



muni
PRESS

ISBN 978-80-210-6703-5



9 788021 067035

Reflexe mezi lavicemi a katedrou

Jan Nehyba, Jan Kolář a kolektiv

Reflexe mezi lavicemi a katedrou

Jan Nehyba • Jan Kolář • Michal Dubec
Vladimír Smékal • Karla Brücknerová
Ludmila Muchová • Dana Moree
Jan Vaněk • Petr Svojanovský
Kateřina Lojdová • Jiří Mareš



Masarykova univerzita, Brno 2014

Reflexe mezi lavicemi a katedrou

Jan Nehyba, Jan Kolář

Michal Dubec

Vladimír Smékal

Karla Brücknerová

Ludmila Muchová

Dana Moree

Jan Vaněk

Petr Svojanovský

Kateřina Lojdová

Jiří Mareš

muni
PRESS

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Reflexe mezi lavicemi a katedrou

Jan Nehyba, Jan Kolář

Michal Dubec

Vladimír Smékal

Karla Brücknerová

Ludmila Muchová

Dana Moree

Jan Vaněk

Petr Svojanovský

Kateřina Lojdová

Jiří Mareš

Brno 2014

Vydání této publikace bylo v souvislosti s realizací projektu
„Zkušenostní učení pro praxi – podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů“
(CZ.1.07/2.2.00/18.0004) podpořeno Evropským sociálním fondem a státním
rozpočtem České republiky.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Recenzovali: prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

© 2014 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-6703-5

Obsah

ÚVOD	7
1 Interpersonální zpětná vazba jako nástroj podpory osobnostně sociálního rozvoje	
<i>Jan Nehyba, Jan Kolář</i>	9
2 Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele	
<i>Michal Dubec</i>	23
3 Kritické události v životě a jejich vliv na osobní rozvoj a na jednání s lidmi	
<i>Vladimír Smékal</i>	31
4 Prostor pro zkušenost v teoretické výuce	
<i>Karla Brücknerová</i>	37
5 Zkušenost – reflexe – učení z pohledu programu Filozofie pro děti	
<i>Ludmila Muchová</i>	47
6 Identita a kultura ve vzdělávání	
<i>Dana Moree</i>	57
7 Aplikace metod zkušenostně reflektivního učení ve výuce předmětu interkulturní výchova a sebevýchova	
<i>Jan Vaněk</i>	65
8 Reflektivní myšlení učitelů optikou kategoriálních rámců	
<i>Petr Svojanovský</i>	75
9 „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi	
<i>Kateřina Lojdová</i>	87
ZÁVĚREČNÉ ZAMYŠLENÍ	
<i>Jiří Mareš</i>	99
SUMMARY	103
LITERATURA	105
O AUTORECH	115

Úvod

Reflexe je proces, který provází nejen pracovní, ale i osobní životy lidí. V posledních desetiletích je schopnost a ochota reflektovat své pracovní a osobní zkušenosti a prožitky považována za nutnou podmínku profesního a osobnostního rozvoje člověka. Reflexe, resp. reflektivní učení či zkušenostní učení, je využívána v celé řadě pracovních kontextů a stává se nezbytnou součástí profesní přípravy. Název této knihy napovídá, kterému z pracovních kontextů v ní věnujeme pozornost. Škola je místem, kde reflexe a zkušenostní učení nemohou, nebo by alespoň neměly chybět. Učitelé využívají reflexi ve vztahu k žákům (jako součást didaktických postupů), a také ve vztahu k sobě samým (reflexe praxe a sebereflexe), a to zejména v komplexních situacích, které nemají jedno správné řešení. Ke společnému pojednání o reflexi a zkušenostním učení v prostředí školy jsme přizvali několik autorů, kteří se zmíněnou problematikou zabývají a rozvíjejí ji z pohledu teorie; většina našich autorů však působí také v roli lektorů a může tak nabídnout i vlastní (reflektovanou) praktickou zkušenost s vedením reflektivních skupin studentů učitelství a učitelů.

Tato publikace je dalším dílem z produkce Akademického centra osobnostního rozvoje¹ a volně navazuje na obecněji pojatou publikaci z roku 2013 *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*².

V první části publikace je věnována pozornost úloze reflexe ve vztahu učitel – žák. *Jan Nehyba a Jan Kolář* nejprve pojednají o podobách interpersonální zpětné vazby mezi tím, kdo učí, a učitím se. Ve specifickém zaměření na nepřizpůsobivé chování žáků pak s využitím modelových ukázek představuje *Michal Dubec* způsoby komunikace učitelů s těmi žáky, kteří porušují pravidla. Reflexe a sebereflexe totiž může učitelům v takových situacích usnadnit volbu „efektivní“ stimulace žáků. Není pochyb, že do způsobů zacházení s žáky se může promítat minulá zkušenost a dokonce i kritické události v životě učitele. Jejich možnému vlivu umožňuje porozumět prostřednictvím svého textu *Vladimír Smékal*.

Prostřední část publikace je zaměřena na **využití reflexe v didaktických přístupech**. První z textů má obecnější charakter a *Karla Brücknerová* v něm nabízí úvahu, jak lze

¹ Akademické centrum osobnostního rozvoje je specializovaným pracovištěm Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (více na <http://www.acor.cz>).

² Moon, Diviš, & Kolář et al. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.

využívat zkušenost a její reflexi za účelem přiblížení či „zhmotnění“ teoretických konceptů učícím se. *Ludmila Muchová* pak již ve specifickém zaměření zdůrazňuje význam předmětu filozofie pro děti v rozvoji jejich reflektivních dovedností. Podobnému tématu věnují pozornost *Dana Moree* a *Jan Vaněk*, každý z nich však v samostatném textu a z jiného úhlu pohledu. První z autorů (resp. autorka) vztahuje reflexi či spíše sebereflexi k vlastní identitě učitele, která se pak, podle autorky, nutně odráží v jeho pojetí multikulturní výchovy. Druhý ze jmenovaných autorů pak na empirických datech ukazuje, jak lze zkušenostně reflektivní učení využít v předmětu interkulturní výchova a sebevýchova.

První části publikace tedy na vybraných příkladech poukazují na význam reflexe pro rozvoj komunikace a jednání s žáky, pro podporu jejich osobnostního rozvoje i „efektivního“ učení. Je tedy zřejmé, že reflexe sehrává důležitou roli i v přípravě (budoucích) učitelů, mají-li být ve své práci úspěšní. A právě reflexi v přípravě a profesním rozvoji učitelů jsou věnovány poslední dva texty. *Petr Svojanovský* nejprve nabízí teoretický rámec pro analýzu reflexe a využívá jej pro empirické zkoumání reflexe praxe u vybraných učitelů. *Kateřina Lojdová* si pak vybírá specifické téma: reflexi studentů učitelství zaměřenou na jejich praxi ve školách, kde se poprvé ocitají v nové – kontrolní – roli ve vztahu k žákům.

Namísto závěru nabízí *Jiří Mareš* několik příkladů k „diskusi o reflexi“; příkladů, které vybral na základě výstupů z panelové diskuse na konferenci *Zkušenost – reflexe – učení* a které se také v mnohém vztahují k předchozím textům. Ukončuje tedy celou publikaci „nadhledem“ nad problematikou reflexe s upozorněním na její slabá místa, nejistoty a otázky, které jsou a patrně i v budoucnu budou s tématem zkušenostně reflektivního učení spojeny.

Publikace je učena všem, kteří se o téma reflexe či zkušenostní učení zajímají – učitelům, akademickým pracovníkům i studentům pedagogických oborů. Věříme, že v ní najdou novou inspiraci a motivaci pro svou další práci i profesní růst.

Bohumíra Lazarová

1 Interpersonální zpětná vazba jako nástroj podpory osobnostně sociálního rozvoje

Jan Nehyba, Jan Kolář

Reflexe a zpětná vazba patří v sociálních vědách k velmi frekventovaným pojmům. Vztah mezi nimi je však, zdá se, mnohdy nejasný a přispívají k tomu zjevně i samotní odborníci, kteří se tématem poměrně extenzivně zabývají. Někteří z nich např. zpětnou vazbu považují za jednu z neoddelitelných součástí reflektivního procesu (např. Rodgers in Lyons, 2010), jiní mezi těmito fenomény spatřují podstatný rozdíl (např. Branch & Paranjape, 2002) a další jejich vzájemné průniky a možné souvislosti řeší tvorbou nových zastřešujících pojmů jako třeba „cílená zpětná vazba“³ (např. Reitmayerová & Broumová, 2007). Přestože zcela souhlasíme s tezí, že kvalitní zpětnou vazbou lze v mnoha případech reflektivní proces účelně podpořit, domníváme se zároveň, že tyto dva koncepty nelze v žádném případě chápat jako dvě strany jedné mince, či snad dokonce synonyma. Publikaci věnovanou reflexi si proto dovolueme zahájit právě textem, jenž obrací pozornost k pojmu zpětná vazba.

Již při letném pohledu do problematiky lze konstatovat, že bývá užíván ve velmi různorodých souvislostech, a to např. v kontextu tzv. interpersonální zpětné vazby (Kratochvíl, s. 2005), zpětné vazby coby nositeli informace o aktuálním stavu procesu učení žáků (Mareš & Křivohlavý, 1995; Šedová in Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), zpětné vazbě jako evaluačním nástroji (Medlíková, 2010; Hroník, 2006) nebo v kybernetickém pojetí jako přenosu informací z jednoho systému do systému druhého (Rosenblueth, Wiener, & Bigelow, 1943), až po nahlížení zpětné vazby jako základního kamene lidské komunikace vůbec (Watzlawick, 2011).

Pokud bychom chtěli poukázat na možná rozdělení zpětné vazby na základě empirického výzkumu, mohli bychom odkázat na meta-analýzu Hattieho a Timperleyové (2007), kteří rozlišují čtyři její základní úrovně:

1. **Zpětná vazba zaměřená na cíl nebo na produkt** (zjištění, zda je cíle dosaženo nebo ne – poskytuje návrhy pro zlepšení).
2. **Zpětná vazba zaměřená na proces dosažení cíle** (informace o procesu, jenž vede k dosažení konkrétního úkolu).

³ Zde se nabízí otázka, zda vůbec může existovat zpětná vazba, která nesleduje žádný cíl.

3. **Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci** (informace o schopnosti subjektu monitorovat a řídit vlastní proces učení).
4. **Zpětná vazba zaměřená na „já“ jako osobu** (pozitivní nebo negativní informace o studentovi jako osobě, např.: „je skvělý“ ...).

Ambicí předkládaného textu nicméně není analýza možných podob a kontextů, v nichž lze o zpětné vazbě uvažovat. Naším primárním zájmem je zamyslet se a podrobněji specifikovat ten z konceptů, jenž bývá uplatňován jako jeden z možných nástrojů osobnostně sociálního rozvoje (Švec, 2007), totiž interpersonální zpětné vazby (dále IZV). V textu načrtne, jak může IZV vypadat a s jakými tématy bývá obvykle spojena. Pokusíme se rovněž identifikovat optimální podobu kvalitní IZV a nastíníme způsob osvojování této dovednosti až do úrovně pomyslného experta.

1.1 Odkud se zpětná vazba vzala?

Pokusíme-li se identifikovat počátky úvah o konceptu zpětné vazby, dostaneme se do hluboké minulosti. Jak upozorňuje např. Mayr (1970), její principy lze najít už ve třetím století před Kristem, a to v mechanice olejových lamp, které regulovaly tok paliva v závislosti na množství, které již bylo spotřebováno.

Explicitněji však pojem zpětné vazby konceptualizovalo až kybernetické hnutí. Jednu z prvních zmínek tu lze najít u Rosenbluetha, Wienera a Bigelowa (1943, s. 222):

... výraz zpětná vazba je používán inženýry ve dvou odlišných smyslech. V širším smyslu může odkazovat na nějakou výstupní energii zařízení, kterému je vrácena jako jeho vstup; příkladem může být zesilovač se zpětnou vazbou. Zpětná vazba v těchto případech je pozitivní ... Pozitivní signál je přidán k vstupnímu signálu, ale neopravuje jej. Termín zpětná vazba je také používán v užším smyslu – chování systému je řízeno okrajovou chybou v daném čase s ohledem na specifické cíle. To pak znamená negativní zpětnou vazbu, to pak znamená, že signály od cíle jsou použity k omezení výsledků, které by jinak šly mimo cíl. Všechno cílené chování je možné považovat za negativní zpětnou vazbu.

Takto definovaný koncept zpětné vazby byl z oblasti elektrotechniky díky rodící se teorii kybernetiky postupně implementován do psychologie a pedagogiky. Lewin (in Buckley 1968, s. 441) k tomu uvádí:

... organizovaný sociální život je plný takovýchto cirkulárních kanálů. Některé z těchto cirkulárních procesů korespondují s tím, co fyzikální inženýři nazývají zpětnovazební systémy, tj. systémy, které vykazují určitý druh seberegulace.

Toto Lewinovo pojetí se podle Batesona (in Bateson, Mead, & Brand, 1970, nestránkováno) postupně od 50. let díky rozvoji T-groups redukovalo pouze na „popisování toho, co se událo v nějaké skupině lidí“ (tamtéž, 1970). V dalším vývoji postupně docházelo k dalším proměnám chápání zpětné vazby až v její uchopení (např. v psychoterapii) jako nástroje,

jehož prostřednictvím „jedinec dostává informaci od druhých, jak na ně působí jeho chování“ (Kratochvíl, 2005, s. 162), což lze již oproti původní kybernetické tradici označit za poměrně výrazný významový posun. Základní kritéria IZV však přesto pojďme odvodit s respektem k avizované původní tradici.

1.2 Zpětná vazba: hodnocení, nebo fakta?

Jednou z nejdůležitějších otázek, které se při diskusích o zpětné vazbě objevují, je přítomnost jednoho z následujících atributů:

- Zpětná vazba obsahuje jen pozorování (fakta).
- Zpětná vazba obsahuje hodnocení⁴ a pozorování.
- Zpětná vazba obsahuje jen hodnocení.

Obecně lze říci, že hodnocení může být pozitivní nebo negativní a z jiného úhlu pohledu také latentní či zjevné. V rozmanitém prostoru existujících přístupů ke zpětné vazbě můžeme najít jak ty, kteří jsou přesvědčeni o tom, že hodnocení do zpětné vazby nepatří, tak i ty, kteří jeho přítomnost obhajují.

Autoři ovlivnění zejména postmoderním nebo kybernetickým paradigmatem zpravidla tvrdí, že obsahem zpětné vazby mají být jen fakta, a nikoli hodnotící soudy. Na lidskou interakci nahlízejí jako na proces neustálých „zpětnovazebních smyček“ (Watzlawick, 2011) a hodnotící soudy v něm považují za minimálně neúčinné. V nejradičálnější podobě pak tyto autoři mají za to, že neexistuje selhání, špatné chování atd., pouze sama zpětná vazba. Slova jako „selhání“, „špatné chování“ považují za lidmi používané labely, které optimálnímu fungování mezi lidskými interakcemi nijak neprospívají (viz např. Bandler & Grindler, 1979; Knight, 2011). V zásadě se tím vrací k původnímu kybernetickému pojetí, které akt hodnocení rovněž neobsahuje.

Vedle toho lze samozřejmě nalézt i zastánce druhého pólu, kteří v extrémním případě hodnocení považují za všudypřítomnou součást lidských interakcí a ve zpětné vazbě se mu nelze vyhnout (Hroník, 2006). V tuto chvíli však není důležité hledat, kdo ze zmíněných autorů je nositelem „pravdy“⁵, spokojme se proto s konstatováním, že se zde protikladné postoje zkrátka objevují, a že informaci můžeme ve zpětné vazbě sdělovat jak za použití hodnotícího soudu, tak i popisného/ pozorovacího jazyka (fakt), a že každé použití nějaké z těchto variant nás zkrátka vede k něčemu jinému.

Pokud tedy např. chceme záměrně pracovat s hodnocením, je důležité umět predikovat, jak na to bude reagovat druhá osoba. Často se zde předpokládá platnost hypotézy, že

⁴ Hodnocení chápeme podobně jako soudobá metaetika, tedy jako hodnotící soud, který připisuje věcem jisté představy o tom, co má být, a ne to, co je (srov. Kolář & Svoboda, 1997).

⁵ Do jisté míry se dá tento spor přirovnat ke sporu mezi etickým naturalismem a non naturalismem (Brázda, 2010).

osoba, která je příjemcem IZV obsahující jen pozorování, na ni bude ve většině případů reagovat nekriticky (vytváří se tak prostor pro to, aby osoba, které je IZV směřována, si k této informaci přiřadila sama určité hodnocení, nebo to vzala jen jako kybernetickou zpětnou vazbu bez hodnocení). Zatímco osoba, která přijímá IZV obsahující hodnocení, bude daleko pravděpodobněji na tuto IZV reagovat kritičtěji.

Tuto hypotézu samozřejmě ovlivňují i další faktory. Podle výzkumu Parkové a Crokeové (2008) např. lidé, jejichž sebevědomí je více založeno na mínění druhých, zažívají při negativní zpětné vazbě výrazněji více negativních emocí a celkově snížení stávající úrovně sebevědomí než ti, jejichž sebevědomí bylo na postoji druhých lidí závislé méně. Za jedno z možných vysvětlení tohoto jevu lze přitom považovat např. aplikaci naučených vzorců chování pocházejících z jiného prostředí (rodiny, školy apod.) související s tím, jak byl dotyčný jedinec navyklý pracovat s hodnocením od ostatních.

Ukazuje se nicméně, že pokud již IZV hodnocení obsahuje, je velmi důležité oddělovat jej v procesu jejího poskytování od pozorování tak, aby byl pro druhou osobu proces celkově čitelný: „*udělat svůj vnitřní kontext zjevným*“ (Tompkins & Lawley, 2005, nestránkováno).

Postmoderně založené teorie komunikace od sebe sice pozorování a hodnocení neoddělují, hovoří však o potřebě rozlišovat mezi **pozorováním** a **důsledky**. Na takovém základě je např. vybudován koncept tzv. „čisté zpětné vazby“ (Doyle & Walker, 2008), jenž předpokládá, že osoba poskytující zpětnou vazbu uvede:

1. fakta (pozorování),
2. posléze dá najevo, že tento fakturuální soud podrobí hodnocení (např.: „*porozuměl jsem tomu tak, že...*“; „*pro mě z toho vyplývá, že...*“),
3. a nakonec připojí samotný důsledek (např. chování, situace...).

Příkladem takové zpětné vazby může být např.: „*Úkol nebyl splněný do stanoveného termínu, a to považuji za nezodpovědné.*“ Mnohdy však bývá problematické rozlišit, co je zde důsledek a co hodnocení. Jistá vodítka nám v tomto případě nabízí např. Dreikurs a Grey (1997), kteří odlišují tzv. logický důsledek od důsledků umělých (trestů nebo hodnocení). Každá činnost totiž podle nich vede k nějakým (logickým) důsledkům, za něž jednající subjekt musí být automaticky zodpovědný a tuto odpovědnost již není nutné posilovat explicitním vyslovením hodnotícího soudu. Z tohoto pohledu pak druhá část výše uvedeného příkladu není důsledek (logický), ale hodnocení (důsledek umělý). V této souvislosti by pak bylo žádoucí příklad transformovat např. do podoby: „*Úkol nebyl splněný do stanoveného termínu, a z toho mi vyplývá, že se nemůžeme posunout k dalšímu kroku procesu.*“ Opět nelze jednoznačně říci, že důsledek je „výhodnější“ než hodnocení, ale každý plní v mezilidské komunikaci jinou funkci.

1.3 Fakta ano, ale čí fakta?

Zřetelný důraz na nepoužívání hodnocení v procesu zpětné vazby a v lidské komunikaci vůbec klade rovněž např. koncept nenásilné komunikace, jenž je (mnohdy neprávem) zjednodušován na čtyři základní komunikační kroky (podrobněji viz Rosenberg, 2013). Jde nejprve o **pozorování** toho, co se stalo nebo co se aktuálně děje (využívá striktně jazyk pozorování – co je vidět, co je slyšet...), dále se soustředí na popis **pocitů** jedince, který zpětnou vazbu vysílá, což jej posléze vede k jeho **potřebám** a následně i k formulování **požadavku** v podobě konkrétního kroku směrem k osobě, která zpětnou vazbu přijímá – často má podobu: „Co na to říkáš?“, „Jak slyšíš to, co ti říkám?“ apod.

Velmi podobně o procesu komunikace mezi rodiči a dětmi při řešení konfliktu pojednává například Gordon (2012) se svým konceptem efektivního rodičovství, který pro velmi podobný typ sdělení používá označení „Já-výrok“ (*I-message*). U obou těchto konceptů je krom uvedeného vyloučení hodnocení z obsahu zpětné vazby patrný i soulad s původním kybernetickým pojetím, tedy že jde o informaci „ze systému“, a nikoli informaci „o systému někoho druhého“⁶, jinými slovy informaci o mém vnitřním rozpoložení (tělo, mysl, emoce...) v kontextu střetu se systémem druhého člověka (chování, reakce...). To lze ilustrovat na příkladu čtyřkrokové formulace založené na konceptu výše zmiňované nenásilné komunikace: „Úkol nebyl splněný do stanoveného termínu a jsem z toho nervózní. Potřebuji vědět, co se děje, abych tomu lépe rozuměl a mohl být klidný.“

1.4 K čemu zpětná vazba směřuje?

Oba námi nastíněné tábory autorů, tedy jak ti, kteří hodnocení považují za legitimní součást zpětné vazby, tak ti, kteří v ní nabádají pouze k práci s fakty, uvažují nad tím, kam a k čemu, popř. komu zpětnovazební informace směřuje. V této souvislosti lze rozlišit zpětnou vazbu coby informaci směřující k⁷:

- osobnosti (identitě jedince);
- jeho chování;
- nebo k dané situaci (prostředí).

Uvedeme-li zde jako jeden z mnoha možných příkladů nepříliš vhodné zpětné vazby výrok „jsi nezodpovědný“, lze konstatovat, že takovéto hodnocení směřuje zejména k osobnosti (identitě) jedince. Z pohledu narativní psychoterapie se jedná o takzvanou internalizaci (White, 2007), oproti které stojí často to, co lze nazvat externalizací. Jde v podstatě o jednoduchou úvahu, že člověk některé vlastnosti zvnitřňuje a jiné naopak nevnímá jako součást sebe samého. Tento

⁶ Z pohledu radikálního konstruktivismu dokonce ani nejsme schopni sdělit informaci o systému druhého, protože jím jednoduše nejsme (viz např. Maturana & Varela, 1998).

⁷ Nabízí se zde rovněž srovnání s Diltsovým (1990) modelem osobnosti, jenž ji vnitřně diferencuje na identitu, přesvědčení, schopnosti, chování a prostředí.

jev lze ilustrovat např. na „já-výroku“ „*jsm nezodpovědný*“ nebo „ty-výroku“ „*jsi nezodpovědný*“, které slovo nezodpovědný ztotožňují s osobou, jíž je komuniké určeno. Existuje navíc předpoklad, že jak mluvíme, tak většinou i myslíme, zvláště pak děje-li se to bezděčně. Řekneme-li však „*dnes tě/mě dostihla nezodpovědnost*“, jedná se o externalizaci, kdy v rámci výroku uvažujeme o nezodpovědnosti jako o samostatné jazykové entitě, která není součástí nás samých.

Ve školním prostředí na tuto myšlenku poukázala např. Škubalová (2011), která použila koncept externalizace a internalizace ve vztahu ke kategoriím „problémový žák“ a „žák s problémem“. Pro lepší praktické uchopení se rovněž někdy internalizace spojuje s přídavným jménem, zatímco externalizace z něj dělá jméno podstatné (Freedman & Combs, 2009). Ve zpětné vazbě lze tedy tímto způsobem vyslat informaci směřující přímo k osobnosti/identitě jedince, kdy spojíme hodnotící soud se samotným člověkem, nebo jej můžeme jako samostatnou jazykovou entitu postavit vedle něj a umožnit mu, aby se k ní svébytným způsobem vztahoval.⁸ Díky externalizaci tak například nálepku nezodpovědný odsuneme mimo osobu a přímo se s ní neztotožňujeme.

Hodnocení či fakta se mohou rovněž více zaměřovat na chování, což bývá zpravidla uváděno jako bezpečnější způsob vyjádření zpětné vazby, protože nehrozí, že se člověk dotkne přímo identity či sebepojetí jedince, ale vyjadřuje se jen k jeho chování. Příkladem může být: „*To, co jsi udělal, bylo nezodpovědné.*“ Opět zde však dochází ke ztotožnění hodnotícího soudu s chováním jedince.

Předpokládáme-li, že by zpětná vazba mohla narazit na silné obranné mechanismy jedince, lze ji rovněž formulovat pouze směrem k situaci: „*Nesplní-li se úkol do stanoveného termínu, považuji to za nezodpovědné.*“ V tomto příkladu je hodnocení připsáno situaci, a ne jedinci či jeho chování. Podobný výrok můžeme ještě posílit o externalizaci a formulovat jej např. jako: „*Když se nesplní úkol do stanoveného termínu, považuji to za nezodpovědnost.*“ Přesto však nelze jednoznačně říci „při zpětné vazbě nepoužívejte hodnocení směřující k osobnosti/identitě jedince“, záleží totiž na záměru komunikace (účelu) a situačním kontextu. Je-li zapotřebí iniciovat nějakou změnu u jedince rezistentního vůči zpětné vazbě obsahující hodnocení situace či chování, může být rovněž zcela legitimní přistoupit k hodnocení osobnosti/identity, jež může být leckdy až provokativní (Farely, 1981), ovšem pouze za předpokladu, jsme-li s ním schopni udržet „emoční napojení“ (*emotional attunement*)⁹ (Cozolino, 2013). Příklady hodnocení k výše zmíněným kategoriím viz tabulka 1.

⁸ Tento koncept také odkazuje k teorii analytické filozofie. Například Raclavský (2011) pojednává o „holých individuích“, což jsou základní entity jazyka bez vlastností. Na ně pak „věšíme“ různé vlastnosti. Holým individuem může být např. právě osobnost-identita a vlastností výrok „neschopný“. V rámci externalizace je proto důležité udělat z vlastnosti holé individuum.

⁹ Vybudování a udržení emočního napojení je ovlivněno mnoha faktory, jako je míra otevřenosti vůči druhému člověku, míra rozvinutosti systému sociálního zapojení, schopnost navazovat kontakty, introverze–extroverze a podobně. Velmi často se však zapomíná na to, že důležitou roli hraje i „emoční historie“ vztahu obou účastníků IZV.

Ke komu/k čemu hodnocení směřuje	Příklad	Popis
Hodnocení osobnosti/identity	<i>Jsi nezodpovědný.</i>	Internalizace: Ztotožnění hodnocení a osobnostního rysů (White, 2007). Jedná se o ty-výrok (Gordon, 2012).
Hodnocení chování	<i>Tvé chování bylo nezodpovědné.</i>	Internalizace: Ztotožnění hodnocení s chováním (White, 2007). Jedná se o ty-výrok (Gordon, 2012).
Hodnocení situace	<i>Pravidelně se u mě objevuje nervozita, když lidé chodí pozdě.</i>	Externalizace: hodnocení stojí mimo osobu (White, 2007). Jedná se o já-výrok (Gordon, 2012).

Tabulka 1. Hodnocení k osobnosti, chování, situaci.

1.5 Zpětná vazba a mechanismy fungování lidského mozku

Domníváme se, že jedním z nejdůležitějších prostředí, v nichž lze IZV využít, je bezesporu pestrá paleta činností a programů usilujících o kultivaci osobnostně sociálního a profesního rozvoje lidí. Další otázkou, která se však v této souvislosti nabízí, je, do jaké míry může být IZV tomuto procesu nápomocna, děje-li se např. na nevyžádané úrovni. Jinými slovy, nakolik účinnost zpětné vazby souvisí s motivací lidí k vlastnímu rozvoji a možným potřebám změny vlastního chování.

Podle Porgese (2011) naše vnímání řeči těla, kvality hlasu, výrazů obličeje apod. zásadně ovlivňuje naše zapojení do interakce s ostatními a případně i tím, zda chceme od druhé osoby IZV přijmout nebo ne. O tyto procesy se na základě jeho výzkumů stará tzv. „systém sociálního zapojení“ (*social engagement system*), což je neurofyzilogický systém, jenž byl v procesu fylogeneze vyvinut pro regulaci kontaktu s vnějším světem a je součástí parasympatického nervového systému. Pokud např. tento systém nevědomě vyhodnotí výše uvedené signály od druhé osoby jako něco, co nás ohrožuje a vyvolává stresovou reakci, pak se snižuje i to, čemu Porges (2011) říká „*vagální tonus*“ (jde o biologický proces odkazující na aktivaci bloudivého nervu – *vagal nerve*). Nižší vagální tonus tedy obecně souvisí s regulací pozornosti a hovoří se o něm rovněž jako o somatickém indikátoru citlivosti na stres (McLaughlin, Rith-Najarian, Dirks, & Sheridan, 2013). Spustí-li poskytnutá zpětná vazba stresovou reakci, záleží zejména na tom, jak moc je tato reakce intenzivní. Již Yerkes a Dodson (1908) v této souvislosti identifikovali takzvanou „obrácenou U křivku učení“, která byla po mnoha letech podpořena neurobiologickými důkazy (Parsons, Stöfler, & Danysz, 2007).

Jestliže se reakce vyvolaná zpětnou vazbou pohybuje v oblasti eustresu (první polovina křivky), pak „*aktivace amygdaly a intenzivní aktivizace sympatiku facilituje hipokampus a kortikální plasticitu. Ukazuje se však, že plasticita je inhibována při více než střední nebo při vysoké*

2 Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele

Michal Dubec

2.1 Nepřizpůsobivé chování žáků

Jako učitelé jsme často ve školách vystavováni chování žáků, kterým porušují daná pravidla (třídní pravidla, školní řád), chovají se agresivně vůči spolužákům, narušují klidný průběh výuky, neplní naše pokyny, ničí školní majetek atd. V některých anglicky psaných literaturách (např. Gordon & Gerard, 1996; O'Mahoney & Paul, 2003; Carr, 2004) je takové chování žáků nazýváno jako *Challenging Behaviour*. Jde o chování, které je pro nás učitele výzvou. To je dáno tím, že v nás vyvolávají silné emoce, potřebu „se bránit“, potřebu „neztratit tvář“. V textu pro toto chování používám výraz „nepřizpůsobivé chování“. Žák, který se ho dopouští, se nepřizpůsobuje daným pravidlům, společenským konvencím, přáním či pokynům učitele atd. Způsob, jakým v takové situaci zareagujeme, přitom může daného žáka stimulovat k přijetí odpovědnosti za své chování, nebo naopak k tomu, aby odpovědnost „dostal od sebe“.

Pojďme se podívat na velmi časté oblasti porušování pravidel žáky a nejčastější reakce učitelů v těchto situacích a ukázat si na nich, zda žáky k přijetí odpovědnosti za jejich chování vedou či naopak nevedou. Povahové, temperamentové aj. rysy těch, kteří komunikují, necháme stranou. Omezíme se na bezprostředně pozorované věty, které při porušování pravidel padají z úst nás učitelů. Vypustíme rovněž to, co má na vztah (komunikaci) učitel–žák vliv z minulosti.

Budeme se zabývat pouze reakcí učitele „tady a teď“ a pravděpodobností, se kterou je daná reakce učitele schopna vyvolat kýženou reakci – seberegulaci žáka a jeho přijetí odpovědnosti za své chování. Tuto pravděpodobnost budeme opírat o koncept základních sociálních potřeb žáka a potřebu jistoty (model SCARF – Rock, 2009, s. 5). Půjde tedy o hledání příčin v oblasti signálů vypouštěných učitelem a následků čtených z reakcí žáků.

2.2 Situace porušování pravidel žáky

Samy tyto situace jsou pro nás učitele výzvou. Vyvolávají většinou silnou emoční odezvu, způsobenou mj. publikem (zbytkem třídy), které situaci sleduje.

Škola uvádí žáky do v podstatě „nemožné“ situace hodiny a hodiny klidně sedět, v odtržení od praxe si osvojuvat vědomosti, které jsou pro současný život žáků často

bezvýznamné, avšak výukový plán je předepisuje všem stejně. Těžkosti a přání jednotlivce je při velkých počtech ve třídách nutno značnou měrou ponechávat stranou. Vysvědčení drží žákovi před očima jeho hodnotu či nehodnotu a přitom tato osobní hodnota je odvozena z několika málo výkonnostních dimenzí a založena na porovnání s druhými. Téměř každé zdravé dítě se bude takovéto situaci alespoň částečně zpěčovat, bude „vyrušovat“. Tyto rušivé reakce (poruchy chování, netečnost) bude učitel pocítovat jako namířené proti sobě, ačkoli jsou vlastně určeny instituci. Učitel má na krku příkaz zaručit určitou „výkonnostní úroveň“ a dokázat onu „nemožnou situaci“ držet pevně v rukou. A tak vystoupí proti rušiteli nátlakem a ponižováním. Označuje-li učitel vyrušujícího žáka jako „zlomyslného“ nebo „nemocného“, uleví mu to a umožní mu to přežít (Watzlawick, 1999, s. 124).

Zejména při zvládání nepřizpůsobivého chování žáků hraje důležitou roli vztahové stránka reakcí učitele. Tím, jak v dané situaci zareaguje, vyjadřuje mj. to, co si o žákovi myslí. Ten potom podle toho cítí, že je buďto přijímám – jedním s ním jako s partnerem, nebo nepřijímám – ponižuji ho. Watzlawick mluví o tom, že komunikace funguje jako manifestace mezilidských vztahů (Watzlawick, 1999, s. 17). Pro školní prostředí a vztah učitel–žák je důležité, že vztahy jsou zde definovány, aniž by si to obě strany plně uvědomovaly. Dochází k tomu pouze tím, že spolu se žáky o čemkoli komunikujeme – podrobněji viz dále.

Pojďme si to ukázat na příkladech. Příklady pocházejí z tréninků komunikace, které jsem vedl v uplynulých třech letech, a jsou publikovány s laskavým svolením těch, kteří je během tréninků zveřejňovali. Sběr výroků probíhal během aktivity na začátku tréninků, kdy byli účastníci (učitelé 1. a 2. stupně ZŠ) vyzváni k tomu, aby popsali nejčastější situace ze své praxe, ve kterých reagují na nepřizpůsobivá chování žáků. Po zveřejnění uvedených situací byli vyzváni k tomu, aby uvedli věty, kterými na popsaná nepřizpůsobivá chování žáků reagují. Při diskusích o tom, co je cílem reakcí učitelů na nepřizpůsobivé chování žáků,¹⁴ vždy padlo několik výroků typu „vést žáky k přemýšlení o vlastním chování“. Vedení žáků k sebeřízení je věnován závěr tohoto článku.

Konkrétní situace porušování pravidel chování, které jsou na trénincích nejčastěji prezentovány:

- Žák mluví, když mluví učitel.
- Žák odmítá odpovědnost za svoje chování (podrobněji viz níže).
- Žák říká věci odporující realitě (lže).
- Žák nerespektuje pokyny učitele.
- Žák nadává spolužákům.
- Žák zasahuje do fyzické integrity spolužáků (strkání, kopání, štipání, bouchání...).

¹⁴ Tyto diskuse jsou součástí zmíněných tréninků. Probíhají vždy po popsaném sběru situací, ve kterých žáci účastníků produkují nepřizpůsobivá chování.

- Žák chodí pozdě do školy.
- Žák oslovuje spolužáky příjmením či hanlivou přezdívkou.
- Žák se ptá na řečené věci.
- Žák se neustále hlásí.
- Žák dostane od učitele slovo, ale mluví mimo probírané téma.
- Žák vydává zvuky (bručení, houkání, ťukání ...) během hodin.
- Žák nenosí pomůcky.
- Žák odmítá pracovat.
- Žák se vysmívá spolužákům.
- Žák ničí majetek (svůj, školní, spolužáků).

Nezdravé vztahy jsou charakterizovány neustálým bojem o povahu vztahu a tím potlačují obsahový aspekt komunikace. Ten se tak stává méně důležitým (Watzlawick, 1999, s. 46). Watzlawickův žák Friedmann Schulz von Thun promítá problematiku vztahových signálů komunikace konkrétně do školy a uvádí:

Hodně se mluví o tom, že dnešní škola, přetěžuje hlavu tím, že klade příliš velký důraz na předávání vědomostí a příliš málo na učení sociálními dovednostem. Také v zaměstnání se oficiálně počítá jen s věcnou stránkou. Tím se však problémy sebeprojektivování a utváření vztahu neodstraní – naopak, duševní energii z velké části odčerpávají právě ony. Protože však tyto záležitosti jsou často jako „nevěcné“ zapovězeny, přecházejí do podzemí, žijí tam nepozorovaně svým tajným životem a skrývají se „v těle trojského koně věčnosti“. (Schulz von Thun, 2005, s. 12)

Domnívám se, že jedním z dopadů tohoto stavu je i to, že jsme málo citliví k sebereflexi v oblasti vztahových stránek svých sdělení. Citlivá práce se vztahovými signály vyžaduje jiný druh rozvoje dovedností, než je rozvoj toho, abychom mluvili stručně, jasně a srozumitelně.

2.3 Reakce učitele na nepřizpůsobivé chování žáků

Ze způsobu, kterým v situacích reagování na nepřizpůsobivé chování žáků reagujeme, jim nabízíme svou definici vzájemného vztahu. Pokud z této definice pro žáky vyplývá „já jsem nahoře a ty dole“, vzrůstá šance, že ji žák nepřijme. Začne se vůči ní ohrazovat a obsahový aspekt sdělení (např. porušování pravidel chování) při tom ignoruje. Díky zaměření se na definici vztahu „nabídnutou“ vztahovými signály ve sdělení učitele se pro něj obsahový aspekt stane nevýznamným. Jde o podobu asymetrického vztahu. Učitel obsazuje nadřazenou pozici. Žák potom neodmítá věcnou zprávu, nýbrž zprávu o vztahu. Tento typ vztahu je náchylnější na poruchy než vztah označovaný jako symetrický: „jsme tu proto, abychom spolupracovali“. Je málo platné, když má člověk po věcné stránce pravdu, ale ve vztahové tropí zlo (Schulz von Thun, 2005, s. 33).

Literatura

- Anthias, F. (2011). Intersections and Translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal*, 10, 204–216.
- Bahry, S. A. (2005). Travelling Policy and Local Spaces in the Republic of Tajikistan: a comparison of the attitudes of Tajikistan and the World Bank towards textbook provision. *European Educational Research Journal*, 4, 60–78.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51–73. doi: 10.1080/1354060990050104
- Baldwinová, M. (Ed.) (2013). *Osobnost jako terapeutický nástroj*. Brno: Cesta.
- Ballard, K. K. (2006). *Using Van Menen's Model to Assess Levels of Reflectivity among Pre-service Physical Education Teachers*. A Dissertation. Texas A&M University.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1979). *Frogs into princes: Neuro linguistic programming*. Moab, Utah: Real People Press.
- Banks, J. A. (Ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education; Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barthes, R. (2004). *Mytologie*. Praha: Dokořán.
- Barton, L., & Walker, S. (2012). *Social Crisis and Educational Research*. London: Taylor and Francis.
- Bateson, G., Mead, M., & Brand, S. (1976). For God's Sake, Margaret. *CoEvolutionary Quarterly*, 10(21), 32–44.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity Press. Cambridge.
- Beck, A. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392–400.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2010). Analysing Identity in Interaction: Contrasting Discourse, Genealogical, Narrative and Conversation Analysis. In M. Wetherell & Ch. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities*. London: SAGE Publications.
- Berend, I. T. (2009). *From the Soviet Bloc to the European Union*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation (brain, cognition, and development)*. Washington: American Psychological Association.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blackmoor, S. (2000). *Teorie memů. Kultura a její evoluce*. Praha: Portál.
- Bollnow, O. F. (neuveдено). *Über pädagogische Erfahrung* (on-line). Dostupné z <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/PaedErfahrung.pdf>.
- Branch, W. T., & Paranjape, A. (2002). Feedback and reflection: teaching methods for clinical settings. *Academic Medicine*, 77(12), 1185–1188.
- Brázda, R. (2010). *Ethicum*. Zlín: VeRBuM.
- Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum.
- Brislin, R. (1977). *Culture learning: Concepts, applications and research*. Honolulu.
- Brislin, R. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. New York.
- Brown, B. (2012). *Dary nedokonalosti: zapomeňte na to, kým byste podle svých představ měli být, a přijměte to, kým jste*. Praha: Návrat domů.
- Brücknerová, K. (2008). Učení zážitkem na vysoké škole. *Gymnasium*, 2008, 9, 31–33.
- Brücknerová, K. (2009). Zážitková pedagogika na vysoké škole. *Universitas*, 42(1), 11–20.
- Buckley, W. R. (Ed.) (1968). *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 609–617. doi: 10.1080/13636820.2011.560391
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Carr, J. (2004). *Managing Challenging Behaviour – Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers' Organization.
- Cohen. S. (2002). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*.
- Condrau, G. (1998). *Sigmund Freud & Martin Heidegger*. Praha: Triton.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: W.W. Norton & Company.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Dahrendorf, R. (2005). *Reflections on the Revolution in Europe*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Dewan, I. (2007). Mixed race women's perspectives on identity: the interplay between post-modernism, essentialism and individualism. In G. Bhatti, Ch. Gaine, F. Gobbo, & Y. Lee-man (2007), *Social Justice and Intercultural Education*. London: Trentham Books Limited.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*. Capitola: Meta Publications.

- Dombeck, M., & Wells-Moran, J. (2006). *Methods for changing our thoughts, attitudes, self-concept, motivation, values, and expectations*. Updated: Jul. 3rd.
- Doyle, N., & Walker, C. (2008). Cleaning up the 'F' word in coaching. *Rapport*, 14.
- Dreikurs, R. & Grey, L. (1997). *Logické dôsledky: praktická príručka ako učiť deti a dospievajúcu mládež zodpovednému správaniu*. Nové Zámky: Psychprof, spol. s r. o.
- Dreikurs-Ferguson, E. (1993). *Adlerovská teorie – Úvod do individuálnej psychologie*. Tišnov: Sursum. (orig, 1982).
- Driesch, H. (1933). *Člověk a svět*. Praha: Jan Leichter.
- Dubec, M. (2013). Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In *Krajinnou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI Press.
- Ericsson, K. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: An analysis of the German responses to migration-related diversity and its impact upon schools and students. *European Educational Research Journal*, 7(1).
- Farrelly, F. (1981). *Provocative Therapy*. Capitola: Meta Publications.
- Fenstermacher, G. D., & Soltin, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Fletcher, S. (2012). Coaching: An Overview. In S. Fletcher & C. Mullen (Eds.), *SAGE Handbook od Mentoring and Coaching in Education*. London: SAGE Publications.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Freedman, J., & Combs, G. (2009). *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing – Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál.
- Gendlin, E. T. (1964). A theory of personality change. In P. Worchel & D. Byrne (Ed.), *Personality change*, 100–148. New York: John Wiley & Sons.
- Genor, M. (2005). A Social Reconstructionist Framework for Reflection: The “Problematising” of Teaching. *San Francisco: Issues in Teacher Education*, 14(2), 45–62.
- Gerwitz, S., & Cribb, A. (2008). Taking Identity Seriously: dilemmas for education policy and practice. *European Educational Research Journal*, 7(1), 39–49.
- Gobbo, F. (2004). Cultural Intersections: the life of a Roma cultural mediator. *European Educational Research Journal*, 3, 626–641.
- Gordon, E. (2011). *Integrative Neuroscience and Personalized Medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern.
- Haffner, S. (2002). *Příběh jednoho Němce. Vzpomínky na léta 1914–1933*. Praha: Prostor.
- Haley, J. (2003). *Neobvyklá psychoterapie Milтона H. Ericksona*. Praha: Triton.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.

- Harris, T. A. (1997). *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma. (orig. 1967).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. Elsevier Science Ltd.
- Heidegger, M. (1987). *Zollikoner Seminare*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hérakleitos z Efezu (1993). *Řeč o povaze bytí*. Praha: Herrman a synové.
- Hildebrand, D. (2008). *Dewey: A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications.
- Howard, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393.
- Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada.
- Hudlička, P. (2003). *Prožívání – Zkušenost – Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou*. Praha: Triton.
- Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy & Theory*, 42(3), 310–325.
- Imhof, M. (2003). The social construction of the listener: Listening behavior across situations, perceived listener status, and cultures. *Communication Research Reports*, 20(4), 369–378.
- Improving the Quality of Teacher Education*. (2007). Brussels: European Commission.
- Innes, M. (2003). *Understanding social control: deviance, crime and social order*. Buckingham: Open University Press.
- Jacobi, J. (2013). *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Portál. (orig. 1940).
- Jakobi, A. P. (2005). The Knowledge Society and Global Dynamics in Educational Politics. *European Educational Research Journal*, 6, 39–51.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2009). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jarvis, P. (2004). *The Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. New York: Routledge Farmer.
- Jones, K., & Alexiadou, N. (2001). Traveling policy: local spaces, paper presented the *Global and the national symposium*, ECER, Lille, September 2001.
- Kaler, S. R., & Kopp, C. B. (1990). *Compilance and comprehension in very young toddlers*. *Child development*, 61.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- Kaliský, J. (2009). *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kaščák, O., & Pupała, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kennedy, K. J. (1996). *New Challenges for Civics and Citizenship*. ACSA. Australia.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knight, S. (2011). *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář, J., Brücknerová, K., & Lazarová, B. (2008). *Závěrečná zpráva z projektu*. Brno: Akademické centrum osobnostního rozvoje, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
- Kolář, P., & Svoboda, V. (1997). *Logika a etika: úvod do metaetiky*. Praha: Filosofia.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Kopřiva, K. (2000). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Krajčová, J., & Řiháček, T. (2013). Kdy a jak může sebeodhalení terapeuta pomoci? *Psychoterapie*, 7(3–4), 209–219.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Křivohlavý, J., & Mareš, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- LaBoskey, V. K. (1993). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In J. Calderhead & P. Gates, *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 60(3–4).

- Lieberman, M., & Eisenberger, N. (2008). *The pains and pleasures of a social life: a social cognitive neuroscience approach*. NeuroLeadershipJournal, 6 s.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, Montclair: Cambridge University Press.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, D., & Loomis, K. (2006). *Building teachers: a constructivist approach to introducing education*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- Mayr, O. (1970). *Origins of Feedback Control*. Cambridge: MIT Press.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham, MD: Rowman.
- McLaren, P. (Ed.) (2006). *Rage hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism, critical pedagogy*. New York: P. Lang.
- McLaughlin, K. A., Rith-Najarian, L., Dirks, M. A., & Sheridan, M. A. (2013). Low Vagal Tone Amplifies the Association Between Psychosocial Stress Exposure and Internalizing Psychopathology in Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (in press).
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow et al., *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Moon, J. (2013). Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat? In J. A. Moon et al., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI Press.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Moon, J., Diviš, M., Kolář, J., Dočekal, V., Valenta, J., Kasíková, H., Horká, H., Rodríguezová, V., Brücknerová, K., & Dubec, M. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Moree, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace; kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.

- Moree, D., Klaassen, C., & Veugelers, W. (2008). Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7. ISSN 1474-9041.
- Morgenstern, M. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Motyčka, P. (2012). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v ČR*. Praha: UK (disertační práce).
- Mrkvička, J. (1996). Výzva k odpovědnosti – etický základ terapeutické práce s partnery. In I. Plaňava (ed.), *Annales Psychologici 96. Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university*, (s. 113–116). Brno: Masarykova univerzita.
- Mullen, C. (2012). Mentoring: An Overview. In S. Fletcher & C. Mullen (Eds.), *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: SAGE Publications.
- Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. *Studia paedagogica*, 17(1), 37–57.
- Nováková, M. (2006). *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress.
- O'Mahoney, P. J. (2003). *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.
- Olivar, R. R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Educational Policy*, 21, 1–17.
- Park, L. E., & Crocker, J. (2008). Contingencies of self-worth and responses to negative interpersonal feedback. *Self and Identity*, 7(2), 184–203.
- Parsons, C. G., Stöffler, A., & Danysz, W. (2007). Memantine: A NMDA receptor antagonist that improves memory by restoration of homeostasis in the glutamatergic system – too little activation is bad, too much is even worse. *Neuropharmacology*, 53, 699–723.
- Pearl, A., & Knight, T. (1999). *The democratic classroom: theory to inform practice*. Michigan: Hampton Press.
- Perls, F. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Olomouc: Votobia.
- Petty, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Pike, G., & Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Popescu, A., Saghyan, A., & Pare, D. (2007). NMDA-dependent facilitation of corticostriatal plasticity by the amygdala. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(1), 341–346.
- Porges, S. (2011). *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W.W. Norton & Company.

- Pöthe, P. (2013). *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada.
- Pöthe, P., & Strnad, P. (2004). Vnitřní hranice dětských zločinců. *Psychologie dnes*, č. 11.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174–194.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Raclavský, J. (2011). *Individua a jejich vlastnosti: studie z intenzionální metafyziky*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku.
- Rock, D. (2009). Managing with the Brain in Mind. In *Strategy and bussines*, Booz & Company, Issue 56.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rosenberg, M. (2013). *Nenásilná komunikace – řeč života*. Praha: Portál.
- Rosenblueth, A., Wiener, N., & Bigelow, J. (1943). Behavior, Purpose and Teleology. *Philosophy of Science*, 10(1), 18–24.
- Ross, D. D. (1989). First Steps in Developing A Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22–30. doi: 10.1177/002248718904000205
- Russel, T. (2002). *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London: Routledge.
- Russell, T. (1993). Reflection-in-action and the development of professional expertise. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 51–62.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sellars, M. (2013). *Reflective Practice for Teachers*. London: Sage.
- Seng, T. W. (2004). *Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity: The Reflective Pedagogical Thinking Scale*. Kuching: Batu Lintang Teachers College.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2003). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnáží při dorozumívání*. Praha: Grada.

- Siegel, D. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. New York: Bantam.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slavík, J. (2009). O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 33–44). Brno: Paido.
- Sleeter, Ch. E., & Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education*. USA.
- Sztompka, P. (1993). Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies. *Zeitschrift fur Soziologie*, 22, 85–95.
- Smékal, V. (2013). Etická a sociální kultura osobnosti jako východisko a cíl ochrany práv dítěte. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte*. Brno – Boskovice: Česko-britská o. p. s., s. 184–265.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23–32. doi: 10.1177/002248719004100504
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Škubalová, T. (2011). Analýza volných asociací na pojmy „problémový žák“ a „žák s problémem“. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník anotací příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, J. (2007). *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu)*. Praha: Odyssea.
- Švecová, J., & Vašutová, J. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tompkins, P., & Lawley, J. (2005). *Clean Conversations: Remaining Clean-ish in everyday settings*. Dostupné z <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/249/0/Clean-Conversations/Page0.html>.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13–33.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47, 212–237. doi: 10.1080/00336297.1995.10484153

- Úlehla, I. (2005). *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Valli, L. (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88. Taylor & Francis, Ltd.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. Blackwell Publishing.
- Vymětal, J. et al. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada.
- Ward, J., & McCotter, S. (2004). Reflection as a Visible Outcome for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004
- Watzlawick, P. (1998). *Jak skutečná je skutečnost?* Hradec Králové: Konfrontace.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson, D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace*. Brno: Newton Books.
- Weidmann, F. et al. (1992). *Didaktik des Religionsunterrichts*. Donauwörth: Auer-Verlag.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W. W. Norton.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.
- Zatloukal, L. (2010). *Čtyři věci, které jste možná vždycky chtěli vědět o komunikaci, ale báli jste se zeptat*. Dostupné z <http://dalet.cz/Clanky/Komunikace02.pdf>.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.

O autorech

Karla Brücknerová se lektorsky, výzkumně i publikačně věnuje tématům spojujícím výchovu a umění (estetická výchova a její didaktika, galerijní pedagogika, rozvoj tvořivosti, tvůrčí psaní). V současné době pedagogicky působí na několika vysokoškolských pracovištích (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Janáčkova akademie múzických umění).

Kontakt: brucknerova@phil.muni.cz

Michal Dubec vystudoval obory pedagogika osobnostně sociálního rozvoje, školní pedagogika a didaktika na FF UK v Praze. Patří mezi zakladatele o. s. Projekt Odyssea, což je volné sdružení učitelů pomáhající školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do výuky. Profesionálně se věnuje psychologii komunikace, neurovědám, skupinové dynamice a třídnímu a školnímu managementu. Od roku 2007 přednáší na Katedře pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni.

Kontakt: mdubec@kpg.zcu.cz

Jan Nehyba absolvoval obory sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd a filozofii na Filozofickém ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Působí rovněž jako odborný pracovník Akademického centra osobnostního rozvoje Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou osobnostního rozvoje a zkušenostně reflektivního učení. Soustřeďuje se na teoretické přístupy k reflexi, reflexi praxe, přístup zvaný čistý jazyk a čím dál tím více také na aplikaci postmoderních terapií a neurověd do výchovy a vzdělávání.

Kontakt: nehyba@phil.muni.cz

Jan Kolář vystudoval obory pedagogika a sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde rovněž úspěšně dokončil doktorské studium. Je zakladatelem a vedoucím Akademického centra osobnostního rozvoje a působí také jako odborný asistent na Katedře pedagogiky sportu Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity. K jeho odborným zájmům patří zejména problematika osobnostně sociálního rozvoje, skupinové práce a zkušenostně reflektivního učení. V posledních několika letech se stále intenzivněji zabývá rovněž supervizí.

Kontakt: jankolar@phil.muni.cz

Kateřina Lojdová vystudovala obor sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde rovněž dokončila doktorské studium pedagogiky. Nyní působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. K jejím odborným zájmům patří zejména témata socializace ve školní třídě, moci ve školní třídě a sociálně patologických jevů.

Kontakt: lojdova@ped.muni.cz

Dana Moree vystudovala obor pastorační a sociální práce na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a dále pak obor obecná antropologie na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2008 ukončila doktorské studium na Univerzitě humanistiky v Utrechtu. Je editorkou portálu pro multikulturní výchovu www.czechkid.cz. Co se výzkumných aktivit týče, zaměřuje se na oblast propojení společenských změn a vzdělávacího systému – např. v publikaci *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation* nebo *Učitelé na vlnách transformace*. Kromě akademické činnosti se věnuje tématu setkávání kultur i v rámci kurzů a seminářů.

Kontakt: dana.moree@fhs.cuni.cz

Ludmila Muchová vystudovala psychologii na Masarykově univerzitě v Brně. Pracuje na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve své učitelské i badatelské práci se zaměřuje především na vztahy mezi psychologií, pedagogikou, teologií a náboženskou pedagogikou. Konkrétně se věnuje problematice identity v multikulturní evropské společnosti, symbolům a metaforám jako zvláštní jazykové formě řeči a vztahu mezi vědomostním, zkušenostním a reflektivním paradigmatem v současném českém vzdělávacím systému. Je lektorkou programu *Filozofie pro děti* a spolupracuje na jeho rozvíjení v rámci práce pro Centrum Filozofie pro děti na TF JU v Českých Budějovicích.

Kontakt: muchova@tf.jcu.cz

Vladimír Smekal absolvoval psychologii a filozofii na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a během své kariéry vystřídal řadu pozic a zaměstnání. Zabýval se zejména psychologií osobnosti, psychologií náboženství a psychodiagnostikou. Kromě výzkumné činnosti a pedagogického působení na vysokých školách vede přednášky pro manažery a pracovníky pomáhajících profesí a v současné době se zaměřuje zejména na aspekty občanské zralosti a výchovy k ní.

Kontakt: smekal@fss.muni.cz

Petr Svojanovský vystudoval obory učitelství občanské a tělesné výchovy na Masarykově univerzitě. V současné době působí jako odborný pracovník v projektech Akademického centra osobnostního rozvoje na Filozofické fakultě a spolupracuje s oddělením praxí

Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě, kde je také v doktorském studiu. Zabývá se především výzkumem reflexe a aplikací koncepce reflektivní praxe v profesní přípravě učitelů.

Kontakt: svojanovsky.p@gmail.com

Jan Vaněk vystudoval obory psychologie a sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako odborný asistent na Katedře pedagogiky a psychologie Jihočeské univerzity. K jeho odborným zájmům patří zejména problematika lucidního snění, psychologie rodiny, interkulturní psychologie a zkušenostně reflektivního učení.

Kontakt: vanekj@pf.jcu.cz