Příspěvky ze Sekce 2: Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

Vedení žáků základní školy k sebeřízení v souladu s poznatky o fungování mozku

Michal Dubec

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Tento článek se zabývá problematikou rozvoje sebeřízení žáků základní školy prostřednictvím komunikace učitelů. Na konkrétních situacích z praxe demonstruje vztahová poselství vět, které učitelé často užívají. Vymezuje nejběžnější typy vztahově rizikových výroků hodnocení, mentorování, interpretace, které s vysokou pravděpodobností vyvolávají u žáků vyhýbavé reakce. Je zde představen koncept činnosti mozku, na jehož základě jsou vyvozeny závěry pro konstruktivní řešení uvedených situací z praxe.

Klíčová slova: učitel základní školy, sebeřízení žáků, vztahové signály, sociální potřeby a jistota.

Abstract: This article deals with the development of self-management of elementary school teachers through communication. It demonstrates relational message phrases on the specific situations in practice, which were ofen used by teachers. It defines the most common types of risky relational propositions like labelling, mentoring, interpretation, which likely provokes by pupils evasive responses. The concept of brain aktivity will be presented there, with intention for constructive solution of these practical situations.

Keywords: elementary school teacher, pupils self-management, relationship signals, social and certainity needs.

Úvod

Chování žáků, při kterém porušují školní či třídní pravidla (například: mluví sprostě; mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný; neplní naše pokyny; ničí majetek školy či spolužáků; nenosí pomůcky; vysmívají se spolužákům; …), je v některých anglicky psaných literaturách označováno jako *Challenging Behaviour* (např. in: O'Mahoney, 2003; Carr 2004), volně přeloženo nepřizpůsobivé chování. Žáci se nepřizpůsobují pravidlům školy a třídy, nebo společenským zvyklostem. Popsaná chování před nás učitele staví výzvu, která spočívá v tom, jakým způsobem zareagujeme. Cílem naší reakce je často vést žáky k přemýšlení o svém chování a přijetí odpovědnosti za něj. Konkrétní podoba naší reakce přitom často vede k tomu, že se žákům podaří odpovědnost „dostat od sebe". Nejprve se tedy podíváme na to, jak naší komunikaci přijímá mozek žáků a čím vším můžeme ovlivnit, aby odpovědnost za své chování přijímali. Dále si ukážeme, jaká vztahová poselství obsahují běžné věty, které používáme, když reagujeme na žákovo mluvení ve chvíli, kdy mluví někdo jiný.

Mozek žáka Pepy a naše komunikace

V tom, jak se žákem komunikujeme (v našem případě v situacích nepřizpůsobivého chování), hraje důležitou roli vztahové rovina našich reakcí. Z našich vztahových signálů si žák tvoří představu o tom, jak ho vnímáme. Pozná, zda s ním jednáme jako s partnerem, nebo ho pokořujeme. Důležité přitom je, že vztahové signály vypouštíme, aniž bychom si to plně uvědomovali. Činíme tak při jakékoli komunikaci se žáky a je při tom lhostejné, o čem s nimi komunikujeme (obsah).

David Rock (2009), který se zabývá zkoumáním fungování našeho mozku, popisuje základní organizační princip mozku, který se promítá do reakce žáka na věty učitele. Tím principem je minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud mozek žáka Pepy vyhodnotí věty učitele jako ohrožující (konkrétně viz dále), nastává vysoká pravděpodobnost reakce vyhnutí se. Jde o prastarý mechanismus, který nám pomáhá přežít a uložit si do paměti informace o tom, co je v našem prostředí nebezpečné.

Výzkumy D. Rocka (2009), E. Gordona (2011), M. Liebermana a N. Eisenbergerové (2008) ukazují, že lidský mozek má několik málo potřeb, které hrají v motivaci našeho chování velice důležitou roli. Na uspokojování nebo neuspokojování těchto potřeb mozek reaguje v souladu s principem minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud některá z těchto potřeb není dostatečně uspokojována, mozek to hodnotí jako ohrožující signál a začne produkovat reakce vyhýbání. Pokud jsou příslušné potřeby uspokojovány, je to mozkem hodnoceno jako bezpečný signál a následuje reakce přibližování. Mezi tyto primární nefyziologické potřeby patří **potřeba jistoty** a čtyři sociální potřeby, **potřeba statutu**, potřeba **autonomie**, potřeba **spravedlnosti** a potřeba **důvěry**. Řada vztahových agresí (hodnocení, ironie, interpretace, mentorování), které jsou níže podrobně popsány, přímo útočí na tyto potřeby, čímž často vyvolává reakci vyhnutí se. Fakticky se tak zablokuje Pepovo přemýšlení a on se začne zdroji ohrožení (učiteli) vyhýbat, nebo na ohrožení odpoví protiagresí (odseknutím – „No a co?“; převedením odpovědnosti mimo sebe – „Filip mluví taky, řekněte to jemu“; promluvou řečenou úmyslně tak tiše, abychom ji neslyšeli; …).

Vztahová poselství našich vět

Učíme v 7. třídě a žák Pepa Pažout opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluvíme my, nebo někdo ze spolužáků (nepřizpůsobivé chování). Rozhodneme se na jeho chování reagovat. Věty, které Pepovi řekneme, obsahují vztahové signály. Z nich může Pepa přečíst několik vztahových poselství (Dubec, 2013):

1. Jsem nad tebou (agresivní chování)

Zde je silná pravděpodobnost, že mozek Pepy bude věty, které do této kategorie patří (podrobněji níže) vnímat jako ohrožující (dotýkající se sebeobrazu). Díky tomu často nastane reakce vyhnutí se.

2. Jsem pod tebou (submisivní chování)

Zde se vzdáváme svých práv. Pepovo chování (mluvení ve chvíli, kdy mluví někdo jiný) tak zůstává bez reakce výchovné autority (učitele).

3. Jsme tu spolu (partnerské chování)

(Tvé chování je v rozporu s pravidlem, nebo má dopad na moje prožívání.)

Zde neohrožujeme sebeobraz Pepy a zároveň důrazně uplatňujeme svá práva (nechceme, aby mluvil ve chvílích, kdy mluví někdo jiný). Tímto typem reakce vedeme žáky k přemýšlení o jejich chování a k přijetí odpovědnosti za něj.

Ad 1. Jsem nad tebou (agresivní chování)

Do kategorie „Jsem nad tebou" patří vztahově rizikové výroky ohrožující sebeobraz žáků a rozkazy. Agresivní chování má samozřejmě v komunikaci učitel – žák své místo. Jde o chování vhodné pro situace krize (bezprostředně hrozí psychická či fyzická újma). Problém může být v tom, že tato forma chování je často používána ve chvílích, kdy krize není (viz níže uvedené příklady vztahově rizikových /agresivních/ výroků).

Pokud se rozhodneme pro agresi, je užitečné **být agresivní otevřeně, bez vztahově rizikových výroků** a bez prožívání pocitu viny. Jsme-li například svědky fyzického násilí, je užitečné ho rázně a rychle zastavit „Dost, okamžitě přestaňte!"

Kromě otevřené agrese – rozkazů se v komunikaci se žáky často vyskytují agresivní výroky, které přímo ohrožují sebeobraz žáka a s vysokou pravděpodobností spouští popsanou reakci vyhnutí se. Níže jsou uvedeny nejčastější typy těchto výroků.

„***Pepo, nevyrušuj.***" Tato věta **hodnotí** žákovo chování. Standardní odpověď žáků na hodnotící věty bývá popření „Já nevyrušuji".

„**Pravděpodobně toho víš o Habsburcích spoustu, když máš potřebu neustále mluvit.**" Tato věta je **ironická** – nepředpokládáme, že toho žák Pepa ví o Habsburcích spoustu. Říkáme navenek něco jiného, než si skutečně myslíme. Podobné jsou věty „My rádi počkáme, až si to dopovídáš" nebo „Pobav nás všechny."

„**Pepo, zapomněl jsi na jedno důležité pravidlo v hodině.**" Tato věta **interpretuje**, co se děje v Pepově myšlení. Podobné jsou věty „Chceš na sebe stále upozorňovat" nebo „Vidím, že tě to nebaví".

„Pokus se soustředit na práci." Tato věta **radí** Pepovi, co by měl dělat. Podobné jsou věty „Zkus místo mluvení sledovat, o čem se tu mluví" nebo „Uvědom si, že znemožňuješ ostatním poslouchat výklad."

Dopady vztahově rizikových výroků

Hodnocení, ironie, interpretace a rady mají společné to, že mluví o Pepovi, nikoli o jeho chování. Díky tomu mají vysokou šanci na to, že budou mozkem Pepy vnímány jako ohrožující a bude po nich následovat výše popsaná reakce vyhnutí se. Během ní Pepa nebude přemýšlet o svém chování. Konkrétní podoba Pepovy reakce vyhnutí se potom s vysokou pravděpodobností vyvolá nepříjemné pocity učitele. Ten získá „nový" důkaz o zlobení Pepy. Na mechanismu zlobení se při tom z velké části podílí věty, které učitel pronesl.

Pepa díky vztahově rizikovým výrokům (hodnocení, ironie, interpretace a rady) nesouhlasí s „vymezením“ vztahu – Jsem nad tebou, které je mu díky vztahovým signálům „skrytým“ ve větách, nabízeno. Vztahově rizikové výroky učitele potom fungují jako bumerang, který se vrací zpátky k tomu, kdo ho hodil. Mnohdy v podobných situacích jako učitelé cítíme, že je něco v nepořádku. Většinou ovšem zdroj chyb hledáme ve věcné rovině komunikace (obsahu), nikoli v rovině vztahové. Máme při tom pocit, že žák neporozuměl tomu, co jsme mu říkali a hledáme nová slova pro své vyjádření. Problém ovšem netkví v žákově neporozumění, ale v jeho nepřijetí „vymezení“ vztahu – Jsem nad tebou. Situace potom připomíná vtip s hledáním klíčů. Opilec, který při cestě lesem z hospody ztratil klíče, je hledá před domem pod lampou (obsahová rovina sdělení), protože tam je světlo. V lese (vztahová rovina sdělení) kde je tma, by se dle něj hledaly hůře.

Vztahová poselství, která obsahuje jakákoli komunikace (nejen ve škole), přitom mohou mít dlouhodobý dopad na utváření sebepojetí žáka. Žák díky nim získává informace o tom, jak je druhými vnímán. *Při hledání vlastní identity („Kdo jsem?“) je dítě odkázáno na taková sdělení. V průběhu času se nesčetné tisíce vztahových poselství, která dítě dostává od svého okolí, zhušťují do závěru. „Takový tedy jsem!*“ (Schulz von Thun, 2005).

Reakce, která neohrožuje Pepův sebeobraz a zároveň dává důrazně najevo, že jeho chování je v rozporu s pravidly, nebo má dopad na naše prožívání, je popsaná dále v textu pod bodem 3.

Ad 2. Jsem pod tebou (submisivní chování)

Tento typ reakce na Pepovo mluvení ve chvíli, kdy mluví někdo jiný, by vypadal tak, že budeme jeho chování ignorovat. To může být vhodné v situacích, kdy žáci chtějí, abychom rozhodovali za ně. Například žák přijde s tím, že neví, jako barvou má vybarvit svůj obrázek. Reakce může znít „Vybarvi ho, jakou barvou chceš“. Podobné je to v situacích, kdy jsme příliš unaveni.

V situaci Pepova mluvení ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, může naše nereagování vést k tomu, že se skákání do řeči stane ve třídě nepsanou normou.

Ad 3. Jsme tu spolu (partnerské chování)

Jak tedy reagovat způsobem, který neohrožuje žákův sebeobraz (nevyvolává reakci vyhnutí se) a zároveň nerezignuje na změnu žákova chování. Základem tohoto typu reakce je popisný jazyk. Popisný jazyk je jazyk prostý jakýchkoli interpretací (**subjektivních tvrzení**). Jde o prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na žákově chování. Subjektivní tvrzení zvyšují riziko, že se dotknou sebeobrazu komunikačního partnera (v našem případě žáka) a vyvolají popsanou reakci vyhnutí se.

V oblasti subjektivních tvrzení většinou neexistuje shoda. Jednoduše to lze demonstrovat na příkladech situací mezi učiteli a jejich žáky. Každý z nich vnímá realitu jinak (subjektivně). Pokud budou učitelé aspirovat na změnu konkrétního chování žáků, pomocí subjektivních tvrzení, je šance, že žák bude po jejich větách přemýšlet, mizivá.

1. Žák má během výuky v ruce telefon.

Reakce učitele „Nehraj si s tím mobilem.“

Odpověď žáka „Já si nehraju, používám ho jako kalkulačku.“

2. Žák se během výuky houpe na židli.

Reakce učitele „Chováš se nezodpovědně, spadneš a zraníš se.“

Odpověď žáka „Nespadnu, já se houpat umím.“

3. Žák nechal obal od čokoládové tyčinky v lavici.

Reakce učitele „Čekáš, že za tebou bude někdo chodit a uklízet?“

Odpověď žáka „Chtěl jsem to vyhodit až za chvíli.“

Ve všech výše jmenovaných situacích je způsob aspirace na změnu žáka vztahově agresivní - vyvolává uvedené reakce vyhnutí se.

Popisný jazyk zmenšuje pravděpodobnost vyhýbavé reakce. Je to objektivní argument, který platí jak ve světě žáka, tak ve světě učitele. Níže je uvedeno, jak by v jednotlivých situacích vypadalo popisné vyjádření.

Ad 1 „Máš v ruce telefon.“

Ad 2 „Houpeš se na židli.“

Ad 3 „Papírek od tyčinky jsi dal do lavice.“

Konkrétní vztahově neutrální popis pro aspiraci na změnu chování nestačí. Na větu „Máš v ruce telefon “ se dá snadno odpovědět „No a co?“.

Aby výrok směřoval ke změně chování, je nutné ho doplnit o odkaz na pravidlo, pokud ho máme zavedené a komunikační partner ho zná, nebo o popis našeho prožívání (tam, kde pravidlo zavedené není). Potom se jedná **o komunikační zpětnou vazbu**.

Kompletní výroky v jednotlivých výše uvedených situacích, by potom vypadaly například takto:

Ad 1 „Máš v ruce telefon, máme tu pravidlo, že telefon během hodiny máme vypnutý v tašce.“

Ad 2 „Mám strach, když se houpeš na židli.“

Ad 3 „Papírek od tyčinky jsi dal do lavice, budu rád, když ho dáš do koše.“

Porovnáme-li zpětné vazby s výše uvedenými vztahově rizikovými výroky, je patrné, že **zpětná vazba striktně odděluje chování od jeho nositele. Popisuje pouze to, co je vidět a slyšet a odkazuje na pravidla, či na naše prožívání.**

Smysl zveřejňování toho, co prožíváme (emocí)

V dnešní dospělé společnosti se se zveřejňováním emocí příliš nesetkáme. Není to proto, že bychom emoce neprožívali. Navykli jsme si je dávat najevo jinými způsoby, než zveřejňováním. Jiné způsoby (zejména výčitky a vztahově rizikové výroky) přitom často vedou ke vzniku

vztahových válek. Pokud namísto **kontrolovaného odžití** svých emocí formou zveřejnění „Mně je to nepříjemné“ začneme emoce odžívat **nekontrolovaně** (zvyšovat hlas, používat vztahově rizikové výroky, trestat, …), klesá opět pravděpodobnost toho, že žák bude o svém chování přemýšlet. Třetím možným způsobem je **potlačení emocí**, což nevede ke změně žákova chování. Při zveřejňování emocí (kontrolované odžívání) hovoříme o sobě, což se nijak nedotýká sebeobrazu žáka. Naopak při nekontrolovaném odžití „Pepo, nevyrušuj“ hovoříme o Pepovi a tím do jeho sebeobrazu zasahujeme. Goleman (2011) o tomto stavu hovoří jako o **emoční negramotnosti**.

Další kroky po zpětné vazbě

V situacích reagování na nepřizpůsobivé chování, můžeme vždy volit mezi **vedením a řízením (**Matula, 2016). Oba tyto styly mají ve výchově své místo. Při jejich používání bychom se měli řídit situačním kontextem a tím, k čemu chceme komunikačního partnera (v našem případě žáka) podněcovat. Řízení s sebou nese vztahové poselství „**Jsem nad tebou“**. Vedením žákově vztahově signalizuji **„Jsme tu spolu**“.

Řízení žáků

Při řízení nedáváme žákům žádný prostor. Uplatňujeme vůči nim agresi. Rovněž při řízení můžeme vědomě pracovat s vlastními vztahovými signály. Řídit totiž můžeme způsobem, který žákův sebeobraz významně ohrožuje (výše popsanými vztahově rizikovými výroky), nebo způsoby, které žákův sebeobraz ohrožují méně.

Řízení nedevastující sebeobraz žáka

V situaci, kdy například Pepa opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, a my se rozhodneme řídit, můžeme dát **rozkaz** „Pepo, mlč“. Výhodou rozkazu je, že je rychlý, nestojí nás mnoho přemýšlení a často bývá účinný. Při rozkazování je za chování žáka odpovědný pedagog. Pravděpodobnost nastartování Pepova přemýšlení o tom, proč nemluvit ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, je po rozkazu velmi malá. Kromě rozkazů, zákazů, příkazů sem patří rovněž **popisy následků** „Pokud budeš ještě mluvit, když mluví někdo jiný, sejdeme se spolu po skončení hodiny.“ Posledním typem řízení s nižším ohrožením žákova sebeobrazu, jsou **neutrální výroky** „Když nás mluví více v jednu chvíli, není tu slyšet“.

Vedení žáků

Při vedení cíleně vytváříme pro žáky prostor. Smyslem používání vedení je vést žáky k odpovědnosti za jejich chování – k přemýšlení o důsledcích jejich chování. Vedení funguje jako sled na sebe navazujících kroků. Jednotlivé kroky vedení si ukážeme na zmiňovaném příkladu, kdy žák Pepa opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný.

1. Při prvním výskytu chování, které narušuje cíle výuky, **dáme žákovi zpětnou vazbu** (popíšeme konkrétně vztahově neutrálně jeho chování a přidáme odkaz na pravidlo nebo emoci (tam, kde pravidlo nemáme), kterou v nás toto chování vyvolalo).

Příklad:

Učitel: „Pepo, teď jsi mluvil ve chvíli, kdy mluvila Helena. Máme tu pravidlo, v jednu chvíli mluví jeden.“

2. Pokud Pepa v chování pokračuje, může být užitečné pokusit se zjistit, co ho k tomu vede (pátrat po jeho potřebách). **Pátrání po potřebách** je důležité proto, že třetím krokem vedení je dohoda. Dohoda má větší šanci na fungování, saturuje-li potřeby obou stran. Existují ve škole situace, kde takovou dohodu nelze uzavřít (konflikt potřeb). I zde je ale užitečné zjistit, jaké potřeby žák má. Vedeme ho tím k otevřené komunikaci. Existuje řada případů, kdy naopak žákovy potřeby lze v dohodě zohlednit.

Pro pátrání po potřebách používáme **otevřené otázky**. Smyslem otázek je dát žákovi **prostor pro zveřejnění jeho potřeb – porozumět jeho chování**. V případě, že žákovy potřeby nejsou saturovány, projevuje se to často tím, že „zlobí“.

Příklad:

Učitel: (Opakování popisu chování žáka /polovina zpětné vazby/ a pátrání po potřebách) „Pepo, teď jsi mluvil, když mluvila Bára. Co se děje?“

Žák: „My jsme o prázdninách byli v ZOO a tam byl hroch, o kterém mluvíme.“

Pozor na otázku typu: „Můžeš mi říct, proč neustále mluvíš?“, které prostor žákovi nedávají. Je v nich skryta agrese. Díky tomu často vedou k tomu, že se žák začne bránit. Cíl porozumět chování žáka, se tak vytrácí.

Dohoda

Cílem dohody je ovlivnit konkrétní chování žáka, které narušuje cestu k cílům výuky.

Rovněž při tvorbě dohody je užitečné cíleně vytvářet pro žáka prostor. Je-li „zatažen“ do tvorby dohody, stoupá pravděpodobnost, že se jí bude řídit. Zjistíme-li během pátrání po potřebách, že k „zlobení“ žáka dochází například proto, že chce všem něco říci, můžeme pro to vyhradit prostor „Dáme si teď minutku na to, abys nám mohl říci o tom hrochovi.“

Příklad:

Učitel: „Pepo, teď jsi znovu promluvil ve chvíli, kdy mluvila Denisa. Co s tím budeme dělat?“ K navržení dohody je užitečné nejprve vyzvat žáka. Posilujeme tím jeho odpovědnost za své chování. Až když nic nenavrhuje nebo navrhuje věci, které jsou pro nás neakceptovatelné, navrhuje dohodu učitel. Pokud Pepa řekne například „Já už mluvit nebudu“; „Dám si na to pozor“ je možné se s tím spokojit. Pokud naopak žák dostává odpovědnost za svoje chování od sebe například: „Vy jste si na mě zasedl“; „Karolína mluví taky“; „To je nespravedlivé“, je na místě přejít k otevřenému řízení například: „Teď mluvíme o tobě, ne o Karolíně“, „Když mluví někdo jiný, mlč“.

Dohoda o dohodě obsahující následky

Dohoda o dohodě vypadá tak, že dáme žákovi zpětnou vazbu (nikoli k chování, ale k nedodržení předešlé dohody). „Pepo, slíbil jsi, že už ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, mluvit nebudeš. Teď jsi mluvil, přestože ve stejnou chvíli mluvila Bára.“

Rovněž u následků platí doporučení z předešlých bodů: Dávat žákovi prostor. Pokud ho žák nevyužívá konstruktivně, převezme iniciativu učitel.

Příklad:

Učitel: „Chci se teď dohodnout, co budeme dělat, když naše dohoda nebude fungovat. Napadá tě něco?“

Žák: „To jako nemůžu nic říkat?“

V tuto chvíli už by bylo protismyslné dávat žákovi další prostor. Zde je na místě popsat důsledky toho, když nebude ochoten své chování změnit.

Učitel: „Mluvím teď o naší dohodě. Kdyby se opakovalo, že budeš mluvit ve chvíli, když mluví někdo jiný, dám ti práci navíc. Máš nějaký jiný nápad?“

Naplnění předem známých následků

Pokud Pepa znovu mluví ve chvíli, kdy mluví někdo jiný, dáme mu sankci, o které jsme mluvili při bodu 4. – dohodě o dohodě. V našem případě tedy práci navíc.

Vedení jako cesta k odpovědnosti

Celý postup vedení (reagování na nepřizpůsobivé chování žáků), je založen na principech komunikace nevyvolávající popsanou reakci vyhnutí se. Opakovaně vytváří pro žáky prostor. Samozřejmě je možné vedení v kterémkoli kroku opustit a začít řídit (viz poznámky u některých bodů).

Vedení je oproti řízení náročnější na čas a sebeovládání. Pravděpodobnost dosažení trvalého výsledku, v tomto případě změny chování žáka, je však při vedení několikanásobně vyšší než při řízení.

Pokud ani pátý krok nepřináší očekávanou změnu, což se může stát, je možné učinit další pokusy o oboustrannou dohodu, stvrzenou například podpisem obou stran. Když ani další dohody nefungují, je často efektivnější věnovat energii tomu, jak zařídit, aby ostatní žáci „trpěli“ chováním tohoto žáka co nejméně.

Literatura

Carr, J. (2004). *Managing Challenging Behaviour - Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers’ Organization.

Dubec, M. (2014). Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele. In *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: MUNI, s. 23 – 31. ISBN 978-80-210-6703-5.

Dubec, M. (2013). Konstruktivní komunikace. In L. Mrázová & J. Skácelová (eds.). *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část.* Asimilovaní. Praha. ISBN 978-80-905551-1-2.

Dubec, M. (2013). Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI, s. 98 – 104. ISBN 978-80-210-6296-2.

Gorgon, E. (2011). *Integrative Neuroscience and Personalized Medicine*. OUP USA, 978-0-19-539380-4.

Kožnar, J. (1986). *Skupinová dynamika*. Praha: SSNV.

Lieberman, M., & Eisenberger, N. (2008). The pains and pleasures of a social life: a social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadrshipJournal.*

Matula, Z. (2016). *Mozek jako režisér úspěšnosti (komunikace a vztahy)*. Praha: Manta Edu.

O'Mahoney, P, J. (2003). *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.

Rock, D. (2009). *Managing with the Brain in Mind*. In. Strategy and bussines, Booz & Company. Issue 56.

Schulz von Thun, F. (2005). *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0832-9.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, Don D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-86088-04-9.