

a možností, jak rozvíjet pedagogické a sociální dovednosti učitele, ale základním momentem vždy zůstane, že je důležité poznat sám sebe a reflektovat svůj styl práce se žáky. Teprve na základě sebepoznání a seberozvíjení můžeme vstupovat do složitějších sociálních situací a zdárně je zvládat. Metoda VTI může být učitelům na této cestě za sebepoznáním a seberozvojem velice cenným a šetrným nástrojem (kontakt: www.spin-vti.cz).

2.4 SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK UČITELŮ

Ilona Gillernová, Iva Štětovská

Sociálněpsychologický výcvik (SPV) představuje efektivní postup, jehož pomocí lze rozvíjet vztahy mezi lidmi, interpersonální komunikaci různé úrovně či podpořit sociální kompetenci v jednotlivých profesních rolích. SPV vychází ze sociálněpsychologického paradigmatu, těží z poznatků psychologie osobnosti a vyznačuje se velkou rozmanitostí ve svých konkrétních podobách. Ačkoli záměrně **rozvíjení sociální stránky profesní kompetence učitele** stále u nás není běžnou součástí jeho profesní přípravy, je třeba podporovat a nabízet různé cesty k rozvoji všech složek profesních dovedností učitele. SPV pro učitele vytváří modelové situace v malých skupinách, které umožňují nacvičovat jednotlivé druhy sociálních dovedností. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebereflexi, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích, na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění, na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládání apod.

2.4.1 VÝCHODISKA A CÍLE VÝCVIKU

Cílem SPV pro učitele je překročit podobu učitele jako oborového specialisty a znalého didaktika a doplnit ji o **strukturovanou zkušenost pro práci v sociální síti vztahů ve škole a v edukačních procesech**. Výcviková situace má umožnit **experimentování** se „svou osobností“ a různými dovednostmi v modelových sociálních situacích, práci s alternativními komunikačními postupy a stereotypy v relativně bezpečném kolegiálním prostředí bez přehnané a ohrožující negativní zpětné vazby a bezobsažné negativní kritiky. SPV akcentuje také neopominutelnou úlohu učitelovy **sebereflexe**. Sebereflexí rozumíme uvědomování si vlastních zkušeností z doposud řešených pedagogických situací a problémů (zpětnou vazbou pro učitele mohou být názory žáků, hodnocení kolegů, využití videozáznamu jeho vlastní činnosti aj.). SPV ve skupině učitelů nabízí zážitek chápající důvěryhodné **supervize** a napomáhá vytvářet síť podpůrných vztahů **sociální opory** v kolegiální rovině pracovní sféry. Učitel se tak může inspirovat například konkrétními strategiemi zvládání různých situací, kterých využívají jiní učitelé. Může si vyzkoušet nové postupy v cíleně navozených konkrétních situacích, v nichž se jeho profesní činnosti v reálu uskutečňují.

Cíle takto zaměřených výcviků lze rámcově **konkretizovat**, aby bylo možné pružně reagovat na aktuální potřeby výcvikové skupiny či nové profesní akcenty, které přináší proměňující se role učitele. Samozřejmě je **obecně** kladen důraz na **rozvoj sociálních dovedností**. Učitel si může ve výcviku projít bezpečným polem nácvičování zvládání

prožitkově náročných situací u sebe i u druhých a být tak lépe připraven pro obdobné případy ve své praxi. Výcvik se snaží respektovat individuální profesní vývoj jedince. Jiné akcenty potřebuje začínající učitel (např. práce s trémou, projevy jeho autority k žákům), jiné momenty jsou důležité pro učitele po víceleté praxi (např. obnova smyslu vlastní profese, citlivá práce se svou kondicí, umění dělit se o úkoly s kolegy, organizace času).

SPV respektuje **individuální přístup** a práci s konkrétním učitelem. Individuální specifika a odlišnosti pojímá jako **přednosti**. Tento způsob práce umožňuje učiteli i nově přistupovat k individuální práci s žákem. Žák se vyrovnává s odlišnou podobou pedagogického přístupu i autority a rozvíjí tak bohatství vlastních sociálněpsychologických dovedností. Podobně to platí pro respektování genderových odlišností. Ve výcviku je tak do jisté míry reflektován rostoucí význam **nezáměrného** výchovného působení (tzv. skryté kurikulum učitele). V souvislosti s posunem a proměnou společenských závazků školy i profesní role učitele jsou velmi podstatné též učitelovy názory a postoje k záležitostem výukovým i mimovýukovým. Důraz na práci **s limity a hranicemi** tvoří podstatnou složku profesní kompetence současného učitele. Výcvik směřuje k akceptaci toho, že učitel rozhodně nemůže být ve všem ideální, ale má možnost pracovat se svými profesními přednostmi. **Průběžná práce na sobě** směřuje k rozvíjení přirozené autority, tvořivosti a hledání nových inspirativních postupů v práci učitele. Současně však respektuje také specifickou individuálních „silných“ profesních stránek daného jednotlivce, které mohou být ovlivněny mimo jiné i věkovými odlišnostmi a délkou praxe konkrétního učitele. Jisté souvisí se snahou o sledování **trendů a souvislostí v oboru** a jejich dopadu na chování žáků. Diskusní fórum výcvikové skupiny do jisté míry reflektuje prognózu dalšího vývoje profese a pokouší se kvalifikovaně a tvořivě odhadovat, co z těchto změn vyplývá pro školu a práci učitele v ní. Může připravit učitele pro **jiný pohled** na profesi – například pracovat na prevenci profesních stereotypů, zařadit do osobního portfolia i manažerské dovednosti učitele.

Odpovědnost uplatňovaná nejen vůči žákovi, ale i vůči učiteli samému je podporována i v SPV. Učitel je veden k odpovědnosti za své zdraví, psychickou kondici a další rozvoj. V této rovině se tak stává inspirací pro své žáky a poskytuje možnosti k pozitivní nápodobě. Výcvik nepochybně akcentuje **zaměření na proces** než na konkrétní a měřitelné výstupy. Disproporce procesní a cílové orientace vystupuje do popředí zejména v dlouhodobých cílech. Postupně se v průběhu výcviku vytváří prostor, aby učitelé aktivně formulovali svou další poptávku, přebírali na sebe ve výcviku stále významnější a aktivnější roli a mohli využít inspirativně propojení informací o práci různých škol navzájem.

2.4.2 TEMATICKÉ OKRUHY VÝCVIKU UČITELŮ A JEHO ORGANIZACE

Celý SPV směřuje k poznání sebe samého a k využití svých potencialit v pedagogické práci, kde neexistuje univerzální a jediný model učitelství práce. Lektoři ve výcviku pouze v minimálním rozsahu představují učitele přednášející teorii. Mnohem častěji vystupují jako interagující trenéři a maximálně směřují k partnerskému koučování účastníků výcviku z řad učitelů. Inspiroují tým učitele a vedou je k práci s vlastní osobou a osobností, tj. k práci „s nástrojem“, kterého ve své profesi zkušený učitel musí využívat. Tematické okruhy (moduly) výcviku jsou různorodé, zaměřují se na rozdílné obsahové či procesní aspekty profesní kompetence učitele. Pro některé z nich stručně popíšeme jejich zaměření a cíle.

Výcvikové moduly

- Výcviková práce se **vztahy** – zdůrazňuje zejména vytváření relevantních sociálních sítí a jejich význam pro kvalitu práce učitele, pro jeho žáky, protože učitel vystupuje jako zdroj a významný činitel vztahů ve školní třídě. Program nastoluje problematiku percepce, reflexe a rozvoje vztahové sítě a možností využití v edukačních procesech a vztazích.
- Výcvikové postupy zaměřené na rozvoj **týmové práce** – akcentují význam komunikace v různých úrovních sociálních vztahů, do kterých učitel vstupuje, předkládají alternativní modely zvládnutí konfliktních situací jako náhradu za často neadekvátně preferované konfrontační strategie. Využívají také analýzy záznamu učitelova vystupování v konkrétních situacích.
- Výcviková práce se **zpětnou vazbou** – nabízí zejména využití videonahrávek. Zahrnuje také proces adaptace na tento způsob práce a důraz na pozitivní zpětnou vazbu pro jednotlivé učitele. Směřuje k nácviku alternativních osobních komunikačních strategií.
- Výcviky zaměřené na **problémová témata** – dotýkají se vnímání problémových jevů ve škole očima učitele, zaměřují se na vnímání rizik a možností učitele, jak je ovlivňovat v preventivní školní práci. Obsahově mohou být zaměřené na práci s klimatem školní třídy, na práci s agresivními žáky, se školní třídou se žáky z různých sociálních skupin apod.
- Výcviky zaměřené na zvládnutí **konfliktních situací** – dovolují učiteli rozvíjet vlastní senzitivitu a mapovat postoje a limity učitele v této oblasti. Směřují k uvědomění si struktury své autority a nácviku situací, kdy učitel jako autorita vystupuje. Pracuje se zejména se střetáváním s autoritou učitele v konfliktních situacích. Rozvíjejí se alternativní strategie chování a jednání v konfliktu ve škole.
- Výcviky podporující práci s **osobním portfoliem učitele** – umožňují mapování předností v práci učitele, zaměřují se také na cílené směřování dalšího rozvoje, do oblastí, které učitel pociťuje jako významné, do individuálních profesních pozitiv a možností pracovat s pozitivní rovinou života a čerpat z ní satisfakci a pocit smysluplnosti.
- Výcviky učitelů zaměřené na **koučování žáků** – seznamují se základy koučování v práci se žáky i rodiči, nabízejí nové možné způsoby a perspektivy vzájemné komunikace a využití koučování pro motivaci k hlubšímu studiu konkrétního předmětu. Předkládají koučování jako způsob práce učitele s nadanými dětmi apod.
- Výcviky orientující se na práci s **nezáměrným výchovným působením** (s tzv. skrytým kurikulem) učitele – přináší cesty k otevření a uvědomění si skrytého kurikula konkrétního učitele a jeho významu ve vlastní práci. Umožňují porovnání vlastní představy a percepce kolegů ze skupiny pomocí analýzy záznamů konkrétních situací. Nabízejí korekci možných posunů a změn v komunikaci. Tato rovina dovoluje učitelům přesněji postihnout, co vlastně tímto nezáměrným výchovným působením

svým žákům skutečně sdělují, s čím je konfrontují. Zvyšuje citlivost pro eventuelní rozpor mezi manifestovanými a skutečnými názory a postoji učitele.

- Výcviková práce se **zátěží** – představuje zejména nácvik dovedností, které slouží ke zvládnutí zátěžových situací. Předkládá individuální výběr postupů autoregulace s ohledem na konkrétní individuální vývoj a aktuální stav daného učitele. Jednotlivé kroky programu směřují k možnosti do jisté míry zautomatizovaného využití naučených technik v situaci potřeby, bez dlouhého promýšlení a volby strategií. Součástí tohoto modulu je i diagnostika vlastního stavu, míry opotřebenosti učitele ve vztahu k délce praxe a rizika selhání v zátěži. Program rozvíjí schopnost citlivé detekce varovných signálů, jež často vysílá vlastní organismus. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby včas (nejlépe preventivně) pracovali s možností vlastního selhání či oslabení a neodkládali vlastní problémy do doby, kdy se mohou pro ně stát nezvládnutelnými. Učitel postupně rozvíjí citlivost vůči vlastní kapacitě, reflektuje využití individuálních limitů i proměn v průběhu školního roku, kdy se tolerance k zátěži periodicky proměňuje.
- Výcviky směřující k práci s **pocitem bezpečí** – učitel v této rovině reflektuje prožitek bezpečí ve své práci a pokouší se o podobný vhléd do prožitku žáků. Aktivně trénuje vytváření atmosféry důvěry a bezpečí a hledá cesty k rozvíjení tohoto prožitku ve své práci i mimo ni.

Časové rozložení výcviku ve vztahu k charakteru práce skupiny

Dlouhodobější trvání výcvikových postupů vytváří prostor pro rozvinutí procesu profesního „zrání“ učitele. Takto koncipované výcviky mohou lépe respektovat, že profesní kariéra učitele má svou dynamiku – dílem vázanou na věk učitele, dílem na délku praxe. Optimální je rozložení výcviku do několika fází, z nichž každá má svůj základní smysl a sleduje dílčí rozvojové cíle. Výcvikové skupiny se nejprve zaměřují na základní zvládnutí různých druhů dovedností, postupně je rozvíjejí v celé šíři školních vztahů a procesů a propojují s různými postupy edukačního působení. Jejich efektivitu umocňuje, opakují-li se v několika cyklech.

Z hlediska práce členů skupiny a jejich trenérů se postupně přesouvá **větší míra aktivity na skupinu samotnou**, trenéři se stávají spíše facilitátory. Na počátku výcviku učitel častěji vystupuje v pasivnější roli „žáka“ méně organizačně odpovědného za práci skupiny. Postupně však přejímá odpovědnost za dění ve skupině a její směřování, aktivně ovlivňuje výběr témat a konkrétních problémů, s nimiž se pracuje. Dále přináší do programu skupiny více vlastního konkrétního materiálu ze své praxe, přichází s aktivní objednávkou problémových okruhů a témat, jimiž se skupina bude zabývat. Struktura práce se rozvolňuje směrem k méně strukturovaným postupům. Lektoři ustupují z centra dění skupiny do pozic nenápadných moderátorů a facilitátorů skupiny, třebaže zůstávají odbornými garanty výcvikových aktivit. Relativně pevný program práce se mnohem více individualizuje podle aktuálních potřeb členů skupiny a míry naléhavosti konkrétních problémů. V poslední fázi dlouhodobého výcviku převažuje supervizně laděná práce se zpětnou vazbou, řeší se situace „na objednávku“. Výcviková skupina tak v průběhu svého vývoje při dodržení základních pravidel funguje stále výrazněji směrem k samořídící a supervizní práci.

V každé fázi výcvikových skupinových setkání je třeba počítat a cíleně podporovat **rozvoj neformálních vztahů** ve skupině. Je nezbytné zachovat určitou míru nestrukturovaného společného času skupiny, aby byl dán dostatek prostoru pro navazování neformálních kontaktů a vznik přirozené sociální sítě vztahů mezi členy výcvikové skupiny.

Očekávané výsledky výcviku

Realizace SPV a jeho výsledky je možné postihovat zejména v rovině zefektivnění **kommunikačních** vzorců v profesně orientovaných sociálních dovednostech, zejména díky kvalifikované práci s neohrožující zpětnou vazbou. Ze zkušeností víme, že v situacích, kdy takovou zpětnou vazbu zažívá učitel sám na sobě, je schopen ji častěji poskytovat i druhým, tj. žákům, jejich rodičům i svým kolegům. Velmi cenný je efekt **otevřenosti** k další práci na sobě spjatý s pozitivní zkušeností z výcviku. Učitel tak může rozvíjet práci na sobě a na postupných změnách ve svých sociálních a komunikačních dovednostech snáze i mimo výcvikovou skupinu. Opět touto cestou pak učitel nabízí svým žákům model člověka ochotného průběžně pracovat na sobě, stále se učit nové věci. Otevřenost k dalším možným posunům v profesní roli učitele mnohdy znamená opuštění mechanického modelu staticky neměnné role učitele. Využití vlastních specifik a **individuálních silných stránek** se jeví jako další výsledek výcviku dovedností učitele. Tak jako se učitel snaží o individuální přístup ke svým svěřencům, může při lepším poznání sebe samého cíleněji pracovat se specifickými charakteristikami své osobnosti a rozvíjet své silné stránky v profesi.

V neposlední řadě přinášejí výcviková setkání účastníkům efekty spojené s **prevencí profesní zátěže** díky hlubšímu porozumění mechanismům jejího vzniku a včasnému zachycení signálů možného selhání. S tím přímo souvisí i minimalizace dopadů případné zátěže jako důsledek vybavení učitelů praktickými dovednostmi a strukturovanými postupy z oblasti duševní hygieny a relaxace. Při dodržení individuálních preferencí a specifik jednotlivých učitelů je možnost výběru vhodné techniky pro daného jednotlivce garantována širokou nabídkou těchto technik ve výcviku a individualizací možnosti výběru optimálních postupů.

Vedoucí a lektoři

Vhodný tým lektorů pro sociální výcvik učitelů je **mezioborový** – lze doporučit účast zkušených psychologů a pedagogů. Základní podmínkou jsou však lektoři s praktickou zkušeností s konkrétní školní prací. Výhodou je v tomto případě praxe školního psychologa nebo vlastní přímá pedagogická zkušenost. Minimálně v začátcích výcviku se tak zvyšuje důvěryhodnost týmu lektorů, protože učitelé relativně často zažívají situace, kdy jim něco doporučuje odborník bez dostatečné přímé znalosti podmínek školní práce. Efektivní je práce ve dvoučlenných týmech lektorů. Ty mohou sloužit i jako model pro spolupracující komunikaci učitele. Přítom dvojice lektorů či trenérů představuje garanty programového a organizačního zajištění výcviku. Na konkrétní problematiku mohou být přizváni i odborní specialisté (např. zvládání šikany ve školní třídě).

Nezbytnou podmínkou výcvikové práce s účastníky výcviku je samozřejmě **zkušenost lektorů** s nějakou formou interaktivních výcvikových technik, která jim dovoluje vystupovat jako sociální model v obtížných situacích a nabízet různé způsoby zvládání práce s vlastní osobou. Pro dobré pedagogické a lidské zrání účastníků je také nezbytné, aby

lektoři byli se svými tématy lidsky a emočně vyrovnaní a mohli touto cestou poskytovat svým svěřencům ve výcviku inspirující model. Považujeme rovněž za nezbytné, aby lektoři hluboce rozuměli svému vztahu ke škole, vzdělávání a učitelům a nevnášeli tak do výcviku vlastní zranění ze školních selhání a negativní vztah k instituci samé či těm, kdo v této sféře pracují. Cenné je, když trenéři procházejí supervizí.

Účastníci výcviku

S ohledem na zkušenost s dynamikou různých výcvikových skupin a ve snaze přiblížit výcvikové prostředí realitě učitelovy každodenní praxe, doporučujeme pracovat s heterogenní skupinou. Samozřejmě že heterogenita **genderová** nebude reprezentativní z hlediska základního populačního souboru, snížený počet mužů ve skupině však prostě odrazí poměry v současném českém základním školství.

Nosným prvkem skupinové dynamiky je rovněž heterogenita **věková**, která přináší vítanou různorodost úhlů pohledu na řadu problémů. Začínající učitelé mohou svým starším kolegům připomínat jejich vlastní potíže po nástupu do praxe a získat i cenná doporučení, co těm starším v konkrétních případech pomohlo. Rovněž vědomí relativity a přechodného charakteru některých problémů je důležitou zkušeností. Starší kolegové naopak mohou načerpat od mladších nadšení do práce, může je inspirovat rutinou nerozostřený kritický pohled na situaci konkrétní školy i mnoho generačně ovlivněných pohledů na problémy a normy školy. Tato různorodost může být naplněna heterogenní **délky praxe**, která ne vždy kopíruje předchozí dělení generační. Služebně „starší“, ač věkem mladší učitel pak doplňuje názorové spektrum směrem k úplnosti. Oživením dynamiky skupiny mohou být rovněž účastníci, kteří se teprve připravují na roli učitele a mohou do celkového dění vnášet úhel pohledu nezatížený stereotypy, jež vytváří dlouhodobá rutinní praxe učitele.

Na základě zkušeností lze doporučit také heterogenitu **oborovou**, která napomáhá vyvažovat leckdy úzce jednostranný pohled specialisty a vyzdvihuje do popředí pozornosti obohacující víceznačnost reality. Ve výcvikových aktivitách se osvědčuje skupina sestavená z učitelů prvního i druhého stupně základních škol nebo učitelů druhého stupně základních škol a škol středních. Tato heterogenita může obohatit pohled obou skupin učitelů o nové případné roviny vzájemné spolupráce.

Zejména v počátcích výcviku preferujeme heterogenitu **pracoviště**, tj. skupinu složenou z učitelů různých škol. Na poli výcviku se většinou snáze otevřeně projevujeme těm lidem, kteří nepřicházejí ze stejného pracoviště. Výcvikové situace tak nejsou zbytečně zatíženy stávající strukturou vztahů, sympatií a antipatií kolegů. Avšak i práce s reálným týmem jednoho pracoviště může přinést nečekaně pozitivní dlouhodobý efekt pro celkové klima školy (Bidlová, 2005).

Z hlediska **velikosti** skupiny uvažujeme práci v menších skupinách (15–20 osob), aby byl dostatek prostoru pro individuálně zaměřenou pozornost ve směru k jednotlivým členům. Dlouhodobá zkušenost vede k závěru, že s takovou skupinou musí pracovat minimálně dva lektoři (Gillernová, Štětvošská, 2003).

Další aspekty realizace výcviku

- **Etické souvislosti.** S ohledem na to, že se ve výcviku často pracuje s důvěrnými daty (ostatně i to je modelová situace pro učitele, který se obvykle dostává k velmi

důvěrným informacím ze života svých žáků), je vhodné tuto situaci předem „ošetřit“ nejlépe v několika úrovních. Pro členy výcviku je možné stanovit pravidla zacházení s informacemi ze skupiny (např. nepřenašení konkrétních osobních informací mimo výcvikovou skupinu). Pomůckou pro tuto rovinu může být zachycení do klíčových pravidel ve formě konkrétního kontraktu, smlouvy o výcviku, včetně písemného vyjádření souhlasu s pravidly. Obdobnou variantu souhlasu lze také nabídnout škole, která vysílá svého pracovníka do výcviku.

- **Organizační podpora ze strany školního managementu** (event. zřizovatele školy). Představuje umožnění účasti učitele v SPV a částečné zohlednění jeho výcvikové aktivity v pracovním úvazku. Škola může různou formou organizačně přispívat k hladkému průběhu výcviku, nabídnout své prostory ke konání výcvikových soustředění. Pokud se touto formou podílí na výcviku více škol, není to velká zátěž a účastníkům kurzu to dovoluje poznat navzájem svá pracovní prostředí i částečně snížit náklady na výcvikové aktivity. Práce učitelů na sobě se tak stává legitimní součástí školního života. Minimální vstřícnost pak představuje alespoň možnost reorganizace výuky v době pedagogova výcviku.
- **Materiální podpora.** Výcvik je úkol náročný na čas a na určité materiální investice, které při notoricky nevysoké úrovni učitelových platů nejsou zanedbatelné. Zde je možné uvažovat o podpoře z fondů dalšího vzdělávání učitelů. Při respektování základních parametrů vybavení prostorů pro výcvikové aktivity doporučujeme zahájení výcviku na „neutrální“ půdě, pokud možno mimo domovské pracoviště i bydliště účastníků kurzu. V opačném případě je výcvikové dění narušováno jinými činnostmi. Účastníci jsou zpravidla vytrhováni z výcvikových aktivit neodkladnými pracovními nebo rodinnými úkoly a zpomaluje se proces osvojování sociálních dovedností. Místo, kde jsou všichni stejně „cizí“, naopak stmeluje skupinu a podporuje intenzitu i rychlost vytváření přirozené sociální sítě mezilidských vztahů ve výcvikové skupině.

Efektivita výcvikového programu učitelů a její zjišťování

Otázky spojené s měřením **efektivity** SPV učitelů jsou důležité, není možné si je neklást. Problémy vztahené k efektivitě jakéhokoli SPV se dotýkají toho, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům, odrážejí zamýšlené cíle (Hermonchová, 1988). V našem konceptu SPV pro učitele jde zejména o rovinu zisků, které jsou významné pro jeho účastníky – **učitele**, stejně jako jeho přínos pro **organizaci**, jež učitele vyslala (pro konkrétní školu) a pro jeho **žáky** (v širším smyslu i rodiče žáků, kolegy apod.). Nelze opomenout ani význam hodnocení dílčích aktivit a průběžně i dílčích výcvikových cílů pro lektory, kteří pak na základě získané zpětné vazby upravují program podle aktuálních potřeb účastníků. Nutnou podmínkou hodnocení efektivity je **hodnotící model**, jenž směřuje k zjišťování účinků výcvikového programu na **více úrovních**, aby nedošlo k zavádějícímu zkrácení (Jarošová, 2001). Pokud jde o výzkumné metody, předpokládáme využití **dotazníků a škál** (kvantifikace efektů výcviku) a **rozhovoru** (kvalitativní pohled na situaci). Při ukončení výcviku plánujeme též **zpracování „příběhu“** (narativní aspekt hodnocení) cesty výcvikem jednotlivými účastníky. Zá-

znam **pozorování** dění ve skupině jednotlivými lektory tvoří nedílný doplněk obrazu. Adekvátní postup zjišťování efektivity výcviku kombinuje kvantitativní výzkumný design s kvalitativní analýzou.

Lze říci, že povoláním hodnotitelem efektivity práce učitelů jsou jejich žáci, kteří mohou naplno ocenit přínos, jež jim poskytuje učitel rozvíjející své sociální dovednosti, znale pracující se svou osobností, učitel průvodce nesnadným a občas nepřehledným světem současné společnosti. Učitel, který svou ochotou učít se po celý svůj život – a to i od svých žáků – symbolizuje inspirující podobu učící se společnosti. Učitel, jenž svou chutí poznávat nové poskytuje svým žákům nosný sociální model otevřeného kritického myšlení. Učitel, který znalostí hranic možností svých i možností svých žáků poskytuje model odpovědného vztahu k výkonu profese i pozitivní model péče o vlastní zdraví a kvalitu života. Učitel, který se má kam obrátit pro oporu a vytváří pro sebe i své svěřence adekvátní vztahovou síť sociální opory a bezpečné sociální klima, jež umožňuje všem zúčastněným větší otevřenost k alternativním úhlům pohledu na svět a které činí z chyb legitimní nástroj dalšího učení. Jsme si vědomi, že plně ocenění výše zmíněných přínosů učitele budou jeho žáci schopni poskytnout až po určitém čase. Domníváme se však, že přes zdánlivě nedostatečnou exaktnost tohoto pohledu právě zde spočívá klíčový moment hodnocení efektivity práce učitele na sobě samém.

2.4.3 PŘÍKLAD VÝCVIKOVÉHO PROGRAMU PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ UČITELE

Sociálněpsychologické výcviky učitelů vycházejí z uvedených sociálních a edukačních paradigmat. Každý SPV je jedinečný, pracuje s konkrétní skupinou a zcela konkrétními cíli. Záleží na zakázce účastníků i vlastní zkušenosti lektorů, na času, který je pro výcvik určen, i místu jeho realizace. Pro **ilustraci** představíme program, jenž uvádí výcvikové techniky (cvičení, aktivity, hry) vedoucí k rozvoji sociálních profesních dovedností učitele. V programu jsou zastoupena cvičení, která mají stěžejní výcvikový význam, proto je třeba je doplnit řadou dílčích aktivit (doplňujících, uvolňujících) mezi jednotlivými úseky výcviku. Uvedená cvičení jsou osvědčenými postupy pro rozvíjení sociálně-profesních dovedností učitele. Obvykle jsou učiteli dobře akceptována. Ukazují, že sociální interakce ve škole lze jimi nahlížet a zejména rozvíjet. Příklad programu je určen trenérům či lektorům výcviků pro učitele.

V první fázi výcviku je důležité učitelům ukázat na základě jejich **vlastních zkušeností**, že rozvíjení sociálních dovedností patří k odbornému i osobnímu růstu člověka a že přispívá k efektivitě edukačních procesů i osobní spokojenosti učitele. Na začátku je účelné vymezit základní okruhy dovedností – mezi něž patří zejména ty, které se vztahují k fenoménům **sociální percepce a poznávání, komunikace, zvládnutí konfliktů**, jak už ostatně bylo řečeno (podrobněji též Komárková, Slaměník, Výrost, 2001).

Začátek výcviku

SPV pro učitele začínáme nejlépe **mapováním a aktualizací vlastních zkušeností** účastníků výcvikové skupiny. K tomu může posloužit úvodní cvičení – **Koláče**.

Každý člen výcvikové skupiny má za úkol zaznamenat do velkého kruhu (na papíře formátu A4) – koláče: Co všechno učitel ve škole dělá? Jaké činnosti vykonává ve škole

při vyučování, o přestávkách, v přípravě na vyučování atd. Nejprve si učitel jednotlivé aktivity poznamená, snaží se žádnou neopomenout. Následně zaznamená všechny položky do **koláče činností učitele**, a to tak, že činnosti, již věnuje nejvíce času, případně největší díl, které nejméně, zůstane nejmenší díl koláče. Koláč rozděluje na výseče tak, jak se koláč kruhového tvaru běžně krájí.

Učitelé realizují řadu činností stejných, ale také se v různých aktivitách liší. Vyplývá to nejen z nároků předmětů, jež vyučují (učitelé jazyků věnují množství času opravování sešitů, učitelé chemie přípravě pomůcek apod.), ale též z hlediska přístupu učitele k žákům.

Asi po patnácti minutách členy skupiny vyzveme, aby ke koláči činností vytvořili ještě svůj **koláč energie**. Kolik jejich energie stojí za každou z uvedených činností? Hovoříme-li o energii, nemáme na mysli časovou náročnost, ale to, kolik úsilí stojí určitá konkrétní činnost. Je možné očekávat ještě výraznější variabilitu, která souvisí s individuálně odlišným prožíváním jednotlivých činností (např. někoho nejvíce vyčerpává opravování písemných prací žáků, nejméně povídání s dětmi o jejich přáních a cílech, jiného může stát množství energie rozhovor s rodiči, ale jen málo příprava na vyučovací hodinu). Do koláče energie nemusí učitelé zahrnout všechny uvedené činnosti, mohou vybrat pět nebo sedm nejdůležitějších aktivit a přidělit jim patřičný díl koláče.

Oba koláče poskytují řadu možností pro jejich zpracování a využití v dalších výcvikových postupech. Na základě koláčů činností učitele lze společně sestavit **inventář činností** spojených s prací učitele ve škole, který pak zapíšeme nejlépe na připravený arch papíru. Můžeme je stručně komentovat a v diskusi upozornit, že realizace těchto činností předpokládá osvojení a rozvíjení různých druhů profesních dovedností. V inventáři činností učitele zpravidla převažují činnosti, na jejichž adekvátní realizaci je třeba využívat právě sociální dovednosti. Mezi činnostmi vyžadujícími značnou energii učitele nacházíme zejména aktivity spojené se zvládáním interpersonálních vztahů ve škole. Z koláčů energie je možné demonstrovat interindividuální variabilitu vnímání a prožívání více či méně shodných situací, což je pro učitele nesmírně důležitá skutečnost. Proto skupině necháme prostor k diskusi, k vyjádření názorů a zkušeností a doplníme důležité sociálněpsychologické souvislosti práce učitele i školy (např. Gillernová, 1998; Helus, Hrabal, 1992; Řezáč, 1998).

Další fáze výcviku

Pro všechna cvičení či výcvikové techniky zpravidla platí, že jedno cvičení ovlivňuje několik dovedností učitele. Záleží na trenérovi i členech výcvikové skupiny, jakými směry povedou zobecnění a záramování jednotlivých postupů. K některým technikám se lze **vracet** s poukázáním na nové souvislosti, s důrazem na jinou dovednost.

Ze zkušenosti víme, že učitelé zpravidla potřebují povzbudit k **experimentování** s vlastním chováním. Z toho plyne, že je podstatné věnovat se vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině. Vyladit příznivé pracovní klima pomáhá otevřenost trenéra, jeho autentický i empatický přístup. Ten se může projevit už v úvodní diskusní části stejně jako v dalších cvičeních.

První skupina technik věnujících se sebereflexi a poznávání druhých tomu také může významně pomoci, zejména **intuice** zaměřená na trenéra (je to hra, která je uváděna v mnoha publikacích věnujících se SPV, používá se v různých modifikacích). Ve variantě

SPV pro žáky je podrobně uvedena v podkapitole 3.4.2. Organizace tohoto cvičení je totožná, jen si trenér připraví takové otázky, které umožní účastníkům dozvědět se o něm různé informace a o sobě pak hlavně to, jakým způsobem poznávají druhé, jaké **percepční klíče** využívají. Trenér zdůrazní, že část odpovědí, jež se týkají popisu toho, **jak** učitel došel k rozhodnutí, co pro daného trenéra platí (např. trávil-li dětství převážně na venkově, nebo ve městě, vyrůstal-li jako jedináček, s jedním, či několika sourozenci, je-li jeho oblíbeným zvířetem tygr, slon, nebo opice), je vždy správná (nikdy nemůže být hodnocena jako nesprávná), protože reflektuje způsob, kterým postupujeme při setkávání s druhými.

Samozřejmě že při diskusi trenér odhalí správné odpovědi ke své osobě, ale více pozornosti věnuje rozboru různých postupů poznávání druhých, připomíná jejich možnosti i úskalí, vede účastníky k porozumění svému **percepčnímu stylu**. Trenér musí znát základní informace o sociálním vnímání a poznávání (např. Řezáč, 1998, s. 93–107), aby dovedl v diskusi objasnit působení haló-efektu, předsudků, stereotypů aj. Na jedné straně otevřenost trenéra při sdělování informací o sobě („nese svou kůži na trh“), na druhé existence úkolu, kde nemohu chybovat (ve výkonové společnosti osvěžující zkušenost) a rovněž získání informací k důležitým dovednostem sociální percepce, bez nichž se učitel prostě neobejde (poprvé vstoupí do nové školní třídy, setká se s rodičem žáka, vítá nového kolegu, se kterým bude sdílet kabinet). Vydaří-li se toto cvičení, je to opravdu dobrý start do dalších aktivit. Potom už následují cvičení sledující **základní okruhy sociálních dovedností učitele**.

Cvičení k rozvoji sociálního vnímání, sebereflexe a poznávání druhých

Poznávání sebe i druhých významně ovlivňují informace i hodnocení, které získáváme z různých zdrojů. Jde o to, jak efektivně s nimi pracujeme. Cvičení **Informace a příměry** začneme tím, že skupinu náhodně rozdělíme do dvojic. Dvojice spolu asi patnáct minut hovoří o sobě, o svém životě, práci i rodině, zájmech apod. Potom se všichni sejdou v celé výcvikové skupině a jeden druhého ve dvojici představí nejprve pomocí důležitých a zajímavých **informací**, které v rozhovoru získal, a potom prostřednictvím **příměrů**, jež vymýšlejí ostatní členové celé výcvikové skupiny („co by byl, kdyby byl: hudební nástroj, počasí, den v týdnu, šperk, ovoce, světadíl, vodní tok, finanční obnos“ apod.). Příměry o druhém z dvojice doplňuje člen této dvojice. Závěrem necháme každého z dvojice vyjádřit, jak je to doopravdy. Jsou-li druhému příměry příjemné, bývá to spojeno se silným zážitkem. Tato hra ukazuje, že realitu kolem sebe vnímáme jak prostřednictvím zásadních informací, tak si často pomáháme dojmy, pocity, předchozí zkušenosti, podobnosti apod. Jak už víme ze cvičení věnovaného intuici, různé postupy mají své výhody a úskalí, která je dobré znát vždy, když se setkáváme s mnoha lidmi a záleží na tom naše vzájemné vztahy. To pro školní interakce mezi učiteli a žáky platí bezesbýtkem.

Pro učitele je důležité, aby rozuměl jak věcné stránce vstupující do vzájemných interakcí mezi ním a žákem, tak stránce emocionální, prožitkové. V návaznosti na schéma 1 v kapitole 1 předložíme cvičení **Interakce**, které pomáhá rozlišovat působení prožitků na chování v sociálních vztazích a poznávat účinky svého chování na žáky. Nejprve vyzveme členy skupiny, aby doplnili do **pracovního listu A** chování žáků, jež u nich obvykle navozuje uvedený prožitek, a zároveň uvedli své reagování či chování, které je častou reakcí na něj. Prožitky zvolíme tak, aby oslovily konkrétní výcvikovou skupinu. Pro tento úkol necháme dostatečný časový prostor, protože může být úkolem obtížným.

Pracovní list A pro zaznamenání interakcí učitele a žáka

Chování žáka a jeho projevy	Prožitky učitele	Chování učitele, jeho reagování
Většinou, když žák	prožívám	a reaguji následovně
.....	radost	.....
.....	vztek	.....
.....	netrpělivost	.....
.....	naděje	.....
.....	strach	.....
.....	jistotu	.....
.....	nadřazenost	.....
.....	lítost	.....
.....	spokojenost	.....
.....	obavu	.....
.....	uspokojení	.....
.....	beznaděj	.....

Ze společné diskuse nad individuálně vyplněnými pracovními listy je zřejmé, jak odlišné chování žáků vyvolává **tytéž pocity** a jak **rozdílné reakce** učitelé projevují. Za vznik prožitků jistě nemůžeme, ale můžeme je reflektovat a rozumět jim. Pak s nimi můžeme lépe pracovat a ovlivňovat jejich projevy. Obecně platí, že podpořit žádoucí změny v chování žáků znamená omezit ve svých projevech ty způsoby, které vyvolávají nejistotu, strach, odpor, vzdor apod. K větší aktivitě, tvořivosti i ochotě spolupracovat podněcuje příznivé emoční klima.

Aktivity k rozvíjení komunikačních dovedností

Jak lépe porozumět školním interakcím s různými sociálními partnery je cvičení zaměřené na aktualizaci a reflexi vlastních zkušeností ze sociálních interakcí různého druhu ve škole. Jeho cílem je porozumět vlastnímu podílu na efektivitě interakcí ve škole a uvažovat o možnostech jejich rozvíjení. Každý člen výcvikové skupiny doplní **pracovní list B**. Záměrně jsou v něm odlišeny jednotlivé typy školních interakcí, protože ke komunikaci se žáky, s kolegy nebo s rodiči je nutné přistupovat poněkud odlišně, využívat různých modifikací příslušných sociálních dovedností.

Když jsou vyplněny tyto pracovní listy jednotlivci, rozdělíme skupinu na tři podskupiny (červená, žlutá, modrá), které diskutují o svých zkušenostech a společně shrnou, co usnadňuje a znesnadňuje porozumění se žáky (podskupina červená), s rodiči (podskupina žlutá) a s kolegy (podskupina modrá). Pro diskusi v celé výcvikové skupině zapíšeme výsledky práce všech podskupin na tabuli, komentujeme je, doplňujeme příklady a uvažujeme o tom, co může **ovlivnit každý sám za sebe**. Tím lze získat také přehled o naladění skupiny i dosud používaných sociálních dovednostech jejími jednotlivými členy. Pro každou skupinu může být některý z typů interakce zvláště obtížný. Například ve výcvikové skupině pro výchovné poradce se objevily obtíže v komunikaci a vzájemném porozumění s kolegy. Další cvičení či diskuse se orientovala částečně na rozvíjení dovedností speciálně pro tento typ profesních vztahů ve škole.

Celá řada interakcí mezi učitelem a žákem (zejména při běžné vyučovací hodině) se odehrává tak, že její modelovou situací může být jednocestná komunikace. Techniky věnované **jednocestné komunikaci** tudíž mají své nezastupitelné místo v rozvoji profesních dovedností učitele. Vhodným cvičením je například **předávání zprávy**. Trenér připraví text o délce asi třetiny až poloviny listu A4, v němž je uvedena řada informací, jmen, údajů a má určitý děj (lze použít texty z beletrie či odborné literatury). Ze skupiny se čtyři dobrovolníci odeberou za dveře. Skupina je pak seznámena s textem a jeden člen skupiny prvním ze čtveřice, který se vrátí do výcvikové místnosti, přečte text tak, jak si jej zapamatoval. Ten pak text přečte druhému, který se vrací do místnosti, atd. Nakonec přečteme původní text. Obvykle je „zpráva“ předávána s různými legračními zkomoleninami, jež uvolňují atmosféru ve skupině. V diskusi pak zjišťujeme, které informace se z textu ztratily nejdříve a proč, které naopak zůstaly. Vyvozujeme, na jakých okolnostech to závisí a jaké souvislosti se nabízejí pro běžné vyučování.

Cvičení může být úvodní pro blok věnující se úskalím **jednocestné komunikace**. Informace se při předávání zprávy jen opakovaly, nevedly a nepůsobily na činnost druhého (skupiny). Proto další výcviková aktivita k jednocestné komunikaci už výkon sociálního partnera ovlivňuje.

Pracovní list B k cvičení Jak lépe porozumět školním interakcím

Doplňte co nejuplněji a nejotevřeněji následující věty

Moje silné stránky

- v interakci se žáky jsou
- v kontaktu s rodiči jsou
- pro spolupráci s kolegy jsou

Mé slabiny

- v interakci se žáky jsou
- v kontaktu s rodiči jsou
- pro spolupráci s kolegy jsou

Je pro mne obtížné rozmlouvat

- se žákem, když
- s rodičem, když
- s kolegou (nadřazeným), když

Nejsnáze mohu se žákem rozmlouvat, když

Nejsnáze mohu hovořit s rodiči, když

Nejsnáze rozmlouvám s kolegy, když

Skrytý předmět je cvičení, pro které potřebujeme jednoho dobrovolníka. Ostatní členové skupiny pracují pod jeho vedením. Jeden člen skupiny stojí zády ke skupině, popisuje předmět ukrytý v košíčku (sáčku) a celá skupina tento předmět kreslí. Předmětem může být nějaká součástka, část zámku ze dveří apod.; předmět nemá být snadno identifikovatelný, aby ho členové skupiny kreslili skutečně podle diktátu, nikoli podle své představy o předmětu. Dobrovolník stojí zády ke skupině, ukrytý předmět hmatem zkoumá (v lehčí variantě jej může vidět) a má jej popsat tak, aby ostatní členové skupiny namalovali obrázek co nejpodobnější ukrytému předmětu. Jde o model jednocestné komunikace, tudíž se ten, kdo kreslí, nesmí na nic ptát, nebo ten, kdo popisuje obrázek, se nesmí dívat na činnost druhého. Je zajímavé, že někdy i zkušení učitelé začínají svůj popis tím, že předmět je například kovový, docela těžký, hladký – a trenér může pozorovat udivené tváře ostatních, protože nedokážou nakreslit těžký a hladký kov. Ale zase se tím otevírá prostor pro diskusi, která směřuje k vytvoření pravidel efektivního předávání informací, k objasnění úlohy a významu **zpětné vazby** v interpersonálních vztazích a k porozumění podílu zúčastněných partnerů na výsledku interakce.

Do výcviků zaměřených na rozvíjení sociální kompetence učitele patří cvičení neverbální komunikace. **Neverbální projevy** učitelů i žáků jsou podstatnou součástí komunikace ve škole a podílejí se významně na všech ve škole probíhajících vztazích. Je dobře známo, že neverbální projevy jsou autentičtější než verbální sekvence komunikace. Zejména žáci mladšího školního věku potřebují soulad mezi oběma složkami komunikace, aby sdělení opravdu porozuměli. Správné rozpoznávání pocitů a prožitků pomáhá lépe porozumět sobě i druhým. Co se skrývá za větami: „Za pár dní začínají prázdniny!“ Radost, úleva, nejistota? „Dělám to správně?“ Obava, očekávání pochvaly? Určitá situace přináší různé pocity a zároveň jednotliví žáci mají odlišné pocity v téže situaci. Považujeme za důležité tuto skutečnost reflektovat a pracovat s ní. Nerozpoznané pocity jsou často zdrojem nedorozumění. (Například v projevech některých žáků se únava může podobat smutku nebo zlosti. Skutečností zůstává, že unavený žák vyžaduje jiné reagování učitele než žák smutný či zlostný!)

Pro procvičování této dovednosti například připravíme sérii různých slovních sdělení (stačí jednoduché věty), jež klademe skupině a zjišťujeme, které prožitky žáků (rodičů, kolegů) se v nich mohou objevovat. Pro některé členy skupiny je překvapující, jaké odlišné emoce se skrývají v jednotlivých sděleních. Proto je vhodné ve výcviku sociálních dovedností učitelů využít několik cvičení k neverbální komunikaci (Křivohlavý, 1988; Vávra, 1990, aj.). Ve společné diskusi pak uvažujeme, které okolnosti napomáhají správnému rozlišení prožitků a projevů emocí (zvláště je třeba zdůraznit sociální kontext) a jak je tato dovednost spjatá s empatií i nasloucháním.

Naslouchání představuje dovednost, bez které se jen těžko učitel může obejít. Pro SPV učitelů je zvláště vhodné cvičení s instruktivním názvem **Naslouchající trojice**, které je možné zařadit hned po seznámení se základními zásadami aktivního naslouchání (**pracovní list C**). Mezi ně patří: **Jasně projevujte** porozumění pro názory, postoje, přání partnera. **Souhlasit s nimi nemusíte**, ale snažte se jim porozumět. Zkuste **přijmout** hlediska osoby, s níž mluvíte, pochopit její situaci a **vcítit** se do ní. **Nepřerušujte** mluvčího, **nedávejte rady** ani návrhy, nepokládejte zvědavé otázky a **nevyprávějte o vlastních** podobných zkušenostech nebo svých problémech.

Výcvikovou skupinu rozdělíme do trojic: **mluvčí, naslouchající, pozorovatel**. Mluvčí bude asi čtyři minuty hovořit o něčem, co je pro něj důležité, například co by chtěl na

Pracovní list C: Jak rozvíjet naslouchání?

1. Zkuste naslouchat v různých situacích – každá rozmluva s přáteli, se členy rodiny, s prodávčem se může stát příležitostí ke zvýšení citlivosti k druhým a k rozvíjení dovednosti naslouchat.
2. Neřešte své problémy – to je často obtížné, ale je pravda, že osobní starosti či problémy nesouvisející se sdělením partnera vytvářejí bariéru, která může blokovat porozumění.
3. Soustředte svou pozornost – koncentrovat pozornost znamená odpoutat se od vnějších rušivých vlivů.
4. Naslouchejte myšlenkám i prožitkům, nevnímejte jen slova.
5. Ptejte se, ale pozor na zvědavé otázky! Nerozumíte-li něčemu, máte-li dojem, že vám něco důležitého uniklo, vyjasněte si to.
6. Omezte svůj vlastní mluvený projev. Není možné současně mluvit a naslouchat.
7. Nepřerušujte partnera – přestávka ve sdělení partnera vždycky neznamena, že řekl všechno, co chtěl. I mlčení lze naslouchat.
8. Omezte přerušování partnera – občasné „ano“ nebo „rozumím“ může povzbudit a dokázat, že partnerovi nasloucháme, ale není třeba to přehánět. Mnohdy je skutečně těžké zformulovat a vyjádřit přesně, co chceme.
9. Přijměte úhel pohledu partnera – jeho potřebám lze lépe porozumět, když se snažíte dívat na věc z jeho úhlu pohledu. Souhlasit s ním nemusíte.
10. Reagujte na myšlenky a pocity, nikoli na osobnost partnera.

sobě změnit, co chce změnit ve své práci, o nějaké obtížné nebo nepříjemné situaci, kterou nedávno zažil. Naslouchající člen trojice procvičuje naslouchání a pozorovatel sleduje jejich interakci a konfrontuje ji s ohledem na pravidla aktivního naslouchání. V trojicích pak proběhne diskuse, v níž mluvčí uvede, jak se cítil, když jej naslouchající sdělí, co k další promluvě, čím pomáhal k otevřenému vyjadřování. Potom naslouchající sdělí, co mu usnadňovalo a co ztěžovalo mluvcimu naslouchat. Nakonec pozorovatel uvede výsledky svého pozorování. V trojicích si účastníci vymění role a cvičení se opakuje. Každý z nich má mít příležitost vyzkoušet si všechny role. Každé opakování je důležité společně reflektovat, uvažovat o výhodách naslouchání, které přináší mluvcimu, i o nárocích, jež klade na naslouchajícího. V celé skupině shrneme nároky spojené s touto dovedností v práci učitele. Společně uvažujeme o tom, co pozitivního přináší do interpersonálních vztahů ve škole, čím je obtížná, jaká úskalí jsou s ní spojená.

Pro učitele může být těžké nedávat hned rady nebo návrhy, protože s jeho rolí přirozeně souvisí předávání poznatků a informací. Ale chceme-li opravdu naslouchat druhému, tuto roli rádce a zkušenějšího či informovanějšího partnera musíme opustit a přiblížit se prožitkům druhého a akceptovat je.

Procvičovat dovednost **naslouchání** znamená dlouhodobou reflexi sociálních situací. Například jsem-li v dobré psychické kondici, pokusím se naslouchat (podle výše uvedených zásad) v různých situacích (žákům více či méně úspěšným, rodičům tzv. dobrých i slabších žáků, sympatickým i méně sympatickým kolegům). Prakticky každá rozmluva se může stát příležitostí ke zvýšení citlivosti na druhé a k rozvíjení dovednosti naslouchat. Jelikož nevnímáme jen slova, je třeba se občas partnera ptát, zda jsem správně porozuměl individuálnímu významu jeho sdělení a prožitkům (pocitům, emocím), které jeho sdělení nepochybně obsahuje. Je důležité se ptát, ale stejně významné je dát pozor na zvědavé otázky! Svůj vlastní projev poněkud omezujeme, neboť není možné současně mluvit a naslouchat. Naslouchat lze i tehdy, když s názory a postřehy partnera (žáka) nesouhlasíme. Důležité je reagovat na myšlenky a pocity, nikoli na osobnost partnera (žáka, rodiče, učitele).

Pro školní interakce jsou nepochybně významné dovednosti spjaté se sebejistým vystupováním, s otevřeným vyjadřováním, se zpětnou vazbou apod. Cvičení **Informace za sebe** lze z tohoto hlediska považovat za klíčové. Ve škole jde vždy o dlouhodobé vztahy, a proto je jejich udržování či rozvíjení podstatnou součástí efektivity práce učitele. Většina komunikačních situací zahrnuje oba směry – původce sdělení vysílá zprávy, jež příjemce přijímá, reaguje na ně a působí zpět. Jsou to takové situace, které jsou důležité pro obě strany. Jejich nezvládnutí může znamenat nepříjemné nebo déletrvající nedorozumění. Uvedme nejprve jednoduchý **příklad** situace mezi učitelkou a dospívajícím žákem Petrem.

Popis situace:

Petr se dohodl s učitelkou, že připraví a donese na vyučovací hodinu potřebný materiál. Určená hodina za pět minut začíná a Petr materiál nemá, úplně zapomněl, což se mu běžně nestává.

Reakce 1 na uvedenou situaci:

Učitelka: „Kde je materiál? Jak to, že není k dispozici? Jaks mohl porušit dohodu? Jsi opravdu nespolehlivý? Nezáleží ti na škole, ani na spolužácích...“

Petr: „Nemyslím, že jsem nespolehlivý, copak se vám nikdy nestalo, že jste něco zapomněla? To je přece lidské...“

Komentář: Učitelka hodnotila a kritizovala spolehlivost žáka, obvinila ho, že mu nezáleží na spolužácích. Petr se bránil a také útočil. Nedošlo k žádné vzájemné dohodě, aby se podobná situace neopakovala. Učitelka je naštvaná, Petr je otrávený, protože zapomněl a navíc mu učitelka vyjadřuje nedůvěru.

Reakce 2 na uvedenou situaci:

Učitelka: „Jsem naštvaná, protože jsi nepřinesl domluvený materiál, měla jsem k tomu připravenou celou vyučovací hodinu. Domluvíme-li se, počítám s tím. Co teď uděláme?“

Petr: „Je mi to líto, moc se omlouvám, včera jsem se dlouho učil na písemku z matematiky a zapomněl jsem. Na příští hodinu to opravdu přinesu.“

Komentář: Tato reakce poskytuje lepší šanci pro komunikaci mezi učitelkou a žákem. Učitelka informovala žáka o tom, co v takové situaci prožívá a jaké komplikace způsobil. Ale neobviňuje, nehodnotí, nekritizuje. Nechává prostor k vyjádření a otevírá možnost dohody.

Jak efektivně formulovat informaci o sobě a za sebe?

Následující schéma je inspirací, nabízí popis jednotlivých kroků, které přispívají k otevřené komunikaci a vedou k jasné formulaci za sebe, bez hodnocení druhého:

1. **Já (cítím)...** – vyjadřujeme své prožitky, pocity.
2. **Když ty...** – popisujeme konkrétní chování partnera, které v nás vyvolalo vyjádření pocity, mluvíme za sebe a v žádném případě nehodnotíme chování partnera, nebo dokonce jeho vlastnosti a rysy.
3. **Protože...** – informujeme, jak nás ovlivňuje chování nebo jednání druhého, případně vysvětlujeme, proč tomu tak je (víme-li to, ale nemusíme vždy vědět „proč“).
4. **A přál bych si...** – přáním vyjádříme změnu pro chování partnera v konkrétní situaci, která způsobí, že se ve vztahu budeme cítit lépe, dáváme partnerovi šanci k uvážení přání nebo prostor k další diskusi či přímo vyjednávání.

Jakkoli je obtížné přesně vyjádřit vlastní pocit, správně jej pojmenovat či nazvat, je to důležité pro vzájemně plynulou a efektivní komunikaci zejména v situaci dlouhodobých vztahů (osobních, profesních, partnerských apod.). Vhodné je nepoužívat stejné slovo k popsání všech pocitů („Je mi líto, že...“), vyplatí se šetřit příliš silnými výrazy, stejně jako vyhýbat se slovům, která vyvolávají přehnané pocity viny, jež také spíše vyvolávají obranné reakce („Jsem úplně zničený...“). Konkrétně a co nejpřesněji popsat chování, které ve mně vyvolalo uvedené pocity, předpokládá vyhnout se jakémukoli hodnocení, zevšeobecňujícím výrazům (vždycky, nikdy, neustále apod.), nepoužívat příliš často příslowce a přídavná jména (už dlouho, nepřetržitě), v nichž je více hodnocení než konkrétní informace. Čím přesněji dokážu sociálnímu partnerovi popsat situaci a moje pocity v ní, tím lépe přispívám k upevnění jeho chování či reagování (v situacích pro mne příjemných)

nebo k žádoucí změně (v situaci pro mě nepříjemného chování či reagování). Otevřené, popisné vyjádření bez hodnocení snadněji navozuje pozitivní změnu, může postupně otevírat „zaseknuté“ komunikační cesty.

Když trenér objasnil formulaci informace za sebe, požádá učitele ve výcvikové skupině, aby uvedli několik situací ze svého profesního života, které ohrožovaly soulad v edukačních vztazích. Tyto situace zapíšeme. Jednu z nich vybereme a modelově reagujeme podle schématu poskytování informace **za sebe**. Ostatní situace mohou sloužit k dalšímu nacvičování této dovednosti. Členové skupiny mohou pracovat individuálně nebo ve dvojicích. V celé skupině potom probíráme jednotlivé odpovědi, společně se zamýšlíme, zda uvedené formulace odpovídají předepsanému schématu a především jaké efekty přinášejí do vztahů s konkrétními sociálními partnery. Otevřené vyjadřování a sebejisté vystupování tvoří jádro asertivního způsobu reagování (Vališová, 2002).

Celou řadu dosud prezentovaných komunikačních dovedností lze uplatnit v **rozhovoru orientovaném na partnera**. Jde o otevřený rozhovor, který poskytuje prostor komunikačnímu partnerovi (nejčastěji žákovi, ale i rodiči nebo kolegovi), aby se vypořádal, porozuměl lépe svým prožitkům a snad i situaci lépe zvládl. Využíváme empatie, naslouchání, akceptujeme pocity partnera, poskytujeme mu podporu. Je-li jedinec zaujat svým problémem, často obšírně popisuje okolnosti, které jsou nějak s problémem svázány. Je pro něj podporou, když se snažíme porozumět všem okolnostem s problémem spojeným. Není vždy skutečnou pomocí aktivně zasáhnout a situaci řešit místo něho. Rozhovor zaměřený na partnera má přispět k jeho vlastnímu rozhodnutí o způsobu zvládnutí určitého problému.

Příklad

Žák o spolužačce: „Když mi Katka bude pořád brát míč, tak ji něčím praštím.“ Učitel: „Tak to si dej pozor. Něco takového se nedělá, už to nechci slyšet.“ Učitel tak žákovi sděluje, že není přípustné mít vztek na spolužáky, že se tím nebude zabývat. Jde vlastně o „brzdící“ reakci, která nesměřuje k řešení problému žáka. „Podpůrnou“ reakcí je například: „Ty máš ale na Katku pořádný vztek, že?“ Učitel tím neschvaluje reakci žáka, ale ukazuje, že je ochoten se jeho pocity zabývat a brát je vážně.

Zkusíme postupně se členy skupiny doplňovat základní pocity a prožitky, podpůrné i brzdící reakce k několika následujícím situacím (lze pracovat také individuálně, písemně, do **pracovního listu D**).

Podle uvedeného postupu můžeme pokračovat v dalších situacích, které si skupina sama navrhne. Diskuse nad jednotlivými reakcemi umožňuje hlouběji uvažovat o interpersonálních vztazích, o aktivním podílu každého z nás na jejich rozvíjení.

Cvičení pro rozvoj dovedností ke zvládnutí konfliktních situací

Složitá síť interpersonálních vztahů, v níž se učitel pohybuje, zcela zákonitě přináší řadu složitých, problémových či konfliktních situací. Jejich zvládnutí učitelem často zakládá kvalitu vztahů příštích. Blok cvičení pro porozumění svému chování v konfliktu je **nezbytnou součástí výcviků pro učitele**. Je třeba, aby se trenér podrobněji

Pracovní list D

- Žák výchovnému poradci: „Vyučovací metody paní učitelky jsou asi ze středověku.“

Prožitky žáka:

.....

Podpurná reakce poradce:

.....

Brzdící reakce poradce:

.....

- Učitel učiteli, svému kolegovi: „Budou třídní schůzky, to se máme na co těšit.“

Prožitky učitele:

.....

Podpurná reakce kolegy:

.....

Brzdící reakce kolegy:

.....

- Matka žákyně učitelce: „Všichni pojedou na výlet? Dcera není zvyklá se o sebe starat sama.“

Prožitky matky:

.....

Podpurná reakce učitelky:

.....

Brzdící reakce učitelky:

.....

seznámil s problematikou konfliktu obecněji a promyslel příslušné aplikace pro školu a interakce zde probíhající (např. Plamínek, 2006). Důsledná aplikace pro práci školy umocňuje vliv a působení jednotlivých cvičení na rozvíjení příslušných dovedností učitele. Vzhledem k intenzitě a dlouhodobosti sociálních vztahů ve škole je zvláště důležité zvažovat důsledky zvládnutí konfliktů s ohledem na možnosti (ne)rozvíjení interpersonálních vztahů.

Především je jasné, že konflikt je v edukačních procesech a vztazích **nevyhnutelný**. Jeho základním východiskem je totiž rozdíl. Každý konflikt je dynamický, mnohovrstevnatý, sám o sobě není negativním jevem, negativně v něm působí nejistota, strach, agrese apod. Konflikty obsahují také konstruktivní prvky – jsou zdrojem změn, zabraňují stagnaci, stimulují zájem, podněcují k vyřešení problémů, ověřují a zhodnocují vztahy, uvolňují napětí atd. Ovládneme-li dovednosti, které napomáhají tvořivému řešení sporů a konfliktů, zbavujeme se nejistoty a obav a mohou převládnout jejich konstruktivní prvky. Každé setkání s konfliktem ovlivňuje postoj k jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, reakci na konfliktní situaci a tím i na jeho důsledky. Často se stává, že přeceňujeme rozdíly a málo se orientujeme na mnohé shodné, co je také v konfliktní situaci obsažené. Rovněž platí, že každé prakticky vyzkoušené „dobré řešení“ konfliktu nás zbavuje obav z rozporů a nedorozumění a usnadňuje jejich další zvládnutí.

Do situace konfliktu vstupuje řada **prvků**, z nichž některé vyjmenujeme:

- Každá konfliktní situace má prvky obsahové, věcné a prvky emocionální. Žádný z nich nelze z konfliktu vyloučit. Avšak nejistota, obava či strach posilují iracionální složku konfliktu.
- Čím jsou vztahy mezi konfliktními stranami těsnější a dlouhodobější, tím se konflikt stává intenzivnějším.
- Konflikt má tendenci udržovat směr – počáteční negativní směřování konfliktu spíše vyvolává jeho další nepříznivý průběh.
- Síla, stabilita a soudržnost skupiny není určena nepřítomností otevřených konfliktů. Konflikty se v „dobrých skupinách“ vyskytují.
- Konflikt s jinou skupinou má tendenci udržovat vnitřní soudržnost v této skupině, ale spouští menší toleranci k chování členů ve skupině podle jejich pravidel, norem apod.
- Konflikty hodnot jsou hůře řešitelné než konflikty vztahující se k dílčím problémům nebo rozdílným přáním či odlišným názorům.
- Nejsložitější pro zvládnutí jsou konflikty ohrožující sebeúctu.
- Konflikt řešený silou, případně represí, bez ohledu na motivační síly v něm působící, vyústí do změněných forem konfliktu nebo se obnoví, když síla přestává působit.
- Soupeřivě vedený konflikt spíše spouští percepční procesy (např. zkrácené vnímání, haló-efekt, selektivnost vnímání), které mohou konflikt prohlubovat či eskalovat.

Prvním úkolem pro skupinu je předložit příklady ze školní praxe ke každému z uvedených prvků. Členové výcvikové skupiny mohou pracovat samostatně tak, že každý člen skupiny si jedno tvrzení o konfliktu vylosuje a doloží ho příkladem, nebo lze pracovat ve dvojicích. Diskuse nad příklady vyžaduje zkušeného trenéra se znalostmi o konfliktech a jejich zvládnutí. Je to časově náročné a obtížné cvičení, ale přináší skupině cenné zkušenosti a poznatky.

Mezi dílčí dovednosti související s rozeznáváním podstaty konfliktu a jeho optimálním zvládnutím nepochybně patří procvičování odlišného **úhlu pohledu** na skutečnosti kolem nás. Respektování odlišných úhlů pohledu lze považovat za základ tolerance pro názory ostatních.

Zábavnou a užitečnou je v tomto smyslu hra *Jak to bylo doopravdy*. Výchovná skupina se náhodně rozdělí do čtyř pěti podskupin. Každá pracovní skupinka se stane společností pro uvádění románových (pohádkových či historických) skutečností na pravou míru. Vybere si nějakou historickou nebo literární postavu, případně pohádkovou bytost, která vystupuje jako „záporný hrdina“. Společně zkusí vytvořit seznam jeho dobrých vlastností nebo skutků, které osobnost či postavu také charakterizují. Jen na ně dosud nemysleli. Pravděpodobně snazší by bylo přiřazovat záporné vlastnosti kladným hrdinům. Raději ponecháme úkol v obtížnější podobě, protože procvičuje důležitou a významnou dovednost. Skupinky pracují asi patnáct minut, mohou si své postřehy psát nebo jen pamatovat. Potom ostatním prezentují **nový úhel pohledu na zvolenou postavu**. Mohou na začátku uvést, nebo ostatní členy výchovné skupiny nechat odhadovat, o koho jde. To je však někdy dosti obtížné.

V následné diskusi se orientujeme v tom, jak se dařilo objevovat kladné vlastnosti a skutky na postavách kulturou či historií podávaných právě opačně. Proč asi? Jak to, že relativně snáze podáváme nový obraz o pohádkových postavách než o osobnostech z historie? Cvičení také podněcuje k rozvíjení tvořivosti ve skupině a přispívá k prohlubování vzájemných vztahů. Ostatně při diskusi je možné se zaměřit i na to, jak členové každé podskupiny spolupracovali, jak vybírali téma, kdo ho zejména rozvíjel apod.

Dále lze pokračovat cvičením *O žácích jinak*, které rozvíjí toleranci pro názory druhých, pro jejich úhel pohledu přímo ve školních podmínkách. Vyzveme členy výchovné skupiny: „Vzpomeňte si na různé situace ze školy, v nichž vás žáci (kolegové, rodiče) vysloveně štvou, situace nemáte rádi, působí rozpaky, vztek, zlost – prostě jsou spojeny s negativními prožitky. Několik takových situací popište.“ Asi po patnácti minutách doplníme instrukci tak, aby se znovu podívali na seznam školních nepříjemných situací a zkusili je přeformulovat, vyjádřit z pozitivního úhlu pohledu. Čím lépe je splněna první část úkolu, tím obtížnější bude tato část. (Například je-li nám skutečně nepříjemné, když žák pomalu reaguje, budeme obtížně hledat pozitivní formulaci pro tento projev. Avšak jiný člen výchovné skupiny, který tento projev nepovažuje za „rizikový“, snadno nalezne pozitivní alternativu pro jeho zvládnutí a může tento pohled nabídnout svému kolegovi jako jeden z jistě možných.) Každému z nás se stává, že určitou situaci vidí jen ze „svého úhlu pohledu“. (Příkladů ze školy je mnoho: Žáci si stěžují na nedostatečně objasněné učivo, učitel není spokojen s domácí přípravou žáků. Jeden učitel vnímá žáka A. B. jako pomalého, jiný učitel téhož žáka vidí jako pečlivého.)

Podívat se na žáka z jiného úhlu pohledu je obtížné, ale platí, že tento postup může pomoci posunout nebo změnit hodnocení situace či postoje učitele a otevřít nové možnosti reagování na projevy a chování žáků. Na každém přeformulovaném sdělení bude jistě nejméně zrno pravdy. Záleží na úhlu pohledu. Často to, co rozčiluje mě, vůbec nemusí být zdrojem zátěže pro mého kolegu. Přeformulování je tudíž možné. Učinit tak pozitivně je důležité pro to, abychom se svým chováním mohli lépe pracovat. Toto nejednoduché cvičení se dotýká samé podstaty sociálních dovedností učitele. Je těžké odpoutat se od „svého“ pohledu, názoru, postoje a vidět jevy i žáky jinak.

Interpersonální styly zvládnutí konfliktu vyjadřují skutečnost, že existují různé styly pro zvládnutí konfliktních situací. Styly jsou mnohdy naučeny z dětství a dospívání

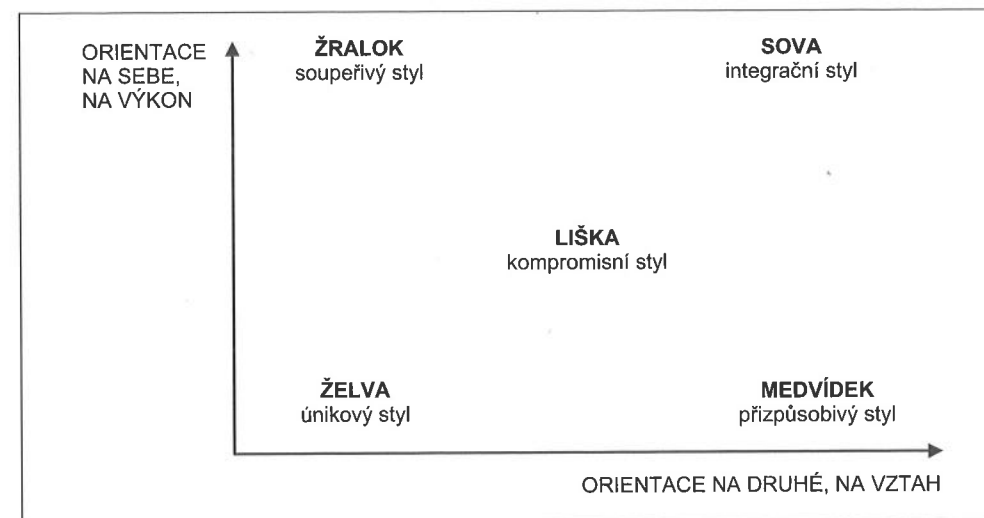


Schéma 5 Styly zvládnutí interpersonálních konfliktů

a někdy se zdá, že některé způsoby řešení konfliktů přicházejí do hry jaksí automaticky. Vzhledem k tomu, že preferovaný styl zvládnutí konfliktů jsme si dříve osvojili, můžeme se také pokusit styly zvládnutí konfliktů rozšířit o nové či je doplnit. V ideálním případě si lze osvojit všechny dále uvedené styly a používat je v závislosti na situaci. Žádný z uvedených způsobů chování není vhodný pro každou konfliktní situaci. Takový ani neexistuje. Prakticky každá konfliktní situace může být řešena několika způsoby, aniž jsou narušeny vztahy mezi aktéry konfliktu.

Většina autorů popisuje každý způsob chování v konfliktu pomocí přítomnosti a míry dvou skupin prvků – **orientace na sebe, na výkon a orientace na druhé, na vztah** (schéma 5). Pro jednotlivé styly nabízíme jejich popis a také příklady situací, ve kterých je vhodné využít právě ten konkrétní styl chování v konfliktu. Skupinu nejprve stručně seznámíme s jednotlivými styly a požádáme členy výchovné skupiny, aby doplňovali výhody a úskalí jednotlivých stylů. Z nich pak společně v diskusi vyvodíme situace ze školní praxe, v nichž je vhodné jednotlivé styly efektivně využívat.

- **Želvy** utíkají do svých krunýřů, aby se vyhnuly konfliktu. Vzdávají se svých cílů i vztahů. Snaží se zůstat stranou konfliktu za každou cenu, věří, že je beznadějně snažit se konflikt řešit. Cítí se bezmocné, krunýř je chrání. Věří, že je jednodušší se konfliktu prostě vyhnout než se mu postavit. Kdy je vhodné používat únikový styl? Je-li celá záležitost triviální nebo jsou důležitější a naléhavější záležitosti. Chceme-li nechat lidi „vychladnout“ a znovu získat perspektivu jednání. Potřebujeme-li získat další informace pro efektivní řešení konfliktu. Mohou-li druzí vyřešit konflikt daleko efektivněji.
- **Žralok** se pokouší své oponenty překonat tím, že se snaží přimět, aby přijali celé jeho hledisko, jeho řešení. Jeho cíle jsou pro něj maximálně důležité, zatímco vztahy pro něj mají zpravidla menší význam. Snaží se dosáhnout svých cílů za každou cenu. Nestará se o zájmy druhých lidí, ani je příliš neakceptuje. Žraloci předpokládají, že

konflikty vedou k tomu, že jeden je vítězem a druhý poraženým. Vítězství přináší žralokům pocit zadostiučnění, prohra naopak pocity slabosti a selhání. Snaží se vyhrát i prostřednictvím napadání, silou, udoláním či zstrašováním druhých. Kdy je vhodné používat soupeřivý styl? Je-li nejdůležitější rychlé, rozhodné jednání. Při jednání s těmi, kdo zneužívají soupeřivé styly.

- Pro **medvídky** jsou interpersonální vztahy nesmírně důležité, více než jejich vlastní cíle. Přejí si, aby je druzí přijímali a měli rádi. Myslí si, že konfliktu by se raději měli vyhýbat ve prospěch harmonie. Vzdávají se svých vlastních cílů, aby ochránili vztahy. Kdy přizpůsobivý styl používat? Jsou-li dané záležitosti pro ostatní zvláště důležité, vedou-li k uspokojení druhých a získání spolupráce. Chceme-li vybudovat sociální kredit pro pozdější záležitosti. Když je mimořádně důležité udržet stabilitu a harmonii interpersonálních vztahů.
- **Lišky** se zajímají o své vlastní cíle i o vztahy s druhými jen do určité míry, protože hledají kompromis. Vzdávají se části svých vlastních cílů a přesvědčují druhého, aby udělal totéž. Podle nich obě strany něco získají a něco za to poskytnou. Jsou ochotné se něčeho vzdát, aby se našlo alespoň trochu prostoru pro oboustranný užitek. Kdy používat kompromisní styl? Jsou-li cíle sice důležité, ale nestojí za úsilí, nebo za možný rozvrat, když by byly použity více sebezprosazující způsoby. Když protivníci se stejnou pozicí sledují vzájemně se vylučující cíle. K dosažení dočasných ujednání ve složitých a komplexních záležitostech.
- **Sovy** si vysoce cení jak svých vlastních cílů, tak i vztahů s ostatními. Vidí konflikt jako problém, který je třeba zvládnout, jako nástroj ke zlepšení vztahů mezi lidmi tím, že dojde ke snížení napětí mezi nimi. Hledají řešení, při nichž dosáhnou jak svých vlastních cílů, tak i cílů dalších účastníků konfliktu. Snaží se o diskusi a nejsou spokojené do té doby, než naleznou řešení, které uspokojí jak je samé, tak i druhé. Kdy používat integrační styl? K nalezení integrativního řešení, když zájmy obou stran jsou natolik důležité, že nestačí kompromis. Jde-li o to, aby výsledek řešení měl dlouhodobé trvání.

Téma efektivního **zvládnutí konfliktu ve škole** poskytuje široký prostor pro práci jedince, malých skupin i celé výcvikové skupiny. Příklady ze „školního života“ učitelé přináší mnoho. Optimální zvládnutí konfliktu ve škole předpokládá hledání **různých alternativ** a zvážení důsledků možných řešení. Problémem ve školních situacích bývá přijetí prvního řešení, které nás napadne, a pak už ani nehledáme jiné možnosti. Zvládnutí konfliktů pomůže, když oddělíme nositele konfliktu od jeho věcné stránky (to znamená, že neřešíme Pepíka, ale rozbité okno, neřešíme kolegyni Alenu, ale to, že nesplnila vzájemnou dohodu, atd.). Personifikace konfliktu je nesmírně problematická, téměř nikdy nevede k jeho zvládnutí.

Členové skupiny společně vypracují **seznam** různých konfliktů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a rodiči a mezi učiteli navzájem. Skupinu rozdělíme na 4–5 pracovních týmů. Každý tým si vybere několik konfliktů ze společně sestaveného seznamu a hledá alternativy řešení jako želva, žralok, medvídek, liška a sova. Nejprve tato řešení stručně popíšu a pak zvažují, která řešení jsou vhodná. Pomůže, odpovědí-li na tyto otázky: Jaké budou bezprostřední, okamžité důsledky jednotlivých řešení? Jakým způsobem může dané

řešení ovlivnit budoucí chování osob zúčastněných v konfliktu? Které z uvedených stylů zvládnutí konfliktů jsou vhodné pro tuto určitou situaci. Které řešení je tedy optimální? Tímto způsobem si učitelé mohou ověřit, že je užitečné a vhodné zvažovat alternativy řešení konfliktu (včetně jejich důsledků), a často je pro ně i úlevou, že zpravidla neexistuje jen jedno správné reagování. Úlevou v tom smyslu, že kohokoli z nás takové jediné řešení zkrátka nemusí hned napadnout.

Uvedené styly zvládnutí interpersonálních konfliktů dobře navádějí k tolik potřebnému zvažování důsledků různých reakcí. Vhodným příkladem i cvičením pro hledání alternativ řešení konfliktů ze školního života a zvažování možných následků jsou **poznámky** udělované žákům.

Například co asi sledoval učitel poznámkou, že se dvanáctiletá dívka směje při vyučování, co s touto informací má asi udělat rodič? Co udělat se sdělením, že úplně „čerstvý prvňáček“ jí při vyučování? Jaké informace těmito poznámkami vlastně učitel podává? Jistě nejen o žákovi, ale také o sobě. Bylo to záměrem těchto poznámek? Řeší se tím aktuální konflikt mezi učitelem a žákem ve vyučovací hodině?

Závěrem si lze připomenout, které zvládnutí konfliktu je dobré. Při výběru způsobu zvládnutí konfliktu si klademe otázky typu: Jaké budou bezprostřední, okamžité důsledky jednotlivých řešení? Jakým způsobem může dané řešení ovlivnit budoucí chování osob zúčastněných v konfliktu? Které z uvedených stylů zvládnutí konfliktů jsou vhodné pro tuto určitou situaci. Které řešení je optimální?

Dobré řešení konfliktu je, když:

- přináší zisky všem účastníkům konfliktu;
- je realistické a uskutečnitelné;
- je přijatelné pro obě strany (nemusí být ideální, ale je přijatelné);
- předchází opakovanému objevení konfliktu, to znamená, že je konkrétní, říká co, kdo, kdy, jak a nezapomene na to, co když ne, má připravené opravné postupy;
- pracuje se zachováním rovnováhy (zúčastněné strany v konfliktu se podílejí na jeho zvládnutí, pro ukončení konfliktu něco vykonají, je to řešení společné).

Konflikty ve škole jsou náročným tématem. Nezapomínáme proto stále ve skupině podporovat hravost, ocenit každého člena skupiny za jeho příspěvky a realizovat **relaxační** cvičení. Považujeme za vhodné doplnit tento blok cvičení a aktivitami rozvíjejícími **tvořivost** (náměty – např. Komárková, Slaměník, Výrost, 2001).

Závěrečná cvičení

Hraní rolí je vhodné do výcviku učitelů zařadit tehdy, je-li výcvik dostatečně časově dotovaný a je-li možné jednotlivé scénky dokumentovat videozáznamem a potom je analyzovat. Možností realizace je celá řada. Osvědčuje se, připraví-li trenér scénky ze školního života, ve kterých vystupují učitelé (kolegové, ředitelé, inspektoři), žáci (různého věku a chování), rodiče přicházející s různými problémy. Záleží na předchozí práci výcvikové skupiny. Situace je možné přesně nastavit na míru konkrétní skupiny. Hraní scének mimo

jiné umožňují sledovat stupeň osvojení některých z nabízených dovedností v modelových situacích. I proto je vhodné je zařazovat do poslední třetiny výcviku. Kromě toho je pro hru důležitá příznivá emoční atmosféra a vzájemná důvěra členů skupiny.

Podle počtu zúčastněných „herců“ v jednotlivých scénkách rozdělíme skupinu. Skupinky si na základě vzájemné dohody rozdělí role a připraví si celou scénku. Je vhodné skupinu vybídnout k tomu, aby jednotlivci scénky hráli za sebe tak, jak by se v podobných situacích asi chovali. Potom jednotlivé skupinky scénky přehrávají. Necháme odeznít všechny výstupy, pečlivě je zaznamenáme videokamerou a teprve potom je postupně analyzujeme. Ve společné diskusi si všímáme různých stránek uváděných situací a klademe důraz na podporu zdařilých sekvencí, které rozvíjely interakce.

Závěrem je možné výcvikové skupině předložit úkol, který pomůže opět vidět ve škole probíhající interakce vcelku. Skupinu rozdělíme na pětičlenné pracovní týmy. Každý tým dostane velký arch papíru a sadu pastelek či fixů. Jejich úkolem je namalovat **ideální školu**. Finanční prostředky jsou neomezené, úkolem je předložit ideový námět školy, v níž se dobře cítí učitelé i žáci, ve které se dobře pracuje. Po 20–30 minutách jednotlivé skupiny představí své náměty k projektu ideální školy. Nad jednotlivými obrázky diskutujeme o tom, co je v této škole nejdůležitější, bez čeho by se neobešla apod. Pracovní týmy pak mohou dostat ještě jeden úkol – neverbálně předvést v připravené scénce určitou základní ideu jejich školy. Závěrečnou diskusi sledujeme posílení významu dobrých interpersonálních vztahů ve škole a příznivého sociálního klimatu školy.

Žádný z výcviků pro učitele se nemůže obejít bez **relaxačních cvičení a her**. Učitelská profese je nepochybně jednou z těch, které jsou ohrožené pocitem vyhoření, bezmoci, rezignace, jak uvádíme v následující podkapitole. Proto je důležité věnovat se základům **psychohygieny práce učitele**. V SPV dáváme přednost různorodým drobným relaxačním cvičením, která je možné nacvičit i realizovat relativně rychle. Důležitým kritériem je i to, aby je učitel mohl případně využívat i pro vyladění samotných žáků (při poslední vyučovací hodině, před či po důležité písemné práci apod.).

Kromě toho do výcviků zařazujeme **uvolňovací techniky**, které přispívají k příznivé pracovní atmosféře a uvolňují potenciál učitelů pro experimentování se svým chováním a pro rozvíjení těch stránek sociálních dovedností, jež příznivě ovlivňují rozmanité školní interakce a interpersonální vztahy.

2.5 PROFESNÍ ZÁTĚŽ, SOCIÁLNÍ OPORA A PSYCHOHYGIENA UČITELE

Iva Štětovská

Povolání učitele patří k profesím, které přináší specifickou podobu pracovní zátěže. Navenek přitom tato profese působí spíše ambivalentně (na rozdíl od záchranáře, zasahujícího policisty aj.). Učitel z pohledu zvenčí disponuje velkým rozsahem volného času a v rámci realizace konkrétní výuky může ve velké míře řídit svou práci. Na druhé straně zakouší zátěž plynoucí z práce pod neustálým tlakem pozornosti okolí a v intenzivně působící síti sociálních vztahů různé úrovně. Při velké autonomii prožívá často pochybnosti o správnosti svých postupů a efektivitě své práce. Relativně nízký pracovní

úvazek (v hodinovém vyjádření přímé výuky) s sebou přináší množství skryté práce (dozory, administrativa nejrůznějšího druhu, mimoškolní aktivity se žáky aj.) a učitelství je navíc typickou profesí, v níž si člověk nosí práci domů (přípravy, neuzavřené výchovné problémy atd.). Specifické je rovněž vnímání učitele okolím, které mu jen velmi zřídka dovoluje vystoupit z profesní role i v soukromém čase a přináší tak řadu náročných životních situací. Navíc různí učitelé jsou s profesí identifikováni v odlišné míře. Problémem je ovšem též obtížná měřitelnost této profesní zátěže.

2.5.1 PROFESNÍ ZÁTĚŽ UČITELE

Specifikou profese učitele je jak zátěž vnější – daná úhlem pohledu na profesi a tlakem na ty, kdo ji vykonávají –, tak i zátěž vnitřní, kterou představují „vztahové“ nároky oboru. Učitel zdaleka není jen odborníkem či oborovým specialistou. Pro profesi učitele je dále typický sezonní dopad stresu a z toho plynoucí zátěže (Blažková, Malá, 2004; Blažková, Šulcová, Malá, 2006). Je zřejmé, že struktura stresorů nastupujícího učitele se liší od stresorů učitele po několika letech praxe i učitele, který svou profesní dráhu a kariéru pomalu završuje. Na druhou stranu je s realizací práce učitele spojován i fenomén tzv. *engagementu* – zapálenosti. Tato zapálenost působí jako určitá protiváha k riziku vyhoření učitele. Zapálenost umožňuje vyvažovat negativní stránky profese prací s přednostmi.

Strukturovaný přehled zdrojů psychické zátěže českých učitelů předkládá Z. Mlčák. Zdůrazňuje významnou roli charakteristik vnějšího prostředí a subjektivního hodnocení jejich významu pro konkrétního jedince. Zdroj psychické zátěže rozděluje na primární a sekundární. Struktura primárních zdrojů zátěže učitelů přitom do značné míry koresponduje s členěním vztahových záležitostí, které musí řešit učitel v souvislosti se svou profesí (Mlčák, 2002).

Primární zdroje zátěže působí na učitele v užším prostředí třídy a školy. Učitelé si je zpravidla uvědomují a snaží se je alespoň zčásti ovlivnit. Lze je rozčlenit podle **interakčních oblastí**, které můžeme rozlišit v činnosti učitele, na zdroje vyplývající z:

- **interakce učitel a učivo** (představují např. náročnost učiva, nárůst poznatků a informací, didaktické potíže, které učitel řeší);
- **interakce učitel a žáci** (reprezentují např. problémy s motivací, pozorností a kázní žáků, odlišná úroveň jednotlivých žáků ve třídě, náročnost rozvíjení vztahů se žáky);
- **interakce učitel a pedagogický sbor** (souvisejí např. s nedostatkem sociální podpory, ocenění, porozumění, nedostatečnou úrovní spolupráce a chybějící přátelskou atmosférou na pracovišti);
- **interakce učitel a škola jako specificky organizovaná sociální instituce** (např. platové ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na jeho práci, krátký odpočinek mezi vyučovacími hodinami, nepostačující možnosti odborného růstu a dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, příliš početné třídy);
- **interakce učitel a rodiče** (např. obtížné individuální jednání s rodiči nebo jejich nezájem o školní práci dítěte, přílišná kritičnost rodičů vůči škole a učitelům a nedostatek uznání z jejich strany, malá ochota ke spolupráci);
- **interakce učitel a jiné vnější sociální instituce** (patrný je nezájem některých institucí o spolupráci se školou a učitelem nebo značná formálnost této spolupráce).