

2. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI JAKO SOUČÁST PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Celá druhá kapitola je věnována profesní roli učitele, především sociálním dovednostem a tomu, jaký je jejich význam v edukačních aktivitách učitelů. Nahlíží na profesní dovednosti učitele v síti sociálních vztahů a procesů ve škole a představuje různé možnosti rozvíjení sociálních dovedností učitelů. V současné době se jako efektivní postupy rozvoje těchto dovedností využívají různě zaměřené sociálněpsychologické výcviky a videotrénink interakcí ve škole. Obě cesty podrobněji představujeme jak v rovině základních informací o těchto postupech, tak v rovině praktických realizací. Kapitulu uzavíráme poznatky o profesní zátěži učitelů a psychohygieně jejich práce.

2.1 PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELE A JEJICH STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

Ilona Gillernová, Eva Šírová

Dlouhodobě probíhající společenské změny se ve škole projevují v různých rovinách (o některých už byla řeč, jiné ještě budou zmíněny) a kladou na učitele i žáky řadu nároků. Mezi ně patří i **požadavky na profesní dovednosti učitele**. Při sledování profesních charakteristik samotných učitelů se setkáváme s odlišnými přístupy – například je snaha nalézt určitou **obecnou vlastnost či souhrn vlastností a charakteristik**, které mají klíčový význam pro efektivitu práce učitele (různé typologie učitelů), nebo se pracuje s proměnnými, jež přispívají k tomu, že učitel je považován za „dobrého učitele“ (různí autoři doporučují odlišné postupy k rozvoji těchto proměnných v edukační praxi učitelů, např. Kořán, 2011).

Opakovaně se můžeme setkat se snahou vytvořit seznam charakteristik jakéhosi **ideálního učitele**. Problém je v tom, že v prostoru sociálněpsychologického paradigmatu edukačního školního prostředí „ideál“ v pravém slova smyslu nalézt nelze. Mění se společenské podmínky, mění se vzdělávací koncepce a edukační cíle, proměňuje se charakter interakcí učitelů a jejich partnerů – žáků, kolegů či rodičů atd. Nároky na profesi učitele lze spíše stanovit jako určitý cíl, ke kterému je možné směřovat, ale nemusí vyjadřovat úspěšnost učitele v konkrétní edukační situaci. Nebo jinak řečeno – jeden konkrétní učitel může být ideálem pro určitého žáka či studenta, ale pro jiného nikoli. Navíc víme, že lidský jedinec představuje systém, v němž je možné některou méně rozvinutou charakteristiku postupně rozvíjet nebo do určité míry nahradit jinou. A to je právě otevřený prostor pro rozvíjení profesních dovedností učitele v různých ohledech i směrech.

Zajímavé a prakticky cenné je vymezení charakteristik učitelů, které vycházejí z rozdílů edukačních postupů mezi učiteli méně či více efektivně naplňujícími profesní úkoly. R. Sternberg nazývá úspěšného učitele „**učitelem-expertem**“. Učitel je skutečným

„expertem“ tehdy, když ovládá svůj předmět a příslušné souvislosti s jinými předměty i praxí, zná množství strategií a postupů vyučování, rozvíjí vztahy mezi žáky, dobře plánuje a organizuje svůj i žákův čas, ale zároveň prokazuje vysokou flexibilitu ve vztahu k rozličným školním situacím a individuálním diferencím. Učitel se takovým expertem může stávat postupně (Sternberg, Williams, 2002).

Ve vztahu k **profesi učitele** a jeho činnostem v edukačních interakcích se žáky je legitimní uvažovat o jeho **vlastnostech a rysech osobnosti**, které se vztahují zejména ke schopnostem, temperamentově-charakterovým vlastnostem a k motivačním aspektům spojeným s výkonem jeho profese. Podobně to platí o jeho profesních dovednostech. Povolání učitele předpokládá zvládnout množství **profesních dovedností**, které společně tvoří jeho profesní kompetenci. Profesní nároky na činnosti učitele nabývají na významu s ohledem na to, že **učitel je důležitým dospělým** právě na předpokládané profesionální úrovni (na rozdíl od otce či matky jako důležitých dospělých v rodinném prostředí). Se socioprofesionálním charakterem role učitele souvisejí nároky, které se vztahují jak k osobnostním vlastnostem, rysům a schopnostem, tak k nárokům na zvládnutí určitých druhů dovedností a rozmanitých činností.

Edukační činnosti vyžadují od učitele v úrovni **obecných předpokladů** nadprůměrné intelektové schopnosti a kognitivní předpoklady už proto, že je třeba, aby si učitel osvojil poměrně široký objem poznatků vztahujících se k vyučovaným předmětům (a nejen k nim). Učitel má také zpravidla širší spektrum **zájmů** oproti určité jednostrannosti úzce zaměřeného specialisty. Nadprůměrně rozvinuté je třeba mít schopnosti a dovednosti, které jsou někdy označovány jako **sociální a emocionální inteligence**, jindy pedagogické mistrovství či takt. K nim je nutné počítat především schopnost správně a včas zaznamenávat změny u jednotlivců i školní třídy, znalost sebe samého, svých potřeb a potřeb druhých a rovněž tyto změny cíleně sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování. V úrovni temperamentově-charakterových vlastností je významným prvkem **integrita osobnosti**, jež se projevuje například emocionální stabilitou. Vyrovnaná a převážně kladná odezva učitele na žáky napomáhá ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty pro žáky i ostatní účastníky školních edukačních interakcí. Emocionální nevyrovnanost, která se projevuje proměnlivostí, vysokou vzrušivostí, netrpělivostí, nepřiměřenými emocionálními reakcemi, vytváří ve třídě náročné, až stresující prostředí. V tomto ohledu je důležitá **odolnost** učitele. Dále lze připomenout zálibu ve změně, ochotu riskovat a **přiměřený stupeň flexibility a dominance**. Učitel se má cítit jistý v prostředí, jež se mění. K tomu se váže rozhodnost, ochota přijímat odpovědnost, ale také zvýšená tendence k provázení či kontrole druhých. Takové vstupování do edukačních školních situací umožňuje učiteli působit povzbudivě i vnášet efektivní regulační zásahy ve směru ke stanovenému cíli. Opakem těchto charakteristik je rigidita. Pokud se učitel vůči některým situacím nechová flexibilně, stává se většinou jeho výchovné působení neúspěšným. Jeho projevy jsou doprovázeny velkým množstvím regulativních zásahů, které se mohou projevovat v setrvačném hodnocení žáků, což může vést ke snížení jejich školního výkonu i jejich aspirací. K určujícím vlastnostem učitele je třeba také zařadit **přiměřené sebepoznání a sebepojetí**. Učitel pak může vystupovat vůči žákům s dostatečným sebevědomím, s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací. Věřící v dobré výsledky činnosti své i žáků. Nebojí se odstraňovat nedostatky ve svém sociálním okolí. Vede žáky k aktivitě, k tvořivosti. Nevzdává se vlastního odpovědného postavení vůči žákům, škole jako instituci a společnosti jako celku (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990; Pelikán, 1995).

Uvážíme-li soubor činností, jež učitel ve školním prostředí vykonává, podíváme-li se na síť sociálních vztahů, která je pro školu typická, je zřejmé, že povolání učitele klade nároky na zvládnutí **množství profesních dovedností**. Dovednosti v profesi učitele mají **komplexnější** charakter, uplatňují se v jeho účelných a cílově orientovaných **činnostech** zaměřených na řešení pedagogických situací a problémů. Například E. Bidlová (Šírová) shrnuje, že základním úkolem učitele na obecné úrovni je dosahovat co nejefektivněji výukových cílů, konkrétněji se týkají také všech aktuálních a okamžitých problémů a úkolů, které se vynoří před vyučovací hodinou, během ní i po jejím skončení (Bidlová, 2005). Úsilí vedoucí k poznání a rozvíjení profesních dovedností učitele vyplývá z nejrůznějších východisek, odlišných úhlů pohledu, výkladových rámců, aktuálních souvislostí. Například zaměření profesních dovedností učitelů ovlivňují rámcové vzdělávací programy, respektive školské vzdělávací programy pro jednotlivé typy a druhy škol.

Profesní dovednosti učitele jsou různě vymezeny a tříděny. Ch. Kyriacou zdůrazňuje při vymezení pedagogických dovedností vědomosti, rozhodování a jednání a základní skupiny pedagogických dovedností stručně charakterizuje takto:

- Dovednosti spojené s **plánováním a přípravou**, podílející se na výběru obsahu a cílů vyučovacích hodin, volbě postupů, které žákům umožní zvládnout cíle.
- **Realizace** vyučovací jednotky zahrnuje dovednosti pro zajištění efektivní komunikace ve prospěch adekvátního zapojení žáků do vyučování.
- **Řízení** vyučovací jednotky souvisí s předchozí skupinou dovedností, sleduje časové prvky, využívá různé sociální dovednosti (zpětná vazba, naslouchání, empatie aj.).
- Dovednosti usnadňující a rozvíjející příznivé **klima třídy**.
- Dovednosti potřebné k vytváření a udržení pravidel a mezi ve školní práci, ke **kázní** žáků, k řešení výchovných situací.
- **Hodnocení prospěchu žáků** souvisí s diagnostickými dovednostmi učitele vztahujícími se k průběžné kontrole a evaluaci učebních činností žáků.
- **Reflexe vlastní práce** a její evaluace vedoucí k sebehodnocení práce učitele ve všech potřebných souvislostech.

Tyto skupiny dovedností přispívají k úspěšnosti vyučování a samozřejmě spolu souvisejí a jsou vzájemně provázané. Mají výrazně interaktivní charakter, vždy záleží na učiteli, žácích i konkrétní pedagogické situaci (Kyriacou, 1996).

V. Švec v kontextu **obsahu i cílů profesní přípravy učitelů** vymezuje tyto oblasti:

- předmětová;
- didaktická a psychodidaktická;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- diagnostická a intervenční;
- inforatická a informační;
- manažerská;
- osobnostně kultivující;
- metodologická (Švec et al., 2002).

Různým druhům edukačních činností a aktivit učitele odpovídají jisté dovednosti, které přispívají k jejich realizaci ve složitém a specifickém sociálním světě školy. Přijmeme-li

předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují dobře rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že profesionalitu učitele podporují následující okruhy **profesních dovedností**, přičemž jednotlivé skupiny dovedností jsou vzájemně provázané:

- dovednosti spjaté s **obsahem vyučování** a jednotlivých vyučovacích předmětů, související s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma);
- didaktické dovednosti, které vyjadřují **didaktickou a metodickou** připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování;
- **diagnostické** dovednosti, jež se vztahují jak k obsahu (hodnocení úrovně poznatků), k jednotlivému žákovi či celé školní třídě, tak k sobě samému a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností;
- **sociální dovednosti učitele**, které zajišťují rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického a často i obsahového.

Oborovým a didaktickým dovednostem je tradičně věnována velká pozornost v přípravě učitelů i v jejich hodnocení. Převažující oborové a omezené, nerozvinuté dovednosti diagnostické a sociálněpsychologické jsou pro současnou školu nedostačující. Učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po obsahové i didaktické stránce, ale častěji se setkáváme s těmi, kteří pocítují nedostatek dovedností pro oblast rozvíjení sociálního klimatu ve škole (zvládnutí agresivního chování žáků, šikany mezi žáky apod.) – tj. patřících do skupiny dovedností diagnostických (jak zjistit takovou situaci, jak jí porozumět) či sociálních (jak vztahy mezi žáky ovlivňovat a vytvářet podmínky pro příznivé klima školní třídy a školy). Oborovým a didaktickým dovednostem učitelů se odborná pedagogická literatura věnuje na úrovni obecné (např. Skalková, 2007; Kalous, Obst et al., 2002) nebo v rovině didaktiky konkrétních předmětů (např. Choděra, 2006; Mužík, 2005).

Diagnostické dovednosti učitele vyjadřují a podporují jeho profesní kompetenci ve vztahu k žákovi i celé školní třídě, souvisejí též například s obsahem vyučování, s hodnocením a klasifikováním žáků. Jde o praktické dovednosti pedagogické i psychologické diagnostiky, kterou využívá učitel ve prospěch rozvoje žáka, sociálních vztahů, sociálního klimatu školní třídy. To znamená, že tyto dovednosti umožňují učiteli hodnocení žáka i skupiny, jejich výkonů a vztahů, posouzení aktuálních i perspektivních možností rozvoje žáka i školní třídy. Diagnostické dovednosti učitele zahrnují postupy a způsoby implicitního i explicitního diagnostikování žáka (Gavora, 1999; Hrabal, Hrabal, 2002). Rovněž směřují k samotným učitelům a k důležité reflexi svého vlastního edukačního působení.

Sociální dovednosti učitele mají vztah k efektivitě výchovně-vzdělávací činnosti. Patří mezi ně takové, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k zvládnutí konfliktů. Ostatně základní prvky dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích, tudíž bezvýhradně platí také pro školu. Používání sociálních dovedností je individuálně a situačně podmíněné. Někteří učitelé dovedou velmi citlivě vnímat změny emočního klimatu ve třídě (někdy jen té, kterou dobře znají) a jsou schopni se změnám přizpůsobit, umějí se vcítit do potřeb žáka nebo starostí rodičů, jsou schopni do své výchovně-vzdělávací praxe promítnout celkově pozitivní orientaci na dítě i žáka atd. Naopak

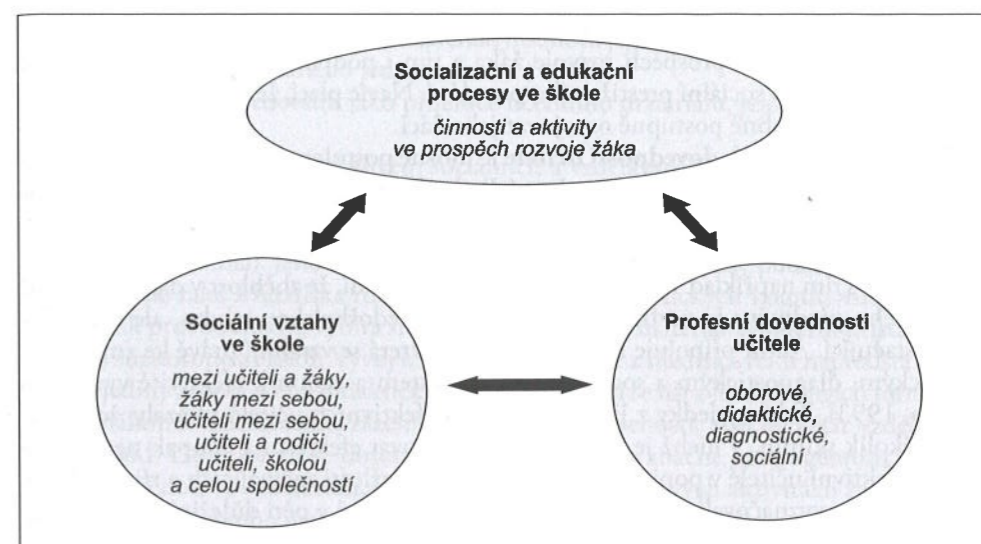


Schéma 2 Sociálněpsychologické paradigma školního prostředí

jíní učitelé nedokážou být otevření, autentičtí ve svém jednání, neumějí pracovat s chybou v učení, nejsou schopni reflektovat své chování a jednání, podléhají působení haló-efektu atd. (Fontana, 1997; Gillernová, Bidlová, 2001; Goleman, 1997; Karnsová, 1995, aj.).

Kontext **sociálněpsychologického paradigmatu** (schéma 2) pro edukační interakce učitelů a žáků ukazuje, že je přiměřené respektovat úlohu důležité dospělé osoby – to znamená učitele – pro vývoj a rozvoj žáků ve školních socializačních a edukačních procesech, a na straně druhé reflektuje jeho sociálně-vztahovou složitost.

2.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE VE PROSPĚCH EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Ilona Gillernová, Eva Štírová

Činnost učitele v rámci všech edukačních situací je uskutečňována především v sociálních podmínkách. Vyučovací proces nelze chápat jako jednostranné působení učitele na žáky, ale jako proces vzájemného působení, interakce. Zvláštním rysem profesních dovedností učitele je právě jejich **interaktivní povaha**. Učitel musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž mnohé se dají jen těžko předpokládat. Podle výsledků výzkumu uváděného Ch. Kyriacouem učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje do dvou set neplánovaných interpersonálních interakcí se žáky, od prostého kontaktu očima po vážné kázeňské incidenty (Kyriacou, 1996). Každodenní působení učitele ve škole dokazuje, jak jsou všechny činnosti učitele i žáků vzájemně propojené a složité se podílejí na výsledcích práce učitele a žáka. Učitel je pro žáky důležitým sociálním vzorem a modelem, významným dospělým a je třeba,

aby se stal expertem, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho sociálními partnery, dovede intervenovat ve prospěch rozvoje žáka a tím i podporovat osobní spokojenost a posilovat profesní i sociální prestiž svého povolání. Navíc platí, že co umí učitel, budou si velmi pravděpodobně postupně osvojovat jeho žáci.

Rozvíjení sociálních dovedností učitele je možné postulovat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Podporujeme názor, že tato skupina dovedností učitele netvoří pouze doplněk ostatních skupin dovedností, ale je **předpokladem** jejich efektivního a tvořivého naplňování.

Ve shodě s tím například T. A. Angelo pregnantně uvádí, že zběhlost v dané disciplíně vyučovaného předmětu je nezbytná pro efektivní středoškolskou výuku, ale rozhodně není dostačující. Autor připojuje řadu doporučení, která se vztahují právě ke zmíněným didaktickým, diagnostickým a sociálním dovednostem a vedou k efektivitě vyučování (Angelo, 1993). Také výsledky z jiného výzkumu efektivních učitelů ukázaly, že lze vymezit několik skupin, v nichž je možné charakterizovat efektivní a naopak neefektivní učitele. Efektivní učitelé v popisech třiceti budoucích, třiceti začínajících a třiceti zkušených učitelů se vyznačovali následujícími charakteristikami v pěti důležitých oblastech:

- afektivní oblast – vělí, přátelští a starostliví;
- oblast didaktických dovedností – organizovaní, připravení, jasně plánující;
- oblast motivace – zájem o učení, entuziasmus;
- oblast žákovské participace – aktivizující žáky, interaktivně se dotazující, otevírající diskusi, otevírající množství vzájemných interakcí;
- oblast pravidel – kladoucí nároky a požadavky, jasně předkládající a dodržující pravidla, vyžadující vysoké standardy řízení a vedení studijní práce, bez problémů v řízení třídy.

Autoři shrnují, že „učitelé-experti“ mají lépe propojena schémata mezi učivem, obsahem předmětu a jeho didaktickým zpracováním, efektivně plánují hodiny, jsou flexibilní a reflexivní v reakcích na potřeby a přání žáků, jsou zdatní ve facilitaci sociálního i kognitivního růstu jednotlivých žáků (Walls et al., 2002).

Důraz na sociální atributy školních činností kladou také následovníci L. S. Vygotského (např. Elkonin, Galperin, Zankov), kteří upozorňují, že pro dospívající má vysokou prioritu skupinová činnost a vytváření interpersonálních vztahů. Tradiční výuka, která je založená na výkladu učitele a individuální práci žáků, neuspokojuje potřeby žáků a učitel vynakládá nepřiměřenou energii, aby udržel pozornost žáků a vyučování bylo efektivní. Pokud však jsou tyto potřeby žáků „zapojeny“ do vyučování (např. skupinové vyučování, kooperativní učení), lze je zaměřit také na splnění edukačních cílů. Zároveň se pozměňuje role učitele – učitel se stává „zkušeným členem vědecké skupiny“ (Kozulin, 1998; Vygotskij, 2004).

Skutečnost, jak důležité jsou pro učitele **rozvinuté všechny skupiny profesních dovedností**, vynikne při **srovnání tradičního vzdělávání a vzdělávání zaměřeného do budoucnosti**. Jak uvádí například A. Kozulin, klasický trojúhelník učitel – žák – učivo byl v **tradičním** pojetí naplňován tak, že:

- učební materiál obsahoval především informace a operační pravidla, jednotlivé poznatky a informace měly být předány žákovi, který si jejich obsah uchoval ve své paměti; schopnost žáka porozumět materiálu a vnímat ho jako problém byla reflektována jako automatická funkce příslušné úrovně kognitivních schopností;

- učitel poskytoval žákům učební materiál, hodnotil jejich pokrok a úspěch, představoval model úspěšně vzdělaného jedince;
- žák byl chápán především jako příjemce učebního materiálu, jež mu předával učitel.

Tento model se mění pod vlivem sociálních a vzdělávacích požadavků typických pro **moderní** společnost. Školní vyučování nepřispívá jen ke vzdělávání žáků, ale současně k jejich **rozvoji**. Vývoj žáka je ovlivňován formálním i neformálním vzděláváním (včetně tzv. skrytého kurikula). Jeho úspěchy tedy nemohou být hodnoceny pouze z hlediska osvojení učiva, ale také z hlediska rozvoje všeobecných i specifických kognitivních strategií. Aktivní žák prozkoumává, vybírá si a přeměňuje učební materiál. Moderní přístupy musí počítat s různorodostí žáků. Vývoj kognitivních funkcí z hlediska věku nepředstavuje ani zdaleka jediný aspekt volby didaktických přístupů. Žáci se liší z hlediska jejich formálního i neformálního vzdělávacího zázemí, jazykových zkušeností, specifických vzdělávacích potřeb apod. Do popředí se dostává problém výuky ve značně heterogenním prostředí třídy. Se změnou ve vzdělávání, která je založena na výukových aktivitách žáků, se mění také charakter učebního materiálu. Adekvátní je pak změna od učebnic, jež pouze přinášejí informace, k učebnicím, které jsou zdrojem rozličných činností, přesouvají pozornost od důrazu na výsledek učení k důrazu na proces učení. Různé činnosti a metody učitelů (od vědecké demonstrace experimentů, simulované veřejné diskuse k výuce v malých skupinách za využití počítačů) jsou více méně dostupné, avšak vyžadují větší plánování a kontrolu. Učitelé již nemohou přizpůsobovat svou výuku průměrnému žákovi, ale jsou nuceni rozvinout celou řadu vzdělávacích postupů, které lze využívat v kontextu rozdílných vzdělávacích potřeb žáků (Kozulin, 1998).

Také v souladu s principy humanistické psychologie pro vzdělávání a edukační interakce učitele a žáka (Rogers, Freiberg, 1998) je jednoznačně možné klást důraz na sociální dovednosti učitele. D. H. Reilly uvádí premisy na žáka zaměřené střední školy. Zdůrazňuje, že žáci do školy přicházejí s různými zkušenostmi a odlišnými perspektivami, jsou individuálně rozdílní v emočních, sociálních i kognitivních charakteristikách, a pro všechny má být učení smysluplné, propojené s jejich vlastní zkušeností a respektovat jejich cíle. Takové učení předpokládá pozitivní interpersonální vztahy, v nichž je žák oceňován, uznáván a respektován (Reilly, 2000).

Sociální aktivity a odborné činnosti související s výkonem profese učitele předpokládají značnou šíři a variabilitu všech uvedených skupin profesních dovedností. Jejich inventář je rozsáhlý. Například D. Fontana shrnul požadavky na dovednosti učitele do těchto pokynů pro efektivní práci učitele:

- zaujmout třídu;
- vyvarovat se podivnosti;
- být spravedlivý;
- být zábavný;
- vyvarovat se zbytečného vyhrožování;
- být dochvilný;
- nepodléhat hněvu;
- vystříhat se přílišné důvěrnosti;
- poskytovat příležitost pro odpovědnost;
- usměrňovat pozornost;

- vystříhat se pokořování žáků;
- být pozorný;
- užívat pozitivních prvků komunikace;
- být si jistý, mít ve věcech pořádek;
- ukázat, že má žáky rád (Fontana, 1997).

Pro **ilustraci** uvádíme několik vybraných skupin dovedností převážně s důrazem na sociální a vztahovou stránku školních interakcí, které považujeme za důležité. Vybíráme takové, jež souvisejí i s jinými skupinami profesních dovedností, zejména s diagnostickými a didaktickými, a stručně je komentujeme. Jsou to rovněž **skupiny dovedností**, které lze rozvíjet pomocí postupů, jež nabízíme v dalších kapitolách. Je dobré si uvědomit, že uvedené dovednosti se různě překrývají a kombinují. Pro prezentaci tohoto výběru jsme zvolili abecední řazení podle jejich pojmenování, bez nároků na určení jejich důležitosti; což ostatně ani není možné obecně určit, protože využití konkrétní dovednosti vždy záleží nejen na učiteli, ale i na dalších podmínkách jak na straně žáka, kolegy, rodiče, tak s ohledem na celkovou situaci.

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů – neznamena nic méně a nic více než přijímat každého takového, jaký je, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamena souhlasit se vším, co například žák dělá, nevyjadřuje rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje cestu možného působení a výchovy. Každý žák je jedinečný, jinak si osvojuje poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), je rozdílně emocionálně vyladěný (temperamentové odlišnosti), jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.). Pro učitele to znamená dobře žáky poznat a stimulovat je tak, že akceptuje určitá specifika jedince. Ve školní praxi jde například konkrétně o to, že chybný výkon žáka nebude komentován slovy „jsi nešikovný“, ale učitel konkrétně popíše, co se žákovi nepovedlo, v čem přesně spatřuje chybu. Čím podrobněji se podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dává žákovi ke změně bez často nepřiměřené „nálepky“ a hodnocení celé osobnosti žáka (viz též níže Vyjadřování se ke konkrétním situacím). Dále nelze očekávat, že určitého výkonu dosáhnou všichni žáci jedné školní třídy ve stejnou dobu.

Autenticita projevů učitele

Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá dětem i dospělým orientovat se v chování, poznávat cesty i hranice jeho působení. Důležitá je však forma autentických projevů. Učitel jistě může dát najevo svůj vztek, když ho prožívá, ale je třeba zvolit vhodnou formu pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, je však přijatelný zvýšený hlas. Nezapomínejme, že učitel je vždy modelem, který působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností žáků.

Empatie

Být empatický znamená umět vcítit se – do dětského světa, do situace rodičů či kolegů. Být empatický k jejich potřebám a přáním, akceptovat je a zůstat přitom sám sebou.

Empatický člověk se umí vcítit do druhého, i když sám takový problém dosud neprožil, takové přání nemá apod. Neshoduje se však se situací, kdy člověk sympatizuje s někým, kdo má podobné názory či podobně události prožívá. Vcítit se do druhého lze, i když se s ním neztotožňuji, což vyjadřuje šanci pro rozvoj vztahů ve škole. Být empatický ke světu žáků či ostatních školních partnerů je obecnější podmínkou optimálního rozvoje jedince i vztahů, do kterých vstupujeme (Buda, 1994; Rogers, 1995; Frankl, 1994; Sollárová, 2005, aj.).

Naslouchání

Naslouchat není totéž co poslouchat. Nasloucháme-li, porozumíme snáze podstatě vyjadřovaných obsahů a prožitků, které obsah doprovázejí a vyjadřují individuální význam sdělovaného. „Zítra jedu k babičce“ může vyjadřovat velkou radost dítěte, ale u jiného dítěte je totéž sdělení předtuchou nudy či špatně prožitého dne. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností, včetně porozumění neverbálním signálům v komunikaci nebo citlivosti ke kontextu sociální situace.

Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních

Prožitky jsou efektem emocionálních procesů a stavů, kdežto úsudky jsou výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění, může být příčinou vzniku konfliktů. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty, ale s prožitky je to jiné. To, co jedinec cítí, jaké prožitky v danou situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Jsou to jeho prožitky, každý má své. Možná že sociální partner přivítá sdělení, co v této situaci prožíváme my, možná ocení, budeme-li empaticky naslouchat. K vzájemnému porozumění ale nepřispěje, budou-li mu jeho prožitky vyvraceny, bagatelizovány, zesměšňovány apod.

Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe i dětí a žáků je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí. Prakticky všechny dlouhodobé a intenzivní vztahy vyžadují jistou míru sebeovládání a sebekontroly. Pro učitele jsou významnou součástí profesní výbavy, pro žáky důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí. Stejně tak podporovat sebedůvěru dítěte je jedním z důležitých momentů příznivého vývoje jedince. Školní prostředí vytváří mnoho situací, ve kterých se jedinec srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama. Podílet se na rozvoji sebedůvěry žáka znamená hledat možnosti, jak každému poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí (viz též níže Umění pochválit).

Porozumění neverbálním projevům jedince

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům.

Dokonce neverbálnímu sdělení automaticky přikládáme větší váhu, protože zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy. Učit se rozumět neverbálním aspektům v komunikaci je důležité podporovat i ve škole, ale pokud možno nekomplikovaně – například ironie děti mate, nerozumějí jí.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

Složitá síť interakcí ve škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje, abychom dětem poskytovali model tolerantního pohledu, ukazovali jim rozdílné náhledy na svět, pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny a důsledky různých úhlů pohledu. Jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, v nichž se nepřipouští různost, ve kterých se neprojevuje tolerance. Avšak pravda je, že je poněkud obtížnější vtěsnat tuto dovednost do role učitele, která předpokládá, že učitel ví, zná, dovede. Tolerance k projevům druhých do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století jistě patří. Navíc je nutné ji nabízet i žákům, například v souvislosti s kulturními odlišnostmi (Morgensternová, Šulová, 2007).

Rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují

Každý je více či méně výrazným a významným prvkem sociálního prostředí, v němž žije. Proto je důležité poskytnout prostor žákům, aby spolurozhodovali, co se ve škole děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti. Velmi úzce to souvisí s vytvářením jasných pravidel a mantinelů ve školním prostředí a rovněž s příznivou emoční a sociální atmosférou školní třídy a v neposlední řadě i konkrétní charakteristikou vztahu mezi učitelem a žákem.

Umění pochválit

Ve výchově má své místo odměna i trest. Jak už bylo řečeno, pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, negativní posílení. Proto je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každého žáka je to nesmírně důležité. Není třeba ocenit jen výsledek (krásný obrázek, dobře napsaný domácí úkol, naučenou básničku), stejně tak příznivě jedince stimuluje, oceníme-li „proces“, tj. jeho snahu, jeho úsilí, ochotu věc realizovat, zájem, nadšení apod.

Vedení ke spolupráci

Školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak poskytnout žákům prostor pro to, aby se naučili spolupracovat, tvořit společně ve prospěch celé skupiny. Domníváme se, že se žáci ve škole nemusí učit jen soupeřit, ale nechtě se učí především kooperovat a zvládat týmovou práci (Kasíková, 2005).

Vyjadřování se ke konkrétním situacím

Zobecněná a hodnotící tvrzení učitele typu „Zhoršil ses v matematice“ jen málo žáka informuje o tom, co má udělat, aby situaci změnil. Proto konkrétnější sdělení typu

„Procvičuj násobilku“ je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny. Pojmenování toho, co je třeba změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení. Samozřejmě se týká nejen výkonu v matematice, ale i chování a sociálních interakcí ve škole. J. Čáp pregnantně shrnuje, že pro vývoj dítěte je důležité, zda k němu mluví dospělí jazykem spíše popisným, nebo posuzujícím, hodnotícím. Popisné vyjádření sděluje stav věcí, věcně upozorňuje na (ne)správnost určitého chování či výkonu. Pomáhá změnit chování, nemá vedlejší, emočně rušivý účinek. Posuzující komunikace je hodnotící (často znehodnocující). Posuzující vyjadřování působí nepříznivě na sebehodnocení dítěte, na vytyčování jeho cílů i na jeho vztah k dospělému (Čáp, 1996).

Zvládání konfliktních situací

V síti složitých sociálních vztahů ve škole se nutně musí objevovat konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, budou-li konflikty využity ve prospěch rozvoje vztahů, nebo budou-li vzájemné interakce komplikovat, či dokonce „bořit“. Příkladů konfliktů různého druhu ze školního prostředí je velmi mnoho. Jde o nedorozumění, rozpory či konflikty mezi učiteli a žáky, žáky navzájem, učiteli a rodiči. Například žák nesplnil zadaný úkol, rodiče vnímají schopnosti svého dítěte jinak než učitel, ředitel školy navrhuje zvolit výchovný prostředek, jež učitel považuje pro tohoto žáka za nevhodný, ve školní třídě došlo k vážné roztržce mezi několika žáky a učitel zvažuje, zda do dané konfliktní situace vstoupit a jak. Průběh konfliktu ovlivňuje typ problému, předchozí vztahy účastníků konfliktu i jejich aktuální pocity a prožitky, situace, ve které se konflikt odehrává, a předpokládané důsledky řešení konfliktů. Každé setkání s konfliktem ve škole ovlivňuje postoje učitelů i žáků k možnostem jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, reakci na zvládnutí konfliktních situací a tím i jejich důsledky. Naučit se zvládat konfliktní situace patří k důležitým dovednostem učitele i žáků a poskytuje možnost rozvoje vzájemného porozumění ve škole i mimo ni.

Jednotlivé dovednosti se projevují ve vztazích mezi učiteli a žáky. Pro ilustraci, že jde o aktuální téma každodenní interakce učitele a žáka, lze uvést „Desatero pro učitele“, které sestavili výchovní poradci při svém kvalifikačním vzdělávání:

1. Nešetřit chválou, spravedlivě chválu rozdělovat mezi všechny žáky.
2. Nabídnout žákům možnost vedení a volby, být důsledný.
3. Snažit se hledat kladné stránky v různých situacích.
4. Být jako učitel odpovědný a usilovat o předávání odpovědnosti žákům.
5. Uznávat cenu každého žáka.
6. Zaměřit se na to, aby každý úkol, otázka byly řešeny, netrvat na jediném řešení.
7. Podporovat různá řešení a poskytovat žákům zpětnou vazbu.
8. Chovat se k žákům tak, jak si přejeme, aby se oni chovali k nám.
9. Více se smát a hrát si.
10. Zprostředkovat žákům okamžiky, na které budou vzpomínat celý život.

Klíčové vlastnosti a dovednosti učitele předpokládající humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, kladný emoční vztah, přijetí v komunikaci se žáky. V té se také projevuje, do jaké míry jsou nebo nejsou rozvinuty učitelovy sociální dovednosti.

Zda je schopen správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, zda správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.

Pro **každou skupinu profesních dovedností**, nejen pro dovednosti sociální, lze uvést řadu příkladů, jak (ne)fungují v jednotlivých rovinách profesních vztahů, v různých edukačních aktivitách učitele. Rozsah či míra osvojení profesních dovedností jsou u učitelů odlišné, nutně nesouvisí s věkem nebo lety praxe. Ale jednou z výrazných obecných charakteristik dovedností je, že je možné si je osvojovat, **rozvíjet i doplňovat**. K tomu existuje celá **řada postupů**. Předpokladem na straně učitele je dokázat s odstupem reflektovat konkrétní školní edukační situace, „experimentovat“ se svým chováním a hledat jeho optimální podoby. Osvojení některých dovedností dokonce předpokládá obtížné změny v postojích k interakci učitele a žáka (akceptace, empatie). Sebereflexe, seberegulace a sebevýchova hrají důležitou roli pro otevřenost k hledání nových cest a způsobů zvládnutí školních interakcí a tím i k rozvíjení profesních dovedností učitele.

Sociální dovednosti učitele mají vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. Stále více učitelů si dnes již uvědomuje, že bez sociálních dovedností může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, v běžných životních situacích sociálně selhat. Ve školních interakcích to platí obzvláště. Sociální dovednosti jsou důležitou proměnnou **vyučovacího stylu učitele**. Jejich rozvíjením a osvojováním nových dovedností, potřebných pro práci učitele v měnících se podmínkách školské praxe, se však zároveň může měnit a zdokonalovat samotný vyučovací styl. Pro rozvíjení sociálních dovedností využitelných v práci učitele můžeme zvolit různé způsoby – od málo efektivních pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování.

V. Švec uvádí na základě zkušeností z workshopů pro učitele **hlavní zdroje**, z nichž může učitel čerpat při zdokonalování svých dovedností. K těmto zdrojům patří:

- **tipy** pro účinnou výuku uvedené v přístupně napsané **literatuře**;
- **výcvikové kurzy**, cvičení zaměřené na osvojení a zdokonalení pedagogických a sociálně-psychologických dovedností;
- **výměna** pedagogických **zkušeností** učitelů z různých škol;
- vzájemné **hospitace** učitelů;
- pedagogické **experimentování** učitelů, například ověřování alternativních vyučovacích postupů, jejichž uplatňování obvykle vyžaduje nové pedagogické dovednosti, popřípadě modifikaci již osvojených dovedností učitele a jeho vyučovacího stylu (Švec, 1998).

Proces osvojování sociálních i pedagogických dovedností usnadňuje **videozáznam** učitelovy činnosti. Nejde však jenom o to, že videozáznam poskytuje učiteli dílčí informace o „technice“ jeho pedagogického výkonu (v tom totiž mnozí spatřují význam videozáznamu), ale spíš o to, že učitel vidí sebe sama z určitého odstupu a uvědomuje si své jednání v dané sociální, respektive pedagogické situaci, tzn. sebereflektuje své působení (Bidlová, 2005). Efektivní cesty k rozvoji sociálních dovedností jsou samozřejmě spjaté s postupy **sociálněpsychologických výcviků** pro učitele, zejména časově bohatěji dotovaných, opakovaných, se supervizí rozvíjených dovedností (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001; Belz, Siegrist, 2001, aj.).

Jakýkoli postup či forma záměrného rozvoje sociálních dovedností předpokládá přiměřenou míru otevřenosti a **sebereflexe**. Sebereflexí rozumíme uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených edukačních situací, v nichž se dovednosti uplatňují. Pro účinnou sebereflexi učitel potřebuje zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti, kterou získává například prostřednictvím videozáznamu, jenž zachycuje jeho činnost ve vyučovací hodině. Efektivní zpětnou vazbou pro učitele mohou být i názory žáků na výuku, hodnotící pohledy kolegů. Sebereflexe umožňuje vést vnitřní dialog se sebou samým.

Pro **nácvik sociálních dovedností učitelů** ještě zdůrazněme potřebu příznivě stimuluje a uvolněné atmosféry. Nikdy by takový výcvik neměl vyhlížet jako zkouška, v níž někteří uspějí a jiní propadnou. Cílem je budovat sebedůvěru, nikoli ji podlamovat. Důležitou roli hrají **povzbuzení** a pochvala, které napomáhají upevňování osvojených sociálních dovedností a motivují jedince k dalším změnám svého chování. V rozvoji sociálních dovedností je adekvátní respektovat, že každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Je nesprávné předpokládat, že každý by měl myslet a chovat se stejně jako my, a je nesprávné odsuzovat jiné lidi jen proto, že se chovají jinak. Lidé se liší svou patrně již vrozenou pohotovostí projevovat a přijímat společenskou vřelost. Dobrý program rozvíjení sociálních dovedností umožňuje každému přirozeně a otevřeně projevovat své city sdílení a přízně vůči ostatním. Sociální učení je tím účinnější, čím aktivněji a emocionálněji jsou do něj subjekty zapojeny a ve skupině, v níž se toto učení odehrává, je vytvořena atmosféra jistoty, otevřenosti a důvěry. **Videotrénink interakcí ve škole i sociálněpsychologický výcvik pro učitele** jsou postupy, které uvedené charakteristiky naplňují. Videotrénink interakcí pracuje s konkrétními situacemi ve prospěch rozvíjení obecných principů efektivní komunikace učitele a žáků, sociálněpsychologický výcvik se zaměřuje na modelování různých podob školních interakcí, v nichž učitelé v podporujícím prostředí experimentují se svým chováním a osvojují si adekvátní způsoby jejich zvládnutí.

2.3 VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE

Eva Šírová

Velice užitečným nástrojem pro **zaznamenávání a následný rozbor** úrovně rozvoje dovedností učitele, stejně jako pro analýzu učitelova působení na žáky, se jeví **videozáznam**. Existuje dobře propracovaný způsob využití analýzy takového videozáznamu, který je známý jako **metoda videotréninku interakcí (VTI)**. Pomáhá zlepšovat kontakt mezi dospělým-učitelem a dětmi-žáky a zvyšovat efekt jeho výchovného působení. Navíc v obtížných situacích pomáhá učiteli hledat další cesty k jejich zvládnutí. Na základě videozáznamu učitel získává **zpětnovazební informace** a může si klást sebereflektující otázky, umožňující uvědomit si a popsat pedagogickou situaci a popřípadě i změnit určité dovednosti učitele. Jde o tzv.:

- **Popisné otázky** – Co jsem v této situaci dělal? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?