

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A JEJICH MÍSTO V PROFESNÍ KOMPETENCI UČITELŮ TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ

SOCIAL SKILLS AND THEIR PLACE IN PROFESSIONAL COMPETENCE TEACHERS OF TECHNICAL SUBJECTS

Ilona Gillernová

ČR, Filozofická fakulta UK v Praze, katedra psychologie

Ilona.gillernová@ff.cuni.cz

1. ÚVOD

Změny ve společnosti se nutně projevují rovněž ve škole a kladou na učitele i žáky řadu nároků – tradičních i nových. Se socioprofesionálním charakterem role učitele souvisejí požadavky, které se vztahují jak k jeho osobnostním vlastnostem, rysům a schopnostem, tak k nárokům na zvládnutí určitých profesních dovedností (naplnění profesní kompetence učitele).

Profesní činnosti učitele, jeho edukační aktivity nabývají na významu s ohledem na to, že *učitel je důležitým dospělým*. Dospělým (zejména rodičům a učitelům) je obecně přiznáván velký podíl na socializačních a edukačních procesech ve vývoji dítěte (např. Bronfenbrenner, 1996; Helus, 2004; Kozulin, 2004; Matějček, 2003). Dítě potřebuje pro svůj přiměřený vývoj dospělé, kteří mu projevují porozumění, přijímají jej takové, jaké je a zároveň mu ukazují hranice, předkládají relevantní pravidla. Koncept důležitého dospělého a jeho význam pro vývoj dítěte podporuje L. S. Vygotskij (1976, 2004). Jeho *zóna proximálního vývoje* poukazuje na to, jak může dospělý prostřednictvím společné činnosti pomoci dosáhnout dítěti dalších etap v rozvoji nejen kognitivních, ale také sociálních dovedností. Princip úlohy důležitého dospělého platí pro rodiče, učitele i jiné dospělé. Není pochyb o tom, že naplnění role učitele konkrétně souvisí s jeho úlohou důležitého dospělého.

Takto obecně vymezená úloha učitele je pochopitelně shodná pro učitele žáků různého věku, pro učitele různých předmětů, pro učitele různých druhů a typů škol. Zároveň však platí, že některé skupiny profesních dovedností – sociální nevyjímaje – mají odlišný význam a podobu pro určité vyučovací předměty, věkové charakteristiky žáků, typy a druhy škol apod. Předložený text se pohybuje spíše v úrovni obecných charakteristik, které doplňuje možnými souvislostmi pro učitele technických předmětů speciálně.

2. SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÉ PARADIGMA EDUKAČÍCH INTERAKCÍ

UČITELŮ A ŽÁKŮ

Učitel ve školní práci realizuje *nejrůznější činnosti, různorodé edukační aktivity*. Jejich přehled je velmi obsáhlý i rozsáhlý, jsou v něm zastoupené činnosti spojené s obsahem učiva (např. výklad), s jeho didaktickým zpracováním (např. příprava pomůcek na vyučovací hodinu). Zahrnuje mnoho sociálních aktivit, které souvisejí s reflektováním, naplňováním i rozvíjením interakcí se žáky a školní třídou a všech sociálních vztahů ve škole (např. rozhovory se žáky i jejich rodiči). Socializační a edukační procesy jsou realizovány celou řadou aktivit, rozmanitou škálou různých společných činností a odehrávají se ve složité síti školních sociálních vztahů.

Síť vztahů, ve které se učitel ve škole pohybuje, ve které nevyhnutelně naplňuje socializační a edukační procesy i své profesní působení, je neobyčejně rozsáhlá, složitá, komplikovaná, a tím náročná pro její efektivní zvládnutí. Síť sociálních vztahů ve škole je též charakteristická intenzitou svého působení a dlouhodobostí setrvání v těchto vztazích.

Učitel vstupuje do interakcí různé úrovně i různého charakteru. Sociální vztahy ve škole zdaleka netvoří jen učitelé a jejich žáci. Do školních vztahů vstupují a na jejich podobě se také podílejí vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli, mezi dětmi samotnými, mezi dětmi, rodiči a ostatními dospělými.

Ve školním prostředí jistě do popředí vystupuje *interakce učitele a žáka, učitele a žáků či školní třídy*. Učitelé vstupují záměrně i nezáměrně do edukačních interakcí a vztahů se žáky: učitel pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku a příslušných vývojových charakteristik, různorodých temperamentových i charakterových vlastností, schopností atd., jeho žáci pocházejí z odlišného sociokulturního a výchovného prostředí. Samotní žáci vstupují do těchto interakcí aktivně. Na místě je připomenout, že role učitele a žáka jsou vůči sobě jasně vymezené, jsou asymetrické, ale komplementární a určené svou vztažností. Také je jasné, že naprostá většina aktivit učitele se děje směrem k celé školní třídě.

Učitel vstupuje do více či méně složitých *interakcí a vztahů se svými kolegy*, ostatními učiteli školy, na které působí, s vedením této školy apod. Kolegiální vztahy sice představují možný zdroj opory učitele, ale také mohou vytvářet konfliktní pole pro střetávání odlišných odborných koncepcí a přístupů k žákům (Štětovská, 2011). Např. učitel výrazně orientovaný na žáka a jeho rozvoj, na vztahy se žáky a školní třídou si zřejmě nebude zcela dobře rozumět s kolegou učitelem, který zřetelně akcentuje učivo a výsledky učení, výkon žáka.

Nepochybně významnou součástí popisované sociální sítě je *interakce učitele s rodiči*. Pro rodiče zpravidla představuje dítě významnou hodnotu, školní úspěšnost svých dětí velmi prožívají a komentáře učitele k výkonu dítěte mohou vztahovat i na svou osobu či své výchovné úsilí. V případě pozitivního hodnocení je povzbuzením pro rodiče i žáka, ale při výhradně negativní zpětné vazbě je tomu právě naopak.

Ještě připomeňme, že učitele je představitelem poměrně jasně vymezené *socioprofesionální role*, což mimo jiné znamená, že společnost klade na učitele nároky a požadavky a ten je i ostatními lidmi mimo školní prostředí vnímán často a hlavně jako učitel (Helus, 2007; Řezáč, 1998). Zmíňme např. řadu předsudků o tom, co vše „musí“ učitel zvládat, jak má vystupovat na veřejnosti i mimo školu, jak má vychovávat vlastní děti atp. (Vališová, Štětovská, 2004).

Kontext *sociálněpsychologického paradigmatu* (schéma 1) pro edukační interakce učitelů a žáků ukazuje, že je přiměřené respektovat úlohu důležité dospělé osoby (učitele) pro vývoj a rozvoj žáků ve školních socializačních a edukačních procesech, reflektuje sociálně vztahovou složitost školního prostředí a poukazuje na význam různých a zejména sociálních dovedností učitele.

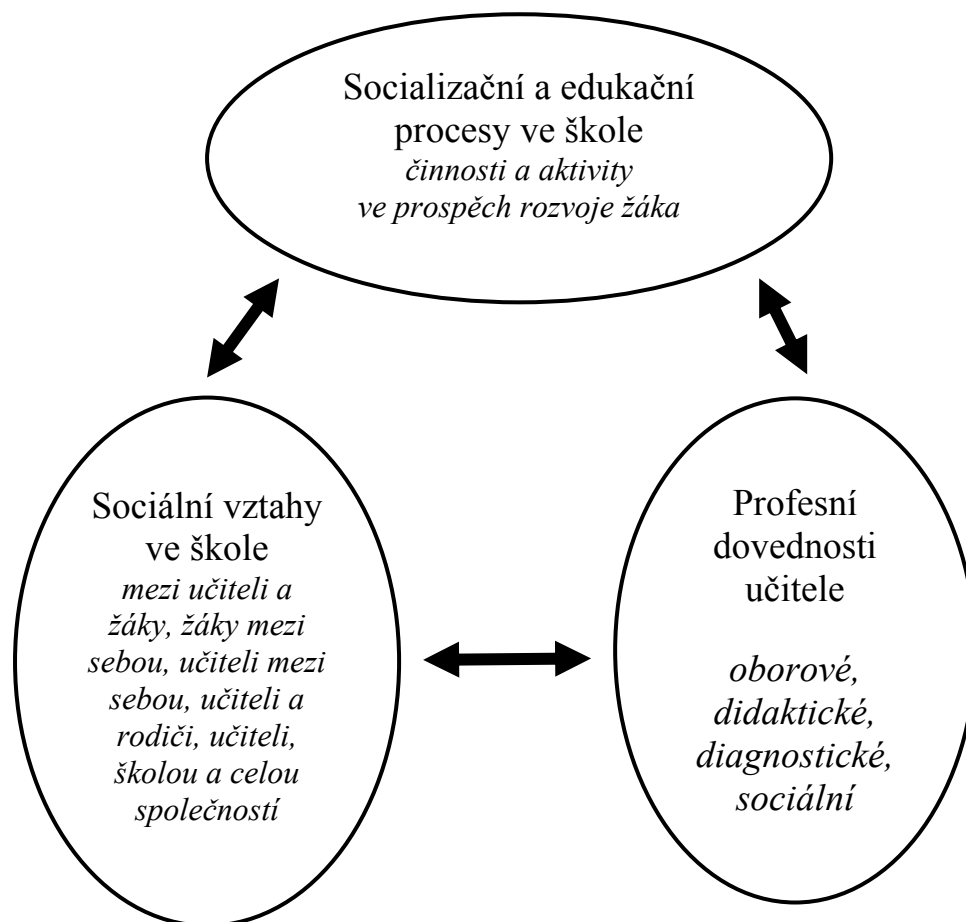


Schéma 1: Sociálněpsychologické paradigma školního prostředí

Složitá síť sociálních vztahů ve škole se vyznačuje tím, že učitelé v ní realizují množství sociálních aktivit, rozličných činností, vstupují do vzájemně podmíněných vztahů různé úrovně, doby trvání, významu či typu.

3. PROFESNÍ CHARAKTERISTIKA UČITELE

Profesní charakteristika učitele má několik rovin; nejprve připomeneme rovinu *osobnostních* rysů, vlastností a dovedností, dále zmíníme rovinu *typologických* charakteristik a zejména pak rovinu *profesních dovedností*.

Edukační aktivity vyžadují od učitele v úrovni obecných předpokladů nadprůměrné *intelektové schopnosti a kognitivní předpoklady* a poměrně široký objem *poznatků* vztahujících se nejen k vyučovaným předmětům. Učitel má také zpravidla širší spektrum *zájmů* oproti určité jednostrannosti úzce zaměřeného specialisty.

V úrovni temperamentově-charakterových vlastností je významným prvkem *integrita osobnosti*, která se projevuje např. emocionální stabilitou. Vyrovnaná a převážně kladná odezva učitele na žáky napomáhá ke vzniku psychologického bezpečí a jistoty. Emocionální nevyrovnanost, která se projevuje proměnlivostí, netrpělivostí, nepřiměřenými emocionálními reakcemi, vytváří ve třídě náročné až stresující prostředí. V tomto ohledu je důležitá *odolnost*

učitele. Z jeho dalších charakteristik je možné připomenout zálibu ve změně a přiměřený stupeň *flexibility a dominance*. Učitel se má cítit jistý v prostředí, které se mění. K tomu se váže *rozhodnost*, ochota přijímat *odpovědnost*, ale také zvýšená ochota k provázení či kontrole druhých. Opakem těchto charakteristik je rigidita. Pokud se učitel vůči některým situacím nechová flexibilně, stává se většinou jeho edukační působení neúspěšné, jeho edukační projevy jsou pak doprovázeny množstvím regulativních zásahů, které se mohou projevat například v setrvačném hodnocení žáků apod..

K určujícím vlastnostem učitele je třeba také zařadit *přiměřené sebezpoznání a sebezpojetí*. Učitel má vystupovat vůči žákům s dostatečným sebevědomím, s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací. Věří 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).

Pro zkoumání profesních charakteristik učitelů můžeme využít různé přístupy. Například se často objevují snahy nalézt určitou obecnou vlastnost či souhrn vlastností a charakteristik, které mají klíčový význam pro efektivitu práce učitele a tvoří se určitá *typologie učitelů*. Jakkoli má typologický přístup ke sledování interakcí učitelů a žáků svá omezení, může přispět k jejich poznávání. Sledování či zkoumání stylů práce učitele je celá řada. Setkáváme se například s bipolárními hodnotícími přístupy. J. Čáp uvádí, že od učitele očekáváme, že bude žákům zprostředkovávat vědomosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního oboru (aspekt vzdělávací), a zároveň na základě soustavného poznávání žáků bude rozvíjet jejich zájmy, postoje a jejich charakter (aspekt výchovný). Učitelé se liší mimo jiné v tom, na který z aspektů kladou větší důraz. Z tohoto přístupu vychází často citovaná typologie učitelů – *logotrop a paidotrop*. Avšak v souladu s J. Čápem lze podtrhnout, že oba aspekty do edukační praxe patří, těžko je stavět „proti sobě“. Navíc je zřejmé, že „oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 264-5). Současná škola se bez orientace na žáka neobejde (např. v souvislosti se ŠVP, s nároky na individualizaci vzdělávání (Mertin, 2011) atd.).

Jiný přístup k pojetí vyučovacích stylů učitele představují G.D. Fenstermacher a J.F. Soltin, kteří rozlišují *styl exekutivní* (učitel je vnímám jako manažer výukových procesů, je zodpovědný za to, aby žáci dosahovali dobrých studijních výsledků; pro tento styl jsou důležité propracované metody a studijní materiály), *facilitační styl* (přikládá hodnotu tomu, co si žák přináší do školy, využívá jeho dosavadních zkušeností; učitel pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace), *liberální styl* (vidí učitele jako toho, kdo zasvěcuje žáky do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se erudovanými a „morálně hodnotnými lidskými bytostmi“). Autoři označují rozdíly a podobnosti stylů na základě pěti základních součástí vyučování, mezi které počítají vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva a cíle, vyjadřující záměry vyučování a charakter vztahů a interakce mezi učitelem a žáky (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Také lze pracovat s nejrůznějšími faktory, které přispívají k tomu, že je učitel považován za „*učitele - experta*“. Jde o vymezení charakteristik učitelů, které vycházejí z rozdílů edukačních postupů mezi učiteli méně či více efektivně naplňujících profesní úkoly. R. Sternberg nazývá úspěšného učitele „učitelem-expertem“ a je jím 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 i individuálním diferencím. Učitel se takovým expertem může stávat postupně (Sternberg, Williams, 2002).

Edukační styly učitelů mohou být vymezeny pomocí dvou dimenzí – edukačního vztahu a edukačního řízení. Jednotlivé styly jsou charakterizovány kvalitou edukačního vztahu (kladný, střední či záporný) a jednou z forem edukačního vedení (silné, střední, rozporné a slabé). Zohledňují jak vztahovou dimenzi mezi učiteli a žáky, tak dimenzi vyjadřující vedení žáků, přesněji způsob, jakým učitel klade požadavků a jak je kontroluje (Gillernová, 2009).

Naše výzkumy týkající se edukačních stylů učitelů a charakteristik interakce učitelů a žáků přesvědčivě ukazují, že nejlépe hodnoceným edukačním stylem učitele je styl vyznačující se *kladným edukačním vztahem a silným edukačním vedením*. Naopak nejméně oceňovaný styl je charakterizovaný zápornou hodnotou edukačního vztahu a slabým řízením. Ukázalo se též, že atributy školních interakcí směřující k obsahu a naplnění cílů vyučování jsou v příznivém hodnocení žáků spjaty se silným řízením bez ohledu na hodnotu edukačního vztahu. Dotazování se postupně účastnilo více jak 2200 žáků ve věku od 11 do 18 let (Gillernová, 2009; Krejčová, 2011, Lidická, 2009) a byl využíván dotazník pro žáky „Žák o učiteli“ (Mertin, Krejčová a kol., 2012, s.267-283). V dimenzi edukačního vedení převažovalo silné řízení, což lze považovat za adekvátní s ohledem na výkonovou charakteristiku školního prostředí. Edukační vztah nevykazuje nějakou tendenci – někteří žáci refletovali své učitele příznivěji (kladný vztah), jiní tento vztah vnímali jako méně příznivý, což zase odpovídá běžné mezilidské interakci. Konkrétněji lze uvést, že žáci příznivě reflektují zejména ochotu učitele pomoci, vyslechnout problémy žáků, jeho spolehlivost, smysl pro humor a smích v hodinách, účast učitele na mimoškolních aktivitách, nové nápady v hodinách, zajímavé hodiny a to, že učitel „hodně naučí“. Negativně jsou naopak vnímány nudné hodiny, snaha „odučit“ si své a jinak nezájem o to, zda látku studenti chápou či nikoli, neudržení kázně v hodinách, chaotický výklad, projevy nadřazenosti nad žáky. Křik učitele je jedním z projevů, který vadí prakticky všem žákům. Ze zpracování dat dále vyplynulo, že v reflektování edukačního vztahu a řízení se nevyskytly výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami – vnímají své učitele podobně; věk žáků se do výsledků promítl spíše v souvislosti s typem školy, kterou navštěvovali. Nejvýraznější a nejzajímavější souvislosti se prokázaly ve vztahu k vyučovanému předmětu. Obsah vyučování, vyučovací předmět je důležitou proměnnou, která spoludeterminuje edukační styl učitele, zejména ve vztahu k dimenzi edukačního vedení.

4. PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELE A ÚLOHA SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Uvážíme-li soubor činností, které 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 *edukačních aktivitách* zaměřených na obsah a cíle vyučování stejně jako na řešení pedagogických situací a aktuálně vzniklých problémů a to nejen v konkrétní vyučovací hodině ale obecněji ve školních edukačních procesech a vztazích. Obecně lze uvést, že povolání učitele předpokládá zvládnout množství *profesních dovedností*, které společně tvoří jeho profesní kompetenci. Úsilí vedoucí k poznání a rozvíjení profesních dovedností učitele vyplývá z nejrůznějších východisek, odlišných úhlů pohledu, výkladových rámců, aktuálních souvislostí. Profesní dovednosti učitele jsou také různě definovány a tříděny.

Výkon profese učitele předjímá značnou šíři a variabilitu profesních dovedností. Kupříkladu D. Fontana shrnul požadavky na dovednosti učitele do šestnácti 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).

U nás často citovaný Ch. Kyriacou zdůrazňuje při vymezení pedagogických dovedností vědomosti učitele, způsoby jeho rozhodování a jednání a základní skupiny pedagogických dovedností podle něho jsou:

- Dovednosti spojené s *plánováním a přípravou*, podílející se na výběru obsahu a cílů vyučovacích hodin, volbě postupů, které žákům umožní cíle zvládnout.
- *Realizace* vyučovací jednotky zahrnuje dovednosti pro zajištění efektivní komunikace ve prospěch adekvátního zapojení žáků do vyučování.
- *Řízení* vyučovací jednotky těsně 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 mezí ve školní práci, ke *kázni 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 potřebném kontextu obsahu i cílů profesní přípravy učitelů vymezuje oblasti, ve kterých lze sledovat jeho profesní kompetence. Jde o oblast předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, sociální, psychosociální a komunikativní, diagnostickou a intervenční, infromatickou a informační, manažerskou, osobnostně kultivující a metodologickou (Švec et al., 2002).

Relativně jednoduché členění dovedností je spojené s efektivní realizací různých druhů edukačních aktivit učitele – profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy *profesních dovedností*:

- dovednosti spjaté s *obsahem vyučování, s obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů* (vyučovací předmět, učební látka, téma),
- dovednosti, které vyjadřují *didaktickou a metodickou připravenost učitele*,
- *diagnostické dovednosti*, které se vztahují k obsahu vyučování (např. hodnocení znalostí žáků), k jednotlivému žákovi či celé školní třídě (např. specifické vzdělávací potřeby žáka, zjištění klimatu školní třídy), tak k sobě samému (sebereflexe a autodiagnostika učitele) a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- *sociální dovednosti*, které podporují rovinu rozvoje edukačních interakcí mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického a často i obsahového (Gillernová, 1998; Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Pro každou z uvedených skupin profesních dovedností lze uvést mnoho příkladů, jak (ne)fungují v jednotlivých rovinách profesních vztahů učitele. Rozsah či míra osvojení profesních dovedností jsou u učitelů různé, nutně nesouvisí s věkem či léty praxe. Již zmíněný „*učitel-expert*“ ve svém chování a edukačních aktivitách používá charakteristiky spojené se

všemi skupinami profesních dovedností. Disponuje širokou základnou znalostí, dovedností a zkušeností k efektivnímu a tvůrčímu řešení nejrůznějších pedagogických situací a zná kontexty procesu vyučování (oborové, didaktické a sociální dovednosti). Jeho znalosti vyučovaného předmětu jsou strukturované a jdou více do hloubky (oborové dovednosti). Zná více didaktických postupů a dovede propojovat jednotlivé části předkládaného učiva (didaktické dovednosti). Také zvládne více aktivit v kratším čase, má zautomatizované rutinní dovednosti a neztrácí s nimi čas ani energii, stejně jako s těmi, které nejsou pro žáka podstatné (didaktické, diagnostické a sociální dovednosti). Je kreativnější, vytváří více možností pro osvojení poznatků (didaktické, sociální dovednosti). Flexibilněji reaguje na situaci ve třídě, ale přitom si vytváří dlouhodobější plány (diagnostické a sociální dovednosti). Takový učitel zároveň reflektuje své působení a vlastní výkon (diagnostické dovednosti). Rozhodně do školních interakcí učitelé „expertů“ zahrnují také legraci a humor, zajímavé vyučování, příjemnou emoční atmosféru.

Oborovým a didaktickým dovednostem je tradičně věnována velká pozornost v přípravě učitelů, v jejich hodnocení, a dokonce se výrazně projevuje i v samotné sebereflexi učitelů. Převažující oborové a omezené, nerozvinuté diagnostické a sociální dovednosti jsou pro současnou školu nedostačující. Zatímco učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po obsahové i didaktické stránce, v praxi se častěji setkáváme s těmi, kteří pociťují nedostatek dovedností pro oblast rozvíjení sociálního klimatu ve škole (zvládání agresivního chování žáků, šikany mezi žáky apod.) – tj. patřících do skupiny dovedností diagnostických (jak zjistit takovou situaci, jak ji 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 jak na úrovni obecné (uceleně např. Skalková, 2007) tak v rovině konkrétních předmětů (oborové didaktiky).

Diagnostické dovednosti učitele vyjadřují a podporují jeho profesní kompetenci ve vztahu k žákovi i celé školní třídě, souvisejí s obsahem vyučování, s hodnocením a klasifikováním žáků. Jde o praktické dovednosti pedagogické i psychologické diagnostiky, kterou využívá učitel. Umožňují učiteli hodnocení žáka i skupiny, jejich výkonů nebo vzájemných vztahů, posouzení aktuálních i perspektivních možností rozvoje žáka i školní třídy (např. Krejčová, 2011). Diagnostické dovednosti učitele zahrnují postupy a způsoby implicitního i explicitního diagnostikování žáka (např. Gavora, 1999). Rovněž směřují k samotným učitelům a k důležité reflexi svého vlastního edukačního působení (např. Hrabal, Pavelková, 2010).

Sociální dovednosti učitele jsou významnou součástí jeho profesní kompetence, mají vztah k efektivitě veškerých edukačních aktivit. Lze je chápat jako učením získané předpoklady pro naplňování adekvátních školních interakcí, pro přiměřené poznávání a ovládání sebe a pro komunikaci a jednání s ostatními sociálními partnery ve školním prostředí. Mezi sociální dovednosti učitele patří takové, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k tvořivému zvládnutí konfliktů (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, Komárková, Výrost, Slaměník, 2001). Ostatně základní prvky dovedností jako přiměřené vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevení tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích, tudíž i ve škole.

Ilustrativně lze uvést několik sociálních dovedností, které považujeme za důležité, které souvisejí i s jinými skupinami profesních dovedností, zejména s diagnostickými a didaktickými. Uvedené dovednosti se překrývají a kombinují, proto jsme zvolili abecední řazení podle jejich pojmenování.

Akceptování osobnosti žáků: Znamená přijímat každého takového, jaký je, oddělit projevy chování žáka od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená souhlasit se vším, co 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 jinak 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 akceptovat individuální specifika. Ve školní praxi jde např. 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. Dále např. nelze očekávat, že určitého výkonu dosáhnou všichni žáci jedné školní třídy ve stejnou dobu apod.

Empatie: Být empatický znamená umět vcítit do světa žáků, být empatický k jejich potřebám a přáním 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 neztotožňují, a to je šance pro rozvoj vztahů ve škole.

Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních: Prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních, kdežto úsudky jsou spíše výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění, může být příčinou vzniku konfliktů. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat a předkládat nové argumenty, ale s prožitky je to jiné. To, co žák cítí, jaké prožitky v danou situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet, neřku-li bagatelizovat či zesměšňovat. Jsou to jeho prožitky, každý má své.

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 – např. ironie žáky mate.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí: Složitá síť interakcí ve škole i různorodost materiálního i sociálního světa vyžaduje, abychom žákům poskytovali model tolerantního pohledu, ukazovali jim různé náhledy na svět, pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu. Jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých se nepřipouští různost, ve kterých se neprojevuje toleranci. Tolerance k projevům druhých do repertoáru profesních dovedností učitele jistě patří, je nutné ji nabízet i žákům, např. v souvislosti s kulturními odlišnostmi (Morgensternová, Šulová, 2007).

Umění pochválit: Ačkoli se uvádí, že ve výchově má své místo pochvala i trest, pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, které představují jen negativní posílení. Proto je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého žáka. Může to být obtížné, ale pro každého žáka je to nesmírně důležité. Není třeba ocenit jen výsledek (splněný projekt,

dokončený výrobek), ale stejně tak příznivě jedince stimuluje, oceníme-li „proces“ tj. snahu, úsilí, ochotu věc realizovat, zájem, nadšení apod.

Vyjadřování se ke konkrétním situacím: Zobecněná a hodnotící tvrzení učitele typu „zhoršil ses v matematice“ žáka jen málo informuje o tom, co má udělat, aby situaci změnil. Proto konkrétnější sdělení typu „procvičuj rovnice o dvou neznámých“ 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. Kupříkladu 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).

Používání sociálních dovedností je *individuálně i situačně* podmíněné. Někteří učitelé dovedou velmi citlivě vnímat změny emočního klimatu ve třídě a dovedou se změnám přizpůsobit, umí se vcítit do potřeb žáka nebo starostí rodičů, jsou schopni do své výchovně vzdělávací praxe promítnout celkově pozitivní orientaci na žáka apod. Naopak jiní učitelé nedovedou být otevření ve svém jednání, s obtížemi pracují s chybou v učení, nejsou schopni reflektovat své chování a jednání, podléhají působení haló-efektu atd. Jednou z výrazných obecných charakteristik dovedností je, že je možné si je osvojit, rozvíjet i doplňovat. Předpokladem na straně učitele je dokázat s odstupem reflektovat různé školní edukační situace, „experimentovat“ se svým chováním a hledat jeho optimální podoby. Osvojení některých dovedností však leckdy předpokládá změny v postojích k interakci učitele a žáka. Sebereflexe a seberegulace hrají důležitou roli pro hledání nových cest a způsobů zvládnutí školních interakcí, a tím i k rozvíjení profesních dovedností učitele.

Různé poznatky a zkušenosti poukazují na to, že rozvíjení sociálních profesních dovedností učitele je jednou z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy.

Podporujeme názor, že tato skupina sociálních profesních dovedností netvoří doplněk předchozích skupin dovedností oborových, didaktických či diagnostických, ale je právě předpokladem jejich efektivního a tvořivého naplňování.

Ve shodě s uvedeným tvrzením např. 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, které 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, ve kterých je možné charakterizovat efektivní a naopak neefektivní učitele. Efektivní učitelé v popisech 30 budoucích, 30 začínajících a 30 zkušených učitelů se vyznačovali následujícími charakteristikami v několika vymezených oblastech:

- afektivní oblast – vřelí, přátelští a starostliví,
- oblast didaktických dovedností – organizovaní, připravení, jasně plánující,
- oblast motivace – zájem o učení, entuziasmus,
- oblast studentské participace – aktivizující studenty, interaktivně se dotazující, otevírající diskuzi, 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 tzv. efektivní učitelé mají lépe propojena schémata mezi látkou, obsahem předmětu a jejím didaktickým zpracováním, efektivně plánují hodiny, jsou flexibilní a reflexivní v reakcích na potřeby a přání studentů, jsou zdatní ve facilitaci sociálního i kognitivního růstu jednotlivých studentů (Walls et al., 2002).

Důraz na sociální atributy školních činností kladou také následovníci L.S. Vygotského (např. Elkonin, Galperin, Zankov aj.), 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. Ale rovněž se pozměňuje role učitele – učitel se stává „zkušeným členem vědecké skupiny“ (Kozulin, 1998, s. 56-58).

Pro naplnění takto vymezené role učitel nezbytně potřebuje mít osvojené všechny zmíněné skupiny profesních dovedností. Skutečnost, jak důležité jsou pro učitele rozvinuté všechny skupiny profesních dovedností, včetně sociálních, vynikne při *srovnání* tradičního vzdělávání a vzdělávání zaměřeného do budoucnosti. Jak uvádí např. A. Kozulin, klasický trojúhelník učitel – žák – učivo je 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 jej 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, který mu předává učitel.

Tento model se mění pod vlivem sociálních a vzdělávacích požadavků typických pro moderní společnost. Školní vyučování nepřispívá pouze ke vzdělávání žáků, ale také 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, specifických vzdělávacích potřeb apod. Do popředí se dostává problém výuky ve značně heterogenním prostředí školní třídy. Žádoucí změnou ve vzdělávání, která se neorientuje pouze na informace, je přesun pozornosti od důrazu jen 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 důkladnější plánování a kontrolu. Učitelé nemohou přizpůsobovat svou výuku průměrnému studentovi, ale je třeba nucení rozvinout celou řadu vzdělávacích postupů, které lze využívat v kontextu rozličných vzdělávacích a sociálních potřeb studentů (Kozulin, 1998).

5. ZÁVĚR

Sociální procesy ve škole probíhají v určitých sociálních vztazích, které jsme nahlíželi z úhlu pohledu učitele. Má-li učitel efektivně naplnit edukační procesy ve prospěch rozvoje žáka,

musí uspět ve školních sociálních vztazích a k tomu je třeba, aby byl vybaven jistými profesními dovednostmi. Úloha *sociálních dovedností v profesní kompetenci učitele* je významná, pro současnou školu a edukační interakce v ní probíhající je nezbytná. Patří do *portfolia „učitele-experta“* a je podstatné, že tyto dovednosti učitele (stejně jako ostatní skupiny dovedností) lze rozvíjet. Pro rozvíjení sociálních dovedností 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. Bývá využíváno množství interakčních her, postupů, výcviků, videotréninku interakcí ve škole, skupinových i individuálních konzultací a dílen (např. Belz, Siegrist, 2000; Gillernová, Krejčová a kol., 2012; Komárková, Výrost, Slaměník (eds.), 2001).

Lze se domnívat, že důraz na rozvíjení sociálních dovedností učitele je výzvou pro profesní přípravu i *rozvoj profesní kompetence učitelů*. Jistě klade na učitele řadu nároků, ale zároveň jim otvírá další možnosti, jak zacházet se sociálním klimatem ve škole, jak jej využívat ve prospěch edukačních procesů a jak efektivně ovlivňovat a optimalizovat působení současné školy. Neopominutelným faktem je, že učitel je pro žáky důležitým *sociálním vzorem* a modelem 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.

Ačkoli edukační interakce učitele a žáka jsou spoludeterminovány obsahem vyučování, vyučovacím předmětem – tedy i různě zaměřenými technickými předměty, podíl sociálních dovedností na efektivním naplňování profesní role učitele považuje pro zásadní také pro učitele zmíněných předmětů.

Literatura

- ANGELO, T. A. A teacher's dozen: Fourteen general, research-based principles for improving higher learning in our classrooms. *AAHE Bulletin*, 1993, vol. 45, no.8, p. 3–13.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BRONFENBRENNER, U. 1996. *The ecology of human development t: experiments by nature and design*. 9 th. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 330 s. ISBN 0-674-22456-6.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN. 80-7178-463-X.
- FENSTERMACHER, G.D., SOLTIS, J.F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLERNOVÁ, I. Školní edukační interakce učitele a žáka očima žáků i učitelů. In Mertin, V. et al. *Pedagogická a psychologická diagnostika*. Praha: Raabe s.r.o. 2009. ISSN 1801-8351.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In Výrost, J., Slaměník, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. S. 259 – 302. ISBN 80-7178-269-6.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004.

228 s. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 80-247-1168-3.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 237 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

KOZULIN, A. et al. (eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. s. 477. ISBN 0-521-52883-6.

KOZULIN, A. *A psychological tools : a sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press, 1998. 182 p. ISBN 0674721411.

KREJČOVÁ, L. *Dospívající na středních školách*. Praha: Grada, 2011. 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LIDICKÁ, J. *Psychologické charakteristiky edukačního prostředí dospívajících*. Praha: FF UK, katedra psychologie, 2009, 132 s. Vedoucí diplomové práce I.Gillernová.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 2003. 197 s. ISBN 80-7178-853-8.

MERTIN, V. Individualizace v českém vzdělávacím systému. In Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Praha: Grada, 2011, s.163-172. ISBN 978-80-247-2798-1.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha : Wolters Kluwer ČR a.s., 2012, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVOVÁ, L. et al. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 8085931486.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 80-247-1821-7.

STERNBERG, R.J., WILLIAMS, W.M. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 616 s. ISBN 0-321-01184-8.

ŠVEC, V. et al. *Cesty k učitelské profesi utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido , 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Proměny světa školy. In Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Praha: Grada, 2011, s.135-152. ISBN 978-80-247-2798-1.

VALIŠOVÁ, A., ŠTĚTOVSKÁ, I. Mýtus ideálního učitele: předsudky a realita. In Vališová, A. et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004. s. 132 – 138.

VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a komentářem opatřil J. Průcha. Praha: Portál 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.

VYGOTSKIJ, L.S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976. 363 s.

WALLS, R.T. et al. The Characteristic of Effective and Ineffective teachers. *Teacher Education Quartely* San Francisco, Winter 2002, vol. 29, iss. 1, p. 39.