

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

## **Diplomová práce**

Jana Dušánková

**Sociální kompetence učitele na základní škole**

**Social Competences of a Teacher at Primary School**

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Haně Kasíkové za mnoho užitečných rad, cenných připomínek a laskavou zpětnou vazbu, kterou mi ochotně poskytovala.

Dále děkuji mé sestře Haně a mému švagrovi Jiřímu za technickou pomoc a psychickou oporu při psaní této práce.

Mgr. Zuzaně Benešové děkuji za ochotnou jazykovou korekturu diplomové práce.

Poděkování patří všem respondentům a kolegům, kteří se svými odpověďmi podíleli na empirické části této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 25. června 2013

.....  
Jana Dušánková

**Klíčová slova (česky)**

Sociální kompetence, učitel, sociální interakce, sociální percepce, pedagogická komunikace, třída jako sociální skupina, klima třídy, třídní management, sebereflexe.

**Klíčová slova (anglicky):**

Social competences, teacher, social interaction, social perception, educational communication, class as a social group, class climate, class management, self-reflection.

## **Abstrakt (česky)**

Tato diplomová práce pojednává o sociálních kompetencích učitele na základní škole.

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo prozkoumání oblasti sociálních kompetencí učitele v současné odborné literatuře a v platných kurikulárních dokumentech a analýza sociálních kompetencí učitele potřebných pro rozvíjení optimálních vztahů s žáky, se třídou jako sociální skupinou, s rodiči žáků a kolegy. Důraz byl kladen na deskripci využívání sociálních kompetencí učitele v pedagogické interakci, pedagogické komunikaci, při řízení třídy a při řešení konfliktů. Zvláštní pozornost byla věnována sebereflexi učitele, jejíž význam spočívá v tom, že je sociální kompetencí umožňující a ovlivňující rozvíjení ostatních sociálních kompetencí.

Cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit, které ze 13 sledovaných sociálních kompetencí učitele základní školy jsou považovány žáky, jejich rodiči i samotnými učiteli za nejdůležitější v pedagogických interakcích a jak sami učitelé základních škol uplatňují a reflektují vybrané sociální kompetence v interakci s kolegy, žáky a rodiči žáků.

Kombinací metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu bylo zjištěno, že nejvýše ceněnými sociálními kompetencemi jsou otevřenost a upřímnost učitele, schopnost akceptace žáka, empatie a umění naslouchat. Srovnáním dat získaných dotazníkovým šetřením a technikou kritické události jsme došli k závěru, že většinu preferovaných sociálních kompetencí učitelé ve své praxi uplatňují.

## **Abstract (in English):**

This diploma thesis deals with social competences of a teacher at primary school.

The aim of the theoretical part of this thesis was to explore the area of the social competences in current professional literature and curricula, and to analyze the social competences of a teacher necessary to developing their optimal relationships with pupils, class as a social group, parents of students and colleagues. The emphasis was placed on the description of use of the social competences of a teacher in pedagogical interaction, educational communication, the management of the class and during resolving conflicts. Special focus was given to teacher self-reflection, the importance of which is that it is the social competence enabling and influencing the development of other skills.

The aim of the empirical part of this thesis was to determine which of thirteen social competences of a teacher at primary school are considered to be the most important in pedagogical interactions for pupils, parents of students and the teachers. We also examined

how primary school teachers themselves applied and reflected thirteen monitored social competences in the situation of conflict, which of the thirteen social competences they used when they were resolving the conflict and which of the competences they did not apply.

Applying methods of quantitative and qualitative research we found that most acclaimed social skills are openness and honesty of teachers, faculty acceptance of pupil, empathy and listening skills. Comparing the data obtained by questionnaire technique and technique of critical events, we conclude that the most preferred social competences are used by the teachers in their practice.

# Obsah

Obsah .....	7
Úvod.....	9
1. Teoretická část .....	11
1.1. Pojem sociální kompetence .....	12
1.1.1. Vymezení pojmu .....	12
1.1.2. Místo sociální kompetence ve školských dokumentech .....	
(Národní program vzdělávání, RVP) .....	14
1.2. Sociální kompetence žáka .....	19
1.3. Sociální kompetence učitele .....	20
1.3.1. Profesní dovednosti učitele .....	20
1.3.2. Sociální kompetence učitele jako součást jeho profesních dovedností.....	21
1.4. Sociální kompetence učitele ZŠ v současnosti ve škole, která je místem .....	
setkávání žáků, jejich rodičů a učitelů.....	23
1.4.1. Sociální interakce na půdě ZŠ.....	23
1.4.2. Sociální percepce .....	24
1.4.3. Komunikace s žáky .....	26
1.4.4. Možnosti rozvíjení sociální kompetence v pedagogické .....	
interakci prostřednictvím zpětné vazby .....	27
1.4.5. Třída jako sociální skupina .....	29
1.4.6. Sociální kompetence nezbytné pro třídní management .....	
(styly řízení, kázeň, spolupracující chování žáků, autorita učitele) .....	30
1.4.7. Sociální kompetence nezbytné pro spolupráci s rodiči žáků .....	
(sociální kompetence jako předpoklad vytváření optimálních vztahů).....	33
1.4.8. Sociální kompetence nejdůležitější pro týmovou práci učitelů .....	
(sociální kompetence podporující kolegiální chování učitelů) .....	33
1.5. Zvládání konfliktů .....	35
1.6. Sebereflexe jako důležitý faktor v rozvíjení sociální kompetence učitele .....	37
2. Empirická část.....	40
2.1. Úvod k empirické části.....	41
2.2. Metodologie.....	42

2.2.1.	Technika kritické události .....	42
2.2.2.	Dotazníkové šetření .....	44
2.2.3.	Kazuistiky získané technikou kritické události .....	46
2.2.4.	Kazuistika č. 1 .....	46
2.2.5.	Kazuistika č. 2 .....	49
2.2.6.	Kazuistika č. 3 .....	51
2.2.7.	Kazuistika č. 4 .....	56
2.2.8.	Kazuistika č. 5 .....	58
2.2.9.	Kazuistika č. 6 .....	62
2.2.10.	Shrnutí kazuistik .....	65
2.2.11.	Tabulky sociálních dovedností v kazuistikách .....	66
2.3.	Dotazníkové šetření – kvantitativní analýza .....	67
2.3.1.	Sociální kompetence učitele očima žáků .....	67
2.3.2.	Sociální kompetence učitele očima rodičů žáků .....	70
2.3.3.	Sociální kompetence učitele očima učitelů .....	72
2.3.4.	Sociální kompetence učitele očima všech tří skupin .....	74
	Závěr .....	76
	Diskuze .....	79
	Seznam použité literatury .....	81
	Seznam grafů a tabulek .....	83
	Seznam příloh .....	83

## Úvod

V současnosti klade naše společenské prostředí na člověka stále vyšší a vyšší nároky. Jedinec vstupuje do mnoha sociálních vztahů jak ve svém soukromém životě, tak i v životě veřejném. K tomu, aby byl v těchto vztazích úspěšný a spokojený, potřebuje ovládat značný soubor sociálních kompetencí. K rozvoji těchto sociálních kompetencí by měla významně napomáhat nejen rodina, ale i škola.

Dnešní škola, která je dějištěm probíhající transformace českého školství, usiluje o zkvalitňování výuky a klade důraz jak na rozvoj intelektu, tak na rozvoj emoční a sociální stránky osobnosti dítěte. Odpovědnost za zvyšování kvality vzdělávání přitom nese hlavně učitel, ten učitel, který zodpovídá za to, co probíhá v konkrétní škole a konkrétní třídě. Po něm je odborníky i společností požadována změna z transmisivního vyučování v konstruktivní, on je tvůrcem školního vzdělávacího programu na své škole a na něm záleží, do jaké míry je obsah učiva smysluplný a propojený se skutečným životem. Učitel je ten, kdo ovlivňuje žákovu učení, a kvalita žákovu učení je ve značné míře závislá na vztahu, který se vytváří mezi žákem a jeho učitelem. Vztah mezi oběma hlavními aktéry školního života by měl být založen na partnerském přístupu, spolupráci, respektu a úctě k dítěti, jemuž má učitel být průvodcem, oporou, v ideálním případě i vzorem. K nastolení a udržování skutečně dobrých a spolupráci podporujících vztahů musí být učitel profesionálem, který kromě svého oboru (vyučovaného předmětu), didaktického a pedagogicko-psychologického vzdělání, zvládá též široký repertoár sociálních kompetencí. Je učitelem dostatečně sociálně kompetentním, který nejen že efektivně vyučuje, ale i vychovává své žáky.

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat oblast sociálních kompetencí učitele v současné odborné literatuře a v kurikulárních dokumentech, porovnat teoretické zázemí s požadavky a potřebami každodenní učitelské praxe, na základě výpovědí žáků, rodičů a pedagogů zjistit, které sociální kompetence jsou nejvíce preferovány těmito skupinami a na základě kvalitativní analýzy stanovit jejich reálné využívání v konkrétních pedagogických situacích.

Téma „Sociální kompetence učitele“ jsem si zvolila z několika důvodů. Prvním důvodem pro volbu tohoto tématu byla skutečnost, že se ve své praxi opakovaně setkávám s mladými, po škole nastupujícími kolegy, kteří přichází učit výborně oborově a didakticky připraveni, ale po jednom či dvou letech praxe profesí učitele opouští, neboť jsou zahlceni problematičnými vztahy s žáky i celými třídami. Druhým důvodem volby tohoto tématu je ten fakt, že po více

jak dvaceti letech pedagogické praxe se ocitám v situacích, které mě překvapují a při jejichž řešení pocituji svou informační nedostatečnost a sociální neobratnost. Tato práce je součástí mé snahy o reflektování a zlepšení vlastní praxe.

## **1. Teoretická část**

## 1.1. Pojem sociální kompetence

### 1.1.1. Vymezení pojmu

V této kapitole se pokusím o vymezení dvou základních pojmů v této práci, a to pojmu „učitel“ a pojmu „sociální kompetence učitele“.

V pedagogickém slovníku se termínem „učitel“ rozumí z obecného hlediska osoba podněcující a řídicí učení jiných osob. Autoři slovníku dále vymezují učitele jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka vykonávajícího učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Specifické kategorie učitelů souvisejí jednak se stupněm a typem školy nebo školského zařízení, v němž učitel působí, jednak s oborem, kterému vyučuje (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

Tato práce se zabývá sociálními kompetencemi učitelů základních škol, neboť obzvlášť tato kategorie učitelů patří k významným osobám v životě a vývoji dětí.

Učitel může svým záměrným i nezáměrným působením, svou interakcí s dětmi a dospělými, způsobem komunikace a vztahem k žákům ovlivnit jejich vývoj příznivě nebo nepříznivě.

Učitelská profese je profesí náročnou, od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. J. Čáp uvádí, že z uvedených dvou základních úkolů – výchovného a vzdělávacího – vyplývá řada požadavků na učitele, zejména:

- osvojit si příslušný obor a soustavně se v něm zdokonalovat
- osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a efektivní působení na ně
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými, zdokonalovat se v sociálních kompetencích
- organizovat vlastní činnost i činnost druhých
- zvláště v menších městech a obcích se od učitele očekává účast na kulturním či sportovním životě i mimo školu, v rámci obce a lokality
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe, poskytovat žákům model zralé osobnosti (Čáp, Mareš, 2007).

Od učitele se tedy očekává, že bude mít solidní základy a přehled ve svém oboru (předmětu) a bude jej schopen vhodnými metodami, přiměřenými věku jeho žáků, vyučovat. Efektivita tohoto jeho působení je však podmíněna dalším souborem dovedností, a to dovedností sociálních, v odborné literatuře též označovaných jako sociální kompetence.

Termín „kompetence“ v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost realizovat různé činnosti či řešit úkoly. „Kompetenci učitele“ J. Průcha rozumí soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese, „sociální kompetence“ je jedním z těchto souborů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Kromě pojmu „sociální kompetence“ se v odborné literatuře setkáváme s pojmy „interpersonální kompetence“, „sociální kompetence“, „sociální zdatnost“, „sociální způsobilost“ ve víceméně stejném významu. V této práci používáme termíny „sociální dovednosti“ a „sociální kompetence“ jako dva pojmy označující stejnou skutečnost, kterou rozumíme „přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 234). Tento přístup jsme zvolili proto, že v teoretické i empirické části této práce vycházíme z pojetí I. Gillernové, která chápe oba termíny jako synonyma popisující tutéž skutečnost, a to z toho důvodu, abychom se ve shodě s ní „vyvarovali zmatení pojmů“ (Gillernová, 2012, s. 33). Druhým důvodem proč jsme zvolili tento přístup k užívání pojmů sociální kompetence a sociální dovednosti, je ten fakt, že v současných kurikulárních dokumentech se používá termín sociální kompetence, a jsou jím míněny sociální dovednosti. V souvislosti s učitelskou profesí je, podle A. Vališové, sociální kompetence chápána i jako schopnost vhodného chování a jednání, umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je (Vališová, 1994). Pro učitele je významnou a pozitivní skutečností ten fakt, že sociální kompetence se v průběhu života vyvíjí a lze se jím učit, alespoň do určité míry, a to nejen v dětství, ale i v dospělosti.

Kromě výše uvedeného a pro tuto práci námi zvoleného pojetí se v odborné literatuře setkáváme i s takovým chápáním pojmu sociální kompetence, ve kterém jsou sociální dovednosti pouze součástí sociální kompetence subjektu (Smékal, 1995; Belz, Siegrist, 2001). O tom, jak významné je osvojení sociálních kompetencí pro učitele i pro jejich žáky, svědčí zakotvení tohoto fenoménu v kurikulárních dokumentech.

### **1.1.2. Místo sociální kompetence ve školských dokumentech (Národní program vzdělávání, RVP)**

Od školního roku 2007/2008 je povinností mateřských, základních a středních škol řídit se kurikulárními dokumenty, které jsou vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní.

Státní úroveň představují „Národní program vzdělávání“ a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol. „Národní program vzdělávání“ (dále Bílá kniha) vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a formuluje požadavek na změny vnějšího postavení škol a jejich vnitřní proměny.

Vnitřní proměna se týká zejména funkce, prostředí a klimatu škol. V těchto souvislostech vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která má být rovnoprávným společenstvím všech důležitých aktérů vzdělávání, jimiž jsou žáci, učitelé a rodiče žáků.

Učitelé jsou zde chápáni jako nositelé zejména vnitřní proměny škol. V kapitole věnované pedagogickým pracovníkům je kladen důraz na zvýšenou potřebu rozvoje sociálně osobnostních vlastností studentů učitelství a zkvalitňování profesních způsobilostí učitelů. Autoři Bílé knihy navrhují přijetí legislativního opatření, které by předepisovalo standard učitelské kvalifikace. Tento standard by měl definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace. V Bílé knize jsou těmito komponentami tyto kompetence:

- odborně předmětové
- všeobecně vzdělávací a osobnostní
- pedagogicko-psychologické
- předmětově didaktické
- prakticko-pedagogické

Akademické pojetí výuky v izolovaných disciplínách pedagogické složky přípravy k výkonu učitelské profese má být nahrazeno pojetím funkčně integrovaným, které bude založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi, významné místo zaujme sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001.)

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP ) vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje tzv. klíčové kompetence, jejichž význam tkví v jejich provázanosti se vzdělávacím obsahem a uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV ) mezi tendencemi, které navozuje a podporuje, uvádí mimo jiné:

- nutnost zachovávat ve vzdělávání co nejdéle přirozené heterogenní skupiny žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících formách výuky
- zohledňovat potřeby a možnosti žáků
- využívat vnitřní diferenciaci výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich zvládnutím mají být žáci připraveni na další vzdělávání a život ve společnosti.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Stupeň rozvoje sociálních kompetencí se odráží zejména v úrovni získaných kompetencí k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a kompetence personální.

RVP ZV též zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání 6 průřezových témat s výrazně formativními funkcemi, jsou to:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Sociální kompetence jsou rozvíjeny zejména pomocí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Velký význam tohoto tématu spočívá v jeho praktičnosti, potřebnosti

a využitelnosti v normálním každodenním životě, jeho prostřednictvím žáci získávají praktické životní dovednosti, neboť toto průřezové téma působí v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot takto:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnání vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální kompetence pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny
- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování ( RVP ZV, 1997)

Tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v RVP ZV tvoří v oblasti:

1. osobnostního rozvoje:

- Rozvoj schopností poznávání - cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- Sebepoznání a sebepojetí - já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace - cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
- Psychohygiena - dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální kompetence pro předcházení stresům v mezilidských vztazích;

dobrá organizace času; dovednosti zvládnání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích

- Kreativita - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

## 2. sociálního rozvoje

- Poznávání lidí - vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí
- Mezilidské vztahy - péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)
- Komunikace - řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresii a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci
- Kooperace a kompetice - rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních kompetencí pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních kompetencí pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence

## 3. morálního rozvoje

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti - dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí - problémy v mezilidských vztazích, zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů,

problémy v seberegulaci

- Hodnoty, postoje, praktická etika - analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne. (Valenta, Josef: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>)

Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Jakým způsobem bude výběr témat a způsob jejich zpracování realizován je v kompetenci každé školy.

Tímto se dostáváme ke školní úrovni kurikulárních dokumentů, kterou představují jednotlivé školní vzdělávací programy.

## **1.2. Sociální kompetence žáka**

Jak bylo výše uvedeno v současných kurikulárních dokumentech jsou cíle vzdělávání definovány prostřednictvím tzv. klíčových kompetencí, které si mají žáci a studenti osvojit a které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti ( RVP, 2007).

Tuto problematiku jsme zpracovali v oddílu Místo sociální kompetence ve školských dokumentech (Národní program vzdělávání, RVP), a to proto, že mezi sociálními kompetencemi učitele a žáka je velmi těsný vztah. Sociální kompetence žáka, které jsou jedním z cílů základního vzdělávání, může rozvíjet pouze sociálně kompetentní učitel.

## 1.3. Sociální kompetence učitele

### 1.3.1. Profesní dovednosti učitele

V souvislosti se stále se zvyšujícími nároky na učitele se v posledním desetiletí řada autorů zabývá též profesními (klíčovými) kompetencemi učitelů. Kompetence lze chápat jako „komplexní demonstrovatelnou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti“ (Švec, Š. in Dytrtová, Krhutová, s. 50.). Z. Helus vymezuje kompetence učitele jako „jeho teoretickou i praktickou vybavenost zvládat problémy a úkoly vyplývající z jeho povolání“ (Helus, 2009).

O které konkrétní kompetence tedy jde?

V odborné literatuře je uváděno pojetí V. Švece, který dělí učitelské kompetence do tří skupin:

- kompetence k výchově a vyučování
- kompetence osobnostní
- kompetence rozvíjející osobnost učitele (Švec, V., 1999)

C. Kyriacou vymezuje šest tzv. „klíčových kompetencí“ a vychází přitom z činností učitele spojených s přípravou, realizací a hodnocením výuky, resp. vyučovací hodiny. Jsou to:

- plánovací dovednosti potřebné pro přípravu vyučovací hodiny
- dovednosti realizační a řídicí, které zajišťují efektivní pedagogickou komunikaci
- dovednosti potřebné k vytvoření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě
- dovednosti zajišťující kázeň ve třídě a uspokojivé řešení výchovných situací
- diagnostické dovednosti umožňující hodnocení učební činnosti žáků
- autodiagnostické dovednosti sloužící k autoevaluaci učitelova pedagogického působení (Kyriacou, 1996.)

Za jeden z nejpracovnějších modelů profesních kompetencí učitele je v naší současné odborné literatuře považován model J. Vašutové, který vychází ze čtyř obecných vzdělávacích cílů: učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být (Vašutová in Dytrtová, Krhutová, 2009.). V tomto modelu je vymezeno sedm kompetencí učitele-profesionála:

- předmětová/oborová (učitel má systematické znalosti ze svého aprobačního oboru, je schopen tyto znalosti adekvátním způsobem integrovat s mezioborovými poznatky a zpřístupnit svým žákům, umí vyhledávat a zpracovávat informace)

- didaktická a psychodidaktická (učitel ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů)
- pedagogická (učitel dovede aplikovat teoretické poznatky v oblasti teorií výchovy a vzdělávání, zná a respektuje práva dítěte)
- diagnostická a intervenční (učitel používá prostředky pedagogické diagnostiky, dovede pracovat s žáky nadanými i s žáky se SPU, orientuje se v oblasti prevence sociálně patologických jevů, umí řešit výchovné problémy)
- sociální, psychosociální a komunikativní (učitel je schopen orientovat se v sociální situaci žáka a v sociálních vztazích ve třídě i mimo ni, volí efektivní způsoby komunikace a spolupráce, a to jak s žáky, tak s jejich rodiči)
- manažerská a normativní (učitel se orientuje ve vzdělávací politice a zákonech, zvládá administrativní práce, je dobrým organizátorem, je schopen spolupráce)
- profesně a osobnostně kultivující (učitel má široký vědomostní a kulturní rozhled, ctí etické zásady své profese, reflektuje potřeby svých žáků, je schopen sebereflexe a autoevaluace)

Význam učitele, který je dobře vybaven výše uvedenými kompetencemi, spočívá v tom, že takový učitel efektivně učí, rozvíjí kvalitní vztahy s žáky, jejich rodinami, kolegy i nadřízenými a zároveň je díky reflektování vlastní činnosti schopen rozvíjet svou osobnost.

### **1.3.2. Sociální kompetence učitele jako součást jeho profesních dovedností**

V této práci se dále zaměříme na kompetenci sociální, kterou považujeme v práci učitele za nejdůležitější, neboť při její absenci by se ostatní kompetence uplatnily jen v omezené míře nebo vůbec ne. Ani pojem „sociální kompetence“ není v odborné literatuře vykládán jednoznačně. Ve výše zmíněném návrhu profesního standardu pro učitele J. Vašutové můžeme označit za sociální kompetenci tři skupiny dovedností: kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, kompetenci manažerskou a normativní a kompetenci profesně a osobnostně kultivující (podrobnější charakteristika těchto kompetencí byla uvedena výše).

H. Cisovská se na obsah sociální kompetence dívá ze dvou hledisek, a to z hlediska intrapersonálního a interpersonálního.

Z intrapersonálního hlediska nahlížená sociální kompetence by měla zahrnovat:

- schopnost učitele vnímat vlastní schopnosti, dovednosti, vlastnosti osobnosti a svoje slabé a silné stránky ve vztahu k učitelské profesi

- dovednost vnímání vlastních emocí a stavů a jejich zvládnání
- schopnost sebereflexe
- dovednost posilování vlastního sebevědomí a sebeúcty
- vnímání a ovládnání vlastního chování a to zejména v pedagogické situaci
- schopnost udržení autenticity učitele, dovednost sebevyjádření
- vědomost o intrapersonální inteligenci

Z hlediska interpersonálního by sociální kompetence měla zahrnovat:

- dovednost správného vnímání partnerů, znalosti a vědomosti o sociální percepci
- vědomosti a dovednosti v oblasti pedagogické komunikace
- schopnost efektivního jednání v nejrůznějších pedagogických situacích
- zastávání sociální role učitel ( Cisovská in Valenta, 2006)

I. Gillernová upozorňuje na šíři inventáře sociálních profesních kompetencí učitele a ve svých pracích klade důraz na následující sociální profesní kompetence učitele:

- akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů
- autenticita projevů učitele a otevřenost ve vztahu k sociálním partnerům
- schopnost empatie
- dovednost naslouchání
- schopnost odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i u ostatních
- rozvíjení sebereflexe, sebekontroly a sebeovládání u sebe a žáků
- porozumění neverbálním projevům jedince
- schopnost respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- rozvíjení odpovědnosti za sebe i za sociální prostředí, ve kterém působí
- rozvíjení sebedůvěry a schopnosti sebejistého vystupování
- umění pochválit
- schopnost vedení žáků ke spolupráci
- dovednost konkrétního vyjadřování ke konkrétním situacím
- zvládnání konfliktních situací ( Gillernová, 2003)

Všichni autoři výše uvedených souborů sociálních kompetencí učitele se shodují v tom, že sociálně kompetentní učitel by měl znát teorii sociální percepce, měl by být schopen efektivní komunikace, měl by být schopen zvládat interpersonální konflikty a díky schopnosti sebereflexe by se mohl profesně zdokonalovat a vyvíjet.

## **1.4. Sociální kompetence učitele ZŠ v současnosti ve škole, která je místem setkávání žáků, jejich rodičů a učitelů**

### **1.4.1. Sociální interakce na půdě ZŠ**

Každá škola je místem vzájemného působení mnoha subjektů, toto vzájemné působení nazýváme pedagogickou interakcí, což je interakce, ke které dochází v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

V prostředí školy jde o proces vzájemného působení osobností učitelů, rodičů a dětí, jehož základem by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi všemi účastníky interakce.

Nejčastěji se vyskytující interakcí na půdě školy je bezesporu interakce učitel-žák, tj. vzájemné působení učitele a žáka. Kladný vztah mezi učitelem a žákem hraje podstatnou roli v žákově výchově a vzdělávání, zvyšuje efektivitu obou těchto procesů. Učitel pracuje jak individuálně s jedním žákem, tak i s celou skupinou, školní třídou. Při těchto interakcích dochází nejen k vytváření vztahů mezi učitelem a žákem, ale i mezi skupinou žáků a učitelem, v neposlední řadě mezi žáky navzájem. Tento model interakce je velmi dynamický a reaguje velmi citlivě na veškeré podněty, které vzdělávací proces přináší.

Interakcí, která je též významná pro školní úspěšnost jednotlivých žáků, je interakce učitel-rodič. K této interakci dochází zejména v následujících situacích:

- při společných třídních schůzkách učitelů s rodiči
- při konzultacích učitelů s rodiči
- během individuálních rozhovorů učitelů s rodiči za přítomnosti žáka
- během řešení problémů žáka, které v případě neuspokojivého vývoje řešení tohoto problému ve škole musí učitel řešit s rodičem
- při účasti rodiče ve výuce, např. během Dne otevřených dveří, nebo v rámci užší spolupráce rodiče, učitele a žákova asistenta při řešení problémů integrovaných žáků

Tato interakce je tím účinnější, čím lepší je učitelova znalost sociální anamnézy a rodinných poměrů žáka.

Součástí pedagogické interakce je podle A. Vališové sociální percepce a pedagogická komunikace.

## 1.4.2. Sociální percepce

Sociální percepce je vnímání a poznávání světa kolem nás, které v sobě zahrnuje vytváření obrazu o mém okolí, partnerovi v interakci i o mně samotném.

V pedagogické interakci se rozumí pod pojmem sociální percepce způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele, jak vnímá učitel rodiče a rodič učitele atp. Ve vnímání partnerů v sociální interakci je učitel tím, kdo by díky pedagogicko-psychologickému vzdělání měl být schopen detekovat chyby v percepci a dokázat se jich vystříhat. Na tomto místě uvádíme výčet a stručnou charakteristiku těchto chyb (Socialni-percepce-a-atribuce, 2009) (Koudelka, 2013) :

- **Percepční akcentace** - objekty, kterým přisuzujeme velkou váhu a které považujeme vůči sobě za přínosné, máme tendenci vnímat zkresleně a jejich význam a velikost zveličovat. Např.: Učitelka ovlivněna poznámkou člena školské rady změnila na poslední chvíli před koncem roku úroveň známkování.
- **Efekt mírnosti / shovívavosti** – sympatické nebo známé osoby a sám sebe hodnotí člověk v pozitivních vlastnostech výše, v negativních níže. Zvláště vysoké ocenění se dostává těm, o nichž je pozorovatel přesvědčen, že mu jsou nějak podobné. Např.: Učitel šachista hodnotí mírněji žáka šachistu.
- **Atraktivnost/neatraktivnost** – osobu nám fyzicky sympatickou/nesympatickou hodnotíme příznivěji/nepříznivěji. Např.: Fanatická sportovkyně hodnotí hůře obézní a nesportovní žáky.
- **Přenos** - přenos našich vztahů k jiným lidem na nově vnímané osoby. Např.: „Jaký otec, takový syn“ u druhé generace žáků.
- **Podléhání hodnocení druhými lidmi**, jimž důvěřujeme nebo jsou pro nás vzorem či autoritou (rodiče, přátelé, slavní lidé). Jestliže oni považují určitého člověka za seriózního a sympatického, máme tendenci hodnotit jej stejně. Např.: Přejímáme nekriticky názor staršího zkušeného kolegy na určitého žáka
- **Halo-efekt** - nejčastější chyba při vnímání či posuzování lidí. Celkový hodnotící pohled na druhého člověka je redukován na hodnocení nějakého většinou výrazného (ne však již podstatného) znaku osoby. Tento znak jednak odpoutává pozornost od dalších zjevných charakteristik osoby, jednak zabarvuje vnímání osoby. Také ostatní charakteristiky osobnosti jsou nazírány "skrže" pocit, který nápadný znak vyvolal. Snížení halo-efektu lze docílit především důkladným výcvikem percepčních dovedností. Např.: Žák s brýlemi je považován automaticky za sečtělého génia.

- **Efekt novosti** - vliv na utváření dojmu o jiném člověku mívají nejnovější informace. Např.: Krátkodobé výrazné vylepšení prospěchu z malého rozsahu probírané látky oproti dlouhodobě nevyhovujícím výsledkům žaka může způsobit, že učitel má tendenci hodnotit jeho prospěch podle výsledku z posledního období.
- **Logická chyba** - každý člověk má tendenci cokoli "vidět a zvláště hodnotit" podle toho, jak se mu to "jeví logické". Problémy způsobuje subjektivně zkreslené vnímání. Např.: Žák je dochvilný a tedy „je logické“, že bude zodpovědný, a tak ho hodnotíme.
- **Efekt shovívavosti** (chyba mírnosti, efekt dobroty) **a efekt přísnosti** - takto je označována tendence hodnotit rozdílně lidi, ke kterým má pozorovatel kladný vztah, a lidi, k nimž má již (třeba na základě zkušenosti) výhrady nebo zřetelně negativní postoj. Nejde o kalkulativní "nadržování", jde opět o chybu způsobenou spíše nedostatečným náhledem takové tendence. Např.: Žáku, který se mi jeví jako „hodný“ odpustím prohřešek, který bych u jiného trestala.
- **Chyba kontrastu** - projevuje se jako tendence přiřazovat lidem vlastnosti, které jsou v protikladu s vlastnostmi pozorovatele. Např.: Úzkostlivě pořádný učitel považuje ostatní za nepořádné.
- **Chyba blízkosti** (chyba blízké asociace) - časová, nebo prostorová blízkost dějů vede k tomu, že jsou posuzovány analogicky. Podobné snadno označíme za stejné (významově či obsahově). Např.: Rozbité okno bez diferenciacce zda šlo o úmysl, či nešťastnou náhodu.
- **Předsudky** - jsou ovlivněny podvědomými tendencemi utvořenými z dříve vytvořených předpojatostí (např. proti národnosti, pohlaví, konkrétnímu člověku, rase,...). Jsou to nezdůvodněné, ale poměrně pevné postoje.
- **Tradice** (lidová moudrost) - je souhrnem jednoduchých zákonitostí života. Jsou většinou "po ruce", když se chceme něčím zaštitit, nebo si "něco omluvit". Např.: „Jablko nepadne daleko od stromu“
- **Labeling** - je neodborné a subjektivistické štítkování, etiketizování a nálepkování osobnosti dětí i dospělých (např. lenoch, rváč, sociál, zbohatlík), které často stigmatizuje postižené jedince a může v některých případech vést i k rozvoji nálepkovaného závadového nebo poruchového chování a prožívání.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Za obzvláště škodlivou a přesto v pedagogické praxi se vyskytující percepční chybu považujeme labeling. Ničivý účinek této percepční chyby spočívá v tom, že jakmile dostane dítě nálepkou „neschopného žaka“, tak se dříve či později přestane snažit, neboť učitel připíše jeho úspěch náhodě, nikoliv žakově pílí či dovednosti.

Výčet jsme zde uvedli proto, že i učitel je „jen člověk“ a sociálně kompetentní učitel, který si je vědom existence těchto možných chyb, si je může uvědomit a rizika chybné sociální percepce se může lépe vystříhat.

Druhou významnou součástí pedagogické interakce a jejím prostředkem je pedagogická komunikace.

### **1.4.3. Komunikace s žáky**

Významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, probíhá v konkrétním výchovném prostředí (v rodině, ve škole), jsou určeni účastníci (učitelé, spolužáci, rodiče) a jsou jasně dána pravidla komunikace mezi jejími účastníky. V pedagogickém procesu jsou významné obsahové prvky komunikace. Podle A. Vališové si sdělujeme::

- informace
- postoje
- emocionální vztahy
- žádost o akceptaci (potvrzení) sebepojetí a čekáme zpětnou vazbu
- pravidla dalšího styku (Vališová, Kasíková, 2011)

Komunikace, tedy i pedagogická komunikace, může být verbální i neverbální a může probíhat formou monologickou nebo prostřednictvím dialogu. A Vališová zdůrazňuje, že pro efektivní pedagogickou komunikaci je třeba, aby učitel dodržoval následující zásady vedení rozhovoru:

- nezaměňovat dialog s monologem (respektovat právo všech vyjádřit se)
- nenapadat druhou stranu v dialogu
- vést dialog racionálně, ovládat emoce
- nesnažit se mít za každou cenu poslední slovo
- neodbíhat od tématu
- rozlišovat názor od argumentů
- respektovat partnera v rozhovoru
- snažit se druhého pochopit (Vališová, Kasíková, 2011)

Učitel by měl, kromě dovedností vést dialog, dodržovat následující zásady v komunikaci s žáky:

- mluvit spisovně, výrazně a pokud možno plynule
- formulovat svoje myšlenky jasně a srozumitelně

- mít na zřeteli intelekt a věk žáků a těmto faktorům přizpůsobit obsah a formu svého sdělení

V odborné literatuře se klade důraz na efektivní kladení otázek. Rozlišuje se sedm dovedností, které by měl učitel využít při kladení otázek:

- dovednost odhadnout náročnost obsahu vzhledem ke schopnostem žáků
- dovednost zapojit otázkami celou třídu do komunikačního procesu
- dovednost pomáhat žákům při hledání odpovědi
- dovednost využívat odpovědi žáků (i nesprávných) pozitivním způsobem a využít je k dosažení výukového cíle
- dovednost správně načasovat otázky
- dovednost postupného zvyšování nároku na žáky prostřednictvím složitějších otázek
- dovednost efektivně používat písemné otázky (Kyriacou, 1996)

S principy tzv. úspěšné komunikace pracují propagátoři metody „videotrénink interakcí“, v našem prostředí E. Šírová ( Gillernová, Krejčová, 2012 ).

Mezi nejdůležitější komunikační vzorce úspěšné komunikace patří:

- věnování si vzájemné pozornosti
- naladění se
- pozitivní příjem iniciativ žáka
- pravidelné střídání se v komunikaci a kooperace

Výsledkem využití těchto komunikačních vzorců je takzvané naladěné vedení žáka (Gillernová, Krejčová, 2012).

Dobře naladěný žák snáze efektivně spolupracuje a společně s učitelem vytváří pozitivní klima třídy, a proto otevřená a partnerská komunikace má být jedním z prostředků i cílů učitelova působení.

#### **1.4.4. Možnosti rozvíjení sociální kompetence v pedagogické interakci prostřednictvím zpětné vazby**

Místem pedagogické interakce je zpravidla školní prostředí. V něm dochází k procesu vzájemného působení učitelů, žáků a rodičů. Základem této interakce by mělo být partnerské pojetí vztahu mezi dospělým a dítětem. Škola je společenskou institucí, ve které má své významné místo sociální učení, to je učení, při kterém se ve styku s druhými lidmi žák učí žít ve společnosti, začleňovat se do ní, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociálních interakcí (Čáp, 2007).

Mezi nejdůležitější formy sociálního učení patří:

- učení napodobováním
- identifikací
- sociálním zpevnováním
- pomocí odměn a trestů
- observační učení
- učení anticipací

(Gillernová, Krejčová, 2012)

Ve školním prostředí a v souvislosti se sociálními kompetencemi učitele je obzvláště důležité učení napodobováním, identifikací, observační učení a učení anticipací. V těchto formách učení může mít zásadní vliv sociálně dovedný učitel. Pro rozvoj jeho sociálních kompetencí má ve všech formách sociálního učení významnou úlohu zpětná vazba v návaznosti na veškeré učitelovo pedagogické působení a zejména na jeho způsob uplatnění sociálních kompetencí, především pedagogické komunikace a schopnosti řešit konflikty.

Zpětná vazba má v procesu rozvoje sociálních kompetencí velký význam. Lze ji chápat jako informaci, která umožňuje žákovi dozvědět se, jak probíhá proces jeho učení. Poté, co něco vykonal, získává od někoho dalšího informaci o průběhu a výsledku své činnosti. Učiteli poskytuje informaci o účinnosti jím zvolených metod výuky a způsobu komunikace a rodičům přináší informace o úspěšnosti výchovného a vzdělávacího procesu, ve kterém se ve spolupráci s učiteli snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku svých dětí.

Zpětná vazba může být bezprostřední nebo odložená, úplná nebo dílčí, neproduktivní nebo podněcující, vnější (stimulovaná učitelem) nebo vnitřní (realizovaná žákem), hromadná nebo individuální. (Kulič, 1991). Většina autorů zabývajících se fenoménem zpětné vazby se shoduje na tom, že nejefektivnější a nejúčinnější je zpětná vazba, která splňuje následující kritéria a je:

- okamžitá
- průběžná
- dostatečně podrobná
- přesná
- konkrétní
- adresná

Jsou-li při poskytování zpětné vazby splněna výše uvedená kritéria, pak žák ví, na čem je, dovídá se, zda učivo pochopil, a jeho učení není ohroženo neodhalenými chybami. (Kulič, 1991, Čáp, 2007.). Susan Kovaliková (1994) zdůrazňuje zejména ten fakt, že zpětná vazba má

být okamžitá. V učitelské praxi často slyšíme otázky žáků, ve kterých potřeba okamžité zpětné vazby zaznívá (Mám to dobře, paní učitelko? Takhle se to má dělat? Můžete se podívat, jestli je to správně? atp.). Kovaliková zařadila do svého modelu Integrované tematické výuky řadu podnětných doporučení v souvislosti s poskytováním zpětné vazby, mezi kterými jsou apel na časté využívání skupinové práce, během níž mají žáci možnost získávat zpětnou vazbu nejen od učitele, ale zejména od svých vrstevníků a důraz na využívání skutečného života jako obsahu vyučování a zdroje zpětné vazby.

Pro učitele v praxi je zajímavý názor Kovalikové na tzv. opožděnou zpětnou vazbu, kterou je podle ní opravování prací do druhého dne, kdy žák poté, co nepochopil výklad a např. spočítal sadu příkladů chybně, odchází domů, kde si svou neznalost upevní v chybně vypracovaném domácím úkolu, který pak přinese k opravě učiteli (Kovaliková, 1994). Nezbyvá než souhlasit s autorkou, že žák i učitel promrhali svůj čas spoustou zbytečné (v případě učitele) a škodlivé (v případě žáka) práce.

Zpětná vazba může být kladná, to vede k zesílení řízené činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu odměněného chování) nebo záporná, která naopak zeslabuje danou činnost (trest snižuje četnost trestaného chování.).

Zpětnou vazbu může poskytovat člověk (učitel, rodič, vrstevník) nebo věc (počítačový program, učebnice s postupy a řešeními). Žák se musí učit zpracovávat informace zpětnou vazbou poskytované. Učí se posuzovat zdroj informací, jeho spolehlivost, to, jak byla zpětná vazba míněna a jak tyto údaje ve svém učení co nejlépe využít (Čáp, 2007).

#### **1.4.5. Třída jako sociální skupina**

Školní třída je sociální skupinou, do které je žák začleněn na poměrně dlouhou dobu a která na žáka dlouhodobě působí. Školní třída je označována jako malá formální sociální skupina.

Na žáka v této skupině mají vliv jednak vrstevnické vztahy a za druhé učitel a jeho celkové pedagogické působení. Pomocí vrstevnických interakcí se rozvíjejí vzájemné mezilidské vztahy, způsoby chování žáka a dochází k rozvoji nebo degradaci sociální stránky osobnosti žáka. I. Gillernová upozorňuje na fakt, že záleží na učiteli a jeho sociálních kompetencích, zda dokáže využít působení celé vrstevnické skupiny pro naplnění výchovných a vzdělávacích cílů, například ve skupinovém nebo kooperativním vyučování.

Ve školních interakcích mezi učiteli a žáky se vyskytují různé sociální jevy, se kterými by měl být sociálně kompetentní učitel obeznámen.

I. Gillernová zmiňuje tyto skupinové vlivy (Gillernová, Krejčová, 2012):

- **sociální facilitace** – skupina podporuje výkon jedince (platí při činnostech, které jsou pro žáka dobře zvládnutelné a jednoduché)
- **sociální inhibice** – skupina je překážkou k podání optimálního výkonu (platí při činnostech, které jsou pro žáka obtížné a není si v nich jistý)
- **sociální konformita** – skupina je normou chování a žák se do ní zařazuje a přijímá či podléhá sociálním tlakům ve třídě. V případě učitele existuje riziko, že přijme většinové stanovisko třídy při hodnocení kvalit jednotlivého žáka.
- **sociální konflikt** – přirozený jev, který patří ke školnímu životu a o kterém je pojednáno v samostatném následujícím tématu

Ve školní třídě žáci i jejich učitelé společně vytvářejí sociální klima školní třídy. J. Mareš nazývá klima třídy ze dvou úhlů pohledu. Tím prvním úhlem je úhel obsahový, ve kterém klima třídy zahrnuje vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů třídního dění na to co se ve třídě dělo, děje, bude dít. Z časového úhlu pohledu označuje termín sociální klima jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele.

Sociálně kompetentní učitel je spolutvůrce třídního klimatu, měl by zajišťovat bezpečné psychologické prostředí pro všechny žáky, a to uplatňováním následujících sociálních kompetencí:

- respekt ke všem žákům ve třídě
- vedení žáků ke spolupráci
- nastolení klimatu vzájemné důvěry - spolehnutí se jeden na druhého
- poskytování podpory a pomoci v případě potřeby
- otevřené a autentické jednání
- potěšení a radost ze společenství
- humánnost v jednání (Čáp, 2007)

#### **1.4.6. Sociální kompetence nezbytné pro třídní management (styly řízení, kázeň, spolupracující chování žáků, autorita učitele)**

Každý učitel by měl být zároveň dobrým manažerem. Manažerské dovednosti učitele jsou propojeny s dovednostmi výukovými i výchovným stylem.

Jako základní styly učitelova výchovného působení jsou v literatuře uváděny:

- autokratický styl
- liberální styl
- integrační styl

Za optimální bývá označován integrační styl, pro který je typický kladný emoční vztah k žákům a střední až zesílené řízení. Pro tento styl je třeba, aby se učitel snažil porozumět svým žákům a komunikoval s nimi otevřeně, projevoval jim důvěru a zároveň na ně kladl přiměřené postupně se zvyšující nároky, respektoval jejich osobnost a byl pro ně dobrým příkladem (Čáp, 2007).

Bez ohledu na zvolený výchovný styl je třeba dodržovat zásady dobrého třídního managementu. H. Kasíková charakterizuje třídní management jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení do třídních aktivit. (Vališová, Kasíková, 2011)

Management třídy tedy zahrnuje popis profesních dovedností učitele a následných postupů a opatření, která přispívají k tomu, aby výuka ve třídě probíhala hladce a efektivně.

V odborné literatuře jsou uváděny komponenty dobrého managementu (Kasíková, Vališová, 1994), které jsou naplněny mnoha sociálními kompetencemi učitele:

- jasná představa učitele o vhodném a nevhodném chování žáků
- zavedení jasných a srozumitelných pravidel pro chování
- postupy provádění konkrétních úkolů a činností
- efektivní uspořádání učební místnosti
- význam výše zmíněných komponent významně roste při změně osoby učitele a konkrétní třídy specificky na počátku školního roku
- účast žáků na tvorbě pravidel vhodného chování
- monitorování – pečlivé sledování situace ve třídě
- systém důsledků nevhodného chování
- jasná formulace instrukce či požadavku, využívání zpětné vazby
- jasná, jednoznačná komunikace

Ze sociálních kompetencí učitele využijeme při řízení třídy zejména efektivní komunikaci (umění naslouchat), být konkrétní při popisu situace či problému, dovednost vedení ke spolupráci, otevřenost a upřímnost v jednání, schopnost akceptace žáka, odpovědnost a respekt k projevům a názorům druhých.

K výše uvedeným komponentám dobrého třídního managementu je třeba dodat, že u pravidel a postupů soužití a fungování třídy je efektivní, když všichni učitelé, kteří v dané třídě působí, jsou jednotní ve svých nárocích na dodržování těchto pravidel. Též je důležité od samého počátku školního roku důsledně vymáhat plnění těchto pravidel.

S pravidly chování souvisí kázeňské problémy. Kázeň ve třídě je nesmírně důležitá k dosažení optimálních pedagogických cílů. Již na konci šedesátých let J. Kounin formuloval praktické

rady pro učitele, kteří chtějí minimalizovat nevhodné chování žáků. Některé z jeho rad jsou podnětné i pro dnešní učitele (Kounin in Krejčová, 2010):

- vždy mějte přehled, co se děje za vašimi zády
- pokud řešíte nevhodné chování jednoho žáka, sledujte též ostatní
- plynule přecházejte od jedné aktivity ke druhé
- u jedné aktivity zůstávejte jen tak dlouho, pokud je to nezbytné

Pokud však dojde k nekázní, je třeba, aby učitel trval na odstranění nevhodného chování, aby bezprostředně jasně a stručně vyjádřil svůj nesouhlas s takovým jednáním. Neponecháváme bez povšimnutí ani drobné přestupky. Učitel by měl stanovit reálné sankce za nevhodné chování. V některých případech lze použít přirozeného následku (Dreikursova metoda), též je možné odebrat žákovi jeho výhody, požádat žáka, aby popsal reflexi svého problémového chování.

Výchovná opatření mají mít srozumitelnou hierarchii závažnosti, naléhavosti, síly, nepříjemnosti (Krejčová, 2010).

Učitel má používat taková výchovná opatření, která mu platná legislativa umožňuje a která je schopen realizovat.

Již zmíněný J. Kounin zjistil, že žáci respektují učitele, kteří:

- soustavně zakročují proti nesprávnému jednání přesně u těch žáků, kteří problém vyvolali
- v případě dvou kázeňských problémů, řeší nejprve ten vážnější
- dovedou zasáhnout v případech nespolutracujícího jednání dřív, než se jim situace vymkne z rukou (Kounin in Cangelosi, 1994)

Spolutracujícího chování lze dosáhnout různými metodami, např. Kouninovou metodou vhledu, Ginottovou metodou spolupráce prostřednictvím komunikace, Glasserovou metodou racionálního výběru a jinými. O těchto a dalších metodách informuje J. Cangelosi ve své knize Strategie řízení třídy.

Za všechny metody uvádíme metodu Canterových – asertivní kázeň.

Při této metodě užívají učitelé styl asertivního jednání, pro které je charakteristická otevřenost, přímost, spontánnost a přiměřenost. Canterovi upozorňují učitele, aby trvali na svém požadavku správného chování žáka, kladli důraz na potřeby učitelů a vyžadovali podporu od rodičů, kolegů, inspektorů a vedení školy.

Učitelé, kteří zvládají management třídy a dokáží žáky motivovat ke spolupracujícímu chování mají zpravidla autoritu u svých žáků. Tato autorita není dána pouze funkcí a sociální rolí, ale též mírou sociální kompetence, kterou učitel disponuje.

#### **1.4.7. Sociální kompetence nezbytné pro spolupráci s rodiči žáků (sociální kompetence jako předpoklad vytváření optimálních vztahů)**

Rodiče jsou pro žáky v dětském věku nejdůležitějšími osobami. Po vstupu do základní školy se zpravidla další významnou osobou stává pro žáka učitel, neboť učitel je tím, kdo tráví s žáky hodně, ne-li nejvíce času.

Rodič je rovnocenným partnerem učitele a pro efektivní působení na žáka je třeba, aby učitel s rodičem spolupracoval. V případě nespolupracujícího chování dítěte učitel potřebuje a vyžaduje pomoc rodiče. Pro úspěšnost výchovného a vzdělávacího procesu je optimální, když učitelé a rodiče působí na žáky stejnsměrně ve vzájemné shodě. Pro rozvoj spolupráce s rodinou žáka je nesmírně důležité, aby učitel každé setkání s rodičem dobře promyslel a naplánoval. Za důležitý považujeme způsob komunikace učitele s rodičem. Při komunikaci s žáky i rodiči by měl dodržovat následující doporučení:

- používat při komunikaci popisný nikoli posuzující jazyk
- klást důraz spíše na formativní než na finální hodnocení (Cangelosi, 1994)
- své výroky formulovat pokud to jen trochu jde pozitivně
- pečlivě naslouchat, co rodič říká, a pečlivě zvažovat, jak na jeho tvrzení zareagovat
- komunikovat asertivně
- respektovat pravidlo důvěrnosti sdělení

Domníváme se, že pokud se učitel drží výše uvedených doporučení, minimalizuje riziko konfliktu se zákonnými zástupci žáka. Z vlastní praxe můžeme potvrdit, že naprosté většině rodičů záleží na dobrých vztazích mezi rodinou a školou.

#### **1.4.8. Sociální kompetence nejdůležitější pro týmovou práci učitelů (sociální kompetence podporující kolegiální chování učitelů)**

Efektivita a úspěch výuky závisí do značné míry na sociálních kompetencích každého učitele. Tyto sociální kompetence nejsou vrozené nebo jednou pro vždy studiem získané, ale je třeba je reflektovat, zdokonalovat a rozvíjet. Na základě vlastní praxe i sebereflexe mladších kolegů pozorujeme, že zejména začínající učitel potřebuje podporu, vedení a zpětnou vazbu. Tuto profesionální podporu mu může poskytnout zkušenější kolega, v podmínkách našich škol takzvaný uvádějící učitel. Ten svým příkladem a poskytováním zpětné vazby pomáhá

mladšímu kolegovi, na kterého se po vstupu do zaměstnání klade velké množství povinností a úkolů a to nejen výukových a vzdělávacích.

Velkou pomocí pro začínající učitele je též možnost pozorování práce zkušenějších kolegů a účast v následném vyhodnocování efektivity sledované hodiny či jiné pedagogické situace. Někteří učitelé rozvíjejí své sociální kompetence pomocí sebereflexe, jejímž prostřednictvím opakovaně a systematicky hodnotí své vlastní vyučování a chování v pedagogických situacích.

Systematickému zdokonalování vlastního vyučování je věnovaná kniha CH. Kyriacou: Klíčové dovednosti učitele. Inspirací pro sebereflexivní chování a pro zdokonalování vlastních sociálních kompetencí může být kniha G. Pettyho Moderní vyučování.

Pro vzájemnou spolupráci učitelů je nezbytné, aby se kolegové vzájemně respektovali, podporovali, pěstovali mezi sebou vztahy založené na vzájemné důvěře, působili jednotně jako kohezivní sbor, dokázali společně řešit problémy, komunikovali spolu otevřeně, tolerovali stanoviska odlišná od svých a případně byli schopni nazírat problémy z různých úhlů pohledu.

Výše uvedené sociální kompetence mohou přispívat ke vztahům založeným na spolupráci a kolegiálně, a tak zesilovat působení synergického efektu v rozvoji kolegiálního jednání. Tím jsou zároveň vzorem svým žákům, neboť kompetence ke spolupráci je nejen jedním ze vzdělávacích cílů, ale zároveň významnou životní dovedností.

## 1.5. Zvládání konfliktů

Vytvořit mezi žáky a učiteli a žáky navzájem partnerský vztah předpokládá, podle I. Gillernové, upřednostňovat v těchto vztazích kooperativní chování. Podstatou kooperace je společná a plánovitá účast více jedinců zaměřená na dosažení společného cíle. (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, Kasíková, 1997) Pokud se výukový cíl žáků a učitele spojuje, dochází ke spolupráci. Pokud mají žáci jiný cíl než učitel, pak dochází ke konfliktu.

Konflikty mohou vztahy mezi účastníky komplikovat nebo rozvíjet. Jako konfliktní situaci označuje I. Gillernová každou situaci, v níž si jedinec vybírá z určitých variant jednu a ostatní možné varianty musí být zavrženy (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990 s.17 ).

Za nejobvyklejší konfliktní situace jsou na základní škole považovány podle aktérů konfliktu:

- konflikty učitele se žáky
- konflikty mezi žáky
- konflikty učitele s rodiči
- konflikty mezi rodiči
- konflikty mezi učiteli
- konflikty učitele s nadřízenými
- konflikty mezi rodiči a žáky ve vztahu ke škole

V této diplomové práci se dále zabýváme konflikty učitele se žáky, konflikty mezi žáky a konflikty učitele s rodiči.

Ve všech třech typech konfliktů musí učitel využít svých sociálních kompetencí tak, aby pomohl vzniklý problém řešit. Naučit se zvládat konfliktní situace patří ve školním prostředí k jednomu z nejdůležitějších sociálních kompetencí, nejen kvůli vyřešení problému samého, ale i proto, že v případě dobrého zvládnutí konfliktu chování učitele poskytuje možnost rozvíjení kompetence zvládat konflikty i žákovi.

Pro úspěšné řešení konfliktu (bez ohledu na to, kdo je jeho původcem), je třeba určit:

- co je obsahem konfliktu, o jaký konflikt jde (kognitivní, afektivní)
- počet osob zapojených do konfliktní situace
- zda se jedná o konflikt intrapersonální nebo interpersonální

V této práci se dále zabýváme interpersonálními konflikty na půdě školy.

Podle I. Gillernové lze postup při řešení konfliktů rozdělit na pět kroků:

- signalizace nespokojenosti a výzva k řešení problému
- odhalení potřeb, rozhovor, snaha pochopit druhého

- přeformulování nespokojenosti v přání
- vyhledávání možných způsobů řešení
- dohoda na řešení, které odpovídá potřebám obou stran konfliktu (Gillernová, 1990)

V odborné literatuře se dále doporučuje, jak se má učitel chovat v konfliktní situaci. Tyto strategie souvisí zejména se sociálními dovednostmi učitele. Ať už je původcem konfliktu žák, rodič nebo učitel, je na učiteli, aby zůstal klidný, zamezil eskalaci konfliktu, snažil se ovládnout emocionální vzrušení, využil schopnosti naslouchat, dovedl rozlišit pocity a dojmy od faktů, v případě eskalace konfliktu dovedl požádat kolegy či nadřízené o pomoc.

## **1.6. Sebereflexe jako důležitý faktor v rozvíjení sociální kompetence učitele**

Schopnost sebereflexe je pojem, který se v posledním desetiletí objevuje v teorii učitelského vzdělávání jak v zahraniční, tak v naší odborné literatuře. Právě schopnost sebereflexe je tou dovedností, která umožňuje učiteli uvědomit si své zkušenosti a prožitky v pedagogických situacích a následně je využít při zlepšování svých pedagogických kompetencí.

Sebereflexe je definována různými autory různě. V této práci se opíráme o interpretaci sebereflexe v pojetí V. Švece, který chápe sebereflexi jako uvědomění si svých učitelských poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Podle tohoto autora dochází při sebereflexi k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a generalizaci vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. (Švec in Dytrtová, 2009)

Učitelská profese vyžaduje od svých nositelů neustálé hodnocení a přehodnocování vlastního pedagogického působení. Učitel si uvědomuje, co udělal/neudělal správně, který postup byl/nebyl efektivní, a zda dosáhl/nedosáhl stanoveného cíle. Toto uvědomění mu může poskytnout určitou zpětnou vazbu (kterou může získat i od pozorovatelů svého jednání) a díky této zpětné vazbě může hledat způsoby zlepšení své pedagogické práce.

Schopnost sebereflexe učiteli pomáhá hodnotit efektivitu vlastního působení. V jeho vlastní sebereflexi mu může pomoci i nástroj evaluační strategie, který sestavila a zveřejnila J. Vašutová. V této evaluační strategii jsou pedagogické dovednosti učitele začleněny do systému profesního jednání učitele. Tento systém tvoří takzvané komponenty, ve kterých lze učitelovu činnost sledovat, nebo pomocí kterých může učitel svou činnost posuzovat.

Těmito komponentami jsou:

- intence (záměr)
- interakce (realizace záměru)
- improvizace (reakce na změny v realizaci záměru v daných podmínkách)
- intervence (pedagogický zásah ve směru ovlivňování podmínek s cílem naplnění učitelova záměru) (Vašutová, 2004)

Ve všech výše uvedených komponentách, s výjimkou intence, se výrazně promítá úroveň sociálních kompetencí učitele. S oblastí improvizace a intervence se učitel setkává ve své každodenní praxi, kde se dostává do reálných pedagogických situací a problémů, které musí operativně řešit.

Většina odborníků zastává názor, že učitel získává potřebu analyzovat a hodnotit svou práci v průběhu své vlastní pedagogické praxe. Za překvapivé považujeme výsledky výzkumu

M. Hupkové, které dokládají, že existuje signifikantní negativní vztah mezi reflexivní kompetencí učitelů a délkou jejich praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009). To by znamenalo, že učitelé s kratší délkou praxe častěji využívají sebereflexi. Jako možný důvod je uváděno, že se ve své praxi častěji setkávají s různými pedagogickými problémy. Zkušení učitelé podle tohoto výzkumu si osvojili určité algoritmy řešení problémů, tato řešení jsou pro ně rutinou, a tudíž nemají důvod k rozboru svého jednání.<sup>2</sup> Za zajímavé a pro rozvoj reflexivního myšlení užitečné považujeme indikátory úrovně reflexe, které představila ve své práci již zmíněná M. Hupková. Učitel, který využívá sebereflexi, podle ní například:

- orientuje se na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám,
- plánuje výchovně-vzdělávací proces,
- vystupuje v roli facilitátora,
- má potřebu zpětné vazby,
- uplatňuje strategické myšlení,
- jeho obecné závěry jsou utvářeny na základě důkladného poznání sama sebe, žáků i situace,
- má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování

Učitel, který nevyužívá sebereflexi, například:

- orientuje se na sebe nebo na učivo,
- jeho perspektivy jsou krátké nebo žádné,
- spoléhá se na osobní zkušenosti,
- preferuje vzdělávání a učení pokusem a omylem,
- předává informace,
- závěry a zobecnění dělá unáhleně bez zkoumání příčin daných jevů,
- podléhá předsudkům, v jeho práci převládá dogmatičnost a rutina,
- nemá potřebu dalšího vzdělávání (Dytrtová, 2009)

---

<sup>2</sup> Na základě své praxe tyto závěry nemohu potvrdit a domnívám se, že využívání sebereflexe je podmíněno individuálně a nesouvisí s věkem nebo lety praxe učitele. Mám zkušenost se staršími zkušenými kolegyněmi, které v průběhu řešení pedagogických situací a problémů často kladou kolegům reflexivní otázky typu: „Myslíte, že jsem to udělala správně?“, „Neměla jsem to řešit jinak?“, „Co byste udělala na mém místě?“. Naopak mladší kolegyně, kteří jsou zjevně výborně předmětově a didakticky připraveni, často řeší kázeňské problémy, pro které se nedostanou k samotné výuce a jako důvod zmíněných problémů uvádí nezralost žáků, příliš přísné / mírné vedení ostatními učiteli atp. Příčiny neefektivní výuky hledají spíše v osobnostech žáků či v odlišném stylu výuky kolegů vyučujících ve stejných třídách. Řešením tohoto problému by mohlo být rozvíjení reflexivního myšlení studentů učitelství a učitelů praktiků v systému dalšího vzdělávání.

Uvedené indikátory mohou začínajícím učitelům i zkušeným praktikům pomoci ukázat vlastní úroveň reflexivních dovedností. Případně u nich navodit potřebu si reflexivní dovednosti osvojit nebo je prohloubit. Tyto indikátory také mohou sloužit učitelům v provádění autoevaluace a být podkladem pro supervizi či hodnocení učitele vedením školy.

Domníváme se v souladu s R. Dyrtrtovou, že učitelé v praxi častěji využívají sebereflexi v průběhu vzdělávání (při volbě vzdělávacích metod) než při řešení výchovných situací a problémů.

V odborné literatuře jsou uváděny dvě koncepce procesu sebereflexe, které jsou si velmi blízké. V obou koncepcích je proces sebereflexe rozčleněn do čtyř fází - viz tabulka 1.

<p><b>1. Nastartování procesu sebereflexe</b> - tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost.</p>	<p><b>1. Podnět k sebereflexi, motivace</b> - vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenost).</p>
<p><b>2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe</b> - orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.</p>	<p><b>2. Fáze posuzování</b> - učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků (reflexní zkušenost).</p>
<p><b>3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěru z výsledků sebereflexe.</b></p>	<p><b>3. Fáze vnitřního dialogu učitele</b> a hledání odpovědi na otázky: Proč byli žáci pasivní - aktivní, netvořiví – tvořiví ? Co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)?</p>
<p><b>4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti</b> na základě výsledků sebereflexe.</p>	<p><b>4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěru</b> (plán aktivního experimentování).</p>

**Tabulka 1 Proces sebereflexe a její struktura (Dyrtrtová, 2009)**

## **2. Empirická část**

## 2.1. Úvod k empirické části

Tématem výzkumu v této diplomové práci jsou sociální kompetence učitele ZŠ. Jejím cílem je prozkoumat, které sociální kompetence učitele jsou považovány žáky, rodiči i samotnými učiteli za nejpotřebnější a nejdůležitější v pedagogické interakci, a jak sami učitelé uplatňují a reflektují sociální kompetence při své práci s žáky, v interakci s rodiči žáků a během spolupráce se svými kolegy.

Hlavními úkoly této části diplomové práce jsou:

- 1) Zjistit, které sociální kompetence učitele považují za nejvýznamnější pro praxi učitelé, jejich žáci a rodiče žáků.
- 2) Analyzovat výsledky zjišťování a porovnat tyto preference z pohledu učitelů, žáků a jejich rodičů.
- 3) Zhodnotit na základě kvalitativní analýzy reálné využívání sociálních kompetencí v konkrétních pedagogických situacích.

## **2.2. Metodologie**

Metodologie výzkumu se opírá o kombinaci kvalitativního a kvantitativním přístupem. Tento přístup byl zvolen proto, že kvalitativní přístup umožňuje hlubší prozkoumání reality a získání charakteristiky jedinečnosti zkoumaných jevů, v našem případě praktické využívání sledovaných sociálních kompetencí při řešení problémů a konfliktů a schopnosti sebereflexe. Kvantitativním přístupem lze naopak postihnout četnost stejnorodých prvků. O to nám šlo v případě hledání nejpotřebnějších sociálních kompetencí učitele v současnosti.

Techniky pro získávání údajů v tomto výzkumu byly zvoleny dvě, a to technika kritické události a dotazníkové šetření. Použití více technik vede k dosažení vyšší míry spolehlivosti a stupně výpovědi výsledků (Pelikán, 1998).

### **2.2.1. Technika kritické události**

Technika kritické události byla zvolena, protože dovoluje analyzovat události, které učitel identifikuje jako podstatné ve svých pedagogických zkušenostech (Flanagan, 1954).

Respondenti, v našem případě učitelé, budou popisovat určitý problém/konflikt, který v souvislosti se svou učitelskou praxí zažili. Jedná se o narativní techniku běžnou v interpretačním výzkumu.

Pro zpracování dat získaných technikou kritické události jsme sestavili strukturovaný formulář, jehož položky vychází z teorie sebereflexe uvedené v kapitole - Sebereflexe jako důležitý faktor v rozvíjení sociální kompetence učitele

#### **Vzor formuláře:**

Analýza kazuistiky č. X

#### **Aktéři:**

Touto položkou chceme zjistit účastníky popisovaného problému / konfliktu. Předpokládáme, že tím zjistíme, mezi kým k takovým situacím dochází.

**Problém:**

Touto položkou chceme zjistit stručný popis situace a oblast školního života, které se popisovaný problém týká.

**Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

Touto položkou chceme zjistit takzvané komponenty, ve kterých lze učitelovu činnost sledovat nebo pomocí kterých může učitel svou činnost posuzovat. Otázky jsou kladeny v následujících oblastech:

- **intence**

Touto položkou chceme zjistit záměr učitele.

- **interakce**

Touto položkou chceme zjistit způsob realizace záměru.

- **improvizace**

Touto položkou chceme zjistit učitelovu reakci na změny v realizaci záměru v daných podmínkách.

- **intervence**

Touto položkou chceme zjistit učitelův pedagogický zásah ve směru ovlivňování podmínek s cílem naplnění učitelova záměru.

**Využité sociální kompetence učitele:**

Touto položkou chceme zjistit, jaké sociální kompetence učitel využil v konkrétní situaci.

**Nevyužité sociální kompetence:**

Touto položkou chceme zjistit, které sociální kompetence využít měl.

**Proces sebereflexe:**

Touto položkou chceme zjistit, zda a jak proběhl proces sebereflexe v konkrétní problémové situaci.

- **podnět**

Touto položkou chceme zjistit motivaci – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenost).

- **posuzování**

Touto položkou učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků (reflexní zkušenost).

- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**

Touto položkou sledujeme fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědi na otázky: Proč nastala tato situace? Co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku?

- **postup**

Touto položkou sledujeme fáze projektování dalších postupů a syntézu závěru (plán aktivního experimentování).

**Závěr:**

Tato položka hodnotí, zda proběhl proces sebereflexe v souvislosti s příslušnou událostí, v jakém časovém horizontu a jaký význam sebereflexe měla v učitelově praxi.

Technikou kritických událostí chceme zjistit, které sociální kompetence při řešení problémů či konfliktů učitelé využívají nebo nevyžívají. Analýzou popisovaných událostí získáme představu, zda a jak učitelé reflektují své postupy při řešení problémů a zda jim reflexe vlastní činnosti pomáhá při rozvíjení vlastních sociálních kompetencí.

### **2.2.2. Dotazníkové šetření**

Metodu dotazníku jsme zvolili, protože umožňuje zjištění dat a informací o respondentovi a jeho názorech a postojích, v našem případě o názorech respondentů na sociální kompetence učitele základní školy a na preference respondentů týkající se předložených sociálních kompetencí učitele (Pelikán, 1998).

Dotazník byl vytištěn na papíře a respondenti odpovídali písemnou formou několika typy odpovědí, od prostého zaškrtnutí logické odpovědi ano/ne přes vyplnění jednoduchých číselných polí typu věk až po verbální vyjádření vlastními slovy. Tuto metodu jsme zvolili pro její přednosti, ke kterým patří snadná administrace a možnost počítačového zpracování rozsáhlého datového souboru.

Dotazník byl konstruován jako anonymní pro tři skupiny respondentů (žáky, učitele a rodiče žáků). Dotazníky jsou uvedeny v přílohách viz. Seznam příloh. U skupiny respondentů-žáků jsme cílovou skupinu zvolili tak, aby schopnosti na jejich vývojovém stupni umožňovaly vyplnění dotazníků, volili jsme tedy žáky druhého stupně. Respondenti rodiče byli voleni ze skupiny, která je v relaci se skupinou žáků. Respondenti učitelé byli voleni z řad učitelů základní školy, kteří byli ochotni podstoupit dotazníkové šetření a odpovědět i na otázky spojené s kvalitativním přístupem k analýze odpovědí.

V části A) jsou zjišťovány základní údaje o respondentovi, tuto část tvoří otázky identifikační, např. pohlaví, věk atp. strukturované dle osoby respondenta

V části B) respondenti odpovídají na tři škálovací otázky týkající se preferencí sociálních kompetencí učitele, zjišťujeme nejprve, které ze sociálních kompetencí považuje respondent za významné (otázka č. 1) a následně zjišťujeme kvantifikaci významnosti takto vybraných sociálních kompetencí (otázka č. 2). Tento oddíl je doplněn otázkou po chybějících dovednostech, pokud by se takové v seznamu nevyskytovaly (otázka č. 3). Podle typologie otázek J. Pelikána (1998) můžeme otázky č. 1 a 2 označit za uzavřené, kdy si musí respondent vybrat některé z nabízených variant odpovědí. Otázka č. 3 je typem otevřené otázky, která ponechává respondentovi plnou volnost pro vyjádření vlastní volby. Pro konstrukci seznamu jsme zvolili soubor sociálních kompetencí učitele dle I. Gillernové, která má bohaté zkušenosti se sociálním výcvikem učitelů. Otázky jsou kladeny strukturovaně s ohledem na vývojový stupeň osobnosti respondenta (v dotazníku žáka jsou použity jiné formulace stejných kompetencí) s dodržением obsahu i pořadí souboru sociálních kompetencí. Touto transformací do jazyku žáka jsme chtěli zajistit srozumitelnost jednotlivých položek.

V části C) dotazníku jsme se zaměřili na zjištění využívání sociálních kompetencí učitele při řešení těchto konfliktů v souvislosti se školní praxí a četností problémů a konfliktů řešených respondenty. V této části jsme využili různých typů otázek, otázka č. 4 až 6 a 8 až 10 jsou otázky uzavřené, na které respondent odpovídá ano/ne a otázky 6a až 6i a 10a až 10i jsou otázkami otevřenými dle uvedené typologie. Konflikty v dotaznících se týkají jak vztahu učitel – žák, učitel – rodič, tak vztahu žák – žák. V dotazníku je tato možnost zmíněna množným číslem u kategorie konfliktu žáka /žáků.

### **2.2.3. Kazuistiky získané technikou kritické události**

Data zpracovaná v této práci technikou kritické události byla získána od spolupracujících pedagogů ZŠ na základě jejich ochoty popsat události, které mají charakter konfliktu či incidentu, případně reflexe problému v oblasti vzdělávací či výchovné.

Na začátku výzkumu bylo osloveno 50 učitelů, kteří byli požádáni, aby co nejvěrněji popsali problém či konflikt ze své praxe, který řešili se svým žákem nebo žáky, případně konflikt mezi žáky, nebo konflikt s rodiči. Většina z oslovených učitelů přislíbila, že popis zmiňované pedagogické situace zašle či předá autorce této práce. Z oslovených pedagogů příběhy odevzdalo 6 pedagogů celkem 13 příběhů. Z těchto třinácti příběhů bylo pomocí strukturovaného formuláře pro analýzu kritických událostí zpracováno 6 nejobsažnějších kazuistik, u kterých jsme předpokládali, že budou mít největší výpovědní hodnotu.

Ve všech šesti kazuistikách jsme se zaměřili na sledování využití třinácti sociálních kompetencí při řešení popisovaných konfliktů.

### **2.2.4. Kazuistika č. 1**

Učitelka 2. stupně ZŠ - 23 let pedagogické praxe

Obrátili se na mě rodiče žáka XY (8. třídy) s prosbou o pomoc. V noci jim zavolal kdosi, jehož hlas neznali, a vyhrožoval jim, že pokud se XY nezklidní a nedá mu pokoj, tak ho zabije. Rodiče se pokusili zjistit majitele telefonního čísla, to se jim však nepodařilo. Byli zoufalí, měli o syna strach. Ode mne očekávali, že jim pomohu a zjistím, zda ten telefonát není dílem některého ze spolužáků XY. Zároveň nechtěli, aby se jejich syn, s ohledem na jeho zdravotní stav, o celém incidentu dozvěděl.

Chápala jsem, že mají strach a že je pro ně důležité vědět, kdo volal a vyhrožoval. Slíbila jsem rodičům, že se pokusím zjistit, zda to byl někdo ze třídy. Stanovila jsem si ale podmínku, že pokud to byl některý ze spolužáků, pak další postup budeme zvažovat společně. Zároveň jsem je upozornila na to, že k tomu, abych něco zjistila, potřebuji čas (1-2 dny) a řekla, že jakmile něco zjistím, dám jim vědět.

Žáky ze třídy XY jsem znala poměrně dobře. Byla jsem jejich třídní učitelkou třetím rokem a když jsem zvažovala, kdo by v tom vyhrožování mohl mít prsty, přišli mi na mysl čtyři jeho spolužáci. Zpočátku jsem nevěděla, co dělat. Nedokázala jsem nikoho požádat o pomoc, měla jsem obavu, že jakmile to někomu řeknu, tak se to roznese po celé škole a k vyřešení události

to rozhodně nepřispěje, zároveň jsem měla strach, aby nedošlo ke splnění výhrůžky. V den, kdy mě navštívili rodiče XY jsem nic neudělala, jen jsem pozorovala své žáky a přemýšlela, co s tím.

Asi nejtěžší pro mě bylo rozhodnutí, že si se čtyřmi podezřelými spolužáky promluví.

Druhý den ráno jsem si ty čtyři vzala stranou a řekla jim, že v noci z neděle na pondělí někdo udělal cosi velmi ošklivého, co odsuzuji a co také může být trestným činem. Též jsem jim řekla o mé domněnce, že s tím mají oni něco společného a že mají možnost napomoci celou situaci vyřešit tím, když řeknou co, jak a proč to vlastně udělali. Dala jsem jim na rozmyšlenou lhůtu 8 hodin s tím, že pokud do té doby přijde viník či viníci za mnou a přiznají se, pak budeme hledat společně nápravu toho, co udělal (i). Pokud viníci nepřijdou, podám trestní oznámení. Měla jsem pocit, že jeden z chlapců znejistěl.

Po dvou hodinách od výše uvedeného rozhovoru se přišli dva hoši přiznat. V jejich podání šlo o hloupou legraci, kterou chtěli dosáhnout změny ve spolužákově chování. Tvrdili, že je XY slovně provokoval. Odsoudila jsem to, co udělali. Dala jsem jim za úkol přiznat se doma k tomuto činu. Řekla jsem, že si to telefonicky ověřím. Snažila jsem se jim vysvětlit, jak moc rodičům svého spolužáka ublížili a upozornila je na to, že až se jim budou omlouvat, mohou počítat se silnou a oprávněnou emocionální reakcí z jejich strany. Následně jsem zavolala rodičům XY, sdělila jim, co jsem se dozvěděla. Podařilo se mi je přesvědčit, aby přišli do školy a přijali omluvu od viníků, bez toho, že by pro ně požadovali trest ze strany školy. Oba chlapci dostali za úkol písemně vylíčit, co udělali, a společně jsme sestavili „smlouvu“, ve které se zavázali, že už se nebude nikdy nic takového opakovat.

Během řešení tohoto školního případu jsem neustále pochybovala, zda jedním správně, zda nemám zvolit jiný postup, ale nedokázala jsem se nikomu svěřit. Dnes po několika letech si myslím, že výsledek potvrdil správnost postupu. ale Tuto zkušenost ale nemohu zobecnit, neboť každé dítě a každá situace je, byť i jenom nepatrně, jiná. Z mého pohledu byl můj způsob komunikace tehdy přiměřený situaci, přesvědčila jsem rodiče žáka i vyhrožující chlapce o způsobu řešení, který se zdál podle mého tehdejšího názoru nejvhodnějším. V oblasti svého prožívání jsem tak úspěšná nebyla, neboť mě trápily pochybnosti o vhodnosti způsobu řešení a ještě dlouho poté jsem měla strach, aby ve třídě nebo mimo ni skutečně nedošlo k nějakému násilí.

Dnes bych si rozhodně nenechala něco takového pro sebe, seznámila bych se situací vedení školy a dohodla bych se na tom, jak bych dále měla postupovat.

## **Analýza kazuistiky č. 1**

### **Aktéři:**

- třídní učitelka, 47 let, 23 let praxe na 1. a 2. stupni ZŠ
- rodiče žáka osmé třídy
- čtyři jeho spolužáci a rodiče dvou z nich

### **Problém:**

- Pedagogický problém se týkal výchovné oblasti.

### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - Vyřešit problém rodičů žáka pouze za účasti třídní učitelky, rodičů XY, viníků a jejich rodičů
- **interakce**
  - rozhovor s rodiči žáka XY
  - posouzení problému a volba postupu
  - individuální rozhovor se čtyřmi potenciálními viníky
    - popis situace a nabídka možnosti volby způsobu řešení vzniklé situace
    - poskytnutí času na rozmyšlenou
    - hrozba oznámení incidentu na policii
- **improvizace**
  - místo předpokládaného jednoho viníka se přiznali dva
  - pohovor byl veden s oběma zároveň
- **intervence**
  - ocenění přiznání se k incidentu
  - odsouzení samotného činu
  - vysvětlení závažnosti takového činu
  - navržení způsobu nápravy a trestu za tento čin
  - akceptace návrhu zúčastněnými stranami

### **Využité sociální kompetence učitele:**

- akceptace osobnosti rodičů i zúčastněných žáků
- respektování jiného názoru
- otevřenost v jednání
- empatie
- naslouchání

- odlišení prožitku od úsudku
- pochvala
- zvládání konfliktu
- neverbální projevy

**Nevyužité sociální kompetence:**

- spolupráce s kolegy a nadřízenými
- hlubší sebereflexe v kontextu celé školy

**Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - události kazuistiky č. 1
- **posuzování**
  - uvědomění si zodpovědnosti
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - touha vyhovět žádosti rodičů
  - znalost povinnosti informovat vedení školy
- **postup**
  - V budoucnu bych informovala rodiče o vhodnosti informovat vedení školy a o mé povinnosti tak učinit v případě, že zahájím řešení tohoto incidentu
  - V případě, že by žádost rodičů o řešení situace na půdě školy trvala dále, volila bych dovednost spolupráce a neprodleně vstoupila do dialogu s vedením školy.

**Závěr:** Proces sebereflexe proběhl s časovým odstupem od celé události, kdy si třídní učitelka uvědomila problematičnost zvoleného postupu, zejména absenci informování zainteresovaných osob z vedení školy či výchovného poradce.

### **2.2.5. Kazuistika č. 2**

Učitelka 2. stupně ZŠ - 3 roky pedagogické praxe

Pomocí návodných otázek v hodině matematiky se snažím žáky přivést ke správnému řešení matematického příkladu. Jde o příklad výpočtu části základu u procent.

Zadání: znám 100%, to je 200 aut. Kolik aut je 40%? Samozřejmě mám v hlavě řešení tohoto jednoduchého příkladu. Žák odpovídá: „To vezmu ty auta a znásobím 40 a vydělím 100“. A

já říkám: „Jak znásobíš 40, to není dobře. Musíš přece získat hodnotu jednoho %“. Až poté si uvědomuji, že řešení  $200 / 100 * 40$  má stejný výsledek jako  $200 * 400 / 100$ . Nastává trapné ticho a já říkám: „Ano, máš pravdu, není to špatně.“. V dalším výkladu žákům vysvětluji, že spolužákův postup nebyl špatný, pouze přehozený. Má reflexe? Pokoušet se při přípravě příkladů hledat více postupů, abych nebyla zaskočena, respektive přemýšlet lépe a déle nad navrhovanými postupy řešení žáků a nevidět pouze svoje řešení. A přiznat chybu, nestát si bezhlavě na svém.

## **Analýza kazuistiky č. 2**

### **Aktéři:**

- učitelka matematiky, 42 let, 3 roky praxe na 2. stupni ZŠ
- žáci sedmé třídy

### **Problém:**

- Pedagogický problém se týkal vzdělávací oblasti.

### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - přivést žáky ke správnému řešení matematického příkladu.
- **interakce**
  - frontální komunikace s žáky, během které učitelka chybně hodnotí výkon žáka
- **improvizace**
  - učitelka přiznala chybu, přiznala správné řešení žákovi
- **intervence**
  - nutná promyšlenější příprava na hodiny

### **Využité sociální kompetence učitele:**

- otevřenost a upřímnost v jednání
- respekt k odlišnému názoru žáka
- sebereflexe (schopnost přiznat chybu)

### **Nevyužité sociální kompetence:**

#### **Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - vlastní chyba učitelky
- **posuzování**
  - uvědomění si zbrklého jednání

- **Vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - co udělat, aby k podobným chybám nedocházelo
- **Postup**
  - rozhodnutí o pečlivější a promyšlenější přípravě

**Závěr:** Proces sebereflexe proběhl bezprostředně v průběhu události.

### 2.2.6. Kazuistika č. 3

Učitelka 2. stupně ZŠ - 23 let pedagogické praxe

#### Očima učitelky 2. stupně ZŠ - 23 let pedagogické praxe

Byl běžný školní den, začátek čtvrté vyučovací hodiny. Do sborovny přiběhla kolegyně se sdělením, že kdosi cosi pálil na dívčích záchodech. Okamžitě jsme se s jinou kolegyní zvedly a šly se podívat na dívčí toalety. Na toaletách byla hromada spáleného papíru a zápach, který se rozšířil po celém patře. S kolegyní jsme se ihned dohodly, že neprodleně půjdeme do svých tříd, neboť děvčata z těchto tříd připadala v úvahu jako viníci. Kolegyně Martina šla do své sedmičky, kde požádala žáky, aby řekli, zda byli předchozí přestávku na dívčích toaletách a zda zde pálili papír. Nikdo se nepřiznal. Já jsem vstoupila do své šesté třídy a řekla dětem, aby ten, kdo byl předchozí přestávku na dívčím záchodě vstal. Postavila se čtyři děvčata. Celé třídy jsem řekla, že došlo k velice závažnému přestupku ohrožujícímu zdraví, a to manipulaci s otevřeným ohněm. Kdo něco viděl, ať to řekne, že to není „bonzování“, ale prevence úrazů, ke kterým by mohlo dojít. Děti řekly, že nikdo nic neviděl. Vyzvala jsem tedy ony čtyři dívky, aby se mnou šly na toalety, a tam jsem se jich znovu zeptala, zda něco viděly. Děvčata opět odpověděla, že nic neviděla a že nic neví. Znovu jsem jim vysvětlila k jakému úrazu mohlo dojít a připomněla dva roky starý incident s popálením spolužáka, ke kterému na naší škole skutečně došlo. Viděla jsem na děvčatech, že něco vědí, ale bojí se to říci. Navrhla jsem jim, ať nic neříkají, že mluvit budu pouze já a ony pak kývnou hlavou, pokud to, co řeknu, bude pravda.

Můj monolog vypadal takto:

„Zapálily jste papír.“ – žádná odezva.

„Viděli jste, kdo zapálil papír?“ – přikývnutí u všech.

„Byl to někdo z devítky?“ – žádná odezva.  
„Byl to někdo z osmičky?“ – žádná odezva.  
„Byl to někdo ze sedmičky?“ – přikývnutí u všech.  
„Byla to Kristýna.“ – žádná odezva.  
„Byla to YZ?“ – přikývnutí u všech.  
„Zapálila ten papír sirkami?“ – žádná odezva.  
„Zapálila ten papír zapalovačem?“ – přikývnutí u všech.  
„Byl tady ještě někdo kromě Vás a YZ?“ – přikývnutí u všech.

Postupným zpřesňováním se ukázalo, že tam byla ještě tři děvčata z YZ třídy.

Poté, co jsem se dozvěděla potřebné informace, vrátila jsem s pochvalou děvčata do třídy.

Na chodbě již čekala kolegyně Martina, řekla jsem jí, že vím, kdo to udělal, a dohodly jsme se, že obratem vytáhne YZ ze třídy a vezme ji na toaletu ke konfrontaci s místem, kde k incidentu došlo. Přímo na místě jsme se jí zeptaly, zda ten papír zapálila, řekla, že ne. Pak jsem se jí zeptala, zda byla o přestávce na toaletách. Odpověděla, že ano, ale že nic neudělala, nikoho neviděla a nic o tom neví. Připomenula jsem jí její zapírání v případě jiného incidentu s výhrůžnou SMS. Následně se zapletla do rozporu v odpovědi na otázku, zda při její návštěvě toalety byl již popel na místě, či nikoli. Ve třídě Martině nejdříve tvrdila, že tam popel nebyl, mně na místě ale řekla, že tam popel již byl. To ji rozhodilo, ztratila schopnost zapírat, a poté se pod tlakem přímých otázek své třídní (mé kolegyně Martině) přiznala. Znovu jsme jí zdůraznily, jaký úraz mohla svým jednáním způsobit, nechaly jsme jí místo uklidit, dostala za úkol napsat úvahu o prospěšnosti a nebezpečnosti ohně, sdělily jsme jí, že tento incident bude řešit pedagogická rada a poslaly jsme ji do třídy. Žákyně YZ již má trojku z chování jistou za minulé prohřešky. S kolegyní Martinou jsme se shodly, že tedy bude na místě seznámit pedagogickou radu se stupňující se intenzitou incidentů s touto žákyní spojených, incident nahlásit odboru sociální péče a snažit se o zastavení tohoto nebezpečného trendu v jejím chování.

Očima učitelky 2. stupně ZŠ – 4 roky pedagogické praxe

Na začátku čtvrté vyučovací hodiny mi kolegyně sdělila, že na dívčích toaletách se stal incident – někdo zapálil ruličku toaletního papíru. „Akci“ samozřejmě doprovodil pořádný zápach po celém patře a nepořádek na WC.

Jako viníci byli okamžitě vyloučeni deváťáci, protože o přestávce, kdy se incident musel stát, byli se mnou a sledovali závěr filmu Vyšší princip. S kolegyní jsme šli okamžitě udeřit na dívky sedmé a šesté třídy, protože na WC tráví o přestávkách dost času a mohly „něco“ vidět.

Šla jsem tedy do sedmé třídy, kde jsem třídní učitelkou. Všechny dívky přiznaly, že na WC byly, ale shodně tvrdily, že si ničeho nevšimly. Sice prý cítily kouř, ale nic zapáleného neviděly. Také jmenovaly čtyři dívky ze šesté třídy, které na toaletě také byly. Jejich výpověď se mi zdála zvláštní vzhledem ke svinčíku, který na toaletách panoval. Také vím, že mezi dívkami jsou dvě, které kouří. Přišlo mi víc než pravděpodobné, že u nich najdu sirky nebo zapalovač. Všechny žáky jsem tedy poprosila, aby vyndali z batohů své věci a dali je na lavici. Nic jsem nenašla, což mě trochu zklamalo, ale v podstatě jsem to čekala. Počítala jsem s tím, že zapalovač může mít někdo třeba v kapse. Dětem jsem nicméně poděkovala a poprosila je, kdyby si náhodou na něco vzpomněly, ať přijdou.

Vyšla jsem ze třídy a čekala na kolegyni – třídní šesté třídy – doufala jsem, že bude něco vědět. Lépe řečeno jsem to očekávala, protože má mnohem větší zkušenosti a s dětmi to umí. Nezklamala mě, šestáčky mluvily a jako pachatele uvedly YZ žákyni z mé třídy. Nepřekvapilo mě to, je to problémová dívka a letos by to nebyl její první přešlap. Pro YZ jsem došla a s ní a kolegyní jsme šly na WC. Nechala jsem nejdříve mluvit kolegyni, sama jsem byla našťvaná a asi bych to rovnou celé pokazila. Kolegyně se ptala, co nám k tomu může YZ říct. YZ nejprve tvrdila, že nic neví. Vyzvala jsem ji, ať mluví pravdu. Kolegyně jí připomněla, že spolu řešily jiný incident a také nejprve zapírala. YZ se ohradila, že to teď budeme svádět na ni, když už jednou něco provedla. Chovala se sebevědomě a drze. Po chvíli řekla, že teda ví, že ohořelá rulička na WC byla, že tam byl nepořádek, ale že s tím nemá nic společného. To mi nahrálo do karet, protože ve třídě tvrdila něco jiného. Teprve potom začala mluvit pravdu – i když se ještě chvíli bránila. Řekla, že toaletní papír a ruličku zapálila ona a zapalovačem. Ten v době prohlídky tašek měla v kapse kalhot. Po mém odchodu ze třídy ho vyhodila z okna – měla na to chvíli, protože kolegyně, která měla v tu dobu ve třídě hodinu, na „vyšetřování“ odešla, po mém odchodu se do třídy hned vrátila.

Nevím, co by se stalo, kdyby YZ nelhala. Sice jsme s kolegyní obě věděly, že máme viníka před sebou, ale YZ byla dost zatvrzelá. Já jsem navíc byla našťvaná, protože nechápu, proč se děti obecně nechtějí přiznat k sebemenší prkotině, kterou provedou. Chybí mi zkušenosti a stoický klid mé kolegyně. Proto jsem se ani nevyjádřila k trestu pro YZ – kolegyně navrhla třetí stupeň z chování, na to dívka reagovala, že to už stejně má (za neomluvené hodiny). Nakonec jsme se shodly, že řešení probereme na pedagogické radě, ale že určitě obeznámíme s incidentem matku YZ a sociálku, se kterou už kvůli žákyni spolupracujeme. YZ měla navíc napsat úvahu o používání ohně.

### Analýza kazuistiky č. 3

#### **Aktéři:**

- učitelka, 47 let, 23 let praxe na 1. a 2. stupni ZŠ,
- učitelka, 28 let, 3 roky praxe na 1. a 2. stupni ZŠ,
- žákyně šesté a sedmé třídy

#### **Problém:**

- pedagogický problém se týkal výchovné oblasti.
- jednalo se o manipulaci s otevřeným ohněm ve škole

#### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - Zjistit, kdo manipuloval s otevřeným ohněm na toaletách
- **interakce**
  - rozhovor s kolegyní o postupu řešení incidentu
  - komunikace s žákyněmi šesté třídy – zjištění viníka
  - sdělení zjištěných informací kolegyni a dohoda o dalším postupu
  - individuální rozhovor s viníkem
    - konfrontace s místem incidentu
    - poskytnutí času na rozmyšlenou
    - zpřesňování informací o incidentu (viník v roli svědka)
- **improvizace**
  - konfrontace s rozpornými tvrzeními
  - přiznání žákyně
- **intervence**
  - ocenění přiznání se k incidentu
  - odsouzení samotného činu
  - vysvětlení závažnosti takového činu
  - navržení způsobu nápravy a okamžitého trestu za tento čin
  - přenesení rozhodnutí o dořešení případu do pedagogické rady
  - oznámení o incidentu matce žákyně a OSPODu
  - akceptace návrhu zúčastněnými stranami

### **Využité sociální kompetence učitele:**

- spolupráce učitelek při vyšetřování incidentu
- otevřenost v jednání
- empatie
- naslouchání
- odlišení prožitku od úsudku
- pochvala
- zvládání konfliktu
- neverbální projevy

### **Nevyužité sociální kompetence učitele: neidentifikovány**

#### **Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - závažnost a typ incidentu
- **posuzování**
  - uvědomění si zodpovědnosti za zdraví žáků a majetek školy
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - obava z možného úrazu ohněm (evokovaná zkušeností s vážným úrazem žáka ohněm před dvěma lety)
  - vědomí potřebnosti okamžitého řešení případu
  - pochybnosti o bezchybnosti vlastního postupu
  - znalost povinnosti informovat vedení školy
  - nutnost přenést řešení opakovaného problémového chování žákyně na vyšší úroveň (součinnost s ostatními pedagogy (pedagogická rada) a s orgány sociální péče (OSPOD) a rodiny žákyně
- **postup**
  - ve zvoleném postupu nenalézám chyby, domnívám se, že obě vyučující zvládly situaci s využitím profesních dovedností a sociálních kompetencí, a jelikož se jedná o vyučující z první kazuistiky, mohu konstatovat, že došlo k volbě lepšího postupu s menším rizikem subjektivního pohledu na incident a k využití a rozvinutí spolupráce s kolegy, které přispívá ke kohezivnímu působení celého učitelského sboru.

**Závěr:** Vzhledem k využití sebereflexe v kazuistice č. 1 došlo u první učitelky k posunu vnímání podobných situací a vyvození důsledků. Výsledkem toho byla volba širšího repertoáru sociálních kompetencí a hlavně dovednosti spolupráce s ostatními kolegy.

#### **2.2.7. Kazuistika č. 4**

Učitelka 2. stupně ZŠ - 25 let pedagogické praxe

Popisovaný konflikt se žákyní se stal skoro před dvaceti lety. Jako začínající učitelka, absolventka oboru Čj - Hv, jsem se musela smířit se skutečností, že na malé vesnické škole budu učit i jiné předměty, dokonce i tělesnou výchovu.

V zimě jsme chodily s děvčaty cvičit do tělocvičny. Trochu jsem se někdy potýkala s jejich neochotou dělat všechny činnosti, které jsem já určila.

V osmé třídě byla jedna poněkud upřímná až někdy velmi drzá slečna. Jednou jsme se v tělocvičně učily tzv. trojtakt s hodem na koš. Dívce se mé vysvětlování nelíbilo, postavila se provokativně velmi blízko ke mně, dívala se mi do očí a začala se pošklebovat. Dělal a všelijaké obličejky a takové to: "Ble, ble, ble..." Zcela bezprostředně mi vystřelila ruka a dala jsem jí facku přes pus. V tu chvíli překvapeně zmlkla a byl klid. Pokračovala jsem v hodině jako by se nic nestalo.

Já jsem ovšem vzápětí svého činu litovala, dobře jsem si byla vědoma, že takto konflikt řešit nemohu, a že nemám právo vztáhnout ruku na žáka. Trochu jsem se i obávala, zda si slečna doma nepostěžuje a já nebudu muset svoje jednání vysvětlovat jinde.

Nic takového se ovšem nestalo. Dívčina se pravděpodobně zastyděla, nechtěla se nikomu svěřovat. Přílišnou drzost si už ke mně nikdy nedovolila, zdravá upřímnost jí zůstala. Později jsme spolu dobře vycházely.

Já si ovšem z tohoto konfliktu vzala celoživotní ponaučení. Nikdy nemohu na konflikt reagovat bezprostředně, svoji reakci je potřeba vždy předem zvážit. Na žáky ruku vztáhnout nesmím, ač v určitých situacích by se facka zdála být prostředkem nejúčinnějším.

## Analýza kazuistiky č. 4

### **Aktéři:**

- učitelka, 49 let, 25 let praxe na 1. a 2. stupni ZŠ,
- žákyně osmé třídy

### **Problém:**

- Pedagogický problém se týkal výchovné oblasti.
- Jednalo se o drzé chování žákyně při hodině tělocviku.

### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - předvést žákyním tělocvičný prvek
- **interakce**
  - demonstrace a vysvětlování aktivity
  - sledování žákyň
  - zjištění nevhodného chování žákyně
- **improvizace**
  - zkratové jednání, facka žákyni
- **intervence**
  - volba neutrálního chování bez další eskalace konfliktu
  - akceptace chování zúčastněnými stranami

### **Využité sociální kompetence učitele:**

- otevřené a upřímné jednání
- pochopení mimoslovních projevů
- schopnost sebereflexe

### **Nevyužité sociální kompetence učitele:**

- umění řešit konflikty (ovládat a řídit své jednání)

### **Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - překvapení a obavy z vlastního zkratového jednání
- **posuzování**
  - uvědomění si zodpovědnosti za zdraví žáků
  - obava z důsledků jednání v oblasti postihu učitele
  - obava z důsledků jednání v oblasti vztahu s žákem
  
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - lítost a obavy vyvolané průběhem a potenciálními důsledky incidentu
  - vnitřní konflikt mezi vědomím nevhodnosti fyzicky trestat a pocitem, že mírný tělesný trest může být účinnější než jakýkoli jiný výchovný prostředek
  
- **postup**
  - v uvedeném incidentu důležitý závěr vyvozený učitelkou, uvědomila si, že při řešení konfliktních situací musí své chování ovládat a pečlivě zvažovat volbu výchovných prostředků

**Závěr:** Uvědomila si svoje rezervy v chování k žákům s využitím sociální dovednosti sebereflexe. Tato zkušenost ovlivnila celou její profesní kariéru.

### **2.2.8. Kazuistika č. 5**

Učitelka 1. stupně ZŠ - 28 let pedagogické praxe

Zaznamenávala jsem neustálé spory mezi děvčaty. Chlapci byli bez problémů. Zjišťovala jsem, co se mezi nimi děje a vyšlo najevo, že Aničku šikanuje skupina spolužaček.

Vysypávají jí aktovku, nastavují nohu při procházení uličkou mezi lavicemi, posmívají se jí. Neskutečně jim vadilo, že nenosí značkové oblečení.

Vyslechla jsem obě skupiny zvlášť a požádala je, aby si promyslely, co by udělaly pro zlepšení vztahů a zároveň jsem konzultovala situaci se školní psychologkou a informovala rodiče.

Vypadalo to srozumitelně. Boj o role ve skupině, ale bylo mi jasné, že Anička nemusí být jen obětí.

Začaly se mi rozkrývat další vazby. Anička byla drobná sportovní holčička, chtěla být vždy dominantní, ale nedokázala unést vedoucí roli. Jelikož se nemohla smířit se svým neúspěchem, uchýlovala se často až k agresivním metodám, plivala na spolužačky, plakala, urážela se, žalovala. Sama nebyla příliš tolerantní a nakonec šéfovala skupině děvčat, která byla ochotná akceptovat její dominantní postavení. Šlo hlavně o prospěchově slabá děvčata, z méně sociálně postavených rodin.

Anička se liší od druhé skupiny děvčat tím, že pochází z vícečetné rodiny, sportuje, rodiče stavějí dům, tak nemají příliš času. Přesto má velmi milující, aktivní a podnětné prostředí.

Druhá skupina děvčat byla složena z premiantek, vyspělých děvčat, ze silně sociálně situovaných rodin.

Myslela jsem si, že když děvčatům domluvím a zdůrazním nebezpečí šikany, problém se zmírní nebo vymizí.

Ale došlo k horšímu. Začali se do vztahů dětí ve třídě míchat rodiče.

Aničky tatínek mi večer volal, obvinil mě, že dostatečně neřeším konflikt mezi dětmi, že Anička nechce chodit do školy, že se jí posmívají ostatní děti. Pociťovala jsem to jako útok, snahu o to, abych se postavila na jeho stranu, lépe řečeno na stranu Aničky. Ubezpečila jsem ho, že mám zájem problém řešit a že by bylo dobré, aby si rodiče promluvili na třídní schůzce. Čas před třídní schůzkou rodiče navzájem řešili spory urážkami, telefonicky i osobně.

Rozbroje pokračovaly otevřeně na třídní schůzce.

Řídit takový spor nebylo vůbec lehké. Jakmile jsem se snažila ukázat na nějaké klady Aničky, druhá skupina se do mne pustila a obráceně. Rodiče se ve třídě hrubě uráželi. Zavolala jsem si na pomoc pana ředitele. Zpočátku se snažil orientovat, kdo co kdy komu udělal. Nakonec i navrhl přestup Aničky do jiné třídy. Její otec byl ale proti. Bylo to velmi stresující.

Závěr byl následující. Požádali jsme rodiče, aby si s vlastními dětmi promluvili o možné spolupráci dětí, o vzájemné pomoci, popř. v krajním případě o pouhou akceptaci bez agresivních výpadů.

Celá záležitost i po týdnech vyústila právě k tomu mlčenlivému ignorování, časem nevraživost ustávala.

Spor rodičů se zapouzdřil, rodiče se navzájem nevyhledávali a dokonce nabádali i své potomky, aby se taky tak zachovali.

Toto se událo čtyři měsíce před koncem školního roku. Příští školní rok se žáci rozcházejí do jiných škol nebo specializovaných tříd.

Jednání s rodiči se mi jevilo problematické vzhledem k nízké úrovni sociálních dovedností rodičů zúčastněných v tomto konfliktu. Byla jsem ráda, že se třídní schůzky zúčastnil náš ředitel, neboť rodiče se, zejména zpočátku, projevovali agresivně. Napříště, pokud by se schylovalo k podobnému konfliktu, přizvu k jednání s rodičem nebo rodiči psychologku, výchovnou poradkyni nebo jinou kolegyni.

### **Analýza kazuistiky č. 5**

#### **Aktéři:**

- učitelka, 52 let, 28 let praxe na 1. stupni ZŠ,
- žákyně páté třídy
- rodiče žákyně
- ředitel školy

#### **Problém:**

- pedagogický problém se týkající se výchovné oblasti.
- šikana

#### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - vyřešit spor mezi děvčaty
- **interakce**
  - vyslechnutí obou skupin s cílem získat podrobnější informace o konfliktu
  - konzultace konfliktní situace se školní psychologkou
  - informování rodičů obou skupin děvčat
  - změna pohledu, názoru na situaci
- **improvizace**
  - komunikace s rodiči iniciovaná rodiči
  - eskalace problému mezi žákyněmi do problému mezi rodiči navzájem a mezi rodiči a školou
- **intervence**

- snaha o vyřešení konfliktu
- jednání s rodiči na třídní schůzce
- eskalace řešení na úrovni školy na vedení školy
- dohoda s rodiči o nutnosti utlumení agresivity rodičů i dětí

#### **Využité sociální kompetence učitele:**

- otevřenost a upřímnost v jednání
- empatie
- naslouchání
- spolupráce uvnitř školy
- akceptace
- sebereflexe

#### **Nevyužité sociální kompetence učitele:**

- schopnost řešit konflikty

#### **Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - nespokojenost s eskalací konfliktu
- **posuzování**
  - vysoká angažovanost učitelky
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - zklamání z vlastního neúspěchu při řešení konfliktu
  - zklamání z chování rodičů
- **postup**
  - změna strategie při řešení problému s více aktéry
  - volba individuálního a diplomatického projednávání konfliktu s rodiči
  - přesunutí jednacího prostoru ze soukromí na půdu školy
  - přizvání školní psycholožky v roli mediátora k jednání

**Závěr:** Možnost uplatnění sociálních kompetencí učitele může být limitována nízkou úrovní sociálních kompetencí některých rodičů.

### 2.2.9. Kazuistika č. 6

Učitelka 1. stupně ZŠ - 19 let pedagogické praxe

Není to tak dlouho, co jsem řešila používání vulgárních slov mezi žáky dvou tříd. Týkalo se to chlapce z 2. třídy (Honza) a chlapce ze 3. třídy (Petr). Neshody mezi těmito dvěma chlapci vznikají při hodinách, kdy jsou tyto dvě třídy spojené. Petr ani Honza nejsou žádní svatouškové. Honza je z rodiny, kterou má na dohled OSPOD, a sám má ve škole i jiné problémy. Petr je hyperaktivní kluk, jehož rodiče jsou na něj velmi přísní.

Petr za mnou přišel, že mu Honza z 2. třídy neustále nadává. Ptala jsem se ho, jak mu nadává. Odpověděl, že mi to ani nemůže říci. Po vzájemné domluvě jsme o tom začali mluvit ve 3. třídě, kde jsem už tři roky třídní učitelkou. Děti samy začaly mluvit o tom, jak sprostě i s nimi mluví Honza. Byla jsem velmi překvapená, jakou slovní zásobu může mít žák 2. třídy. Dětem jsem slíbila, že si vše rozmyslím a druhý den jim řeknu, co jsem vymyslela.

Někdo si může myslet, že je to přece „prkotina“, takhle mezi sebou děti v dnešní době komunikují. Ale já jsem přesvědčená, že když za mnou někdo přijde a chce najít řešení svého problému, měla bych něco udělat a ne to hodit za hlavu. Myslím si, když se budou řešit i takovéto dětské potíže (někdo si může myslet, že je to maličkost), může se předejít velkým závažným konfliktům mezi dětmi.

Druhý den jsem šla za třídní učitelkou 2. třídy, abych získala informace o Honzově komunikaci se spolužáky ve třídě. Potvrdila mi, že tímto způsobem mluví, ale že už to řešila domluvou i poznámkou. Musela jsem tedy vymyslet jiné řešení.

S žáky třetí třídy jsem se domluvila, že si Honzu vezmeme k nám do třídy a promluvíme si. Společně si řekneme, co se nám i Honzovi nelíbí, a zkusíme najít řešení. Honzu jsem přivedla. Třetíáci mu řekli, co se jim nelíbí. Mluvílo se hlavně o jeho vulgárních výrazech. Honza nejprve mlčel. Po delším čase přiznal, že takto mluví, ale vždy v případě, že se mu něco nelíbí, např. někdo mu vrazí do lavice.

Někdo může namítnout, že se Honza musel cítit jako na pranýři. Já si to nemyslím. Diskuse třetíáků s Honzou byla klidná bez hádek a urážek. Dále si myslím, když opatření paní učitelky z druhé třídy nezabrala, musela jsem vymyslet takové řešení, které by bylo o něco „tvrdší“ vůči Honzovi. Jeho pocity, když byl u nás ve třídě, nebyly určitě příjemné. Zpočátku se mi zdálo, že je velmi nervózní. Být v jiné třídě sám, není samo o sobě nic příjemného.

A řešení????? Děti si ho vlastně našly samy. S Honzou se domluvily na vzájemné toleranci. Petr se bude snažit Honzovi „vyhýbat“, aby svou hyperaktivitou nezpůsobil Honzův vodopád sprostých slov. Honza přislíbil, že si bude dávat pozor na pusu. O naší domluvě jsem informovala třídní učitelku 2. třídy.

Nevím, zda tohle řešení je to nejlepší a zda vydrží sliby, které si děti daly. Zatím nevím o žádném konfliktu. Někdy přemýšlím nad tím, co budu dělat v případě, že tohle řešení nebude účinné.

### **Analýza kazuistiky č. 6**

#### **Aktéři:**

- učitelka, 43 let, 19 let praxe na 1. stupni ZŠ,
- žáci a žákyně třetí třídy a jeden žák z druhé třídy
- třídní druhé třídy

#### **Problém:**

- Pedagogický problém se týkal výchovné oblasti.
- Jednalo se užívání vulgárních slov mezi žáky dvou tříd.

#### **Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
  - vyřešit problém žáka, stěžujícího si na hrubé nadávky spolužáka z jiné třídy
- **interakce**
  - rozhovor se žáky třetí třídy – získání informací o chování a nadávkách jejich mladšího spolužáka z druhé třídy (zjištění, že druhák mluví sprostě i s ostatními dětmi)
  - ponechání času na rozmyšlenou a volbu postupu
  - komunikace s třídní učitelkou druhé třídy (nutnost přijmout jiné řešení, než zmíněná paní učitelka)
- **improvizace**

- konfrontace druháka s dětmi, kterým nadával
- zajištění bezpečného prostředí pro všechny děti
  
- **Intervence**
  - umožnění žákům, aby našli sami řešení (dohoda o vzájemné toleranci)
  - informování třídní učitelky druhé třídy o řešení tohoto problému

#### **Využité sociální kompetence učitele:**

- otevřené a upřímné jednání
- empatie
- naslouchání
- sebereflexe (Ovládání svého jednání)
- umožnění žákům spolurozhodovat o řešení konfliktu
- vedení žáků ke spolupráci
- zvládání konfliktu
- spolupráce učitelky při vyšetřování incidentu
- neverbální projevy

#### **Nevyužité sociální kompetence učitele:** neidentifikovány

#### **Proces sebereflexe:**

- **podnět**
  - stížnost žáka na slovní agresi spolužáka
- **posuzování**
  - odpovědnost za vytváření bezpečného prostředí ve škole
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
  - zvažování nutnosti problém řešit
  - perspektivní uvažování o předcházení závažným konfliktům
- **postup**
  - spolupráce s kolegyní
  - vytvoření takových podmínek, díky kterým žáci našli řešení sami (dohoda o vzájemné toleranci)
  - informování třídní učitelky druhé třídy o vzájemné dohodě žáků

**Závěr:** S využitím mnoha sociálních kompetencí učitelka docílila samostatnosti žáků v řešení konfliktu.

### **2.2.10. Shrnutí kazuistik**

V šesti kazuistikách jejich autoři popsali, jak řešili konflikty se žákem (3), konflikty mezi žáky (2) a konflikt mezi žáky a rodiči (1).

Rozborem kazuistik jsme zjistili, že učitelé využili při řešení konfliktů ve škole 12 námi sledovaných sociálních kompetencí alespoň jednou. Z příběhů jsme nezjistili, zda byla využita kompetence být konkrétním. Nenalezli jsme jiné námi nezkoumané kompetence, které by se v příbězích odrazily.

Ve všech kazuistikách učitelé využili otevřeného a upřímného jednání, v pěti byla identifikována schopnost sebereflexe, ve čtyřech jsme zaznamenali využití kompetence naslouchat, být empatickým a orientovat se v neverbálních projevech. Ve třech případech jsme zaznamenali využití spolupráce a kompetentní vyřešení popisovaného konfliktu. Ve dvou ze zkoumaných kazuistik jsme vysledovali přijetí osobnosti žáka, schopnost rozlišení prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i u ostatních, respektu k názorům žáků a užití pochvaly. V jednom případě učitelka umožnila žákům spolurozhodovat při řešení konfliktu.

Ve všech šesti kazuistikách jsme sledovali, které sociální kompetence v řešení konfliktu chyběly a přitom bylo vhodné je využít. Ve dvou případech se jednalo o schopnost řešit konflikty. V jedné kazuistice nebyla využita kompetence ke spolupráci a kompetence okamžitá sebereflexe. K sebereflexi došlo se značným časovým odstupem.

## 2.2.11. Tabulky sociálních dovedností v kazuistikách

Použité kompetence	Kazuistika 1	Kazuistika 2	Kazuistika 3	Kazuistika 4	Kazuistika 5	Kazuistika 6	Celkem kompetencí
akceptace	1				1		2
otevřenost	1	1	1	1	1	1	6
empatie	1		1		1	1	4
naslouchání	1		1		1	1	4
prožívání	1		1				2
sebereflexe	1	1		1	1	1	5
neverbální projevy	1		1	1			3
respekt k názorům	1	1					2
spolurozhodování						1	1
pochvala	1		1				2
spolupráce			1		1	1	3
konkrétnost							0
řešení konfliktů	1		1			1	3
Celkem kompetencí	10	3	8	3	6	7	37

**Tabulka 2 Použité sociální dovednosti v kazuistikách**

Nepoužité kompetence	Kazuistika 1	Kazuistika 2	Kazuistika 3	Kazuistika 4	Kazuistika 5	Kazuistika 6	Celkem kompetencí
akceptace							0
otevřenost							0
empatie							0
naslouchání							0
prožívání							0
sebereflexe	1						1
neverbální projevy							0
respekt k názorům							0
spolurozhodování							0
pochvala							0
spolupráce	1						1
konkrétnost							0
řešení konfliktů				1	1		2
Celkem kompetencí	2	0	0	1	1	0	4

**Tabulka 3 Nepoužité sociální dovednosti v kazuistikách**

## 2.3. Dotazníkové šetření – kvantitativní analýza

Výzkumný soubor dotazníkového šetření tvoří žáci, rodiče a učitelé dvou základních škol. Oslovení žáci jsou z druhého stupně základní školy od šesté do deváté třídy. Dotazníky pro učitele byly rozdány učitelům prvního a druhého stupně výše zmíněných dvou základních škol. Stejně tak dotazníky určené rodičům byly rozdány v těchto školách.

V B) části dotazníku respondenti nejprve v úkolu 1/ vybírali 5 nejdůležitějších ze 13 nabízených sociálních kompetencí učitele. V úkolu 2/ přiřazovali jimi vybraným pěti dovednostem známku jako ve škole s tím, že jedničku přiřadili dovednosti, kterou považovali za nejvýznamnější z pěti vybraných z úkolu jedna, a pětku dovednosti nejméně významné. Váha byla jednotlivým kategoriím přiřazena lineárně. V úkolu 3/ byl položen dotaz na chybějící sociální kompetenci, tato otevřená otázka nebyla vyplněna žádným respondentem.

V C) části dotazníku respondenti nejprve v uzavřených otázkách odpovídali na otázky, zda řešili nějaký problém s žákem/žáky alternativně s rodičem/rodiči, učitelem/učiteli., zda vyústil tento problém v konflikt a zda mohou popsat tento konflikt. Pro případ kladné odpovědi v těchto otázkách byly zkonstruovány otevřené otázky, pomocí kterých jsme chtěli zjistit, jaké typy konfliktů se ve školním prostředí vyskytují, zda učitelé dokáží tyto konflikty řešit a případně jaká je spokojenost respondentů s těmito řešeními.

Tuto část C) respondenti buď nevyplnili nebo byla vyplněna nedostatečně vzhledem k účelu, ke kterému měla sloužit. V příslušných oddílech uvádíme sumární výsledky, ale jejich vypovídací hodnota je vzhledem k malému počtu aktivních respondentů a slabé kvalitě odpovědí velmi nízká.<sup>3</sup>

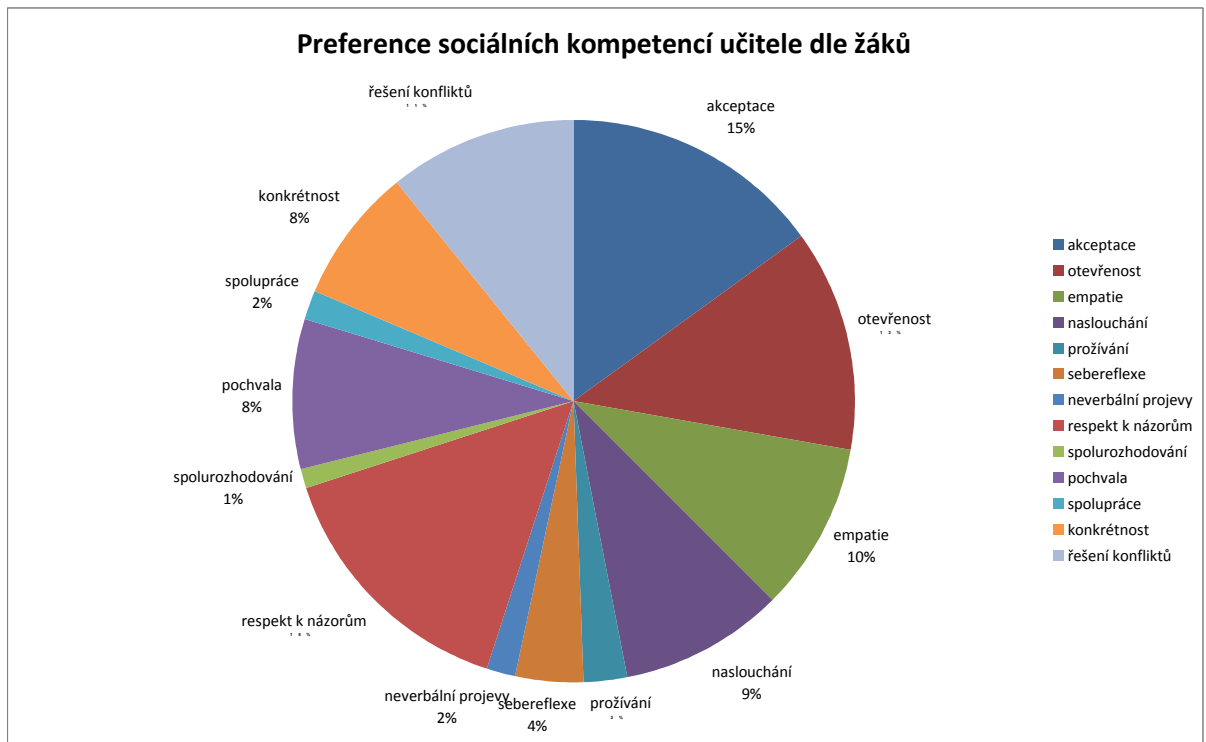
### 2.3.1. Sociální kompetence učitele očima žáků

V dotazníkovém šetření bylo distribuováno 105 dotazníků mezi žáky druhého stupně dvou základních škol od šesté do deváté třídy. Vráceno bylo 98 dotazníků. 48% respondentů byli chlapci, 52% byly dívky.

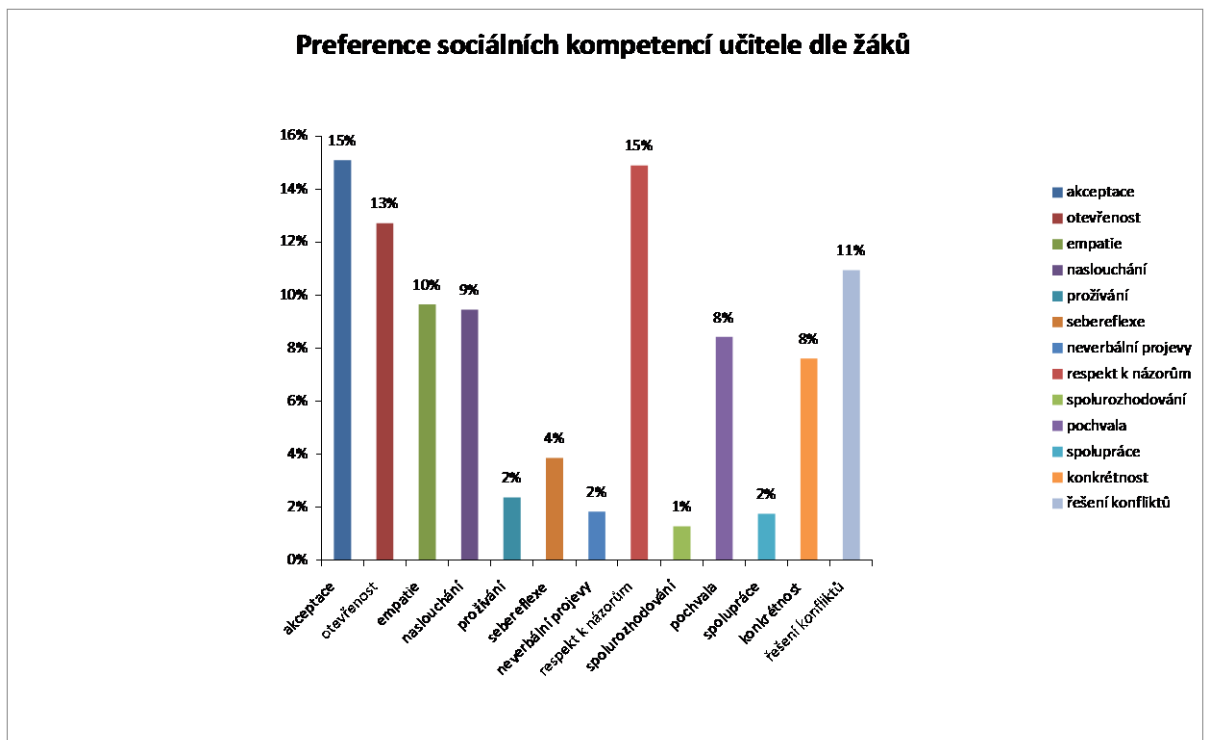
Na podkladě dat získaných v úkolu B),2/ jsme sestavili graf, ze kterého vidíme, které dovednosti učitele jsou pro žáky nejvýznamnější. Viz následující grafy:

---

<sup>3</sup> Bylo by zajímavé zjistit, co bylo příčinou tak malého zájmu respondentů o tuto část dotazníku



Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků



Sloupcový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků

Z grafů je patrné, že pro žáky je nejdůležitější učitel, který je dokáže přijímat takové, jací jsou, respektuje jejich názory, jedná s nimi otevřeně a upřímně, umí řešit konflikty a snaží se je pochopit a vcítit se do jejich situace.

K údajům z oddílu C):

Návratnost 28 z 98

Poznámka: žáci odmítají popsat problémy/konflikty, pokud je popisují, tak velmi stručně, heslovitě.

#### Konflikt, který řešil ŽÁK s UČITELEM

Obsah konfliktu:	Četnost:
Šikana	2
Nevhodné chování žáka	5

#### Konflikt, který řešil ŽÁK s UČITELEM a RODIČEM

Obsah konfliktu:	Četnost:
Nespravedlivé hodnocení učitelem	5
Urážky, ponižování učitelem	3

#### Konflikt, který řešil ŽÁK s RODIČEM

Obsah konfliktu:	Četnost:
Známky	1
Šikana	2
Nevhodné chování	4
Vandalismus	1
Špatný vztah s učitelem	1
Záškoláctví	2

#### Spokojenost žáků s řešením konfliktu:

2 žáci byli spokojeni

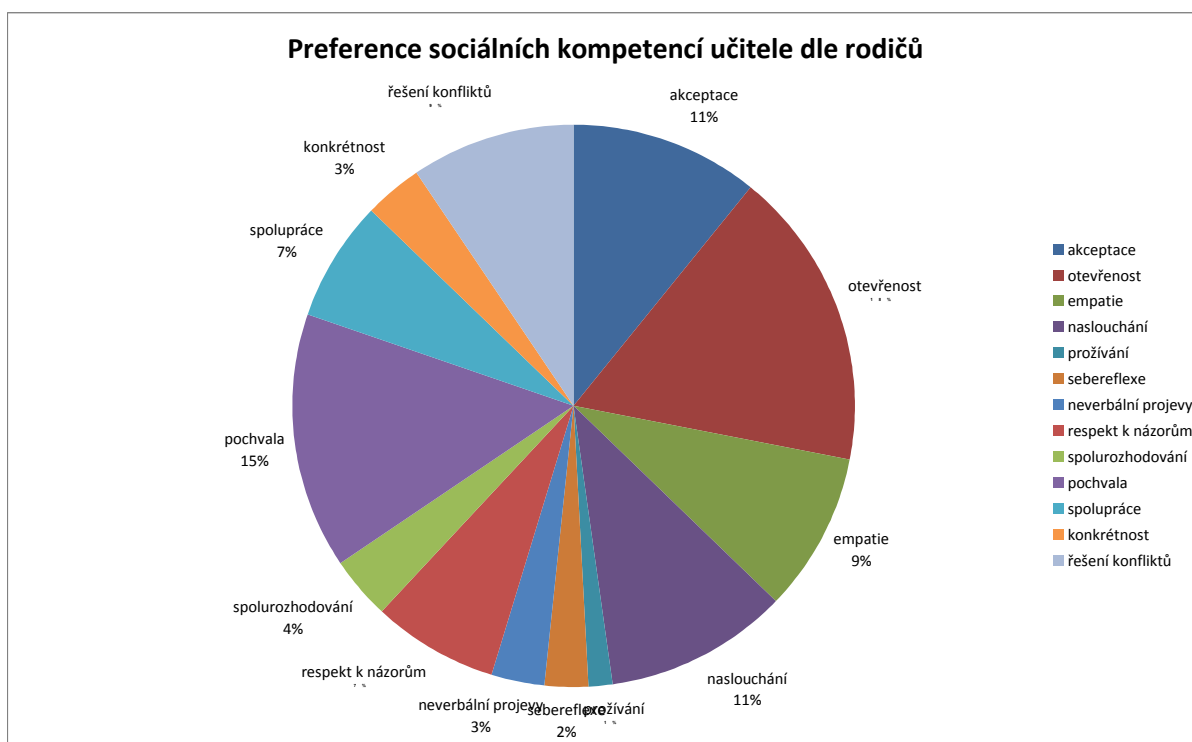
22 žáků bylo nespokojeno,

4 žáci se vyjádřili indiferentně

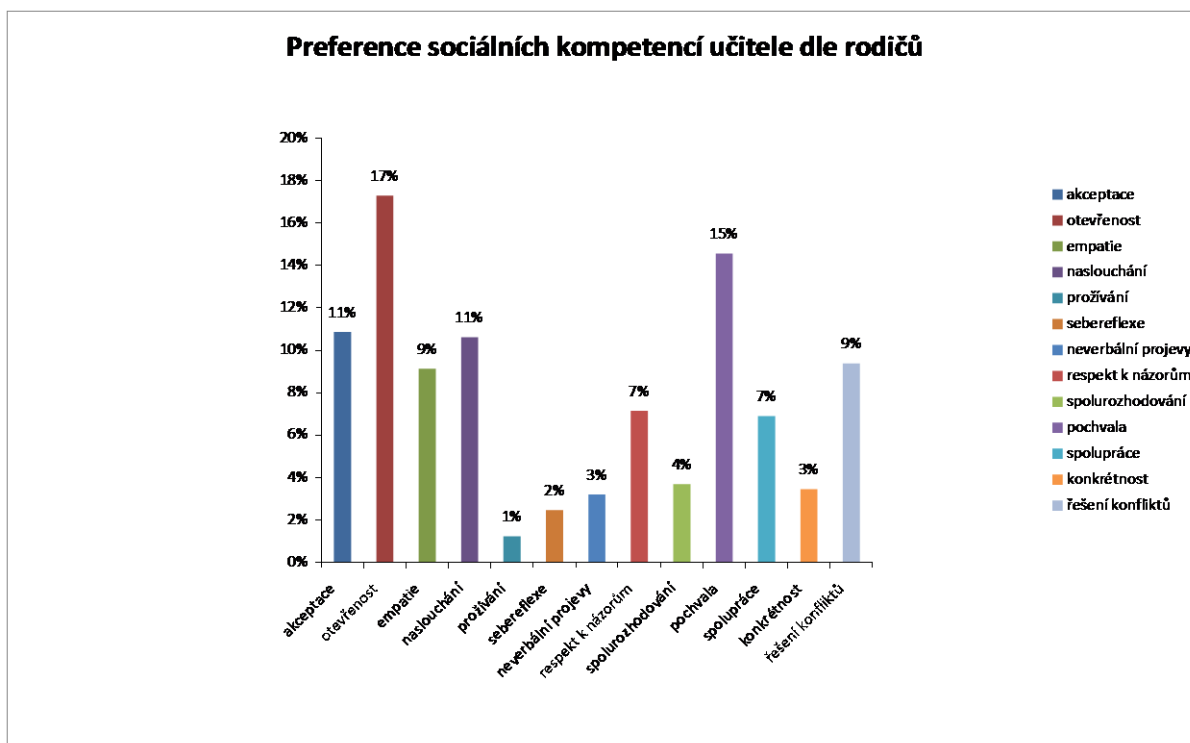
### 2.3.2. Sociální kompetence učitele očima rodičů žáků

V dotazníkovém šetření bylo distribuováno 52 dotazníků mezi rodiče žáků druhého stupně dvou základních škol. Vráceno bylo 27 dotazníků. 19% respondentů byli muži, 81% byly ženy.

Na podkladě dat získaných v úkolu dvě jsme sestavili graf, ze kterého vidíme, které dovednosti učitele jsou pro rodiče žáků nejvýznamnější. Viz. následující grafy:



Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů



**Sloupcový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů**

Z grafů je patrné, že pro rodiče žáků je nejdůležitější učitel, který s nimi i s žáky jedná otevřeně a upřímně, umí pochválit, dokáže přijímat žáky i rodiče takové jací jsou, umí naslouchat a dokáže řešit konflikty, pochopit a vcítit se do jejich situace.

K údajům z oddílu C):

Návratnost 3 z 27

Konflikt, který řešil RODIČ s UČITELEM

Obsah konfliktu: Četnost:

Šikana 2

Nevhodný trest: 1

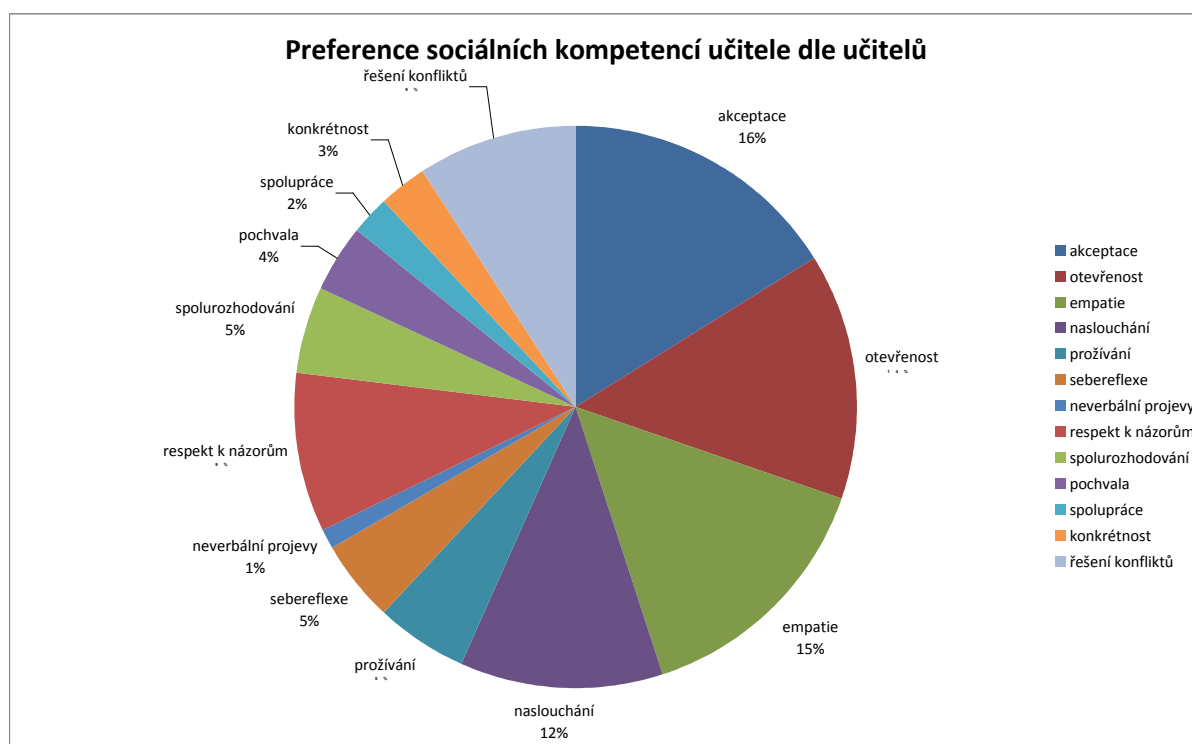
Spokojenost rodičů s řešením:

3 rodiče byli spokojeni

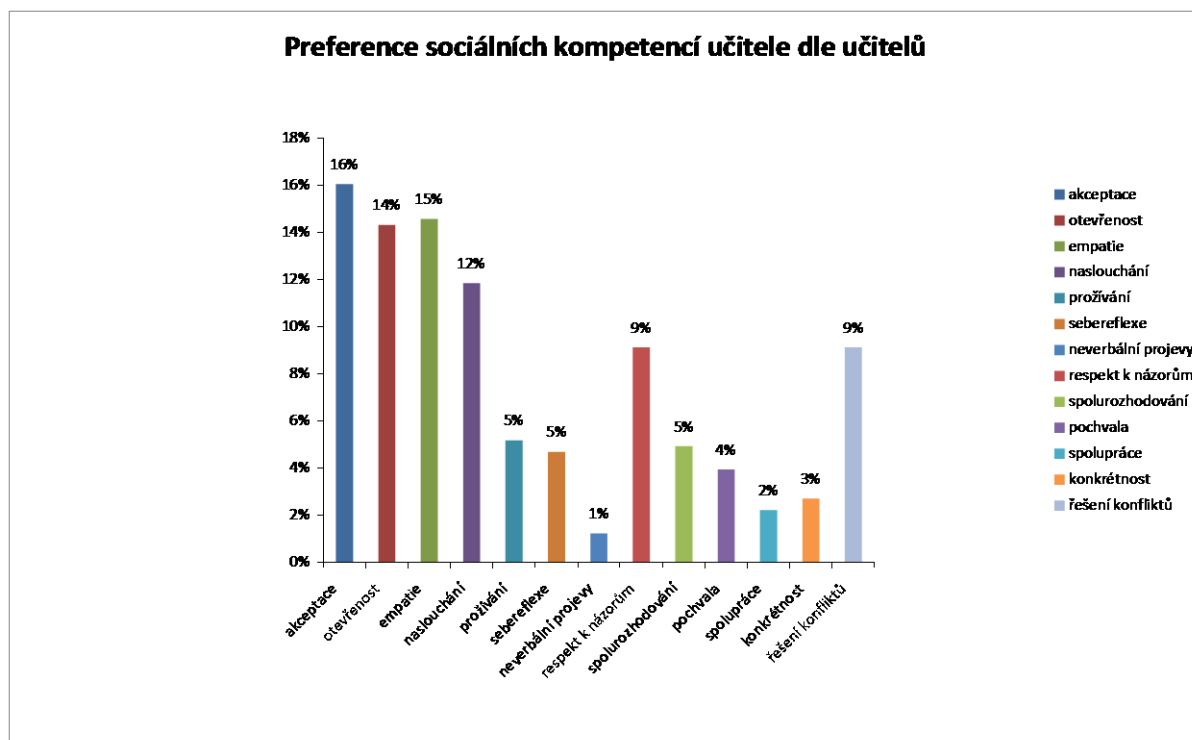
### 2.3.3. Sociální kompetence učitele očima učitelů

V dotazníkovém šetření bylo distribuováno 50 dotazníků mezi učitele žáků prvního a druhého stupně dvou základních škol. Vráceno bylo 27 dotazníků. 4 % respondentů byli muži, 96 % byly ženy.

Na podkladě dat získaných v úkolu dvě jsme sestavili graf, ze kterého vidíme, které dovednosti učitele jsou pro učitele samotné nejvýznamnější. Viz. následující grafy:



Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů



**Sloupcový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů**

Z grafů je patrné, že pro učitele samotné je nejdůležitější sociální kompetencí akceptace žáků i rodičů takových, jací jsou, za další nejvýznamnější kompetenci považují schopnost empatie, velký význam přikládají otevřenému a upřímnému jednání, jsou si vědomi důležitosti umění naslouchat. Další dvě kompetence mají stejnou váhu: respektovat názory a postoje žáků i rodičů a kompetence řešit konflikty.

K údajům z oddílu C):

Návratnost 25 z 27

Konflikt, který řešil UČITEL s ŽÁKEM

Obsah konfliktu:

Četnost:

Šikana	2
Konflikt mezi žáky, agresivita	6
Krádež	1
Nevhodné chování v hodině i mimo ní	7

## Konflikt, který řešil UČITEL s RODIČEM

Obsah konfliktu:

Nespokojenost s hodnocením, známkami, způsobem výuky

Vandalismus, agresivita žáků

Nevhodné chování žáka

Záškoláctví

Četnost:

5

1

2

1

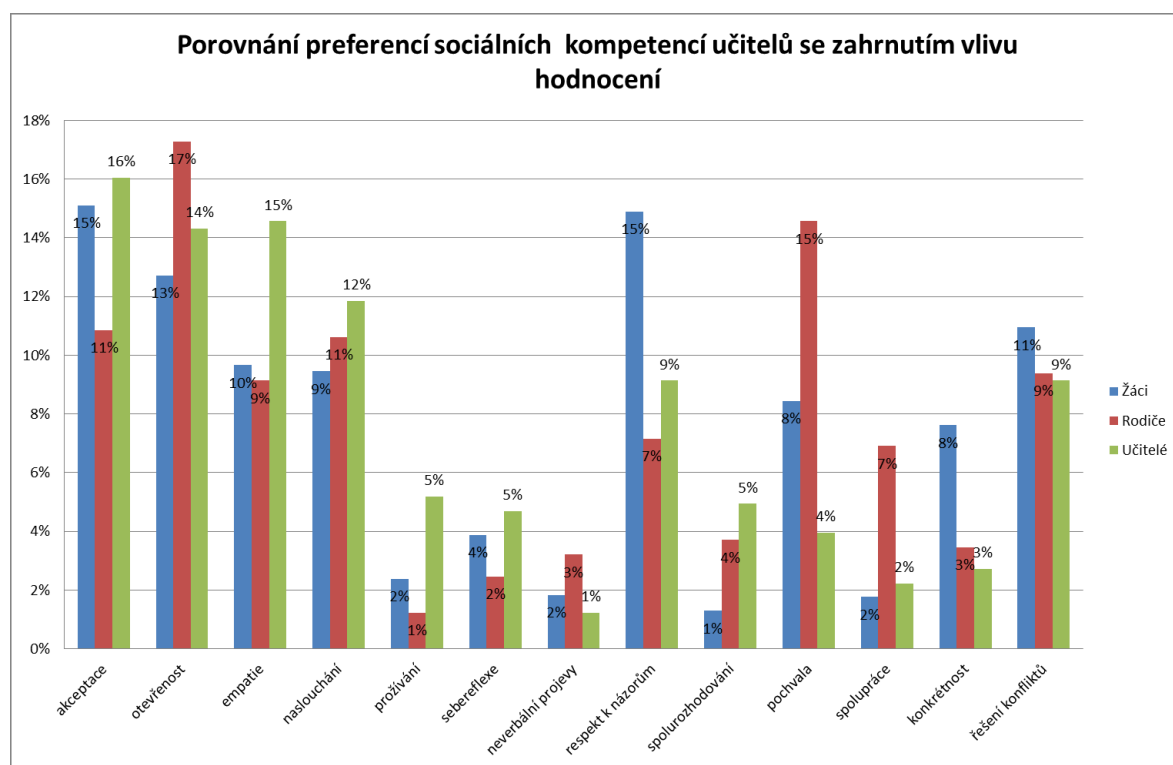
Spokojenost učitelů s řešením:

16 učitelů bylo spokojeno

7 učitelů bylo nespokojeno

2 učitelé se vyjádřili indiferentně

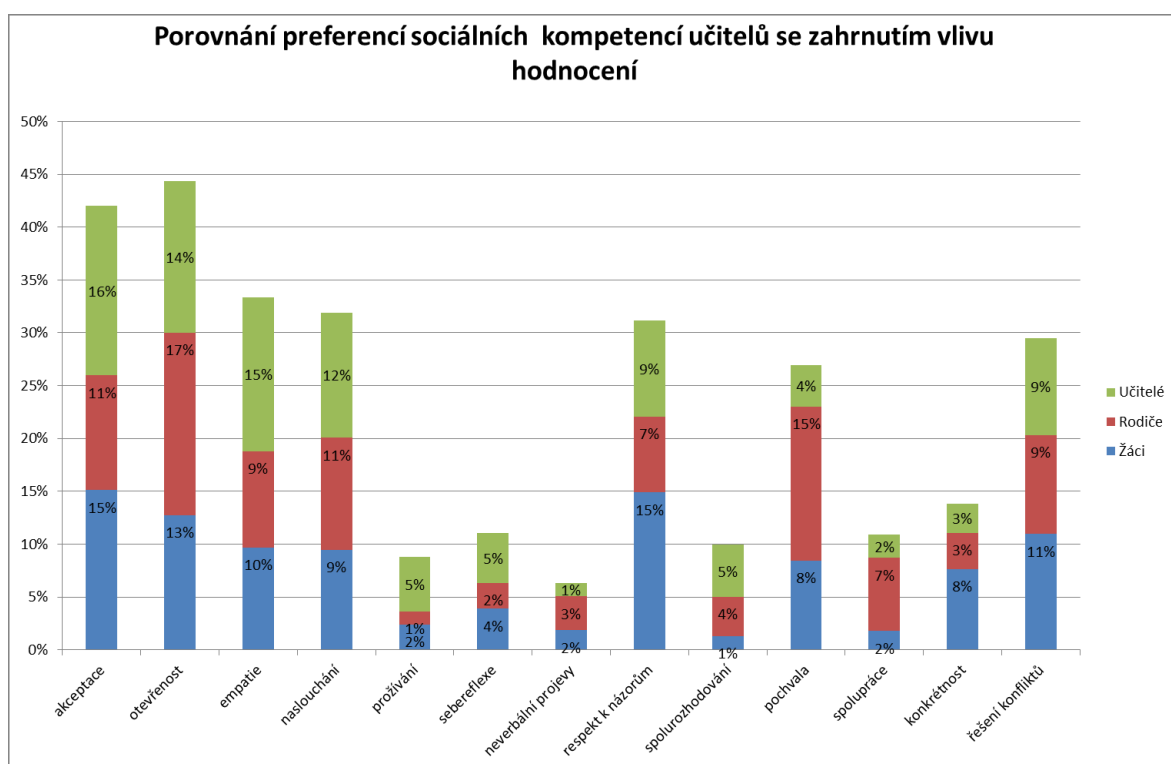
### 2.3.4. Sociální kompetence učitele očima všech tří skupin



Sloupcový graf Preferencí sociálních kompetencí učitelů se zahrnutím vlivu hodnocení

Z grafu vyplývá, které sociální kompetence učitele jsou respondenty hodnoceny jako méně významné – za méně významné považujeme všechny sociální kompetence, kterým ani jedna skupina nepřihodila hodnotu vyšší než 10 %. Dále nás zajímají sociální kompetence s vyššími hodnotami alespoň u jedné skupiny respondentů. Mezi těmito kompetencemi lze nalézt

kompetence, na jejichž potřebnosti se shodují všechny 3 skupiny respondentů (rozdíl v hodnocení do čtyř procent). Tato shoda se objevila u otevřenosti, naslouchání a řešení konfliktů. Druhou skupinou preferovaných kompetencí jsou ty kompetence, ve volbě kterých se vyskytly výrazné rozdíly. Do této skupiny patří akceptace, empatie, respekt k názorům a pochvala. Zvláštního zájmu si zaslouží respekt k názorům a pochvala, u kterých je rozdíl hodnocení přes osm procent. V preferenci respektu k názorům se výrazně liší názor žáků na tuto sociální dovednost od názoru rodičů a učitelů.<sup>4</sup> Pochvala má nejvyšší preferenci u rodičů<sup>5</sup>



**Součtový sloupcový graf Preferencí sociálních kompetencí učitelů se zahrnutím vlivu hodnocení**

Tento sloupcový součtový graf nám ukazuje preference všech tří skupin respondentů v sumární podobě a ukazuje, že nejvýše ceněnou sociální kompetencí je otevřenost a upřímnost učitele, následována přijetím osobnosti partnera učitelem, empatií a dovednost naslouchat.

<sup>4</sup> Přisuzujeme to nejistotě, sebehledání a touze po sebepotvrzení žáka pubertálního věku.

<sup>5</sup> Je otázkou, zda tato preference není způsobena nenaplněnou touhou rodičů po uznání, kterého se jim samotným ve škole nedostalo a nedostává.

## Závěr

V teoretické části této diplomové práce jsme prozkoumali oblast sociálních kompetencí v současné odborné literatuře a analyzovali požadavky na sociální kompetence učitelů definované v kurikulárních dokumentech. Pomocí odborné literatury jsme stanovili význam sociálních kompetencí učitele v kontextu jeho profesních dovedností. V oblasti využívání sociálních kompetencí ve škole jsme se zaměřili na oblast pedagogické interakce, sociální percepce a pedagogické komunikace. Zabývali jsme se sociálními kompetencemi učitele nezbytnými pro práci s třídou jako sociální skupinou a třídním managementem. Neopomenuli jsme zmínit význam sociálních kompetencí pro spolupráci s rodiči žáků a pro rozvoj kolegiální spolupráce. Zhodnotili jsme význam sebereflexe v procesu rozvíjení sociálních kompetencí učitelů. Po zpracování teoretických podkladů jsme nabyli přesvědčení, že pouze ten učitel, který je schopen sebereflexe, může dále rozvíjet svoje sociální kompetence. Stručně jsme se zabývali teorií konfliktu, a to proto, že na jeho úspěšném zvládnutí se výrazně podílí i ostatní zkoumané sociální kompetence učitele. V neposlední řadě jsme zdůraznili význam sociálně kompetentního učitele jako vzoru pro žáky.

Jako teoretický základ empirického výzkumu jsme zvolili teorii sociálních kompetencí I. Gillernové a vybrali jsme jako základ našeho zkoumání třináct sociálních kompetencí.

K výzkumu jsme použili kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu a zvolili dvě metody získávání údajů, a to techniku kritické události a dotazníkové šetření.

Ve sběru údajů narativní metodou jsme si kladli za cíl zjistit, které sociální kompetence jsou učiteli v praxi využívány a které nikoli. Výsledkem našeho kvalitativního šetření je, že ve všech analyzovaných kazuistikách učitelé využili kompetenci otevřeného a upřímného jednání. Ve většině z popisovaných událostí byla identifikována schopnost sebereflexe, kompetence naslouchat, být empatický a orientovat se v neverbálních projevech.

V dotazníkovém šetření této diplomové práce jsme si kladli za cíl zjistit, které sociální kompetence z nabízeného výčtu třinácti kompetencí považují učitelé z praxe za nejpotřebnější, na které ze sociálních kompetencí kladou důraz rodiče dětí a které sociální kompetence jsou nejvýznamnější pro žáky.

Zpracováním dat získaných od tří výše uvedených skupin respondentů dotazníkového šetření jsme zjistili, že učitelé považují za nejpotřebnější akceptaci žáků i rodičů takových, jací jsou, za další nejvýznamnější kompetenci považují schopnost empatie, velký význam přikládají

otevřenému a upřímnému jednání, jsou si vědomi důležitosti umění naslouchat. Jako další kompetenci zařadili respektování názorů a postojů žáků i rodičů a kompetenci k řešení konfliktů.

Podle rodičů žáků jsou v repertoáru sociálních kompetencí učitelů nejdůležitější otevřené a přímé jednání, umění pochválit, schopnost přijímat žáky i rodiče takové, jací jsou, umění naslouchat a schopnost řešit konflikty, pochopit a vcítit se do jejich situace.

Žáci v tomto šetření uvedli jako nejvýznamnější sociální kompetence učitelů schopnost přijímat je takové, jací jsou, respektovat jejich názory, jednat s nimi otevřeně a upřímně, zvládat umění řešit konflikty a snažit se je pochopit a vcítit se do jejich situace.

Zjistili jsme, že zvládání konfliktních situací patří k jedné z nejdůležitějších sociálních kompetencí. Je to zvláště důležité v kontextu zjištění, že na užitečnosti kompetence zvládání konfliktů se shodly všechny skupiny respondentů dotazníkového šetření jako na kompetenci zásadní a zároveň kompetenci s nejmenšími rozdíly preferencí ze všech sledovaných sociálních dovedností. Sociálně kompetentní učitel nejen že učí žáky, jak zvládat konflikty, ale co víc, může jim být vzorem.

Srovnáním kvalitativního a kvantitativního výzkumu jsme došli k závěru, že většinu preferovaných sociálních kompetencí, kterými jsou otevřené a upřímné jednání, kompetence naslouchat a usilovat o empatii ve svém vztahu k partnerům školní interakce a respekt k názorům druhého, učitelé ve své praxi uplatňují.

Na základě teoretické části můžeme předpokládat, že učitelé, vzhledem ke svému pedagogickému vzdělání, požadavkům na ně kladeným v kurikulárních dokumentech a formulovaným v odborné literatuře, budou disponovat širokým repertoárem sociálních kompetencí, uplatňovat tento repertoár v praxi a zároveň bude od nich tento široký repertoár vyžadován rodiči, žáky i kolegy. Teoretické podklady ovšem nediferencují mezi sociálními kompetencemi z hlediska jejich preferencí u účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Empirická kvantitativní část této diplomové práce ukázala dvě celkem jasně rozpoznatelné skupiny kompetencí. První skupinu, která byla výrazně preferovanější, a druhou, která byla preferována méně. Zároveň se empirickým zkoumáním ukázalo, že v rámci první skupiny sedmi více preferovaných kompetencí je menší skupina tří sociálních kompetencí, která je společná významnými preferencemi všem třem skupinám respondentů. Ze zjištěných údajů nechceme postulovat obecné závěry, na to byl zkoumaný vzorek respondentů málo reprezentativní.

V předchozím odstavci zmíněný teoretický předpoklad nasazení široké škály sociálních kompetencí v učitelském prostředí se ve světle zjištění kvalitativní části našeho zkoumání

ukazuje také jako problematicky obhajitelný. Naše zjištění nám umožňují konstatovat, že ze zkoumaných sociálních kompetencí byla využita ve všech případech jedna a ve většině další čtyři. Jsme si ovšem vědomi, že vzhledem k počtu získaných kazuistik, počtu respondentů této části výzkumu a subjektivitě kvalitativní analýzy kazuistik nemůžeme uvedená fakta generalizovat.

Tuto diplomovou práci uzavíráme konstatováním, že ačkoliv výsledky našich šetření ukazují, že učitelé, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, umí uplatňovat ve své praxi řadu námi sledovaných sociálních kompetencí, je tato otázka v současnosti natolik významnou, že zejména způsoby reflektování a rozvíjení sociálních kompetencí by, podle našeho názoru, měly být předmětem dalšího výzkumu.

## Diskuze

Velkým překvapením bylo, že přestože v dotazníkovém i kvalitativním šetření byl osloven stejný počet respondentů, lišily se výrazně počty vrácených podkladů. Návratnost dotazníků byla více než poloviční na rozdíl od nízké účasti v kvalitativní části výzkumu. Přes počáteční přísliby byla návratnost podkladů v kvalitativní části výzkumu jen o něco větší než 10 procent. Otázkou zůstává, co bylo příčinou tohoto rozdílu. Je možné, že učitelé mají sice povědomí o sociálních kompetencích a jsou schopni o nich teoreticky uvažovat, ale praktické využití konkrétních kompetencí je komplikováno skutečností, že jsou ve svých postojích poněkud strnulí a nejsou zvyklí tyto kompetence ve své praxi reflektovat?

Je zajímavé, že učitelé podle výsledku dotazníkového šetření považují za nejpotřebnější sociální kompetenci akceptovat žáky takové, jací jsou, ale v kazuistikách využití této kompetence nebylo nalezeno.

Můžeme se ptát, čím je tento rozpor způsoben.

Mohou mít obavy ze zveřejnění niterných postojů vztahujících se k této problematice a vystavení se konfrontaci s možnou reakcí příjemců sdělení („Co si o mě pomyslí ten, kdo to bude číst?“)?

Je možné, že pokus o vyprávění příběhu byl první sebereflexí dané události?

Mohou mít obavy z důsledků toho, že by se v kazuistikách někdo poznal?

Všechny výše zmíněné otázky nás vedou k zamyšlení nad metodologií celého našeho výzkumu, konkrétně nad volbou vhodných metod. Jaká vhodná technika by nám zajistila získání většího množství stejně kvalitních dat od vyššího počtu respondentů?

Tyto otázky nás přivádí k zamyšlení nad dalším směrem výzkumu sociálních kompetencí učitele. Na základě zjištění získaných v kvalitativní části našeho výzkumu se domníváme, že by bylo zajímavé podrobit dalšímu zkoumání proces sebereflexe u učitelů základních škol, a to se zaměřením na způsoby jejího praktického využívání, možné překážky v jejím uplatňování a způsoby jejího rozvíjení. Uvědomujeme si však, vzhledem ke zkušenostem, které jsme získali v kvalitativní části našeho šetření, že problematika výzkumného sledování reflektivního uvažování a chování učitelů je metodologicky značně obtížná a časově náročná.

Přes toto poznání jsme přesvědčeni, že podobný výzkum by mohl přinést nové poznatky prospěšné při rozvíjení učitelských kompetencí.

## Seznam použité literatury

- Belz, Horst a Siegrist, Marco. 2001.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha : Portál, 2001. str. 375. ISBN 80-7178-479-6.
- Cangelosi, James S. 1994.** *Strategie řízení třídy.* Praha : Portál, 1994. str. 289. ISBN 80-7178-083-9.
- Čáp, Jan a Mareš, Jiří. 2007.** *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2007. str. 656. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Dytrtová, Radmila a Krhutová, Marie. 2009.** *Učitel. Příprava na profesi.* Praha : vydavatelství Grada Publishing, 2009. str. 128. ISBN 978-80-247-2863-6.
- Flanagan, J. 1954.** The critical incident technique. *Psychological Bulletin.* 1954, Sv. 4, stránky 327-358.
- Gillernová, Ilona a Krejčová, Lenka. 2012.** *Sociální dovednosti ve škole.* Praha : Vydavatelství Grada Publishing, 2012. str. 248. ISBN 978-80-247-3472-9.
- Gillernová, Ilona, Hermochová, Soňa a Šubrt, Richard. 1990.** *Sociální dovednosti učitele.* Praha : SPN Praha, 1990. str. 109. ISBN 17-042-90.
- Kasíková, Hana a Vališová, Alena. 1994.** *Pedagogické otázky současnosti.* Praha : Nakladatelství ISV, 1994. str. 124. ISBN 80-85866-05-6.
- Kasíková, Hana. 1997.** *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál, 1997. str. 147. ISBN 80-7178-167-3.
- Koudelka, Milan. 2013.** Sociální percepce. *Vyšší odborná škola Uničov.* [Online] 2013. [Citace: 7. 06 2013.] [www.vosunicov.cz/koudelka/SocialniPercepce.doc](http://www.vosunicov.cz/koudelka/SocialniPercepce.doc).
- Kovalíková, Susan. 1995.** *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž : Spirála, Pavel Kopřiva, 1995. str. 304. ISBN 80-901873-1-5.
- Krejčová, Lenka a Mertin, Václav. 2010.** *Pedagogická intervence u žáků ZŠ.* Praha : Wolters Kluwer a.s., 2010. str. 308. ISBN 978-80-755-605-5.
- Krykorková, Hana, Váňová, Růžena a kol. 2010.** *Učitel v současné škole.* Praha : Nakladatelství Karolinum, 2010. str. 315. ISBN 978-80-7308-301-4.
- Kyriacou, Chris. 1996.** *Klíčové dovednosti učitele.* Praha : Nakladatelství Portál, 1996. str. 153. ISBN 80-7178-022-7.
- Pelikán, Jiří. 1998.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. str. 270. ISBN 80-7184-569-8.
- Petty, Geoffrey. 1996.** *Moderní vyučování: praktická příručka.* Praha : Portál, 1996. str. 383. ISBN 80-7178-070-7.

- Smékal, Vladimír. 1995.** Sociální kompetence ( sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení). *Psychologické texty*. 1995, 5, str. 18.
- Socialni-percepce-a-atribuce. 2009.** Mechatronik.blog.cz/0902/23-socialni-percepce-a-atribuce. *Mechatronik.blog.cz*. [Online] únor 2009. [Citace: 8. 06 2013.]
- Spilková, Vladimíra, Vašutová, Jaroslava a kol. 2008.** *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. str. 330. ISBN 978-80-7290-384-9.
- Švaříček, Roman, Šedřová, Klára a kol. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. str. 384. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Tomková, Anna, a další. 2012.** *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. str. 40. ISBN: 978-80-87063-64-4.
- Valenta, Josef. 2006.** *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Publishing AISIS o.s, 2006. str. 226. ISBN 80-239-4908-X.
- Vališová, Alena a Kasíková, Hana. 2011.** *Pedagogika pro učitele*. Praha : Vydavatelství Grada Publishing, 2011. str. 456. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Vašutová, Jaroslava. 2004.** *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Vydavatelství Paido, 2004. str. 190. ISBN 80-7315-082-4.
- VÚP. 2007.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.

## Seznam grafů a tabulek

Tabulka 1 Proces sebereflexe a její struktura (Dytrtová, 2009) .....	39
Tabulka 2 Použité sociální dovednosti v kazuistikách .....	66
Tabulka 3 Nepoužité sociální dovednosti v kazuistikách .....	66
Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků .....	68
Sloupcový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků .....	68
Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů .....	70
Sloupcový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů .....	71
Koláčový graf Preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů .....	72
Sloupcový graf preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů .....	73
Sloupcový graf Porovnání preferencí sociálních kompetencí učitelů se zahrnutím vlivu hodnocení .....	74
Součtový sloupcový graf Porovnání preferencí sociálních kompetencí učitelů se zahrnutím vlivu hodnocení .....	75

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Strukturovaný formulář pro analýzu kritických událostí .....	84
Příloha č. 2 Kazuistiky zpracované pro potřeby výzkumu sociálních dovedností učitele ZŠ ..	85
Příloha č. 3 Formulář dotazníku pro žáky .....	90
Příloha č. 4 Formulář dotazníku pro rodiče .....	95
Příloha č. 5 Formulář dotazníku pro učitele .....	99
Příloha č. 6 Grafy kvantitativní analýzy – sociální dovednosti očima všech tří skupin respondentů .....	105
Příloha č. 7 Grafy kvantitativní analýzy – jednotlivé sociální dovednosti očima všech tří skupin respondentů v koláčových grafech .....	113

## **Příloha č. 1 Strukturovaný formulář pro analýzu kritických událostí**

### **Analýza kazuistiky č. X**

**Aktéři:**

**Problém:**

- Pedagogický problém se týkal výchovné nebo vzdělávací oblasti.

**Posouzení učitelovy činnosti v rámci čtyř komponent sebereflexe (systému sebehodnocení):**

- **intence**
- **interakce**
- **improvizace**
- **intervence**

**Využité sociální kompetence učitele:**

**Nevyužité sociální kompetence:**

**Proces sebereflexe:**

- **podnět**
- **posuzování**
- **vnitřní dialog na úrovni posuzování**
- **postup**

**Závěr:**

## **Příloha č. 2 Kazuistiky zpracované pro potřeby výzkumu sociálních dovedností učitele ZŠ**

### **Kazuistika č. 7**

Učitelka 2. stupně ZŠ - 23 let pedagogické praxe

Odučila jsem svých 5 hodin angličtiny, odpozorovala dvě malé a jednu velkou přestávku, vyřídila pár telefonátů s rodiči žáků, kterým se ve škole udělalo špatně a dohodla způsob jejich uvolnění, potkala se s kolegyní našťvanou na tu nemožnou devítku, která nic neumí, unavila se bojem se znavenou kopírkou, která místo kopírování pracovních listů polykala papíry a muchlala je ve svých útrokách, přečetla si dva maily od matek budoucích prvňáčků, v nichž matka č. 1 vytýkala škole, že zápis do první třídy byl příliš dlouhý, a matka č. 2, že byl příliš krátký, a ať s tím škola něco udělá. Přitom všem jsem si hlídala čas, abych v 12.40 vyběhla ze školy a stihla vlak ve 12.48, neboť jsem musela jet do Prahy na zkoušku. To vše probíhalo v následujícím sledu: dozor / hodina / dozor / hodina / dozor / hodina / telefonáty, kopírování / hodina / našťvaná kolegyně, maily nespokojených matek / hodina. Následovalo odevzdání třídní knihy do sborovny a pokus o odchod ze školy. Když jsem odcházela, zahlédla jsem dva osmáky, známé to rošťáky, jak vstupují do mé učebny, kam mají přístup zakázán, neboť jsou to známí „rozbíječi strojů“. Přestože jsem nastudovala kila literatury o sociálních kompetencích učitelů a po letech praxe ve škole vím, že křikem se nic nevyřeší, začala jsem na ty dva ječet, ať vypadnou z mé třídy a zapadnou do té své. Přirozeně začali mrmlat, což mě rozlítlo ještě víc, a tak jsem na ně zahulákala, ať sklapnou, nebo si to vyřídíme jinak (jak jinak jsem samozřejmě netušila). Mrmlající hoši zalezli do své třídy a já pádila na vlak. V časovém a zkouškovém stresu jsem neměla ani čas, ani sílu uplatnit efektivnější strategie sociálně dovednější, i když jimi obvykle disponuji.

Teprve ve vlaku jsem si přehrála celou situaci a uvědomila si v tu chvíli, jak jsem v časové tísní jednala pod vlivem afektu a nezvolila nejvhodnější strategii.

### **Kazuistika č. 8**

Učitelka 2. stupně ZŠ - 23 let pedagogické praxe

Učila jsem v deváté třídě angličtinu. Stalo se to zhruba v polovině vyučovací hodiny, kdy žáci svižně odpovídali na otázky k textu, který jsme předtím přečetli. Tempo práce bylo rychlé a já byla spokojená, jak všichni bystře reagují. V tom zvedla ruku žákyně, která nebývala v hodinách příliš aktivní, a když zvedla ruku, pak pouze tehdy, když chtěla na toaletu. Já právě pochválila Mirka, vyvolala Honzu, schválila odpověď Věře a zareagovala na tu žákyni, která se přihlásila. Vyvolala jsem ji, a ona začala: „Paní učitelko, mohla bych“. „Teď ne“, skočila jsem jí do řeči, neboť jsem si hned domyslela, že chce opět na toaletu. Jiřka vykulila oči a srdnatě pravila: „Ale já se chtěla zeptat, zda mohu odpovědět takto....“. Od té doby, když se dostanu v hodinách do svižného tempa a mám pocit, že vím, co chce žák říci dříve, než to vysloví, počítám v duchu do deseti a pak teprve reaguji.

### **Kazuistika č. 9**

Učitelka 1. stupně ZŠ - 28 let pedagogické praxe

#### **RASISMUS**

Učila jsem mnoho slušných Romů, ale tento konflikt jsem nečekala.

Vedla jsem celou třídu po vyučování dolů do šaten. Šatny drátěné, malé, známe je všichni ze svých školních let.

Malý omezený prostor vedl k tomu, že někdo strčil Filipa / Roma/ a ten vrazil obličejem do drátěných dveří. Začala mu téct krev z nosu. Jelikož zranění bylo malé, poslala jsem ho se spolužákem na toaletu umýt.

Mezitím jsem zjišťovala, kdo stál za incidentem. Bylo to na zbláznění: on si začal, ne já, to on....Prvohybatele konfliktu se nedalo zjistit. Rozhodla jsem, že příště půjdeme zvlášť po skupinách, abychom předešli mačkanici.

Oddechla jsem si, a myslela si, že bude konečně klid.

Zpovzdálí vestibulu školy vše sledoval tatínek Filipa, který si pro něj přišel. Začal na mě křičet, že jsem dostatečně Filipa neošetřila, že jsem rasistka, kdybych dostatečně hlídala děti, tak by se nic nestalo.

Bránila jsem se, že se vlastně nic vážného nestalo a v této situaci už nezjistím viníka. Filip už byl v pořádku a nezúčastněně nechal řešit konflikt tatínka.

Otec Filipa na mě poslal stížnost, a protože mi vyhrožoval, že mne a mou rodinu zabije, byla při jednání přítomna i policie. Setkali jsme se u pana ředitele a na jednání přišla i zástupkyně města.

Konflikt se těžko řešil. Rodiče Filipa vykřikovali své a nebyli ochotni přistoupit k debatě. Napsal se zápis z jednání. Ocenila jsem, že se za mne postavil pan ředitel i zástupkyně města. Cítila jsem se znechucená a bezmocná, chvíli mě napadlo to vše vrátit Filipovi. Ale to dítě za nic nemůže, tak mě vztek za čas přešel.

### **Kazuistika č. 10**

Učitelka 1. stupně ZŠ - 28 let pedagogické praxe

#### **PÍSEMKA**

Matěj je velmi šikovný, chytrý, pocházející z velmi podnětného prostředí, ale.... Nezralý, pomalý, nepořádník, vyrušuje, lajdák.

Protože jeho maminka pečuje o miminko, třetího sourozence, které k smůle ještě bylo nemocné, nekontrolovala příliš žákovskou knížku Matěje a nebrala příliš v úvahu stížnosti vychovatelek ve školní družině.

Zpočátku šlapala Matějovi na paty, ale zjistila, že její úsilí nepřináší žádné výsledky, tak to vzdala s tím, že doufá, že Mates k nějakým výsledkům dospěje časem.

Psalí jsme srovnávací prověrku z matematiky 3. ročníku. Jelikož se příliš nesoustředil na práci a byl velmi pomalý, dostal ještě zhruba se čtyřmi dětmi šanci si prověrku v další hodině dopsat. Přesto dostal 3.

Jeho maminka přišla rozezlená i se svým novým partnerem na nadcházející třídní schůzku.

Chtěla, aby Matěj psal příště jen polovinu práce, abych mu slovně předříkávala některé příklady

Vysvětlila jsem rodičům, že je Mates šikovný /pochvala/, ale pomalý a nepozorný. Není diagnostikován v poradně, abych ho měla zohledňovat. Rodiče mi argumentovali, že rozsah prověrky je neúměrný pro třetíáka. Jedna maminka ze třídy odpověděla, že její dcera tento rozsah látky napsala za 20 minut. Připomenou ještě, že žáci měli možnost se přes víkend na tento test připravit. 20 dětí napsalo test v 60 minutovém limitu.

Maminka začala být přístupnější. Dohodli jsme se na častější informovanosti, spolupráci, popř. jen části práce.

Každé takové jednání s rodiči, kdy se rodiče pletou do rozsahu a metod výuky, je pro mne velmi vyčerpávající.

Mám pocit, že v rámci udržení dobrých vztahů a jména školy příliš snižujeme nároky.

### **Kazuistika č. 11**

Učitelka 1. stupně ZŠ - 28 let pedagogické praxe

#### **TÍLKO**

Návrat ze školy v přírodě. Žáci se těší na rodiče, pro učitele velká úleva, že se nestal nějaký úraz a že byli všichni zdraví a vrátili se v pořádku.

Vyčerpanost, noční vstávání, hektické balení 25 - ti malým dětem. A zároveň radost z poznání dětí v úplně jiném prostředí než školním.

Děti se přivítaly s rodiči, někteří poděkovali za péči a já s úlevou stojím u svého kufru a přemýšlím, jak se dostanu domů.

Vidím přibíhající rozezlenou maminku, která už z dálky volá nějakou stížnost.

Nenašla nějaké tričko v kufru své dcery. Jak to mohla v takové rychlosti stihnout zkontrolovat? Blesklo mně hlavou.

Nevěřicně jsem na ni pohlédla. Zopakovala stížnost ještě jednou.

Snažila jsem se jí vysvětlit, že se tričko určitě najde v jiném z dětských kufrů, že si ho určitě někdo omylem sbalil.

Vykřikovala, jak to asi muselo ve škole v přírodě vypadat.

Pokusila jsem se z posledních sil naznačit, aby si představila sbalit kufrů 25 malých dětí po týdenním pobytu na horách, ale mluvila si svou.

Řekla jsem jí, že jestli toto považuje za podstatné, že mi jí je líto a mlčky od ní odešla.

### **Kazuistika č. 12**

Učitel 2. stupně ZŠ – 1 rok pedagogické praxe

Dne 19. 4. mi během hodiny byla doručena SMS zpráva s následujícím zněním: „ Dobry den, mam mensi problem, muj syn si na vas stezoval, ze mu chcete dat v pondeli trest, jestli mu ho date tak si do skoly prijdu a rozbiju vam hubu, není to normelni když hp takhle trestate tak mu spis dejte pokoj nebo si vazne promluvime, jestli to nepomuze tak mam mensi nabidku aby sme si mohli uzit dejte mi vedet. S pozdravem pani D.“ SMS zpráva reagovala na předchozí uložení trestu neposlušnému žákovi D. Na první pohled však bylo vidět, že jde o nepovedený žert. Přesto se mě něco takového dotklo a převážila u mě touha zjistit, kdo to napsal a co tím

chtěl dokázat. Jaká byla motivace viníka? Zavolať jsem si tedy žáka D., který, dle vyděšeného výrazu, neměl se zprávou nic společného a snažil se mi dokazovat, že číslo, z něhož byla zpráva odeslána nepatří ani jemu, ani jeho matce. Vysvětlil jsem mu, že samozřejmě nevěřím, že onu SMS psala jeho matka, což ho viditelně uklidnilo. Na otázku zda netuší, kdo by to mohl napsat, odpověděl, že nikoli. Pokusil se ještě dohledat telefonní číslo ve svém mobilním telefonu, ale bezúspěšně. Vrátil jsem se tedy do třídy a zeptal se žáků, zda dané číslo neznají. Nikdo z žáků neukázal na majitele tel. čísla. Při pokusu najít číslo přes internet okamžitě vyskočilo jméno žákyně B. i s adresou a e-mailovým kontaktem. Pozvali jsme si tedy s kolegyní onu žákyni a pokoušeli jsme se od ní zjistit, zda o SMS něco neví. Zarytě odpovídala, že ne a že číslo nikdy neviděla. Velmi ji překvapilo, když jsme ji konfrontovali se zjištěním, že číslo patří jí. Neuvědomila si, že by někde mohlo být dostupné. Bránila se jakékoliv zmínce o lžích, ale postupně začala otáčet. Nakonec doznala, že se zprávou má co dočinění, ale dodala, že v tom nebyla sama. Ač nechtěla prozradit jména spoluviníků, nakonec řekla více, než by se jí líbilo. Nejprve prozradila, že se jedná o další dva spolužáky, později je dokonce nepřímou identifikovala. Za zprávu se omluvila a prosila, aby se to neřešilo na vyšších místech. Nebyla však schopná řádně odpovědět na otázku, proč danou SMS psala. Evidentně si ani neuvědomovala dosah svého jednání. Dle jejích odpovědí vyplynulo, že se nemělo jednat o snahu poškodit mou osobu, ani žáka D. s rodinou.

## Sociální dovednosti učitele

Milí žáci,

dovoluji si vás požádat o účast v anonymním výzkumu, který se týká sociálních dovedností učitele. Každý učitel komunikuje denně se svými žáky, kolegy a rodiči žáků, a tak vstupuje do mnoha interakcí. Aby byla jeho komunikace v těchto interakcích efektivní a všichni účastníci byli s jejími výsledky spokojeni, je třeba, aby učitel jako profesionál ovládal široký repertoár sociálních dovedností. Tyto dovednosti nejsou jednou pro vždy dané, ale v čase se mohou proměňovat, a tudíž i vyvíjet, je třeba je neustále zdokonalovat. Tento výzkum má pomoci zmapovat nejpotřebnější z těchto dovedností, a to z pohledu rodiče, žáka i učitele samotného.

Vyplněním tohoto dotazníku můžete i vy významně přispět ke zkvalitnění vzájemných vztahů mezi učiteli, žáky i rodiči, a tak zlepšit spolupráci mezi všemi účastníky školního dění.

Velmi si cením vaší ochoty zúčastnit se tohoto výzkumného projektu, který podpoří získání ucelenějšího obrazu o sledované problematice. Získané poznatky mohou přispět ke zkvalitnění sociálních dovedností učitelů a ke zlepšení školního klimatu.

Uvědomuji si svou povinnost zajistit maximální ochranu vámi poskytnutých údajů. Nikde nemusíte uvádět své jméno.

Dotazník, prosím, vyplňte (vybrané odpovědi a souhlas označte ) , vložte do přiložené obálky, zalepte a předejte pedagogickému pracovníkovi, který vás o vyplnění dotazníku požádal.

Děkuji vám za váš čas, ochotu a důvěru.

Jana Dušánková,  
učitelka ZŠ Libčice,  
preventista sociálně patologických jevů

## A) Základní údaje:

Pohlaví: chlapec  dívka

Věk: .....

Počet sourozenců: ..... z toho základní školou povinných: ..... ..

Počet let školní docházky ..... ročník .....

Kolik základních škol jsi navštěvoval/a .....

Jsi spokojen ve své třídě?  Pokud bys mohl, změnil bys školu?

Kolik máš ve své škole kamarádů: 0  1  2  3 a více

## B) Otázky týkající se sociálních dovedností

1. Z níže uvedených sociálních dovedností učitele vyber 5 z Tvého pohledu nejdůležitějších a označ je křížkem.

- a. Je důležité, když mě učitel dokáže přijímat takového, jaký jsem
- b. Je důležité, když učitel jedná otevřeně a upřímně
- c. Je důležité, když se učitel umí vcítit do mé situace
- d. Je důležité, aby učitel uměl naslouchat tomu, co říkám
- e. Je důležité, aby učitel rozlišoval mezi prožíváním, city a fakty
- f. Je důležité, aby učitel ovládal a řídil své jednání
- g. Je důležité, aby učitel rozuměl mimoslovním projevům (řeči těla)
- h. Je důležité, aby učitel respektoval, že mohu mít jiné názory než on
- i. Je důležité, aby mi učitel umožnil spolurozhodovat o třídě
- j. Je důležité, aby učitel uměl pochválit
- k. Je důležité, aby nás učitel učil, jak máme spolupracovat
- l. Je důležité, aby nám učitel jasně a konkrétně říkal, co máme dělat
- m. Je důležité, aby učitel uměl řešit konflikty

2. Seřad' Tebou vybraných pět sociálních dovedností učitele podle významu a oznámuj je (jednička bude nejdůležitější dovednost a pětka nejméně důležitá) .

- a. Je důležité, když mě učitel dokáže přijímat takového, jaký jsem
- b. Je důležité, když učitel jedná otevřeně a upřímně
- c. Je důležité, když se učitel umí vcítit do mé situace
- d. Je důležité, aby učitel uměl naslouchat tomu, co říkám
- e. Je důležité, aby učitel rozlišoval mezi prožíváním, city a fakty
- f. Je důležité, aby učitel ovládal a řídil své jednání
- g. Je důležité, aby učitel rozuměl mimoslovním projevům (řeči těla)
- h. Je důležité, aby učitel respektoval, že mohu mít jiné názory než on
- i. Je důležité, aby mi učitel umožnil spolurozhodovat o třídě
- j. Je důležité, aby učitel uměl pochválit
- k. Je důležité, aby nás učitel učil, jak máme spolupracovat
- l. Je důležité, aby nám učitel jasně a konkrétně říkal, co máme dělat
- m. Je důležité, aby učitel uměl řešit konflikty

3. Pokud ve výše uvedeném seznamu chybí sociální dovednost, kterou považuješ za důležitou, uveď ji zde: ....  
 ....

### C) Otázky týkající se konfliktů a problémů

4. Řešil jsi během své docházky nějaký problém s učitelem ?

5. Pokud ano, vyústil tento problém v konflikt?

6. Můžeš popsat tento konflikt?

a. Co bylo příčinou konfliktu? .....  
 .....  
 .....

b. Kdo byli jeho účastníci? .....  
 .....  
 .....

c. Byl vyřešen? .....  
.....  
.....

d. Pokud ano, jak? .....  
.....  
.....

e. Byl jsi spokojen s řešením? .....  
.....  
.....

7. Pokud tento konflikt nemůžeš popsat, proč? .....  
.....  
.....

8. Pokud se dostáváš do konfliktů opakovaně, napiš, čeho se týkají (domácí úkoly, nevhodné chování, šikana a jiné) .....  
.....  
.....

9. Řešil jsi během své docházky nějaký problém týkající se školy se svým rodičem / rodiči ?

10. Pokud ano, vyústil tento problém v konflikt?

11. Můžeš popsat tento konflikt?

a. Co bylo příčinou konfliktu? .....  
.....  
.....

b. Co jsi udělal ? .....  
.....  
.....

c. Kdo byli jeho účastníci? .....  
.....  
.....

d. Co udělali ? .....  
.....

.....  
.....

e. Byl vyřešen? .....  
.....  
.....

f. Pokud ano, jak? .....  
.....  
.....

g. Byl jsi spokojeni s řešením? .....  
.....  
.....

12. Pokud tento konflikt nemůžeš popsat, proč? .....  
.....  
.....

13. Pokud se dostáváš do konfliktů s rodiči kvůli škole opakovaně, napiš, čeho se týkají (domácí úkoly, konflikty s učitelem, poznámky či jiné) .....  
.....  
.....

Děkuji vám ještě jednou za spolupráci, velmi si cením Tvé důvěry a ochoty podílet se na tomto výzkumu. Věřím, že přispěje ke zkvalitnění práce nás učitelů.

## Sociální dovednosti učitele

Vážená paní / vážený pane,

dovoluji si Vás požádat o účast v anonymním výzkumu, který se týká sociálních dovedností učitele. Každý učitel komunikuje denně se svými žáky, kolegy a rodiči žáků, a tak vstupuje do mnoha interakcí. Aby byla jeho komunikace v těchto interakcích efektivní a všichni účastníci byli s jejími výsledky spokojeni, je třeba, aby učitel jako profesionál ovládal široký repertoár sociálních dovedností. Tyto dovednosti nejsou jednou pro vždy dané, ale v čase se mohou proměňovat, a tudíž i vyvíjet, je třeba je neustále zdokonalovat. Tento výzkum má pomoci zmapovat nejpotřebnější z těchto dovedností, a to z pohledu rodiče, žáka i učitele samotného.

Vyplněním tohoto dotazníku můžete i Vy významně přispět ke zkvalitnění vzájemných vztahů mezi učiteli, žáky i rodiči, a tak zlepšit spolupráci mezi všemi účastníky školního dění.

Velmi si cením Vaší ochoty zúčastnit se tohoto výzkumného projektu, který podpoří získání ucelenějšího obrazu o sledované problematice. Získané poznatky mohou přispět ke zkvalitnění sociálních dovedností učitelů a ke zlepšení školního klimatu.

Uvědomuji si svou povinnost zajistit maximální ochranu Vámi poskytnutých údajů. Nikde nemusíte uvádět své jméno.

Dotazník, prosím, vyplňte (vybrané odpovědi a souhlas označte ) , vložte do přiložené obálky, zalepte a předejte pedagogickému pracovníkovi, který Vás o vyplnění dotazníku požádal.

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu a důvěru.

Jana Dušánková,  
učitelka ZŠ Libčice,  
preventista sociálně patologických jevů

## A) Základní údaje:

Pohlaví: muž  žena

Věk: .....

Rodinný stav: svobodný/á  ženatý/vdaná  rozvedený/á   
vdovec/vdova  druh/družka

Počet dětí: ..... z toho základní školou povinných:.....

Dosažené vzdělání: základní  SŠ bez maturity / vyučen/a

SŠ s maturitou / vyučen/a s maturitou  vysokoškolské

## B) Otázky týkající se sociálních dovedností

1. Z níže uvedených sociálních dovedností učitele vyberte 5 z Vašeho pohledu nejdůležitějších a označte je.

- a. Přijímání osobnosti žáka a rodiče takového, jakým je (akceptace)
- b. Otevřenost a upřímnost v jednání (autenticita)
- c. Dovednost vcítit se do situace žáka a rodiče (empatie)
- d. Dovednost naslouchat
- e. Dovednost odlišit prožitky od úsudků (emoce od rozumového pohledu)
- f. Dovednost náhledu na své jednání (sebereflexe)
- g. Porozumění mimoslovním (neverbálním) projevům jedince (řeč těla)
- ...
- h. Tolerance a úcta (respekt) k projevům druhých
- i. Odpovědnost za sebe a druhé
- j. Umění pochválit

- k. Vedení ke spolupráci
- l. Dovednost být konkrétním (např. uvést důvody hodnocení)
- m. Zvládání konfliktních situací

2. Seřadte Vámi vybraných pět sociálních dovedností učitele podle významu a označte je (jednička bude nejdůležitější dovednost a pětka nejméně důležitá) .

- a. Přijímání osobnosti žáka a rodiče takového jakým je (akceptace) .....
- b. Otevřenost a upřímnost v jednání (autenticita) .....
- c. Dovednost vcítit se do situace žáka a rodiče (empatie) .....
- d. Dovednost naslouchat .....
- e. Dovednost odlišit prožitky od úsudků (emoce od rozumového pohledu) .....
- f. Dovednost náhledu na své jednání (sebereflexe) .....
- g. Porozumění mimoslovním (neverbálním) projevům jedince (řeč těla) .....
- h. Tolerance a úcta (respekt) k projevům druhých .....
- i. Odpovědnost za sebe a druhé .....
- j. Umění pochválit .....
- k. Vedení ke spolupráci .....
- l. Dovednost být konkrétním (např. uvést důvody hodnocení) .....
- m. Zvládání konfliktních situací .....

3. Pokud ve výše uvedeném seznamu chybí sociální dovednost, kterou považujete za důležitou, uveďte ji zde: ....

**C) Otázky týkající se konfliktů a problémů**

4. Řešil (a) jste během docházky Vašeho dítěte do základní školy s jeho učitelem nějaký problém?

5. Pokud ano, vyústil tento problém v konflikt?

6. Můžete popsat tento konflikt?

a. Co bylo příčinou konfliktu? .....

.....

.....  
b. Co konkrétně jste udělal (a) ? .....

.....  
.....

c. Kdo byli jeho účastníci? .....

.....  
.....

d. Co udělal (a) ? .....

.....  
.....

e. Byl vyřešen? .....

.....  
.....

f. Pokud ano, jak? .....

.....  
.....

g. Které sociální dovednosti učitel (ka) při jeho řešení využil(a) - co konkrétně řekl (a), udělal (a) ? .....

.....  
.....

h. Které sociální dovednosti si myslíte, že učitel (ka) využít měl (a) ? .....

.....  
.....

i. Byl (a) jste spokojeni s řešením? .....

.....  
.....

7. Pokud tento konflikt nemůžete popsat, proč? .....

.....  
.....

**Děkuji Vám ještě jednou za spolupráci, velmi si cením Vaší důvěry a ochoty podílet se na tomto výzkumu. Věřím, že přispěje ke zkvalitnění práce nás učitelů.**

## Sociální dovednosti učitele

Vážená kolegyně / vážený kolego,  
dovoluji si Vás požádat o účast v anonymním výzkumu, který se týká sociálních dovedností učitele. Každý učitel komunikuje denně se svými žáky, kolegy a rodiči žáků, a tak vstupuje do mnoha interakcí. Aby byla jeho komunikace v těchto interakcích efektivní a všichni účastníci byli s jejími výsledky spokojeni, je třeba, aby učitel jako profesionál ovládal široký repertoár sociálních dovedností. Tyto dovednosti nejsou jednou pro vždy dané, ale v čase se mohou proměňovat, a tudíž i vyvíjet, je třeba je neustále zdokonalovat. Tento výzkum má pomoci zmapovat nejpotřebnější z těchto dovedností, a to z pohledu rodiče, žáka i učitele samotného.

Vyplněním tohoto dotazníku můžete i Vy významně přispět ke zkvalitnění vzájemných vztahů mezi učiteli, žáky i rodiči, a tak zlepšit spolupráci mezi všemi účastníky školního dění.

Velmi si cením Vaší ochoty zúčastnit se tohoto výzkumného projektu, který podpoří získání ucelenějšího obrazu o sledované problematice. Získané poznatky mohou přispět ke zkvalitnění sociálních dovedností učitelů a ke zlepšení školního klimatu.

Uvědomuji si svou povinnost zajistit maximální ochranu Vámi poskytnutých údajů. Nikde nemusíte uvádět své jméno.

Dotazník, prosím, vyplňte (vybrané odpovědi a souhlas označte ) , vložte do přiložené obálky, zalepte a předejte pedagogickému pracovníkovi, který Vás o vyplnění dotazníku požádal.

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu a důvěru.

Jana Dušánková,  
učitelka ZŠ Libčice,  
preventista sociálně patologických jevů

## A) Základní údaje:

Pohlaví: muž  žena

Věk: .....

Rodinný stav: svobodný/á  ženatý/vdaná  rozvedený/á   
vdovec/vdova  druh/družka

Počet dětí: ..... z toho základní školou povinných:.....

Dosažené vzdělání: SŠ s maturitou/vyučen/a s maturitou   
vysokoškolské

Počet let praxe ..... z toho na ZŠ .....

Na kolika základních školách jste vyučoval/a .....

Uspokojuje Vás práce učitele?

Pokud byste mohl/a, změnil/a byste profesi?

## B) Otázky týkající se sociálních dovedností

1. Z níže uvedených sociálních dovedností učitele vyberte 5 z Vašeho pohledu nejdůležitějších a označte je.

- a. Přijímání osobnosti žáka a rodiče takového, jakým je (akceptace)
- b. Otevřenost a upřímnost v jednání (autenticita)
- c. Dovednost vcítit se do situace žáka a rodiče (empatie)
- d. Dovednost naslouchat
- e. Dovednost odlišit prožitky od úsudků (emoce od rozumového pohledu)
- f. Dovednost náhledu na své jednání (sebereflexe)
- g. Porozumění mimoslovním (neverbálním) projevům jedince (řeč těla)

- ...
- h. Tolerance a úcta (respekt) k projevům druhých
  - i. Odpovědnost za sebe a druhé
  - j. Umění pochválit
  - k. Vedení ke spolupráci
  - l. Dovednost být konkrétním (např. uvést důvody hodnocení)
  - m. Zvládání konfliktních situací

2. Seřadte Vámi vybraných pět sociálních dovedností učitele podle významu a oznámte je (jednička bude nejdůležitější dovednost a pětka nejméně důležitá) .

- a. Přijímání osobnosti žáka a rodiče takového jakým je (akceptace) .....
- b. Otevřenost a upřímnost v jednání (autenticita) .....
- c. Dovednost vcítit se do situace žáka a rodiče (empatie) .....
- d. Dovednost naslouchat .....
- e. Dovednost odlišit prožitky od úsudků (emoce od rozumového pohledu) .....
- f. Dovednost náhledu na své jednání (sebereflexe) .....
- g. Porozumění mimoslovním (neverbálním) projevům jedince (řeč těla) .....
- h. Tolerance a úcta (respekt) k projevům druhých .....
- i. Odpovědnost za sebe a druhé .....
- j. Umění pochválit .....
- k. Vedení ke spolupráci .....
- l. Dovednost být konkrétním (např. uvést důvody hodnocení) .....
- m. Zvládání konfliktních situací .....

3. Pokud ve výše uvedeném seznamu chybí sociální dovednost, kterou považujete za důležitou, uveďte ji zde: ....

.....

### C) Otázky týkající se konfliktů a problémů

4. Řešil/a jste během své praxe nějaký problém s žákem / žáky?

5. Pokud ano, vyústil tento problém v konflikt?

6. Můžete popsat tento konflikt?

a. Co bylo příčinou konfliktu? .....

.....  
.....

b. Co konkrétně jste udělal/a ? .....

.....  
.....

c. Kdo byli jeho účastníci? .....

.....  
.....

d. Co udělali ? .....

.....  
.....

e. Byl vyřešen? .....

.....  
.....

f. Pokud ano, jak? .....

.....  
.....

g. Které sociální dovednosti jste při jeho řešení využil/a ? .....

.....  
.....

h. Byl/a jste spokojen/a s řešením? .....

.....  
.....

7. Pokud tento konflikt nemůžete popsat, proč? .....

.....

.....  
8. Řešil/a jste během své praxe nějaký problém s rodičem / rodiči žáka?

9. Pokud ano, vyústil tento problém v konflikt?

10. Můžete popsat tento konflikt?

a. Co bylo příčinou konfliktu? .....

.....  
.....

b. Co konkrétně jste udělal/a ? .....

.....  
.....

c. Kdo byli jeho účastníci? .....

.....  
.....

d. Co udělal/a ? .....

.....  
.....

e. Byl vyřešen? .....

.....  
.....

f. Pokud ano, jak? .....

.....  
.....

g. Které sociální dovednosti jste při jeho řešení využil/a ? .....

.....  
.....

h. Které sociální dovednosti si myslíte, že jste využít měl/a ? .....

.....  
.....  
.....

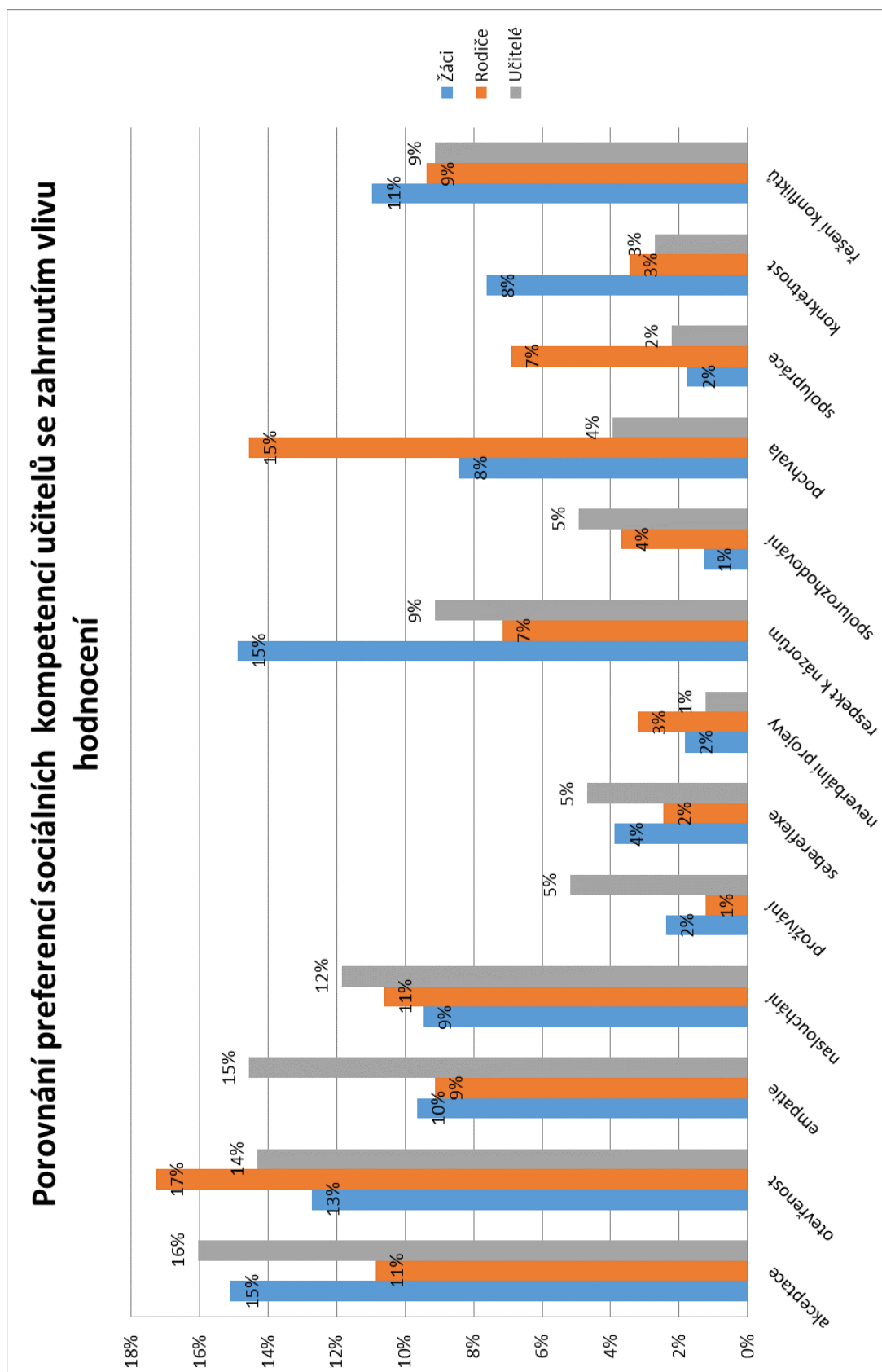
i. Byl/a jste spokojeni s řešením? .....

.....  
.....

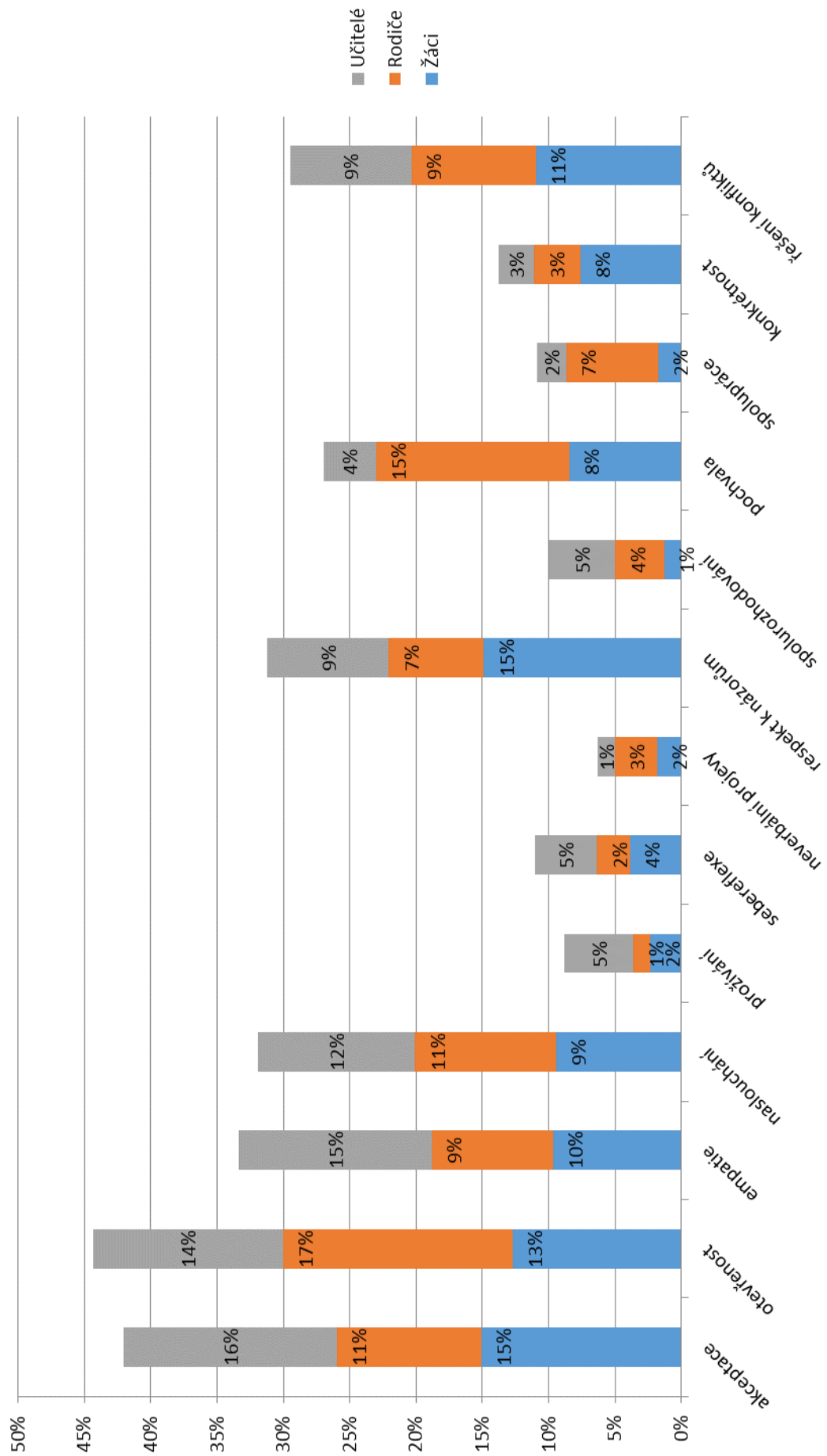
11. Pokud tento konflikt nemůžete popsat, proč? ....  
.....  
.....

**Děkuji Vám ještě jednou za spolupráci, velmi si cením Vaší důvěry a ochoty podílet se na tomto výzkumu. Věřím, že přispěje ke zkvalitnění práce nás učitelů.**

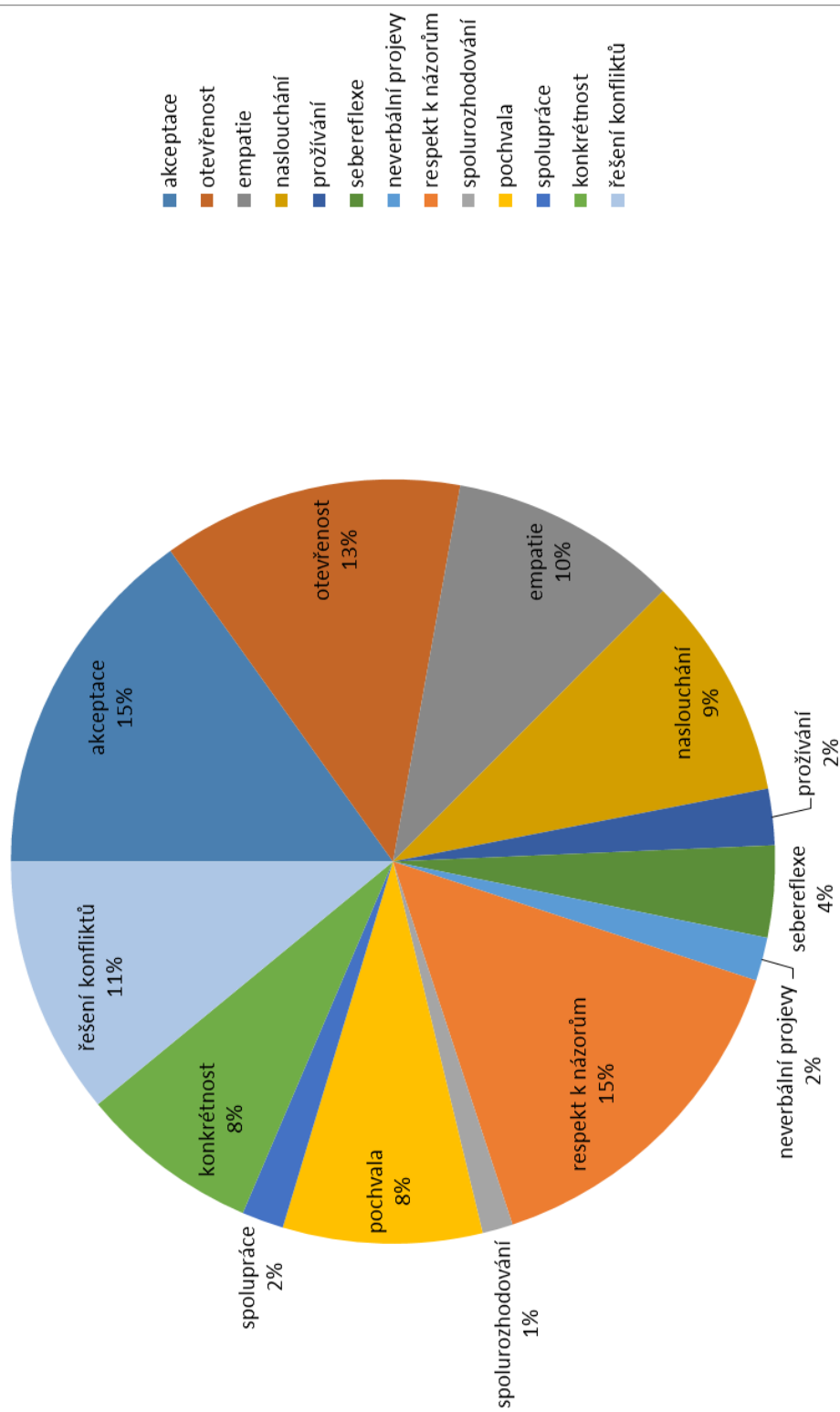
Příloha č. 6 Grafy kvantitativní analýzy – sociální dovednosti očima všech tří skupin respondentů



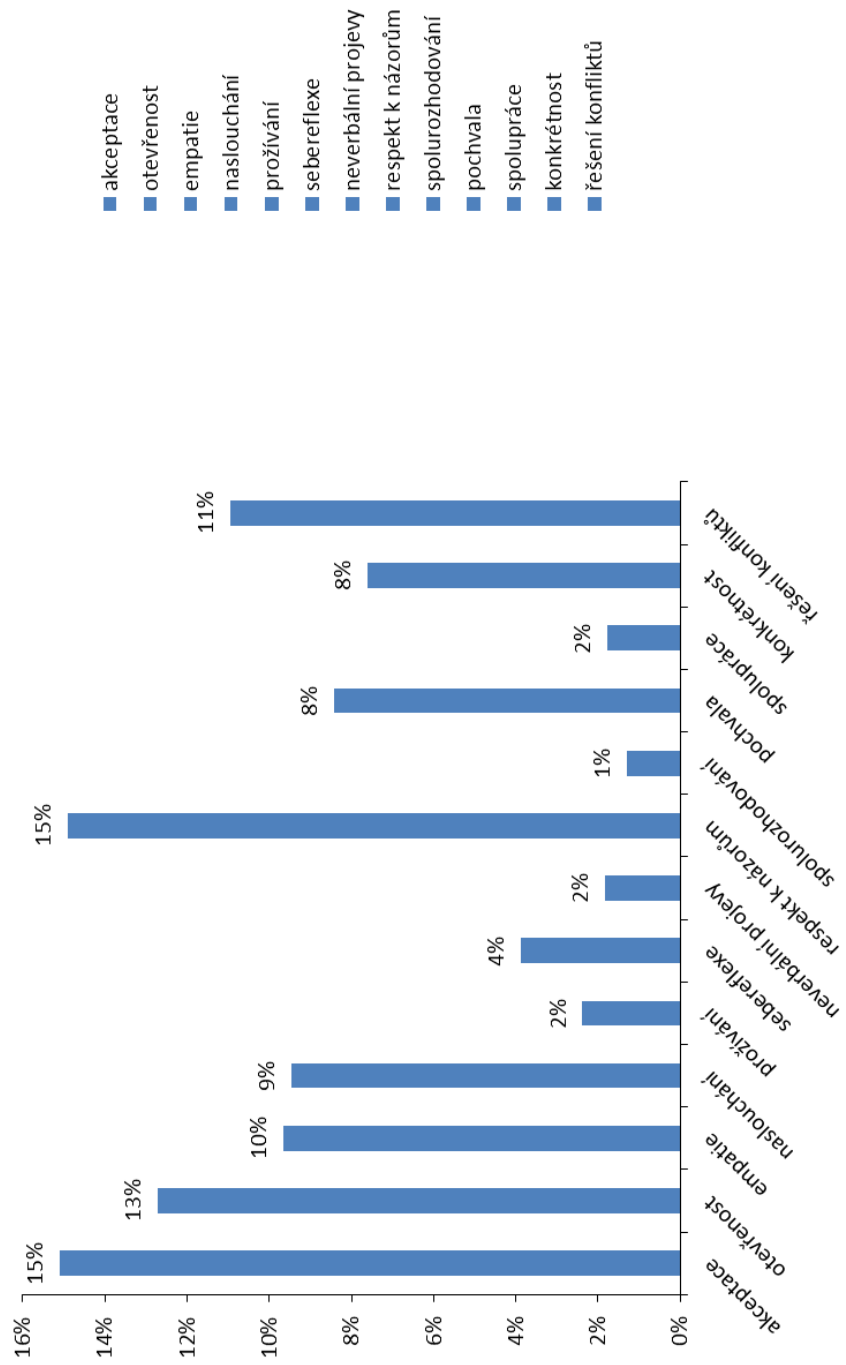
## Porovnání preferencí sociálních kompetencí učitelů se zahrnutím vlivu hodnocení



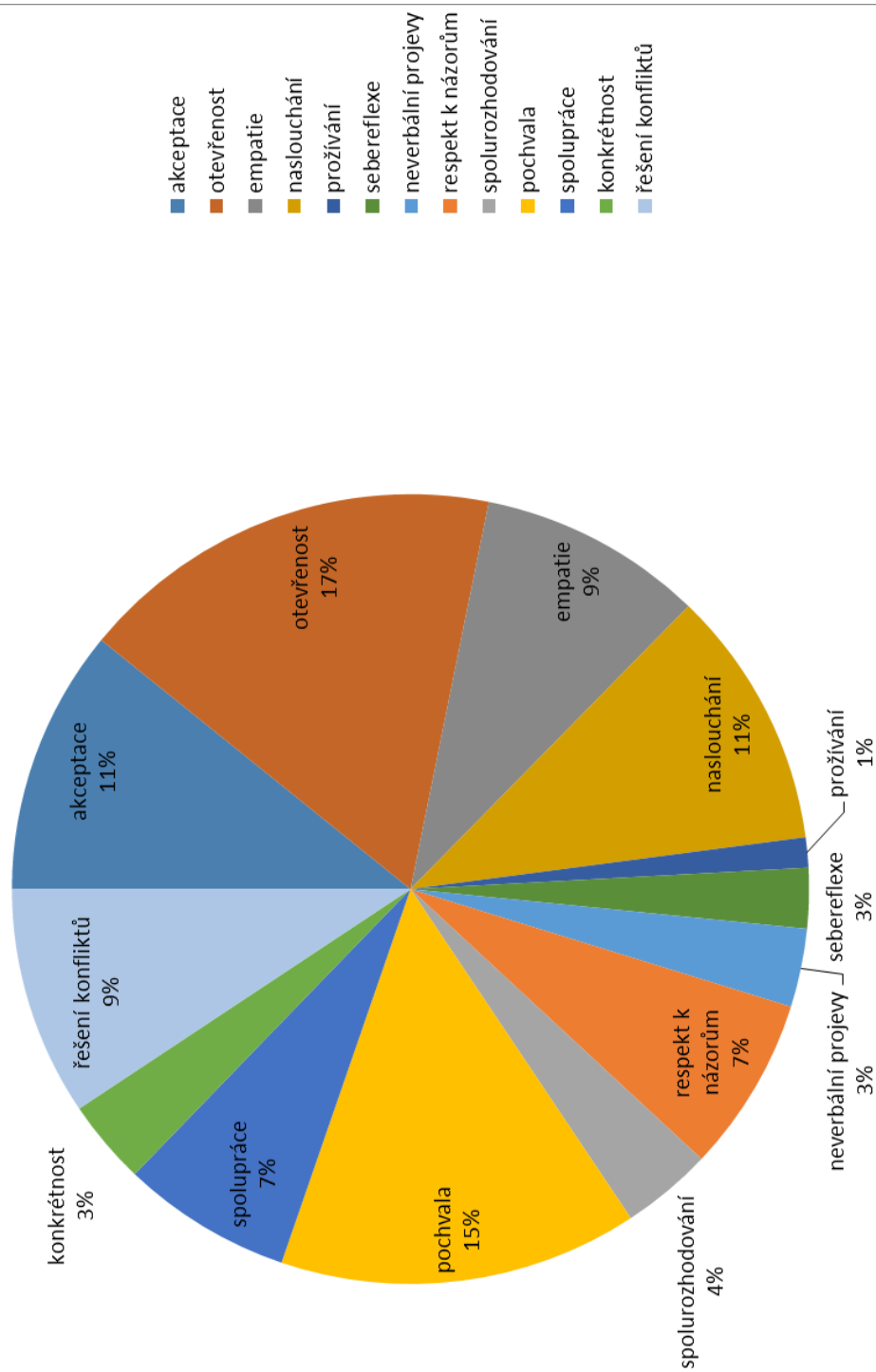
## Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků



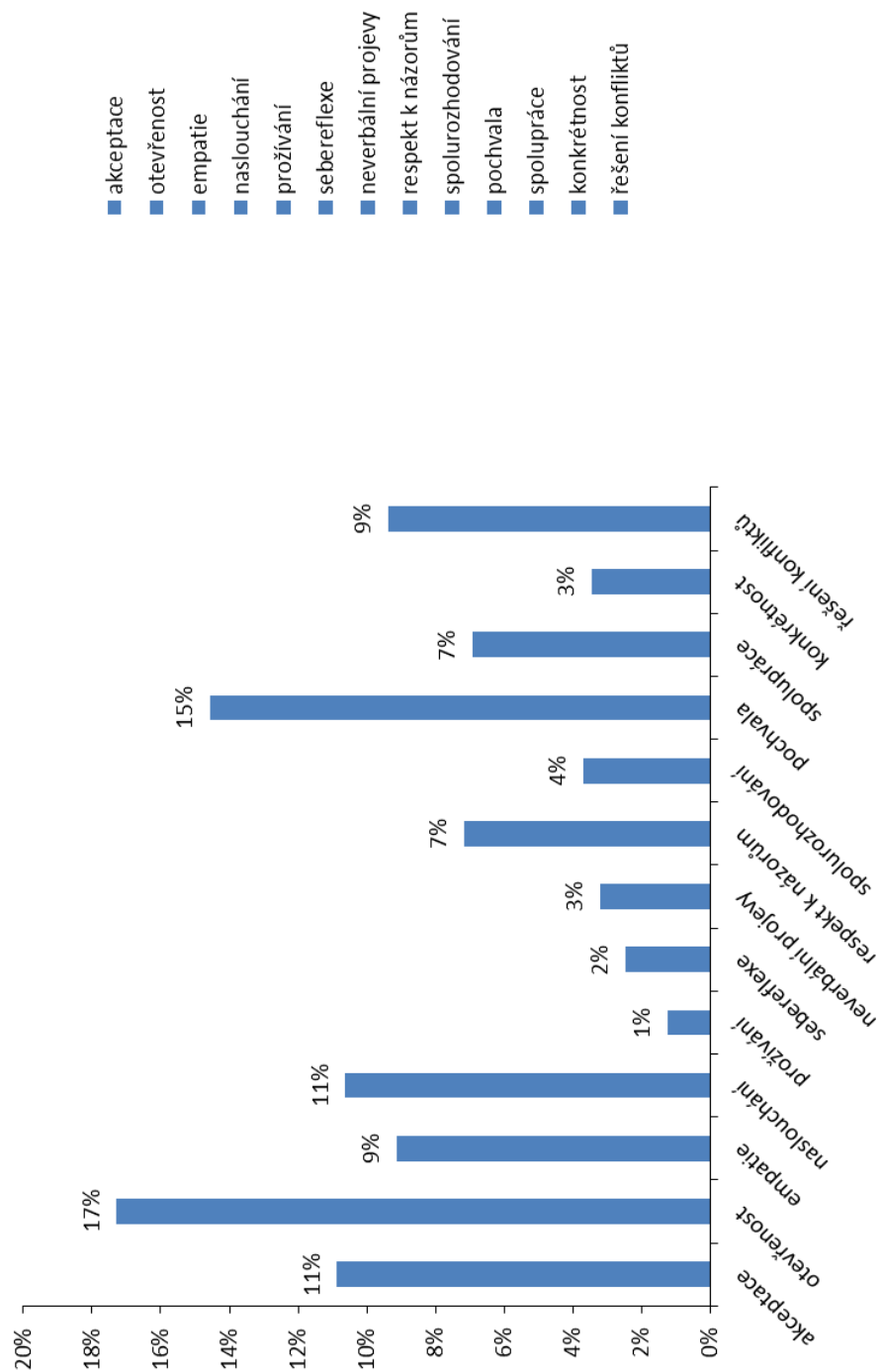
## Preference sociálních kompetencí učitele dle žáků



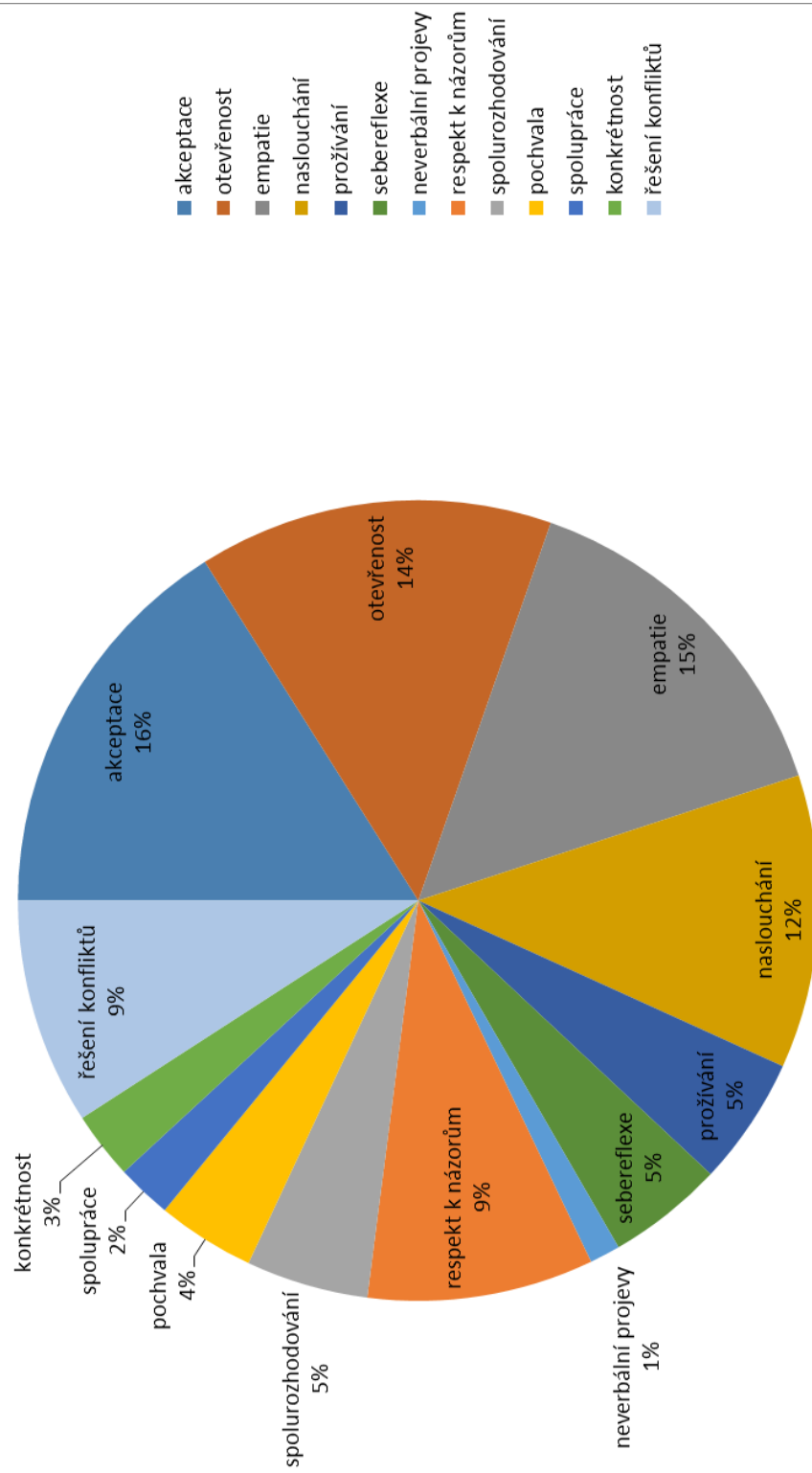
## Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů



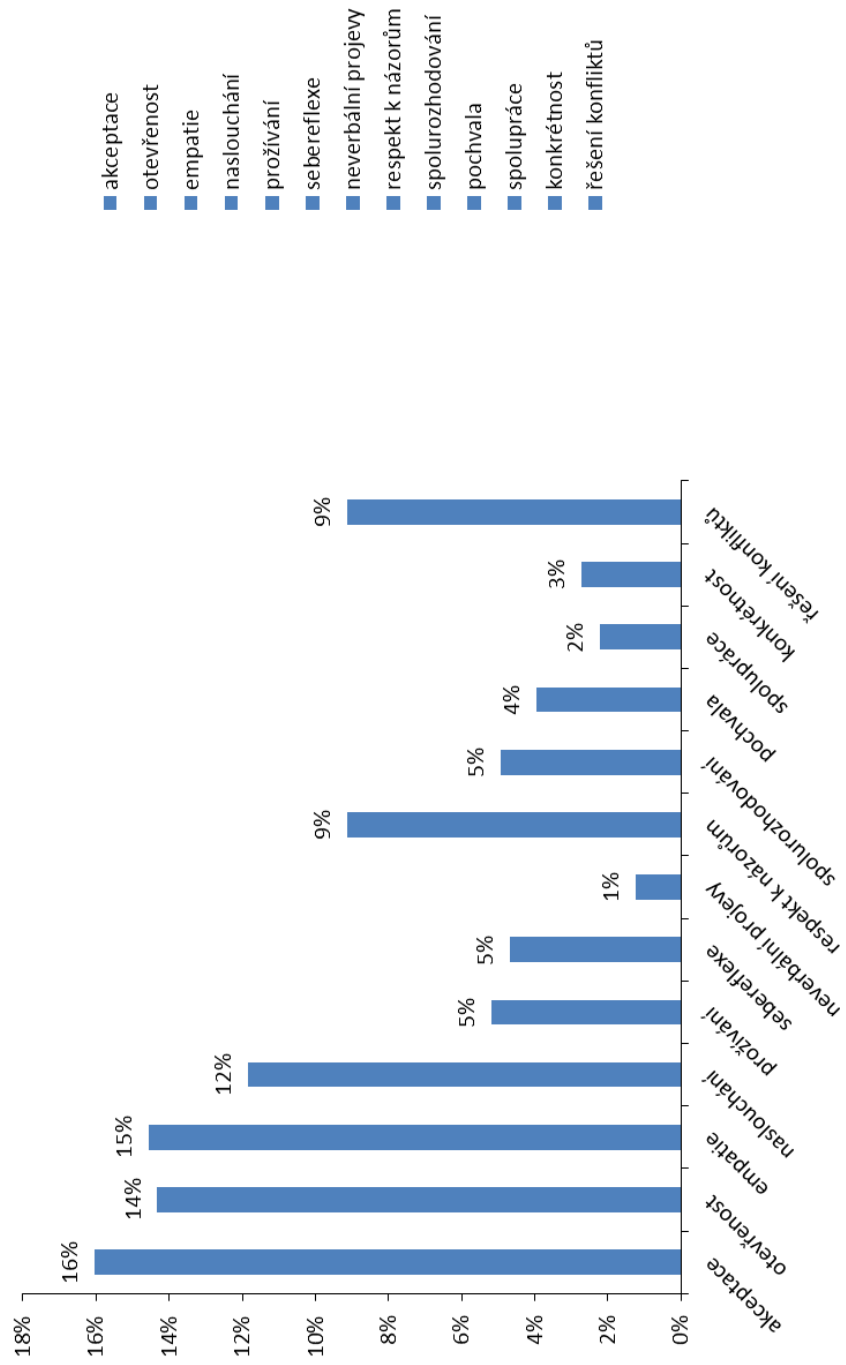
## Preference sociálních kompetencí učitele dle rodičů



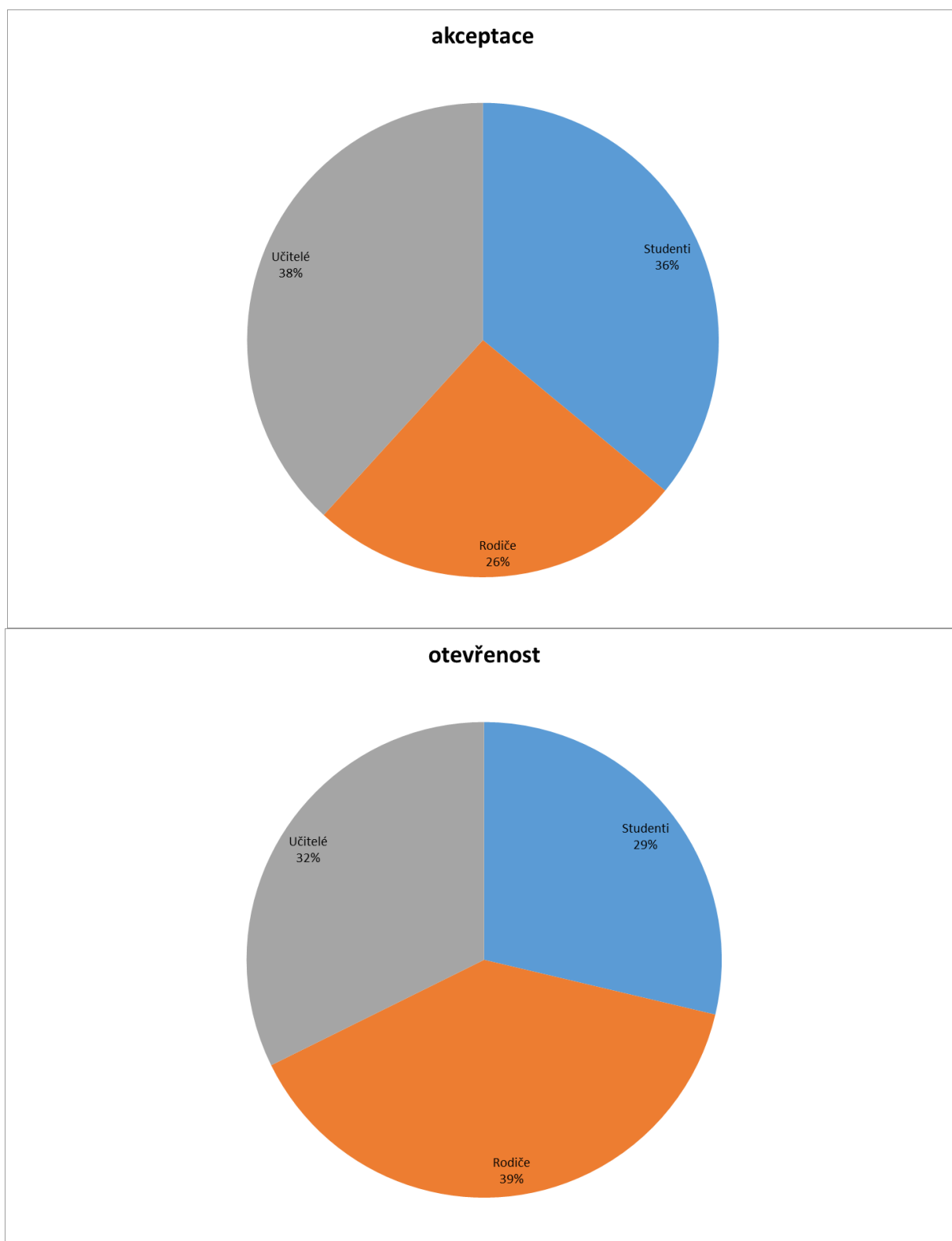
## Preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů



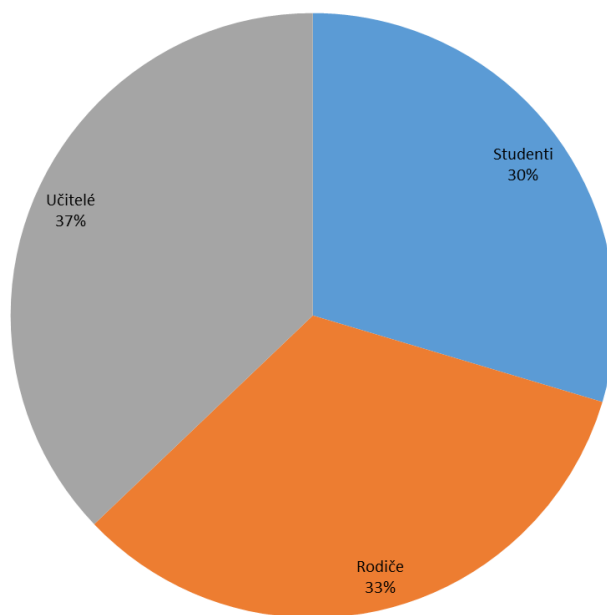
## Preference sociálních kompetencí učitele dle učitelů



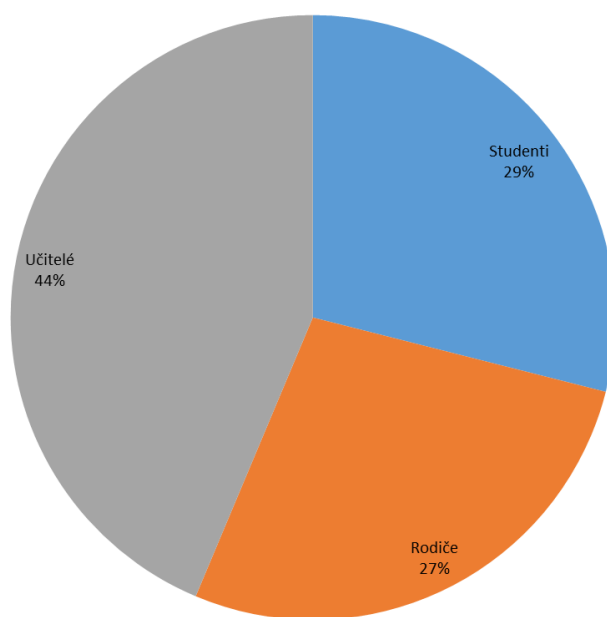
**Příloha č. 7 Grafy kvantitativní analýzy – jednotlivé sociální dovednosti očima všech tří skupin respondentů v koláčových grafech**



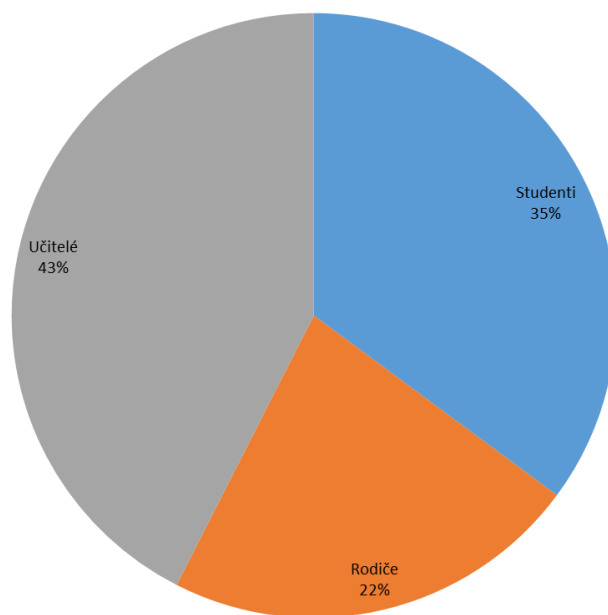
### naslouchání



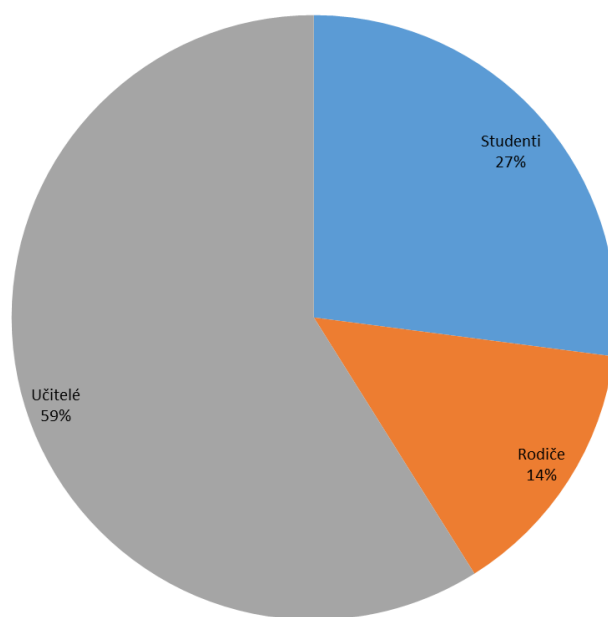
### empatie



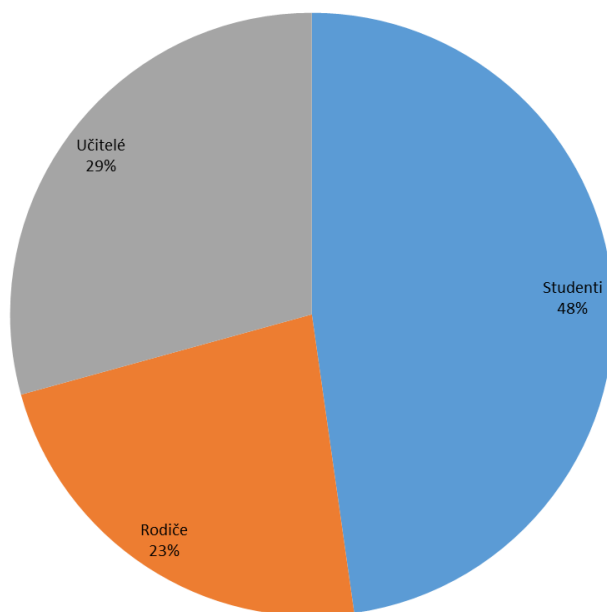
### sebereflexe



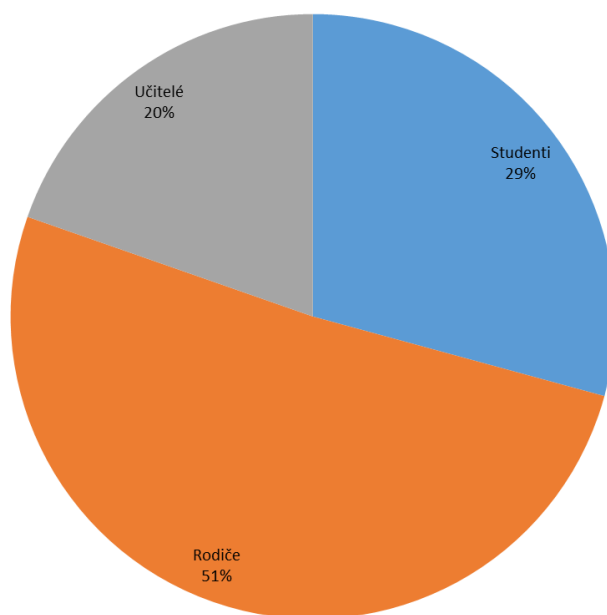
### prožívání



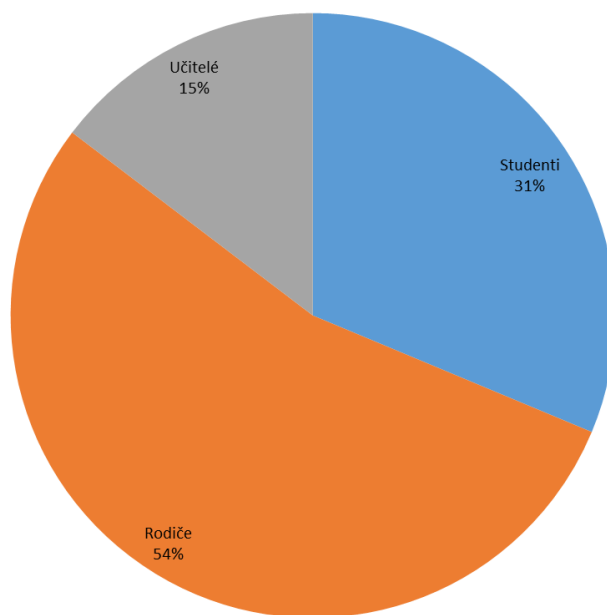
### respekt k názorům



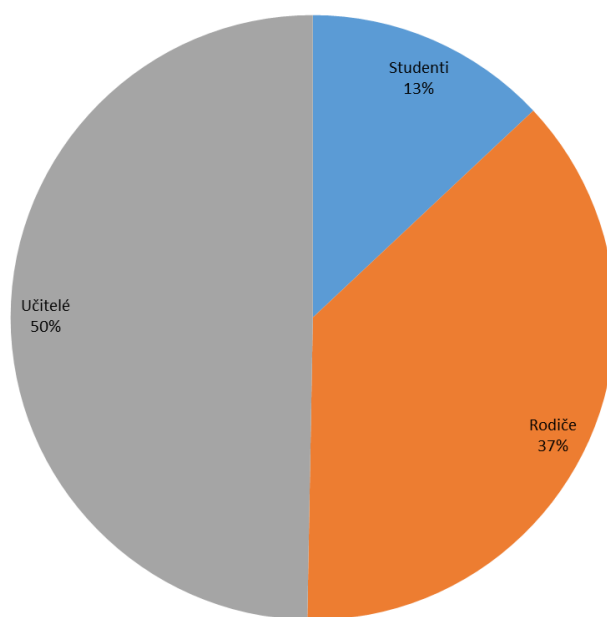
### neverbální projev



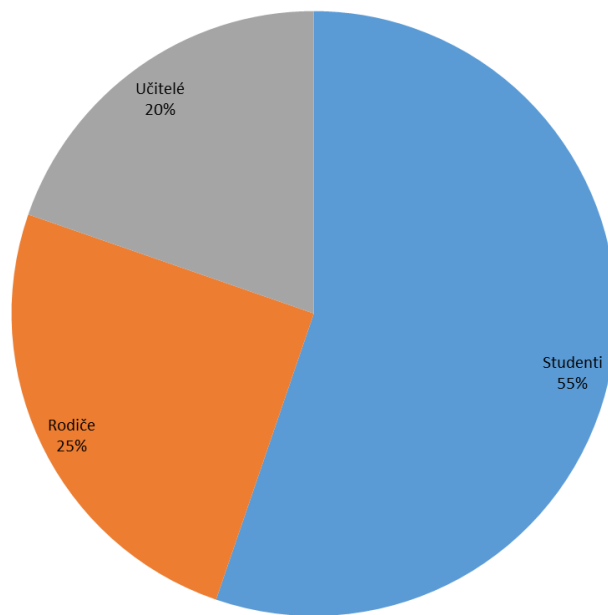
### pochvala



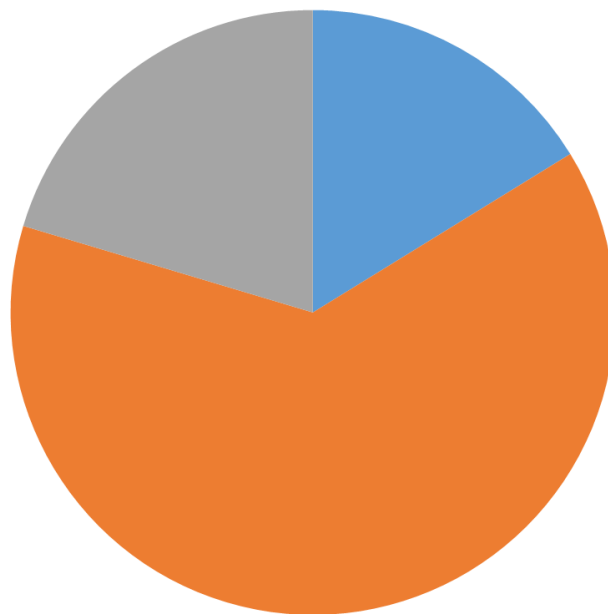
### spolurozhodování



### konkrétnost



### spolupráce



## řešení konfliktů

