
- ČÁP, D. Šikana: mýty a realita [cyklus článků]. *Řízení školy*. 2011, roč. 8. ISSN 1214-8679.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499–1501. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/16097>.
- ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503–508. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>.
- ČESKO. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999. Dostupné také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf
- D'ONOFRIO, A. A. *Adolescent self-injury: a comprehensive guide for counselors and health care professionals*. 1. vyd. New York: Springer Pub., 2007. ISBN 978-0-826-10278-2.
- DeVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DOLL, B., S. ZUCKER a K. BREHM. *Resilient Classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: The Guilford Press, 2004. ISBN 1-59385-001-8.
- DUNLAP, G., R. WHITE, A. VERA, D. WILSON a L. PANACEK. The effects of multi-component, assessment-based curricular modifications on the classroom behavior of children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1996, č. 29, s. 117–120. ISSN 0021-8855.
- DUNN, R., K. DUNN a G. E. PRICE. *Dotazník stylů učení: dotazník zjišťující, jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004.
- DUNOVSKÝ, J., Z. DYTRYCH, Z. MATĚJČEK et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- DUŠKOVÁ, Z. Ohrožení dítěte ve vlastní rodině a problematika odtajnění syndromu CAN. In: *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. 1. vyd. Praha: IREAS, 2007, s. 47–61. ISBN 978-80-86684-47-5.
- EDUCATION SCOTLAND. *Filmed conversations with experts. Professor Colwyn Trevarthen* [on-line]. [cit. 2011-03-29]. Dostupné z: <http://www.ltsotland.org.uk/earlyyears/prebirththothree/nationalguidance>.
- ELLIOTOVÁ, M. *Jak ochránit své dítě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-034-0.
- FAVAZZA, A. *Bodies under siege: self-mutilation and body modification in culture and psychiatry*. 2. vyd. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, 1996. ISBN 0-8018-5299-4.

- FLEMING, R. VARK. [on-line]. © 2001–2011 [cit. 2011-07-24] Dostupné z: <http://www.varklearn.com/Czech/page.asp?p=questionnaire>.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-71780634.
- FORSYTH, P., H. KENNEDY a R. SIMPSON. *Video Interaction Guidance in Schools – We've looked at life from both sides now*. Dundee: Tayside Educ. Psychology Service, Association of Scottish Principals of Educ. Psychology, Scottish Office Education Dep., 1996.
- GANGALE, D. C. *Rehabilitace orofaciální oblasti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0534-6.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ, eds. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GILLERNOVÁ, I. Edukační styly učitele a jejich efektivita. In: KREJČOVÁ, L. a V. MERTIN, eds. *Pedagogická intervence u žáků základní školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2010, s. 227–235. ISBN 978-80-7357-605-5.
- GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce dospělých a dětí. In: KRÁMSKÝ, D. et al. *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 205–211. ISBN 978-80-86807-33-1.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In: SVOBODA, M., P. HUMPOLÍČEK a J. HUMPOLÍČKOVÁ, eds. *Sociální procesy a osobnost: sborník příspěvků*. Brno: Masarykova Univerzita, 2003, s. 97–106. ISBN 80-239-2342-0.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, eds. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 259–302. ISBN 80-7178-269-6.
- GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*. 2009, roč. 53, č. 3, s. 209–223. ISSN 1804-6436.
- HARGREAVES, S., ed. *Study Skills for Dyslexic Students*. 1. vyd. London: Sage Publications, 2007. ISBN 978-4129-3608-8.
- HAYDEN, T. L. *Divná Jadie*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0437-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Praha, 2004. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra psychologie.
- HRABAL, V. *Základní středoškolské zaměření*. Brno: Psychodiagnostika, v tisku.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-146-0436-1.
- HRABAL, V. *Sociometrický ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979.
- HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- CHUCHUTOVÁ, K. Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti. *E-psychologie* [online]. 2008, roč. 2, č. 1, s. 111 [cit.

- 2011-10-19]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <<http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>>.
- IRLE, M. a W. ALLEHOFF. *Test profesních zájmů B-I-T II*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2004.
- JANÍK, T. a T. SEIDEL, eds. *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann, 2009. ISBN 978-3-8309-2208-7.
- JEDLIČKA, R., P. KLÍMA, J. KOŤA, J. NĚMEC a J. PILAŘ. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1970.
- JÖRIN, S. et al. *DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2003.
- KAVALÍR, A. (ed.). *Kyberšikana a její prevence. Příručka pro učitele*. Plzeň: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-78-1.
- KITTEL, A. *Myofunkční terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-619-6.
- KOCOURKOVÁ, J. Posttraumatická stresová porucha. In: HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 252–256. ISBN 80-7178-472-9.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikanany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOUTEK, J. Poruchy příjmu potravy. In: HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 263–283. ISBN 80-7178-472-9.
- KREJČÍŘOVÁ, D. Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. In: *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. 1. vyd. Praha: IREAS, 2007, s. 9–45. ISBN 978-80-86684-47-5.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska: nejčastější témata poradenství ve víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In: KASÍKOVÁ, H. a J. STRAKOVÁ, eds. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 114–133. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KRCH, F. D. et al. *Poruchy příjmu potravy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0840-X.
- KRCH, F. D. *Mentální anorexie*. 1. vyd. Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-598-9.
- KRIEGELOVÁ, M. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-233-4.
- Kritéria úspěšnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. [on-line]. © 2006 [cit. 2011-07-24]. Dostupné z: <http://cs.theingots.org/community/pscales>.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. et al. *Logopaedica: zborník Slovenskem asociácie logopédov*. Bratislava: Liečreh Gúth, 1999. ISBN 80-88932-04-1.
- LIDICKÁ, J. *Psychologické charakteristiky edukačního prostředí dospívajících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra psychologie.
- MALÁ, E. Deprese. In: HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000a, s. 189–210. ISBN 80-7178-472-9.
- MALÁ, E. Poruchy chování. In: HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000b, s. 315–323. ISBN 80-7178-472-9.
- MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0170-3.
- MARSH, H. W. a K. T. HAU. Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*. 2003, roč. 58, č. 5, s. 364–376. ISSN 0003-066X.
- MERTIN, T. Využití funkční analýzy chování při zvládání problémů s chováním u žáků. In: KREJČOVÁ, L. a V. MERTIN, eds. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2010, s. 122–130. ISBN 978-80-7357-605-5.
- MERTIN, V. Individualizace ve vzdělávání. In: GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA a M. RYMEŠ, eds. *Psychologické aspekty změn v životě české společnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 163–172. ISBN 978-80-247-2798-1.
- MERTIN, V. Reakce na intervenci. In: KREJČOVÁ, L. a V. MERTIN, eds. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010, s. 82–86. ISBN 978-80-7357-605-5.
- MERTIN, V., A. KUCHARSKÁ et al. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. 1. vyd. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.
- MEZERA, A. *Obrázková test profesní orientace – OTPO*. Brno: Psychodiagnostika, v tisku.
- MINIMALIZACE ŠIKANÝ [on-line]. © 2008 [cit. 2011-12-29] Dostupné z: www.minimalizacesikany.cz
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ. Metodické opatření k postupu lékařů primární péče při podezření ze syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. *Věstník ministerstva zdravotnictví České republiky*. 2008, č. 3, s. 35–42 [online]. [cit. 2011-07-03]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/Odbornik/dokumenty/vestnik_2035_1034_3.html.
- MORTIMORE, T. *Dyslexia and learning styles: a practitioner's handbook*. 2. vyd. Chichester: John Wiley and sons, 2008. ISBN 978-0-470-51168-8.
- MŠMT ČR. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2008.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Cesta ke kvalitě* [on-line]. NÚOV, © 2008 [cit. 2011-07-24]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEŠPOR, K. *Vaše děti a návykové látky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-515-6.

- NEŠPOR, K. Návyková rizika u dětí a dospívajících. In: HORT, V. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 285–306. ISBN 80-7178-472-9.
- NEŠPOR, K. a L. CSÉMY. *Alkohol drogy a vaše děti: jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat* [on-line]. 5. vyd. Praha: Sportpropag, 2003 [cit. 2011-07-05]. Dostupné z: <http://www.drnespor.eu/knizkycz.html>.
- OBČANSKÉ SDRUŽENÍ ANABEL. [on-line]. © 2002–2010 [cit. 2011-07-24]. Dostupné z: <http://www.anabell.cz/>
- ORPINAS, P. a A. M. HORNE. *Bullying Prevention*. Washington: American Psychological Association, 2006. ISBN 1-59147-282-2.
- PEŠOVÁ, I. a M. ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-89-31-65-6.
- PLANTE, L. G. *Bleeding to ease the pain: cutting, self-injury, and the adolescent search for self*. 1. vyd. Westport: Praeger Publishers, 2007. ISBN 978-0-275-99062-6.
- PLATZNEROVÁ, A. *Sebepoškozování: aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-606-9.
- POKORNÁ, J. a M. VRÁNOVÁ. *Přehled české výslovnosti: logopedická a ortopedická cvičení pro dospělé*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-169-3.
- Portál o poruchách příjmu potravy: informace a služby s odbornou garancí* [on-line]. © 2002–2009 [cit. 2011-07-24]. Dostupné z: <http://www.pppinfo.cz>.
- POSPÍŠILOVÁ, Z. Psychosociální aspekty specifických poruch učení u dospělých: závěry výzkumu. In: *Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2010/2011*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010, s. 30–32. ISBN 978-80-7311-117-5.
- PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*. 2. vyd. Praha: H plus H, 1999. ISBN 80-86103-21-8.
- RAHN, E. a A. MAHNKOPF. *Psychiatrie: učebnice pro studium i praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-964-0.
- REID, G. *Learning styles and inclusion*. 2. vyd. London: Sage, 2006. ISBN 10 1-4129-1064-1.
- ŘEHULOVÁ, A. *Záměrné sebepoškozování dospívajících v kontextu rodinného systému*. Praha, 2010. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P. a P. JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŘÍČAN, P. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.
- SELIGMAN, M. E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1.
- SCHULER, H., G. C. THORNTON III, A. FRINTRUP a M. PROCHASKA. *LMI: dotazník motivace k výkonu*. 2. vyd. Praha: Testcentrum, 2011.
- SCHWARZER, R. a M. JERUSALEM. Generalized Self-Efficacy scale. In: WEINMAN, J., S. WRIGHT a M. JOHNSTON, eds. *Measures in health psychology: a user's portfolio: causal and control belief*. Windsor, England: NFER-NELSON, 1995, s. 35–37.

- SLANÝ, J. *Syndrom CAN: syndrom týraného dítěte*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN: 978-80-7368-474-7.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- SPIN. *SPIN – nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotrénink interakcí v České republice* [on-line]. © 2000–2010 [cit. 2011-03-11]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/>.
- STERNBERG, R. J. a W. M. WILLIAMS. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-321-01184-8.
- ŠÍROVÁ, E. Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 93–111. ISBN 978-80-7367-627-8.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. Proměny světa školy. In: GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA, a M. RYMEŠ, eds. *Psychologické aspekty změn v životě české společnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 135–152. ISBN 978-80-247-2798-1.
- ŠULISTOVÁ, M. a B. HOUSAROVÁ. *Logopedická cvičení*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-103-9.
- ŠVANCAROVÁ, D. a A. KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-3221-9.
- TREVARTHEN, C. Infant Psychology is an Evolving Culture. *Human Development*. 2003, roč. 46, s. 233–246. ISSN 0018-716X.
- TREVARTHEN, C. Emotions in Infancy: Regulators of Contact and Relationships with persons. In: SCHARER, K. a P. EKMAN, eds. *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum, 1984, s. 129–162. ISBN 0-89859-350-6.
- TREVARTHEN, C. The primary motives for cooperative understanding. In: BUTTERWORTH, G. a P. LIGHT, eds. *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press, 1982, s. 77–109. ISBN 0226086097.
- TREVARTHEN, C. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M., ed. *Before Speech: The beginnings of human communication*. London: Cambridge University Press, 1979, s. 93–111. ISBN 978-0521295222.
- ÚMČ PRAHA 12. Oddělení sociální prevence. Oznamovací povinnost škol a školských zařízení. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2011-07-02]. Dostupné z: <http://stary.rvp.cz/sekce/818>.
- ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *MKN-10 online prezentace* [on-line]. UZIS, WHO [cit. 2011-06-25]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.
- VÁGNEROVÁ, K. et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-2074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VANIČEK, M. *Příznaky užívání drog. Svět očima dětí: návykové látky* [on-line]. Ministerstvo vnitra, Národní protidrogová centrála, © 2005 [cit. 2011-07-05]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/souteze/2006/sod/odbormater.ht ml>.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie 1: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeč: uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, eds. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WALSH, B. W. *Treating self-injury: a practical guide*. New York: Guilford, 2008, s. 3–21. ISBN 978-1-59385-981-7.
- WOLFE, D. A., P. G. JAFFE a C. V. CROOKS. *Adolescent Risk Behaviours: Why Teens Experiment and Strategies to Keep Them Safe*. New Haven: Yale University Press, 2006. ISBN 978-0-300-11080-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna hl. m. Prahy, 1986.