

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Marie Rejžková, DiS.

**Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich  
rozvíjení**

**Teacher's social skills and the possibilities of  
its development**

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Praha 2018

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala paní doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a připomínky, ale také za přátelský přístup a trpělivost.

Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za vstřícnost při konzultování jedné z kapitol mé práce, a v neposlední řadě děkuji také PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D., která mi poskytla k nahlédnutí Inventář sociálních dovedností (Riggio & Carney, 2007).

Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mi poskytli důležitou podporu.

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 2. 5. 2018*

.....

*Marie Rejžková, DiS.*

## **Abstrakt**

Bakalářská práce Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení se zabývá tématem sociálních dovedností ve vztahu k profesi učitele a metodami, jimiž je možné tyto dovednosti účinně rozvíjet. Cílem práce je především popsat, co jsou sociální dovednosti, jakým způsobem se promítají do profese učitele a jaké jsou možnosti jejich rozvíjení. Literárně přehledová část se tedy zabývá definováním pojmu sociálních dovedností, jejich specifiky v profesi učitele a možnými riziky snížené úrovně sociálních dovedností učitele. V návrhu výzkumu se práce věnuje porovnání vybraných metod rozvoje sociálních dovedností u učitelů středních škol, gymnázií a druhého stupně základních škol.

## **Klíčová slova**

Sociální dovednosti, učitelé, profesní rozvoj, metody rozvoje sociálních dovedností

## **Abstract**

The bachelor thesis Teacher's social skills and the possibilities of its development are concerned with the topic of social skills in relation to the teacher profession and with the methods by which these skills can be effectively developed. The aim of the thesis is to describe in particular what the definition of social skills is, how they are reflected in the profession of teacher and what the possibilities of their development are. The literary overview section therefore deals with defining the concept of social skills, their specifics in the teacher's profession, and the possible risks of a reduced level of social skills of the teacher. In the research proposal, the thesis deals with the comparison of selected methods of social skills development among secondary school teachers, grammar schools and the second level of elementary schools.

## **Klíčová slova**

Social skills, teachers, professional development, methods of social skills development

## Obsah

Úvod.....	7
1 Sociální dovednosti .....	8
1.1 Vymezení pojmu.....	8
1.2 Související pojmy .....	10
2 Význam sociálních dovedností pro učitele.....	11
2.1 Profesní kompetence učitele .....	12
2.2 Specifické sociální dovednosti učitele.....	14
2.3 Rizika snížené úrovně sociálních dovedností učitele .....	15
2.3.1 Stres a syndrom vyhoření .....	16
2.3.2 Sociální dovednosti jako možná prevence syndromu vyhoření .....	17
3 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností učitelů .....	18
3.1 Zjišťování úrovně sociálních dovedností.....	19
3.2 Metody rozvíjení sociálních dovedností učitelů .....	21
3.2.1 Supervize .....	22
3.2.2 Videotrénink interakcí ® .....	29
3.2.3 Sociálně psychologický výcvik .....	31
4 Návrh výzkumného projektu .....	33
4.1 Cíle výzkumu.....	33
4.2 Design výzkumného projektu .....	34
4.3 Výzkumný soubor.....	36
4.4 Výzkumné metody.....	36
4.5 Způsob zpracování dat.....	38
4.6 Diskuze .....	38
Závěr.....	41
Seznam použité literatury .....	42
Seznam zkratk .....	47
Příloha 1. ....	I

# Úvod

Současná situace v českém školství klade čím dál větší nároky na učitele, a to zejména v oblastech osobnostní a sociální výchovy žáků v rámci výuky, stejně jako v úrovni jejich osobních sociálních dovedností potřebných pro jejich každodenní praxi. Právě sociální dovednosti mají významný vliv nejen na výukové úspěchy učitele, ale rovněž na jeho osobní psychickou pohodu, která může významným způsobem pozitivně ovlivňovat klima školní třídy.

V prostředí českého školství však v tomto ohledu rozvoj cílů zatím v drtivé většině na žáky, nikoliv na učitele. Cílenou prací na sociálních dovednostech je však možné je rozvíjet a zlepšovat tak některé aspekty pracovních podmínek učitele, zároveň tak také předcházet možnému syndromu vyhoření. Proto jsem se rozhodla zmapovat otázku sociálních dovedností učitelů a možností jejich rozvíjení.

Cílem mé práce je zejména popsat, co vůbec sociální dovednosti znamenají samy o sobě, ale i v profesi učitele, a rozebrat důležitost těchto dovedností ve vztahu k žákům i učitelům samotným. Následně vymezím možnosti rozvíjení těchto dovedností. Vzhledem k četným druhům metod, které mohou být k rozvoji sociálních dovedností užívány napříč obory a kontexty, zaměřím se pouze na metody, které jsou nejvýrazněji dostupné také v českých školách.

V literárně přehledové části tedy nejprve vymezím termín sociálních dovedností, který v této práci používám, následně rozeberu sociální dovednosti učitelů, a nakonec se zaměřím na tři významné metody rozvoje sociálních dovedností, s nimiž se můžeme v českém prostředí setkat. Těmito metodami jsou supervize, videotrénink interakcí<sup>®</sup>, coby velmi specifický druh supervize, a sociálně psychologický výcvik. V empirické části práce potom navrhnou výzkum, který se bude zabývat srovnáním účinnosti jmenovaných metod rozvoje sociálních dovedností u učitelů.

Při zpracování této práce vycházím z dostupných českých i zahraničních odborných zdrojů včetně vědeckých studií, monografií či webových stránek organizací, které se konkrétním metodám věnují. Tyto zdroje se zabývají sociálními dovednostmi, jejich vlivem na práci učitele, ale také jednotlivými popisovanými metodami rozvoje těchto dovedností. K dispozici jsem získala také Inventář sociálních dovedností včetně příslušného manuálu. Citovat budu dle normy APA (2010).

# 1 Sociální dovednosti

Vzhledem k tomu, že neexistuje jednotná definice pojmu **sociálních dovedností**, pokusím se nejprve nastínit možné výklady tohoto termínu, pojmy, které s tématem úzce souvisí, a následně uvést, který z nich pro účely této práce považuji za nejvhodnější.

## 1.1 Vymezení pojmu

Důvodem, proč se významy pojmu mohou lišit, je jednak to, že termín sociální dovednosti (social skills) představuje soubor více dílčích dovedností (Hartl & Hartlová, 2000), a je tedy možné do tohoto souboru zařadit konkrétně různé dovednosti. Švec (1998, s. 78) rozmanitost výkladu sociálních dovedností komentuje takto: „*Tyto dovednosti se liší nejenom svým obsahovým zaměřením, ale i složitostí, oblastí, v níž jsou uplatňovány, ale také mírou obecnosti a konkrétnosti*”. Záleží také na kontextu, v němž sociální dovednosti vykládáme: nejčastěji bývají spojovány s oblastmi vývojové psychologie, pedagogiky, klinické, ale také personální a manažerské psychologie. Zřejmě i proto mnoho autorů tedy sociální dovednosti nedefinuje obecně, ale spíše je popisuje a vyjmenovává v konkrétním kontextu.

Přesto bychom obecně mohli říct, že sociální dovednosti jsou sociálním učením získané dispozice, které lidem pomáhají uspět v sociálních interakcích. Mezi prvními autory hovoří o sociálních dovednostech Argyle (1967, podle Nakonečný 2009), který však na stejné významové úrovni používá také termín sociální kompetence. Považuje sociální dovednosti za podobné třeba těm motorickým, neboť se jedná o určitou šikovnost v jednání v sociálních interakcích, kterou lze trénovat a rozvíjet podobně jako třeba jízdu na kole nebo hru na klavír. V obou případech jde totiž o sled podnětů a reakcí na ně. Obratné jednání v sociálních interakcích je pozitivně posilováno úspěchy, které přináší, naopak nežádoucí chování je utlumováno svými negativními důsledky.

Švec (1998) vykládá sociální dovednost jako komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných situacích, to znamená vyznat se v těchto situacích a umět je adekvátně řešit. Konkrétněji vyjmenovává obecné kategorie sociálních dovedností, jako jsou empatie, asertivita, prosociální dovednosti a dovednosti sociálně komunikativní, přičemž tyto skupiny obsahují další dílčí dovednosti, např. v rámci asertivity dovednost využít sebereflexe a vnějších zpětnovazebných informací ke stanovení změn svého chování. Stejně jako Argyle zmiňuje také možnost tyto dovednosti trénovat a rozvíjet.



Hall (1979, podle Riggio, 1986) rozděluje sociální dovednosti zejména podle schopnosti komunikovat, a dělí proto dovednosti na dovednost vysílat a dovednost přijímat informace. Další sociální dovednosti zahrnují kognitivní schopnosti, jako jsou řešení interpersonálních problémů, nebo zastávání různých sociálních rolí (Meichenbaum, Butler, & Gruson, 1981, podle Riggio, 1986).

Fontana (2010) uvádí mezi sociálními dovednostmi asertivitu, tedy určitou schopnost prosadit se a ovlivnit běh věcí, ale také schopnost hodnocení sociálních situací a adekvátní reagování na ně. Fontana (2017) později také konkrétněji mezi sociálními dovednostmi uvádí například to, že si zapamatujeme jména, umíme si v konverzaci stát za svým, dokážeme projevit souhlas nebo o sobě zvládneme sdělit přiměřené množství informací.

O sociálních dovednostech píše také Flair (2013), který je vykládá jako ty dovednosti, které člověk potřebuje, aby dokázal úspěšně interagovat s ostatními. Zdůrazňuje, že tyto dovednosti jsou potřebné ve všech oblastech života, jako je např. navazování přátelství nebo dosahování úspěchů ve škole i v práci. Člověk, který má dobře rozvinuté sociální dovednosti bude v těchto oblastech pravděpodobně úspěšný, naopak člověk s oslabenými sociálními dovednostmi se může potýkat s řadou problémů včetně vyššího rizika kriminality (van der Stouwe, Asscher, Hoeve, van der Laan, & Stams, 2016). Deficit v oblasti sociálních dovedností navíc může signalizovat nebo přímo doprovázet některé duševní poruchy, jako jsou např. poruchy autistického spektra nebo sociálně-úzkostná porucha (Levitan & Nardi, 2009; White, Keoning & Scahill, 2007).

Riggio a Carney (2007), jejichž Inventář sociálních dovedností využiji v praktické části této práce a věnuji mu tedy podrobnější pohled, rozlišují v rámci měření sociálních dovedností šest dimenzí, a to na dvou úrovních, emoční (neverbální) a sociální (verbální).

Konkrétně jsou jimi:

- 1. Emoční vyjadřování (Emotional Expressivity = EE): Měří schopnosti jedince neverbálně komunikovat, tedy sdělovat emočně zabarvené informace, ale také vyjadřovat neverbálně postoje, dominanci nebo interpersonální orientaci. Tato škála mimo to měří schopnost přesně vyjádřit prožívané emoční stavy.*
- 2. Emoční vnímavost (Emotional Sensitivity = ES): Emoční vnímavost měří schopnost přijímat a interpretovat neverbální sdělení druhých osob. Emočně vnímaví jedinci dokážou přesně interpretovat i velmi jemné neverbální náznaky druhých.*

3. *Emoční kontrola (Emotional Control = EC):* Emoční kontrola měří schopnost jedince kontrolovat a regulovat své vlastní emoční a neverbální projevy. Představuje jednak schopnost vyjádřit konkrétní emoce tak, aby druzí pochopili sdělení, jednak schopnost skrývat své pocity.
4. *Sociální vyjadřování (Social Expressivity = SE):* Sociální vyjadřování diagnostikuje verbální dovednosti a schopnost zapojit se do interpersonální komunikace. Vysoký skóre je typický pro verbálně zdatné jedince, často velmi družné a společenské, kteří snadno dokážou zahájit a vést rozhovor na jakékoli téma.
5. *Sociální vnímavost (Social Sensitivity = SS):* Škála sociální vnímavosti zjišťuje schopnost interpretovat verbální sdělení druhých osob. Mimo to postihuje pochopení vhodných norem společenského chování.
6. *Sociální kontrola (Social Control = SC):* Škála sociální kontroly diagnostikuje schopnost vhodné sebe-prezentace a adekvátního chování v různých sociálních situacích. Jedinci s dostatečně rozvinutou schopností sociální kontroly působí obvykle v sociálních situacích obrátě, jsou taktí, sebevědomí a dokážou se přizpůsobit různorodým okolnostem. Sociální kontrola je také významná pro udržení tématu komunikace.

S pojmem sociálních dovedností rovněž úzce souvisí koncept **emoční inteligence** autorů Mayera a Saloveye (1997), na nějž Riggio navazoval. To lze pozorovat na emočních dimenzích jeho dotazníku (emoční vyjadřování, emoční vnímavost a emoční kontrola), které se do jisté míry s významem emoční inteligence shodují a je možné je považovat za jeden z ukazatelů emoční inteligence. Kompletní výsledky dotazníku potom mají vypovídat o celkové **sociální inteligenci** jedince (Riggio & Carney, 2007).

## 1.2 Související pojmy

Dalším výrazem, který autoři často používají v podobném významu jako sociální dovednosti, jsou tzv. **měkké dovednosti** (soft skills). Jedná se o intrapersonální dovednosti, které demonstrují schopnost člověka efektivně komunikovat a budovat vztahy s ostatními v interakcích jeden na jednoho, stejně jako ve skupinách a týmech. Zahrnují naslouchání a reagování způsobem vnímavým k názorům ostatních, dále spolupráci a schopnost být flexibilní, ale také zvládnutí situací, které vyžadují pochopení okolností, prostředí a kultury osoby, organizace, týmu nebo rodiny, v nichž se vyskytují specifické interakce (Kamin, 2013). Doplnují tzv. tvrdé dovednosti (hard skills), které označují konkrétní vědomosti a dovednosti potřebné pro vykonávání určité činnosti či profese (Laker & Powel, 2011).

S pojmem sociálních dovedností se úzce pojí také termín už zmiňovaných **sociálních kompetencí** (social competencies). Ty mají, podobně jako dovednosti, nejednoznačnou definici. Někteří autoři používají tento pojem jako synonymum k dovednostem (např. Argyle, 1967, podle Nakonečný 2009).

Toto pojetí však není pro účely této práce vhodné, neboť častěji bývají kompetence vykládány jako určitá přesně formulovaná hodnotící kritéria, podle nichž se určuje způsobilost člověka k dané profesi, úkolu nebo cíli (Veteška & Tureckiová, 2008). Soubory takových kritérií potom vytváří tzv. kompetenční modely. Horváthová, Bláha a Čopíková (2016) vnímají kompetenční model jako určitý rámec pro procesy, jako jsou výběr pracovníků, vzdělávání a rozvoj pracovníků, řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků, odměňování pracovníků a plánování a řízení kariéry. Odráží tedy i firemní kulturu.

Nakonečný (2009) potom rozvádí pojem kompetence z pracovní oblasti i do té osobní a zmiňuje učitelskou kompetenci, ale také velitelskou, obchodní či erotickou. Také v oblasti sociálních dovedností může působit spíše jako hodnotící kritérium, Výrost a Slaměník (2008) uvádějí jako možné ukazatele sociální kompetence např. sociální adjustaci, sociální chování a jeho výsledky, nebo sociální status jedince.

Výraz kompetence je navíc v českém prostředí hojně využíván také v rámcových vzdělávacích programech, jejichž cílem je nastínit obsah, formu a cíle vyučování na českých školách (Část 1 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon.).

Pro účely této práce jsem zvolila pouze jeden výraz, aby nedocházelo ke zmatení pojmů, a budu tedy používat termínu “sociální dovednosti”, který považuji za nejvhodnější mimo jiné i proto, že jasně odkazuje na možnost rozvíjení těchto dovedností. Použité zdroje však mohou odkazovat na některý z příbuzných, výše zmíněných pojmů, neboť, jak jsem již zmínila, jejich definice jsou si mnohdy velice blízké, nebo dokonce shodné.

## **2 Význam sociálních dovedností pro učitele**

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že sociální dovednosti obecně prostupují všemi oblastmi našeho života a úroveň, které jedinec v této oblasti dosahuje, významně ovlivňuje kvalitu jeho života. Další rozměr toto téma ovšem dostává ve specifickém prostředí, jakým je škola. Zde probíhá denně mnoho interakcí různého druhu a sociální dovednosti každého jednotlivce výrazně ovlivňují jak konkrétní vztahy mezi žáky navzájem, žáky a učiteli, ale také celkově nastavují školní atmosféru. Proto považuji za důležité se nyní zaměřit na některé specifické

aspekty profese pedagoga a sociální dovednosti, které do celého procesu vzdělávání vstupují. Nakonec zmíním také rizika, která jsou spojena s nízkou úrovní sociálních dovedností pedagoga.

## 2.1 Profesní kompetence učitele

Abychom si mohli uvědomit pravou důležitost sociálních dovedností pedagoga, měli bychom se nejprve podívat na celou škálu kompetencí, které se jeho profese dotýkají. Sociální dovednosti totiž do určité míry prostupují všemi těmito kompetencemi v rámci jeho profese. Navíc se promítají i do života školní třídy a mají přímý dopad na klima ve třídě, které vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající, a charakterizuje dlouhodobě sociální a emoční prostředí třídy (Gillernová & Krejčová, 2012). Protože přístupů k dělení profesních dovedností či kompetencí učitele je mnoho a liší se už tím, zda hledají určitou obecnou vlastnost dobrého učitele, nebo hovoří o souhrnu proměnných, které jeho práci ovlivňují (Gillernová & Krejčová, 2012), pouze stručně nastíním pedagogické kompetence, které dobře ilustrují zejména sociální rozměr pedagogické profese.

Průcha (2009) zmiňuje celou řadu pedagogických kompetencí, pro příklad uvádím několik z nich. Kromě základní kompetence **oborově předmětové**, která předpokládá, že učitel dokáže transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin, uvádí také kompetenci **didaktickou či psychodidaktickou**, což znamená, že pedagog ovládá strategie vyučování a učení, a dovede využívat metodický repertoár podle potřeb žáků. Další kompetencí je například ta **intervenční**, kdy učitel ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně a je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků. Průcha nezapomíná ani na kompetenci **pedagogickou či manažerskou**. A ačkoliv tyto kompetence vlastně prostupují všemi ostatními kompetencemi, uvádí zvláště také kompetenci **sociální**, což znamená, že pedagog ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu, kompetenci **prosociální**, tedy ovládání prostředků socializace žáků, a kompetenci **komunikativní**, která představuje, že pedagog ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery. Švec (2002) poslední tři zmíněné kompetence shrnuje do jedné dovednostní oblasti a rovněž Vašutová (2004) hovoří o sociální, psychosociální a komunikativní kompetenci. Všichni autoři popisují podobný obsah této kompetence, tedy že učitel se orientuje v sociální situaci žáka a v sociálních vztazích ve třídě i mimo ni, je schopen volit efektivní způsoby komunikace a spolupráce, a to jak s žáky, tak s jejich rodiči.

Čáp (1993, s. 325) vyjmenovává požadavky na učitele velmi konkrétně a uvádí, že jsou značné a psychologicky rozmanité. Uvádí mezi nimi tyto úkoly:

- *vyučovat, vzdělávat,*
- *osvojit si příslušný vědní obor (popřípadě technický nebo umělecký) a soustavně se v něm zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje,*
- *vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, charakter,*
- *k tomuto účelu je dobře poznávat,*
- *osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně,*
- *adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými,*
- *organizovat vlastní různorodou činnost a koordinovat osoby i malé skupiny působící formativně na žáky,*
- *sledovat dění ve společnosti, v regionu a účastnit se ho v adekvátní míře a formě,*
- *dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti atd.*

Čápvův výklad vyčerpávajícím způsobem zachycuje nároky kladené na pedagoga, a i přes fakt, že jeho publikace vyšla před více než 20 lety, její obsah je stále aktuální. Vyjadřuje totiž i současný rostoucí trend ve školství, který klade čím dál vyšší nároky nejen na rozvoj oborových znalostí a vědomostí, ale také právě na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Tento trend se odráží i v již zmiňovaných rámcových vzdělávacích programech. Ty stanovují kompetence, které by měl žák získat v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů, ale také uvádí tzv. průřezové kompetence, které by se měly promítat do výuky všech předmětů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) rozděluje tyto kompetence do dvou směrů: osobnostního a sociálního rozvoje. Osobnostní rozvoj přitom zahrnuje body jako např. *Sebepoznání a sebepojetí, Seberegulace a sebeorganizace, nebo Psychohygiena*; Oblast sociálního rozvoje je potom ještě obsáhlejší a zahrnuje téma *Mezilidské vztahy* (konkrétněji např. péče o dobré vztahy; empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc) a také téma *Komunikace*. To samotné je velmi obsáhlé a zahrnuje následující oblasti rozvoje:

- *řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků;*

- *cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání;*
- *dovednosti pro verbální i neverbální sdělování (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 agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace a další.*

Rozvoj těchto kompetencí u žáků by měl probíhat při vyučování všech předmětů. Bělecký (2007) uvádí, že učitelé by měli v zájmu úspěšné kurikulární reformy vyučovat tak, aby vedle vědomostí výuka rozvíjela i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáka. To klade zvýšené nároky právě na pedagoga, který nejen, že by měl zmíněné kompetence mít, ale také by měl být schopen je rozvíjet právě u žáků.

## **2.2 Specifické sociální dovednosti učitele**

Jak jsme právě naznačili, sociální dovednosti učitele jsou klíčovou komponentou jeho profese a jsou potřebné v celé šíři jeho profesních kompetencí. V první řadě slouží jako prostředek samotného učení žáků, které probíhá skrze pedagogickou komunikaci, využívá je však i při práci s rodiči žáků či vlastními kolegy.

Fontana (2010) popisuje požadavky na dovednosti učitele pomocí podrobných pokynů pro efektivní práci učitele. Vyjmenovává tak např. dovednost vhodně pozdravit a zaujmout třídu, být zábavný, nepodléhat hněvu, vyvarovat se ponižování žáků, být dochvilný nebo užívat pozitivních prvků komunikace. Kyriacou (2012) z oblasti dotýkající se sociálních dovedností zmiňuje např. to, že vztahy mezi učitelem a žáky by měly být do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu, učitel by měl poskytovat žákovi vhodnou zpětnou vazbu a přispívat tím k budování jeho sebedůvěry, ale také by měl zvládat dovedně řešit konflikty, pokud jsou předem nevyhnutelné.

Gillernová a Krejčová (2012) uvádějí několik skupin sociálních dovedností, které mají ve školním prostředí zvláštní význam, zejména po sociální a vztahové stránce školních interakcí. Patří sem tedy např. akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů, což v praxi znamená, že učitel by se měl snažit své žáky poznat a rozumět jejich projevům a motivaci, a umět je

podle toho adekvátně stimulovat, dále je důležitá autenticita projevů učitele, empatie, pozorné naslouchání s porozuměním, a to včetně neverbálních projevů, vedení žáků ke spolupráci, a v neposlední řadě je významnou dovedností také zvládání konfliktních situací rozličného původu. Podstatnou skupinou dovedností je rovněž podporování a rozvíjení sebekontroly a sebereflexe u učitele samotného i u jeho žáků, stejně jako podpora zdravého sebevědomí žáků prostřednictvím vhodných pochval.

Cisovská (podle Valenta, 2006) se na sociální dovednosti dívá ze dvou hledisek. Prvním je hledisko intrapersonální, které obsahuje schopnost učitele vnímat vlastní schopnosti, dovednosti, osobnostní vlastnosti a též své silné a slabé stránky ve vztahu ke své profesi, dále by měl učitel být schopen vnímat vlastní emoce a stavy a adekvátně je zvládat, mít schopnost sebereflexe a také dovednost posilování vlastního sebevědomí a sebeúcty. V neposlední řadě by měl být schopen si uvědomovat a ovládat vlastní chování, a to zejména v pedagogických situacích. Z hlediska interpersonálního by měl učitel správně vnímat partnery, mít znalosti a vědomosti o sociální percepci, mít vědomosti a dovednosti v oblasti pedagogické komunikace a také schopnost efektivního jednání v nejrůznějších pedagogických situacích.

Podle studie provedené na třech českých univerzitách považují sami studenti učitelství za důležité charakteristiky učitele vstřícný vztah k žákům, empatii, toleranci, optimismus, smysl pro humor, trpělivost, ochotu pomáhat a také organizační a komunikační dovednosti (Dytrtová podle Knotová, Hloušková a Zavadilová, 2007).

Otázku sebereflexe a sebehodnocení vlastní práce zmiňuje i Kyriacou (2012). Učitel by měl být schopen reflektovat své vystupování, všimnout si oblastí své práce, které vyžadují další rozvoj a být schopen užívat strategií a technik, které zmírňují dopady stresu.

## **2.3 Rizika snížené úrovně sociálních dovedností učitele**

Víme, jaké nároky by měl ideálně pedagog splňovat, a to nejen v oblasti oborových vědomostí, ale také v rámci celého komplexu sociálního prostředí školy. Důležitost rozvoje sociálních dovedností pedagoga tedy nespočívá pouze v potřebě dobře odvedené výuky. Jak už jsme naznačili v předchozích kapitolách, kromě samotné pedagogické komunikace vstupuje učitel i do řady dalších interakcí – se svými kolegy, rodiči žáků nebo celkovým prostředím, kde se škola nachází, a musí plnit řadu dalších úkolů. Jaká rizika tedy přináší stav, kdy pedagog nedosahuje dostatečné úrovně sociálních dovedností?

Jednou z oblastí, na kterou mají sociální dovednosti vliv, je efektivita práce ve skupině. Profese učitele v sobě zahrnuje i určitou potřebu vedení lidí (žáků) a jsou při ní potřebné i manažerské dovednosti (Průcha, 2009), ty jsou ovšem také ovlivňovány mírou sociálních dovedností, kterých učitel dosahuje. Lidé s lépe rozvinutými sociálními dovednostmi dosahují lepších výsledků při vedení týmů a jejich práce je efektivnější (Riggio & Reichard, 2008).

### 2.3.1 Stres a syndrom vyhoření

Výrazně komplexnějším problémem v profesi učitele může být stres. Obecně bývá stres vymezován jako zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla, z čehož plyne, že stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný, a jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a mírou psychofyzické odolnosti jedince (Fontana, 2010). Konkrétněji lze stres rozdělit mj. na eustres (tedy vypětí spojené s příjemnými zážitky) a distres (jedná se o situace, kterým se jedinec špatně přizpůsobuje a zpravidla je může ovlivnit jen velmi omezeně nebo vůbec, vyvolávají u něj proto negativní pocity jako např. strach, hněv nebo smutek) (Křivohlavý, 2010; Křivohlavý, 2001). V kontextu učitelské profese se tedy zaměřím na chronický distres, který s sebou výrazněji přináší určitá rizika.

Jak uvádějí Randelović a Stojiljković (2015), učitelská profese je stresující kvůli složitosti profesionálních rolí a velké společenské odpovědnosti. Mezi faktory, které tento stres zvyšují, autorky uvádějí špatné mezilidské vztahy a nestimulující pracovní prostředí. Fontana (2010) doplňuje, že učitelé jsou neustále vystavováni požadavku udržet ve třídě kázeň, nemají jasně vymezené hodiny potřebné k výkonu své práce, a tak si mnoho své práce nosí domů a omezují si tak možnosti odpočinku, navíc jsou vystaveni kritice inspektorů, rodičů, ředitelů škol, sdělovacích prostředků a politiků na místní i vyšší úrovni, a je na ně kladeno mnoho dalších úkolů. Navíc podle Fontany často bojují s nízkou dostupností podpory zvenčí, neboť většinu času tráví s dětmi v relativní izolaci od ostatních dospělých, a mají tak omezené příležitosti požádat o pomoc či podporu. Přitom sociální opora může důsledky stresu výrazně eliminovat (Kyriacou, 2012; Ozbay et al., 2007).

Působí na ně tedy velké množství stresorů, které můžeme obecně rozdělit do skupin podle různých kritérií, např. na stresory fyzikální (somatické), psychické či sociální (Rokyta, 2015). Podrobnější rozdělení nabízejí Praško a Prašková (2001), z jejichž kategorizace si uvedeme dvě kategorie, které se profese učitele týkají pravděpodobně nejvýrazněji. Jsou jimi stresory *vztahové*, kam spadají veškeré komplikace v sociální oblasti, konflikty, výchovné problémy, ale také např. rozvod, a stresory *pracovní a výkonové*, které zahrnují veškeré problémy



z pracovní oblasti života, tedy např. starosti s výší příjmů, náročností a množstvím práce či vztahy na pracovišti.

Při dlouhodobém působení stresu se spouští série reakcí jednotlivce na tento stres. Patří mezi ně jak fyziologické změny, jako jsou bušení srdce, bolesti hlavy a dlouhodobé svalové napětí, tak změny v chování (narušený spánkový cyklus, snížená koncentrace pozornosti, zvýšená nerozhodnost) či psychice člověka (výkyvy nálady, zvýšená podrážděnost, úzkostnost, únava, nadměrné trápení se maličkostmi atd.). Tyto změny mohou vést až k rozličným onemocněním psychosomatického původu (Křivohlavý, 2010).

Takový stav je však dlouhodobě náročný nejen přímo pro učitele, ale i pro jeho školní třídu a další blízké okolí jedince. Collie, Shapka a Perry (2012) uvádějí, že učitelé, kteří vykazují nižší vnímaný stres, a naopak větší vnímanou efektivitu výuky a spokojenost s prací, povzbuzují více své studenty k výkonům a posilují jejich sebedůvěru. Psychický stav učitele tedy přímo ovlivňuje i klima školní třídy.

Při nadměrné zátěži kladené na učitele hrozí vypuknutí **syndromu vyhoření**. Bulatevych (2017) dokonce uvádí, že tato profesní skupina patří celosvětově mezi nejohroženější, a to zejména kvůli přetížení jak z hlediska emocionálního, tak intelektuálního, ale také kvůli významné úrovni odpovědnosti za žáky, ale také kvůli nízké morální i materiální (finanční) kompenzaci. Syndrom vyhoření je důsledkem neúspěšných strategií zvládnání chronického stresu (Skaalvik & Skaalvik, 2010) a provází jej zpočátku zejména emoční vyčerpání, později ztráta zájmu o práci, ztráta původního nadšení, únava či emoční oploštělost, a navíc mohou učitelé vykazovat také vyšší úroveň cynismu (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017). V krajním případě mohou tyto obtíže vyvrcholit až v depresi (Justová, 2014; Steinhart, Smith Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011).

### **2.3.2 Sociální dovednosti jako možná prevence syndromu vyhoření**

Příčiny vzniku syndromu vyhoření jsou dvojího původu, a to jednak ve vnějších podmínkách, v nichž člověk pracuje, a jednak v osobnostních vlastnostech každého jedince, které předurčují, jak bude dotyčný konkrétní situaci vnímat a zda ji vůbec vyhodnotí jako stresující (Vágnerová, 2010).

My se pochopitelně zaměříme na ony osobnostní rysy jedince. Fontana (2016) uvádí, že na stejný podnět může každý jedinec reagovat různě, a to podle toho, jak člověk danou situaci kognitivně zhodnotí a interpretuje. Zásadní je uvědomění, že člověk je schopen

ovlivňovat to, jak se cítí, pomocí vlastních myšlenek. Právě emocionální zvládnutí situace má vliv na míru vnímaného stresu.

Vágnerová (2010) uvádí mezi nejvýraznějšími osobnostními rysy, které ovlivňují vnímání stresu, neuroticismus neboli emoční labilitu, extraverci a svědomitost. Lidé s vysokou mírou neuroticismu mají sklon reagovat na stres převážně emotivně, vztekem, tenzí, nervozitou, podrážděností a nárůstem úzkosti. Extraverze potom zahrnuje otevřenost ke světu. Jde o schopnost snadno navazovat sociální kontakty, reagovat aktivně a prosadit, co je třeba, z toho vyplývá i větší adaptabilita. Svědomitost přináší větší odolnost, neboť svědomité osoby mívají větší trpělivost a odhodlání situaci řešit.

Vliv na vznik syndromu vyhoření se všemi jeho důsledky mají rovněž interpersonální vztahy se žáky, kolegy i nadřízenými. Pokud jsou tyto vztahy pozitivně naladěné, klesá pravděpodobnost cynického vyjadřování učitele a jeho vyčerpání, a naopak se zvyšuje účinnost jeho působení (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017; Tomková, 2016).

Z toho můžeme usuzovat, že pokud učitel dokáže pracovat s popsány sociálními dovednostmi a dále je rozvíjet za účelem budování kvalitnějších vztahů v rámci jeho profese, může mít tento seberozvoj pozitivní vliv na jeho celkovou pracovní pohodu a může tak působit jako jeden z prvků prevence chronického stresu a syndromu vyhoření.

### 3 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností učitelů

Z předchozích kapitol vyplývá, že sociální dovednosti mají velký význam jak v životě obecně, tak i ve specifických prostředích, jakým je např. škola. Naznačili jsme také, že sociální dovednosti je možné rozvíjet. Sociální dovednosti získáváme prostřednictvím socializace, tedy komplexního procesu, který začíná už v raném dětství a jehož cílem je začlenění jedince do sítě vztahů mezi lidmi a do jejich sociokulturního prostředí. Tento proces funguje na základě učení, zejména sociálního učení, které může mít formy klasického podmiňování, instrumentálního učení a učení se nápodobou (Nakonečný, 2009). V užším smyslu se socializací rozumí osvojování sociálních rolí, tedy souborů očekávání a požadavků, které jsou na jedince kladeny ve společnosti ze strany druhých lidí (Vališová, Kasíková, & Bureš, 2011). Socializaci můžeme rozdělit dle několika kritérií. První dělení pracuje s fázemi celého procesu a zahrnuje:

- **socializaci primární**, která probíhá od narození do nástupu do školy a odehrává se tedy převážně v rodině;

- **sekundární**, která začíná vstupem dítěte do školy, kde se musí adaptovat na nové podmínky mimo domov a naučit se fungovat v nové sociální skupině – školní třídě;
- **terciární**, která probíhá v dospívání a zejména v dospělosti. Jedinec se učí stát se dospělým a reagovat zodpovědně v nejrůznějších situacích – nejčastěji v rovině vztahové (intimní) a profesní;
- poslední fází je potom socializace završující osobní biografii, která se týká stárnoucích a seniorů, kteří se vyrovnávají se změnami po ukončení jejich profesní kariéry, ovdovění apod. (Helus, 2015).

Z tohoto výčtu je zřejmé, že se jedná o celoživotní proces a že je tedy na místě uvažovat o rozvoji sociálních dovedností i u dospělých jedinců. Dále můžeme socializaci rozdělit na záměrnou a nezáměrnou. Nezáměrná socializace probíhá v každodenním životě při kontaktu s lidmi, záměrná je cílené úsilí zejména rodičů a dalších vychovatelů ovlivňovat začleňování jedince do sociálního prostředí, a probíhá pomocí výchovy a vyučování (Bendl, 2015). Z toho je zřejmé, že sociální dovednosti lze celoživotně a cíleně rozvíjet.

### 3.1 Zjišťování úrovně sociálních dovedností

Před samotným započítáním rozvoje sociálních dovedností je na místě znát jejich aktuální úroveň, mimo jiné i proto, abychom věděli, na co konkrétně se má jedinec zaměřit v seberozejových aktivitách. Je možné, že člověk již zná svá slabá místa a je dopředu připraven na nich pracovat, existují však také metody a nástroje, jejichž cílem je sociální dovednosti zjišťovat a měřit.

Výrost (2002) však poznamenává, že podobně jako je obtížné sociální dovednosti (a kompetence) definovat, je podobně obtížné vytvořit jeden nástroj, který by dokázal obsáhnout všechny aspekty tohoto tématu. Proto byla tato snaha brzy nahrazena vytvářením nástrojů posuzujících sociální dovednosti jedince v konkrétním kontextu, či využíváním již existujících nástrojů, které byly sice původně vytvořeny za jiným účelem, ale lze je do jisté míry považovat za jeden z ukazatelů úrovně sociálních dovedností. Sem tak můžeme zařadit např. inteligenční testy (všeobecné i speciálních schopností), testy akademické výkonnosti, osobnostní dotazníky, či testy specifických sociálních dovedností.

Z nástrojů vytvořených pro měření sociálních dovedností či sociální inteligence konkrétněji uvádím dva, které jsou k dispozici také v české verzi, a jsou tedy pro účely této práce nejrelevantnější. Prvním z nich je už dříve zmiňovaný Riggiův inventář sociálních

dovedností. Ten vznikl jako všeobecná sebehodnotící metoda pro měření základních sociálních komunikačních dovedností. *“Původně byla metoda vytvořena pro výzkum v sociální psychologii a psychologii osobnosti, avšak v současné době je využívána psychologii práce, klinickými pracovníky i v rámci výcviku. SSI měří sociální dovednosti v šesti oblastech a uvádí celkový skóre úrovně rozvoje sociálních dovedností či sociální inteligence,“* (Riggio & Carney, 2007). Tento inventář obsahuje ve své nezkrácené verzi 90 položek v již zmiňovaných šesti dimenzích - emoční vyjadřování, vnímavost a kontrola, a sociální vyjadřování, vnímavost a kontrola.

Druhým do češtiny přeloženým sebehodnotícím dotazníkem je Inventář sociálních kompetencí (Kanning, 2006), autory české verze jsou S. Hoskovcová a Z. Vašek. Tento inventář obsahuje ve své delší verzi 108 položek v 17 primárních škálách (např. ochota ke kompromisu, naslouchání, schopnost prosadit se, ochota ke konfliktu, extraverte, rozhodnost, sebekontrola či emocionální stabilita, ad.), které lze spojovat do 4 sekundárních škál: sociální orientace, ofenzivita, sebeovládání a flexibilita.

Vedle těchto nástrojů však vznikají i početné nástroje zaměřené např. na zjišťování sociálních dovedností u dětí, nebo nástroje určené do specifických prostředí, např. při nábore nových zaměstnanců (Bierman, 2005; Chadsey-Rusch, 1992; Mathrick, Meagher, & Norbury, 2017).

Kromě rozličných testových metod je možné ke zjišťování sociálních dovedností používat i další metody:

**Pozorování** - Jedná se o nejpřirozenější a nejkompexnější zdroj informací o jednání jedince, tedy zejména o jeho vnějších projevech. Rizikem této metody je neobjektivita pozorovatele a jevy s tím spojené, jako např. haló efekt či ovlivnění stereotypy. Tato rizika je však možné do určité míry regulovat, pokud se jedná o pozorování strukturované/systematizované. V takovém případě si pozorovatel předem připraví, na co se chce zaměřit, může si též nachystat záznamový arch, kam bude jednotlivé projevy chování zaznamenávat: jejich výskyt, podobu, četnost apod. a tento arch potom vyhodnocuje. Může se tak vědomě zaměřit jak na verbální složku komunikace (slovní zásobu, aktivitu v hovoru apod.), tak na složku neverbální (mimiku, gestiku, posturiku atd). Další možností zaznamenávání pozorování je videozáznam, který umožňuje sledované chování kategorizovat s rozvahou, a také s kontrolou dalších pracovníků (Říčan, 2007). Videozáznam rovněž potom můžeme využít jako jednu z metod rozvoje

sociálních dovedností, při videotréninku interakcí. Podrobněji se na tuto metodu zaměřím v následující kapitole.

**Rozhovor** - Dalším způsobem získání informací může být rozhovor, který rozšiřuje možnosti o poznávání vnitřního světa dotazovaného. Zkoumání oblasti sociálních dovedností může probíhat strukturovaně i nestrukturovaně, je totiž možné klást důraz jak na sebehodnocení jedince v oblasti sociálních dovedností, tak ale i na aspekty projevující se mimo samotné téma hovoru - např. komunikační dovednosti, asertivitu, či dovednost obhájit své stanovisko (Bika, 2018).

**Ohnisková skupina (focus group)** - Jedná se o jednu z metod kvalitativního výzkumu, která pracuje s atmosférou skupiny. Ta může napomoci k uvolnění určitých stereotypů a postojevých schémat, a umožňuje tak zjišťování nejen toho, co si účastníci myslí, ale také proč si to myslí. Skupinový rozhovor se obvykle točí kolem jednoho tématu (ohniska), které je všem účastníkům diskuze známo a mohou nad ním živě diskutovat. Moderátor má směřování hovoru korigovat, aby nedošlo k odbočení od tématu. Skupina nebývá velká, obvykle se jí účastní 3-15 lidí. V porovnání s pozorováním v přirozeném prostředí je získávání dat vztaženo do užšího rámce interakcí a je tak možné se více soustředit na komunikační prostředky a verbální projevy účastníků (Mioviský, 2006).

Jako další pomocné indikátory sociálních kompetencí či interpersonálních vztahů bychom mohli využít také např. sociometrických či projektivních metod. Pro měření sociálních dovedností je tedy možné užívat mnoha metod a to, kterou z nich použijeme, bude záviset na účelu měření, věku respondentů a na prostředí, kde hodnocení sociální kompetence probíhá (např. ve školní výuce, v pracovním prostředí, či v rámci psychodiagnostiky). Výrost (2002) shrnuje, že je v této oblasti vhodné kombinovat výpověďové techniky a pozorování aktuálního chování.

## 3.2 Metody rozvíjení sociálních dovedností učitelů

Díky hodnocení úrovně sociálních dovedností se můžeme zaměřit na rozvoj deficitních oblastí. K tomuto účelu nám slouží poměrně široká paleta technik, jejichž cílem je rozvíjet sociální dovednosti, ať už v oblasti komunikačních technik, emoční sebekontroly, či asertivního chování.

### 3.2.1 Supervize

První z možností profesního rozvoje učitele je supervize. Význam tohoto termínu se v průběhu času měnil a rozvíjel. Původně byla supervize chápána doslova jako dohled nad pracovníkem, jako kontrolní mechanismus. V oblasti pomáhajících profesí se však vyvinula ve formu podpory, která má vést ke zlepšování výkonu pracovníka.

Protože profese učitele je v mnohém podobně náročná jako pomáhající profese, můžeme vycházet ze stejných principů práce, které byly původně vyvinuty např. pro sociální pracovníky. V obou oblastech jsou totiž na jedince kladeny vysoké nároky z hlediska psychické odolnosti, komunikačních dovedností, nebo např. stanovování osobních hranic s klientem, potažmo se žákem. To doplňuje Masáková (podle Havrdová & Hajný, 2008), když říká, že vztah je jedním z účinných nástrojů učitelské profese, pedagogové však nejsou na takový styl práce příliš připravováni. I proto vznikla v českém prostředí potřeba supervize mimo jiné také ve školství, a ne pouze v oblasti pomáhajících profesí. Přesto je však v českém školství supervize pořád poměrně novou metodou a stále není v našem systému pevně ukotvena (Svobodová, 2013).

Havrdová a Hajný (2008) definují supervizi jako odbornou činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníky, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhli určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny.

Baštecká (2001) doplňuje, že se jedná o činnost, při níž prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe.

Matoušek (2008) uvádí, že supervize je celoživotní forma učení zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Havlíčková doplňuje, že supervizní prostor nabízí sdílení emocí, fantazií a také tvorbu a plnění potřeb podstatných pro fungování jednotlivce, ale také umožňuje odkrýt „slabá místa“ pracovníka. Zároveň nabízí i nápravu stereotypního chování a posílení odborných kompetencí. Podle ní je tedy cílem supervize podporovat pracovníka, rozvíjet lidské zdroje, učit, učit učit se, podporovat rozvoj sebereflexe a reflexe (Havlíčková, 2011).

Svobodová (2013) navíc říká, že supervize se vyznačuje mimo jiné přítomností a činností osoby supervizora, tedy odborníka zvenčí, který není zatížen osobní angažovaností v daném problému, konfliktu či vztahu a může tedy nabídnout nový, jiný nebo nečekaný pohled na situaci. Zároveň však nenabízí konkrétní řešení problému, ale ukazuje nové cesty, jak k němu přistupovat.

Z těchto definic vycházejí dva klíčové aspekty supervize, a těmi jsou bezpečný vztah supervizora a supervidovaného, a sebereflexe supervidovaného, z níž celý koncept supervize vychází.

Právě postava supervizora logicky významně ovlivňuje celý proces supervize. Český institut pro supervizi (dále jen ČIS, 2006) ovšem uvádí, že je v současné době situace v supervizi poměrně nepřehledná, neboť nikde není definováno, jaké kvalifikační předpoklady by měl supervizor splňovat. Přesto existuje určitý standard, který by měl zaručovat kvalitní práci supervizora. ČIS tedy tento standard definuje takto: *“Supervizoři ČIS jsou zkušení odborníci s vysokoškolským vzděláním humanitního směru nebo medicíny, mají minimálně 15 let praxe v pomáhajících profesích, zkušenost s dlouhodobým vedením lidí (vzdělávacího programu nebo týmu). Mají dokončený psychoterapeutický výcvik akreditovaný českou psychoterapeutickou společností.”*

Existuje však ještě možnost utvářet kolegiální supervizní skupiny, bez vedoucího supervizora. Taková uskupení v sobě potom mohou kombinovat odborné prvky, prvky sociální opory, ale také aspekty mentální hygieny, neboť umožňují sdílení problémů a nahlížení na ně z různých úhlů pohledu (Gillernová & Krejčová, 2012; Hawkins & Shohet, 2016). Podrobněji se těmito skupinám budu věnovat v následujících podkapitolách.

## **Funkce supervize**

Zmíněné charakteristiky supervize jsou stále velmi obecné. Hawkins a Shohet (2016) uvádějí, že úkolem supervize je nejen rozvíjet dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaného, ale v závislosti na prostředí může mít i další funkce. Kombinování těchto četných funkcí je podstatou osvědčených postupů.

Proctorová (in Hawkins & Shohet, 2016) rozlišuje tři funkce supervize:

**Vzdělávací** (formativní) - Týká se rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. To se děje prostřednictvím reflektování a rozebírání konkrétních situací probíhajících v kontaktu s klienty (v tomto případě žáky, rodiči či kolegy), které supervizant na supervizi sám přináší. Tím se liší od vzdělávacích kurzů, které obsah

setkání nabízejí samy (Havrdová & Hajný, 2008). Supervizor pomáhá supervidovanému lépe žákovi rozumět, více si uvědomovat své reakce a odezvy na žáka, chápat dynamiku toho, jak probíhají tyto interakce a zkoumat další možné způsoby práce se žákem (Hawkins & Shohet, 2016).

**Podpůrná** (restorativní) - Tato funkce vychází z předpokladu, že náročná práce supervidovaného nevyhnutelně působí na jeho emoce a je nezbytné naučit se tyto emoce vnímat a zpracovávat, v opačném případě se bude snižovat účinnost jeho práce. Autoři v tomto případě mívají zejména na pomáhající profese, v nichž se pracovníci setkávají denně s utrpením a neštěstím svých klientů a mohli by se jimi nechat snadno pohltit. Ve školním prostředí je však práce s emocemi neméně důležitá, jak už jsem zmínila v předchozích kapitolách. Havrdová, Hajný a kol. doplňují, že účelem podpory v supervizi je povzbuzení k překonávání překážek

**Řídící** (normativní, administrativní) - Představuje určitou funkci kontroly kvality odváděné práce. Supervizor, ačkoliv není nadřízeným supervidovaného, do určité míry odpovídá za to, jakým způsobem supervidovaný pracuje. Z tohoto pohledu může také supervizor pomáhat s prosazováním profesních standardů dané instituce, v níž supervize probíhá. Takovou supervizi potom zpravidla provádí nadřízený v rámci organizace (Havrdová & Hajný, 2008).

Ve školním prostředí mají největší význam zejména první dvě jmenované funkce supervize, neboť poskytují učitelům odbornou i emocionální podporu. Třetí z těchto funkcí, řídicí, ve školách mnohdy není přímo realizovatelná.

## **Druhy supervize**

Vzhledem k tomu, že supervize může plnit různé cíle při rozvoji supervidovaného, nabývá také mnoha podob. Každá z nich může být využita ve specifickém prostředí, právě tak, aby napomáhala naplňování cíle konkrétního kontraktu. Můžeme tak rozlišovat supervizi podle několika kritérií, já zmiňuji ta, která mohou nějakým způsobem napomáhat superviznímu procesu ve škole.

### **Podle uspořádání**

Jak už jsem zmínila, existují dvě možná uspořádání supervize. První z nich je **vertikální**, kdy zkušenější supervizor nabízí pomocnou ruku méně zkušenému supervidovanému (nebo skupině) (Hawkins & Shohet, 2016). V tomto uspořádání hrají velkou roli hranice nastavené mezi oběma stranami, neboť někdy může supervize balancovat na hraně psychoterapie,



zejména u klientů, kteří ještě nejsou na supervizi zvyklí, jako například právě učitelé. V takovém případě je na supervizorovi, aby dokázal s těmito hranicemi šikovně pracovat a před započítím supervize jasně vymezil v rámci kontraktu také etický rámec, který zahrnuje kromě mlčenlivosti i rovnocenný vztah, nezraňující prostředí, dobrovolnost vstupů, jasnou hranici supervize, poradenství či psychoterapie, oddělenost supervize od pracovního hodnocení a další (Mohaupt, 2014).

Druhou možností je supervize **horizontální**, tedy již zmiňované kolegiální setkávání. Tento koncept s sebou kromě mnoha výhod, které už jsem zmínila, přináší také některá rizika. Při absenci vedoucího skupiny v podobě supervizora je nezbytná pevná a jednoznačná struktura, což klade vyšší nároky na členy skupiny. Hrozí rovněž různé negativní jevy, jako je např. poměrování jednotlivých členů skupiny v tom, kdo pomohl ostatním více a lépe, nebo v sobě členové navzájem mohou prohlubovat pocit bezmoci, nebo před sebou naopak nepřiznat možné nedostatky, potom dochází k ujišťování ostatních, že jsou úžasní. Ačkoliv tyto jevy nejsou výsadou kolegiálních skupin, jsou tyto skupiny výrazně náchylnější těmto jevům, neboť v nich schází osoba z vnějšku (nebo jeden z nich), která má za úkol tyto procesy sledovat a korigovat (in Hawkins & Shohet, 2016).

### **Podle zaměření**

Kontrakt, který supervizor se supervizantem uzavírá, určuje, jakou odpovědnost supervizor v celém procesu ponese. Prvním krokem při tvorbě takové smlouvy je udělat si jasno v tom, kterou z hlavních kategorií supervize požaduje supervidovaný a kterou nabízí supervizor, a do jaké míry se v tom shodují nebo rozcházejí. Hawkins a Shohet (2016) jmenují kategorii *výukovou*, v níž se supervizor zaměřuje téměř výhradně na vzdělávací funkci a pomáhá účastníkům rozebírat jejich práci s klienty, *výcvikovou*, v níž rovněž hraje roli vzdělávací funkce a supervidovaní se obvykle účastní určité přípravy na profesi (např. studenti sociální práce, psychologie, medicíny), supervizor má v tomto případě jistou odpovědnost za práci s klienty, a proto přebírá jednoznačnou řídicí či normativní roli. Další kategorií je *řídicí* (manažerská) supervize, v níž je supervizor také nadřízeným supervidovaných, a tak jako ve výcvikové supervizi má supervizor určitou odpovědnost za práci s klienty. Poslední kategorií je *poradenská* supervize, při níž supervidovaným zůstává odpovědnost za práci, kterou vykonávají se svými klienty, ale se supervizorem, který není ani jejich instruktorem ani vedoucím, konzultují otázky, které si přejí rozebrat. Tento druh supervize je určen zkušeným, kvalifikovaným pracovníkům.

Další rozdělení uvádí Baštecká (2001), která rozlišuje *supervizi rozvojovou*, která je zaměřena na rozvoj a růst pracovníka nebo celého týmu, a *supervizi případovou* (odbornou), která se zaměřuje na daný problém ve vztahu ke klientovi. Havrdová a Hajný (2008) uvádějí kromě případové supervize také supervizi zaměřenou na metodu, jejímž cílem je zdokonalení se v teorii a její aplikace v praxi, supervizi zaměřenou na supervidovaného pracovníka a jeho pocity a kompetence, kde se mu dostane „laskavé poučené pozornosti“ a sdílení nejistot plynoucích z pomáhání lidem. Poslední možností je zaměření na supervidovaného v jeho profesionálním růstu, pomoc při zpracování emočních překážek a nesnází, neuvědomovaných procesů. Poslední uvedené se týká zejména individuální supervize, můžeme se s těmito přístupy ovšem setkat i ve skupinové supervizi, kterou blíže rozvedu v následující podkapitole.

Ve školním prostředí, zejména za účelem rozvoje sociálních dovedností, bychom tedy z uvedených kategorií mohli vybrat kategorii výukovou a poradenskou, v jejichž rámci se mohou učitelé informovat o moderních přístupech k výuce a práci se žáky a rozvíjet např. své komunikační dovednosti, případně konzultovat konkrétní problémy, s nimiž se v rámci své praxe setkávají. Dle rozdělení Baštecké by pro účely rozvoje sociálních dovedností byla vhodná supervize rozvojová, stejně tak by však bylo možné sociální dovednosti rozvíjet i pomocí konkrétního případu v rámci supervize případové.

## **Skupinová supervize, bálintovská skupina pro učitele**

Kromě individuální supervize se můžeme setkat rovněž se supervizí skupinovou a supervizí týmovou. Při skupinové supervizi se schází zhruba 3-12 osob, které spolu nejsou v pracovním vztahu, nemají společný pracovní úkol, ani nejsou ve vztahu podřízenosti či nadřízenosti, zatímco při týmové supervizi je naopak cílem podporovat fungování pracovního týmu z jednoho pracoviště (Havrdová & Hajný, 2008). Protože jsou však učitelé ve své práci spíše osamoceni a spolupracují spolu spíše příležitostně, nebudu se principy týmové spolupráce zabývat do hloubky (Černý, 2012). Zaměřím se pouze na jeden skupinový supervizní přístup, který se už používá i v českém pedagogickém prostředí.

Tímto přístupem je tzv. **bálintovská skupina**. Používá se jako metoda práce na případu zejména v psychoterapii, ale také v medicíně či sociální práci, lze ji ovšem využít i ve školním prostředí. Štětovská (2007) vysvětluje, že při této metodě jde v podstatě o burzu nápadů o vztahu mezi klientem a tím, kdo s ním pracuje, tedy terapeutem, sociálním pracovníkem či pedagogem. Skupina funguje podle přesně stanovených pravidel a její průběh je možné rozčlenit do několika fází. Celkově trvá kolem 90 minut a je vhodné ji realizovat pravidelně (zhruba po dvou týdnech), případně je možné skupiny za sebou kumulovat do víkendových

setkání. Specifickou formou je potom bálintovský “maraton”, kdy se koná řada skupin např. přes den a noc.

Přínos takové skupiny spočívá v tom, že se její členové učí naslouchat a vnímat ostatní zúčastněné jako partnery v dialogu, nachází podporu, jiné pohledy na svou práci a inspiraci kolegů. Jako takové jsou balintovské skupiny prevencí syndromu vyhoření (Pačesová, 2004).

Štětovská (2007) doplňuje, že strukturovaná forma komunikace umožňuje trénink některých specifických komunikačních dovedností, jako jsou otevřené otázky, mlčení, fantazie jako neohrožující alternativa pohledu na věc či přijetí situace druhého. Tato struktura také nabízí vodítko, jak příště o podobné situaci přemýšlet, což pomáhá zbavit se bezbranné a bezradné pasivity. Členství ve skupině navíc dává jedinci zážitek toho, že někam patří, a může svou situaci sdílet s podobně naladěnými lidmi. Kontakt učitelů z různých pracovišť zvyšuje pocit neohrožujícího prostředí, v němž se mohou učit podávat strukturovanou zpětnou vazbu a přijímat odlišné názory. Významným zážitkem může být i to, že učiteli někdo aktivně naslouchá a informace zůstanou důvěrné (Fejfarová, 2010).

Nový a Bárta (2014) doplňují, že tím, že cílem bálintovské skupiny není reflektovat vnitřní vztahy ve skupině, neboť se zabývá pouze vztahem pracovník – klient, zde učitel – žák, je velmi bezpečným místem pro reflexi různých aspektů práce, neboť se účastníci nemohou dostat do přímé konfrontace.

## Specifika supervize ve škole

Učitelé jsou ovšem velmi specifickou skupinou supervidovaných. Už proto, že v českém školství není supervize nijak legislativně ukotvena, učitelé se s ní setkávají jen zřídka, v závislosti na vůli vedení školy. Často tedy nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem. Učitele navíc do značné míry ovlivňuje jejich vlastní profese. Mívají oblibu „návodů“, neboť k tomu jsou vedeni a vzděláváni v didaktikách a metodikách svých oborů. Práce s chybou a hodnocení dobře/špatně je v kontrastu s principem pochybování v supervizi, takže dovolit si pochybovat a otevřeně jít se svou kůží na trh např. ve skupinové supervizi vyžaduje větší dávku odvahy. Škola je prostředí, kde jsou učitelé často vystavováni nejrůznějším kontrolám, od České školní inspekce, hygieny, až po hospitace vedení školy ve třídách. Tendence vnímat supervizi jako kontrolu je tak logicky velká (Gillernová & Krejčová, 2012; Svobodová, 2016).

Ve školním prostředí se můžeme setkat i s dalšími pojmy a programy souvisejícími se supervizí, např. s **koučováním** či **mentoringem**. I tyto činnosti mohou, ovšem nutně nemusí rozvíjet sociální dovednosti učitele. Proto se jimi v této práci nebudeme blíže zabývat.



### 3.2.2 Videotrénink interakcí<sup>®</sup>

Další metodou rozvoje sociálních dovedností je videotrénink interakcí<sup>®</sup> (dále jen VTI). Někteří autoři (a mnozí supervizoři) tuto metodu označují jako formu supervize. Protože jde však o významný prvek v rozvoji sociálních dovedností učitelů, věnuji VTI vlastní kapitolu.

Tato metoda vznikla v 80. letech 20. století v Nizozemsku, kde její autoři Aarts a Biemans pomocí analýzy videozáznamu zkoumali, jak působí komunikace v rodině, vztahy v rodině a rodinné klima na celkový vývoj dítěte. V současné době se však tento terapeutický prostředek využívá nejen při práci s rodinou, ale třeba také právě ve škole při rozvoji profesních dovedností učitele, konkrétně zejména komunikačních dovedností. V České republice se touto metodou jako první začala zabývat organizace SPIN, z.s., která v roce 2016 získala pro metodu videotrénink interakcí<sup>®</sup> ochrannou známku (SPIN, 2012).

V tomto případě se pojmem klient rozumí osoba, se kterou byly předem domluveny cíle spolupráce a která je v dané komunikaci angažovaným účastníkem. VTI trenér nejprve na začátku videotréninku zjišťuje, co učitel zvládá a umí. To se snaží podpořit a upevnit (Šírová, 2012). Trenér pořídí videozáznam běžné situace (např. ve škole, při výuce), a potom provádí rozbor nahrávky (interakční analýzu). Vybírá z ní momenty nebo sekvence, kdy se komunikace daří, nebo takové momenty, které vytvářejí významný rozdíl oproti původnímu pohledu klienta na komunikaci nebo na problém. Tyto editované momenty pak při další návštěvě klientovi ukazuje a hovoří o nich společně s ním (Kennedy, Landor, & Todd, 2011). Tento postup vyvíří **tři fáze** celého procesu (natáčení, analýza záznamu, zpětnovazebný rozhovor). VTI představuje formu krátkodobé terapie: trvá většinou od jednoho do šesti měsíců a probíhá obvykle jednou týdně (Švamberská Šauerová, Špačková, & Nechlebová, 2012).

Je třeba zdůraznit, že videozáznam zde slouží pouze jako prostředek, účinnost této metody spočívá, podobně jako u ostatních metod, ve vztahu trenéra a klienta. Trenér by opět měl splňovat určité nároky, aby mohl tuto činnost vykonávat. Měl by to být odborný pracovník (psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog apod.), který absolvoval výcvikový program ve VTI a získal akreditaci pro práci s klienty metodou VTI (SPIN, 2012).

## Základní principy VTI

Principy práce pomocí metody VTI vycházejí ze základních psychologických potřeb, které lze identifikovat ve vývoji člověka a které se také výrazně propisují do interakcí, do nichž vstupuje. Jsou jimi:

- *potřeba vztahu, jež zahrnuje podporu a podněty pro citový a sociální vývoj dítěte od osob pro něj významných, dítě se na základě pozitivních citových vztahů učí důvěřovat jiným lidem;*
- *potřeba kompetence neboli sebedůvěra v sebe, v to, co umím a znám;*
- *potřeba autonomie představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a v učení, v termínech pedagogiky je možné ji nazvat aktivním samostatným přístupem k učení (Bidlová & Gillernová, 2005).*

VTI se ve škole opírá o stejná východiska, jako VTI v rodině. Vychází z principů kontaktu C. Trevarthena, který původně sledoval interakce mezi dětmi a jejich matkami. Na tomto základu vytvořil principy kontaktu, jež jsou nutné pro vývoj intersubjektivní (tedy vrozené schopnosti komunikovat). Zároveň se jedná o specifické pozorovatelné chování, které pak tvoří základ pro třetí fázi, tedy zpětnou vazbu:

- *věnování pozornosti: sledování druhého a toho, co dělá, např. díváním se, nasloucháním, otočením se, očním kontaktem;*
- *přijem: dávání druhému na vědomí, že mu rozumím a ujišťování se, zda mu dobře rozumím;*
- *dávat najevo souhlas, sympatie: pozitivní vysílání k druhému, verbálně i neverbálně, oběma médii stejné zprávy;*
- *střídání se: dávání a brání si slova, ujišťování se, že řady nejsou příliš dlouhé a že jejich začátek i konec jsou jasně signalizovány;*
- *kooperace: přijímání a pomáhání, doplňování se navzájem skrz střídání se;*
- *poskytování vedení: ujímání se iniciativ, navrhování, předkládání možností a alternativ, plánování, řešení problémů, tzn. používání předchozích prvků pozitivním a sladěným způsobem (Bidlová & Gillernová, 2005; Hayes, Richardson, Hindle, & Grayson, 2011).*

Pro VTI je charakteristická orientace na stávající zdroje daného systému a silné stránky klienta. VTI trenér respektuje to, čeho klienti navzdory zažívaným obtížím již dosáhli a staví na těchto silných stránkách, aktivuje stávající zdroje a pomáhá zúčastněným hledat nové významy, strategie a možnosti řešení daného problému (Šilhánová, 2013). Při rozvoji těchto strategií se

postupuje od základních prvků komunikace, jako je oční kontakt či příjemná intonace hlasu, k těm složitějším, jako je předávání slova či vzájemná pomoc, až po řešení konfliktů. Můžeme říci, že pokud klient nezvládá základní prvky úspěšné komunikace, není možné rozvíjet komunikační vzorce z vývojově vyšší skupiny (Šírová, 2012).

Další důležité principy VTI uvádí Beaufortová (2002): video v tomto procesu slouží jako mikroskop a zároveň nástroj zpětné vazby, ne jako kontrola a usvědčení z toho, co se nedaří. Zpětná vazba má v první řadě sloužit pro uvědomění si úspěšných interakčních momentů a teprve poté ke změně samé, důležitý je tedy dobrý výběr obrázků. V neposlední řadě je zcela zásadní udržování pozitivního aktivizujícího postoje VTI trenéra, to je pro úspěch pomoci nezbytné.

Ve škole se VTI uplatňuje v různorodých situacích a podílí se především na zlepšení pedagogického klimatu ve třídě i ve škole, zachycení problému ve vztahu učitele a žáků již v počátečním stádiu, také na odstraňování sociálně emotivních problémů učitele i jednotlivých žáků. Má vliv rovněž na zlepšování zvládnutí hyperaktivních dětí a zlepšení jejich postavení ve třídě, rozvíjení organizačních a didaktických dovedností učitele, probouzení snahy učitele o zvýšení vlastní efektivity práce či zavádění inovací, podpora a vedení učitele (Brons, podle Apriasová, 2018). V obtížných situacích pomáhá učitelům hledat další cesty k jejich zvládnutí (Šírová, 2012).

### 3.2.3 Sociálně psychologický výcvik

Poslední možností rozvoje sociálních dovedností u učitelů, kterou v této práci zmíním, je sociálně psychologický výcvik (dále jen SPV). Ačkoliv jeho vymezení není v odborné literatuře jednotně ukotveno, můžeme ho obecně definovat jako ucelený systém metod a technik aplikované sociální psychologie, jehož cílem je výcvik určitých specifických sociálních dovedností či jejich rozšiřování a zlepšování. Konkrétní specifika potom obvykle autoři uvádějí v daném kontextu, neboť podobně jako předchozí metody, i tato nachází uplatnění nejen ve školství, ale rovněž v rozličných pomáhajících profesích či volnočasových aktivitách. Výcvik tedy vede např. k získávání dovedností řešit interpersonální konflikty a problémy, pomáhá k porozumění skupinovým interakcím a optimalizaci vlastního profesního a výchovného počínání (Kožnar, podle Kučírek, 2017).

**Obsahem** výcviku je zdokonalování sociálních dovedností jak ve vztahu k sobě samému, jako jsou sebepoznání a sebereflexe či rozpoznávání a přiměřené pojmenování emocí, tak v mezilidských vztazích, zde lze zmínit např. empatii, naslouchání či otevřené vyjadřování za

sebe sama. SPV vychází z relevantních teoretických poznatků z oblasti sociální psychologie a sociálního učení, interakční pedagogiky, ale i struktur osobnosti, které jeho účastníkům předává. Druhým významným pilířem výcviku je osobní prožitek, neboť lépe si člověk pamatuje a přijme to, co sám prožil než to, co zná pouze jako určitou znalost či vědomost (Kučírek, 2017). Hermochová (1982) navíc zastává názor, že sociálním dovednostem se nelze učit jinak než aktivně ve skupině. To je důvod, proč se v aktivitách sociálně psychologického výcviku často objevují různé prvky a principy zážitkového učení (Holeček, Jiřincová, & Svoboda, 2001). Tyto aspekty se v programu SVP prolínají. Dobře vedený výcvik tedy ovlivňuje účastníka v oblastech jeho vlastního poznání a rozvoje sociálních dovedností, zároveň má ale výrazný vliv na skupinové procesy (Kučírek, 2017).

Vzhledem k tomu, jak široký záběr SPV má, je třeba si uvědomit, že je vhodné vybírat výcvik podle jeho **zaměření** tak, aby vyhovoval potřebám jeho budoucího účastníka. Gillernová a Krejčová (2012) proto rozlišují několik výcvikových modulů. Jsou jimi např. výcvikové moduly zaměřené na práci se vztahy, se zpětnou vazbou či na rozvoj týmové práce. V oblasti práce s učiteli potom můžeme zmínit moduly zaměřené na práci s osobním portfoliem učitele a s nezáměrným výchovným působením učitele, které umožňují mapování předností v práci učitele a zaměřují se na cílené směřování dalšího rozvoje učitele. Také nabízejí porovnání vlastní představy a percepce kolegů ze skupiny pomocí analýzy záznamů konkrétních situací. SPV do sebe tedy integruje některé prvky využívané i ve dříve zmiňovaných metodách společně s novými technikami. Aby byly techniky dobře odvedeny a seřazeny v účinném sledu, je přínosné, když výcvik vede tým lektorů ideálně z různých oborů (pedagogové, psychologové apod.) a s praktickou zkušeností s konkrétní školní prací (Gillernová & Krejčová, 2012).

Časově je možné výcvik uspořádat různě. Rozsáhlejší výcvikové kurzy se odehrávají většinou v podobě kratších pravidelných setkání, nebo vícedenních výcvikových bloků. První možnost s sebou nese určité riziko, že se účastníci výcviku dostatečně neuvolní a budou se více soustředit na čas, než na obsah setkání (Holeček, Jiřincová, & Svoboda, 2001). Vícedenní výcvikové bloky proti tomu umožňují lepší uvolnění ve skupině, pozitivně může působit také změna prostředí, místa výcviku. Problematické ovšem může být přenesení nově získaných poznatků a nadšení “do reality” běžného dne. V každém případě je třeba předem promyslet, která forma výcviku bude vhodnější vzhledem k cílové skupině, cílům výcviku a dalším okolnostem. Je vhodné rovněž stanovit určitá pravidla výcviku, např. o tom, že informace sdílené ve skupině v ní také zůstanou. Zmíněným aspektům i délce výcviku je potom třeba přizpůsobit jeho program (Gillernová & Štětovská, 2001).



Obecně můžeme říci, že všechny uváděné metody mají společné rysy, bez nichž by jen těžko mohly fungovat. Všechny vyžadují ochotu jedince aktivně a vědomě reflektovat vlastní chování a prožívání, přijímat zpětnou vazbu a zpracovávat vlastní emoce. Tyto metody proto vyžadují, aby jejich účastníci byli motivováni k aktivitě a ke změně. Dalším společným rysem je potom to, že tyto rozvojové aktivity probíhají prostřednictvím interakcí s ostatními lidmi, ať už jsou to ostatní pedagogové, zkušení lektori, supervizoři či videotrenéři.

## 4 Návrh výzkumného projektu

V literárně přehledové části jsme nastínili důležitost sociálních dovedností u učitelů a několik metod, které je možné pro rozvoj těchto dovedností používat. Bohužel využívání těchto metod je v prostředí českých škol zatím spíš vzácným jevem, ba ani během přípravy studentů na výkon profese učitele není rozvoj sociálních dovedností dostatečný (Starý, 2012). Množství výzkumů se přitom věnuje vlivu sociálních dovedností učitele na klima školní třídy, míru vnímaného stresu učitele, či riziko syndromu vyhoření učitele a potvrzuje tak důležitost těchto dovedností v této profesi. Méně probádanou oblastí je však srovnání efektivity jednotlivých rozvojových metod. Proto jsme se rozhodli se na tuto oblast zaměřit v návrhu výzkumného projektu, jehož cílem je právě porovnání dopadu jednotlivých metod rozvoje sociálních dovedností.

### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je srovnání vybraných metod rozvoje sociálních dovedností u učitelů, konkrétně srovnání účinnosti individuální supervize, videotréninku interakcí, bálintovské skupiny a sociálně psychologického výcviku. Výzkumný soubor bude rozdělen do 4 experimentálních skupin podle zvolené rozvojové metody, kontrolní skupinu budou tvořit učitelé, kteří žádnou z těchto metod neabsolvují. Všechny tyto skupiny budou měřeny dvakrát: poprvé před účastí na rozvojových aktivitách, podruhé potom v závěru výzkumu, po zhruba šesti měsících, během nichž budou probíhat zmíněné intervence. Cílem těchto měření bude porovnat úroveň sociálních dovedností u učitelů před a po absolvování rozvojových metod. U učitelů, kteří podstoupí některou z rozvojových technik, předpokládáme zvýšení úrovně sociálních dovedností při druhém měření oproti kontrolní skupině. Dále je naším cílem zodpovědět následující výzkumné otázky:

- K jaké došlo změně skóre v jednotlivých škálách dotazníku Inventář sociálních dovedností u experimentálních skupin?
- K jaké došlo změně skóre v jednotlivých škálách dotazníku Inventář sociálních dovedností u kontrolní skupiny?
- Jakým způsobem se liší naměřené rozdíly mezi prvním a druhým měřením u všech skupin, tedy experimentálních a jedné kontrolní?
- Reflektují samotní učitelé změnu svých sociálních dovedností? A pokud ano, jak?

## 4.2 Design výzkumného projektu

Pro účely této práce jsme zvolili výzkumný design v podobě experimentu v přirozených podmínkách se čtyřmi experimentálními a jednou kontrolní skupinou učitelů. Sběr dat by proběhl kvantitativně, konkrétně pomocí již standardizovaného Inventáře sociálních dovedností (Riggio & Carney, 2007), některé doplňující informace kvalitativního charakteru bychom získali pomocí doplňujícího Sebehodnotícího dotazníku pro učitele (Příloha 1).

Prvním krokem výzkumu bude oslovení jeho potenciálních účastníků. Za tímto účelem nabídneme účast na výzkumu učitelům vybraných základních a středních škol z Prahy a Středočeského kraje, a to jak prostřednictvím přímé komunikace s náhodně vybranými školami, tak prostřednictvím organizací a jejich komunikačních kanálů, jako jsou Asociace pedagogů základního školství ČR, obecně prospěšná společnost EDUin, Odyssea, z.s. nebo metodický portál RVP.cz. Výzkumný soubor vznikne náhodným výběrem podle toho, kdo by se do výzkumu dobrovolně přihlásil na základě informací ze zmíněných komunikačních kanálů. Učitelé budou předem informováni o délce trvání takového výzkumu a časové náročnosti intervencí, jichž by se mohli potenciálně účastnit na základě náhodného výběru.

Cílem je získat skupinu čítající minimálně 120 učitelů středních škol nebo druhého stupně základních škol, abychom později mohli skupinu rozdělit na dostatečně početné experimentální skupiny (čítající přibližně 25 osob, včetně kontrolní skupiny).

V druhé fázi všichni účastníci výzkumu nejprve dostanou k podpisu informovaný souhlas. Ten bude kromě souhlasu s anonymním zpracováním dat obsahovat také obecné informace o výzkumu. Účastníci výzkumu by neznali jeho úplně konkrétní cíl, měli by pouze informaci, že se jedná o studii profesních dovedností u učitelů. Pokud by totiž účastníci výzkumu věděli o záměru porovnávat účinnost jednotlivých metod, mohli by i nevědomky vlastním větším nasazením v rozvojových aktivitách zkreslit výsledky této studie. Stejně jako

v případě pozvánek k výzkumu, budou znovu upozorněni na časovou náročnost výzkumu, abychom eliminovali dopředu množství učitelů, kteří by se později pro pracovní či osobní vytížení nemohli účastnit seberozvojových metod.

Po získání informovaného souhlasu účastníků bude administrován Inventář sociálních dovedností v českém překladu (Riggio & Carney, 2007, dále jen SSI). Inventář bude administrován v papírové podobě, a to ve smluvený čas v prostorách Filozofické fakulty UK, z kapacitních důvodů pravděpodobně po několika skupinách, aby byly sjednoceny podmínky administrace a respondenti mohli dotazník vyplňovat soustředěně a v klidu.

Jednotlivé osoby a jejich výsledky budou nadále identifikovány na základě přiřazeného číselného kódu, abychom zajistili anonymitu při zpracování dat. Tento číselný kód zároveň bude v pozdější části sloužit jako identifikátor pro párování dat z druhého měření a Sebehodnotícího dotazníku pro učitele (Příloha 1).

Následně bude soubor náhodně rozdělen do 5 skupin po zhruba 25 osobách. Tyto skupiny budou představovat vybrané metody pro rozvoj sociálních dovedností, včetně kontrolní skupiny, v níž žádná metoda probíhat nebude. Vybranými metodami jsou individuální supervize, bálintovská skupina, videotrénink interakcí<sup>®</sup> a sociálně psychologický výcvik. Účastníci těchto skupin následně dostanou instrukce, jakou formou, kdy a kde bude probíhat rozvoj sociálních dovedností, v případě individuálních setkání v rámci supervize a VTI se budou domlouvat s lektory podle předpřipraveného harmonogramu hodin na konkrétních termínech setkání, skupinové aktivity budou předem připraveny a jejich termíny v předstihu oznámeny. Všechny užívané metody proběhnou v přibližně stejné časové dotaci 4 hodiny jednou za dva týdny po dobu tří měsíců, hodinová dotace tedy činí 24 hodin. Rozložení těchto hodin se bude lišit podle zvolené metody, v případě SPV a bálintovské skupiny půjde o jeden čtyřhodinový blok, hodinové rozložení ostatních metod bude přizpůsobeno podle individuálního kontraktu s respondentem tak, aby přibližně naplňovalo smluvený rozsah.

Všechny metody budou vedeny zkušenými supervizory informovanými o tom, že jejich práce probíhá v rámci výzkumu, ale podobně jako účastníci nebudou informováni o záměru porovnat účinnost metod, aby opět nedošlo ke zkreslení dat snahou lektora "obhájit" jeho metodu. Snahou bude zaměřit rozvojové aktivity na komunikační dovednosti respondentů, zejména v případě SPV, kde je možné takové nastavení předem zajistit.

V poslední fázi výzkumu proběhne retest pomocí stejného dotazníku jako při prvním měření. Kromě toho bude respondentům administrován doplňující Sebehodnotící dotazník pro

učitele (Příloha 1), jehož cílem bude zaznamenat údaje jako jsou informace o tom, zda se respondent během doby trvání výzkumu účastnil ještě dalších vzdělávacích či osobnostně rozvojových činností a pokud ano, jakých a v jakém hodinovém rozsahu, dále zda absolvoval přidělenou metodu v plném rozsahu, nebo na nějakou část chyběl (opět zaznamenáno počtem hodin absencí) či zda zaznamenal nějakou změnu ve svém způsobu komunikace se svými žáky, jejich rodiči a vlastními kolegy. Demografické údaje jako je věk a pohlaví respondentů získáme již z administrace SSI. Na závěr dojde ke zpracování dat a jejich interpretaci, které popíšeme v příslušné kapitole.

### **4.3 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor bude tvořen 120 učiteli středních škol a gymnázií nebo druhého stupně základních škol z území hlavního města Prahy a Středočeského kraje, abychom věkově sjednotili cílovou skupinu, s níž učitelé pracují, a tedy které komunikační prostředky pravděpodobně využívají. Tento výběr proběhne náhodně, na základě dobrovolného přihlášení učitele v reakci na výzvu vydanou pomocí již zmiňovaných prostředků. Podmínkou účasti na výzkumu budou minimálně 2 roky praxe ve výuce, neboť předpokládáme, že začínající učitelé se stále rozvíjejí přibývajícím praxí, což by mohlo zkreslit výsledky.

Po prvním měření bude základní skupina náhodně rozdělena do 4 experimentálních a jedné kontrolní skupiny, jedna skupina bude čítat přibližně 25 osob. Je třeba počítat s tím, že někteří respondenti celý výzkum nedokončí, případně z něj vystoupí už po zařazení do experimentální skupiny, ať už z časových nebo osobních důvodů.

### **4.4 Výzkumné metody**

Pro účely měření sociálních dovedností učitelů byl zvolen Inventář sociálních dovedností (v originále *Social skills inventory*, dále jen SSI), což je reliabilní, validní a snadno administrovatelná metoda diagnostiky sociálních dovedností. Autory této metody jsou Ronald E. Riggio a Dana R. Carneyová, kteří v roce 2003 vydali revidovanou verzi tohoto inventáře. Do českého jazyka byla metoda přeložena Lenkou Krejčovou v roce 2007.

Tento dotazník byl vybrán také proto, že ho lze používat jako podpůrný nástroj rozvoje zaměstnanců, kteří si zdokonalují své sociální a komunikační dovednosti. Tento inventář lze snadno administrovat a zároveň diagnostikuje každou ze základních složek modelu sociálních dovedností. SSI byl navržen pro využití u dospělých respondentů a je tedy vhodný pro použití v našem výzkumu. Jeho vyplnění trvá přibližně 30–45 minut.

SSI obsahuje 90 položek v šesti škálách, které jsme již popsali v literárně přehledové části práce. Proto v této kapitole stručně představíme už jen reprezentativní položky těchto škál:

**Emoční vyjadřování** (emotional expressivity = EE)

„Dokážu oživit i nudný večírek.“

„Říká se o mě, že mám výmluvné oči.“

**Emoční vnímavost** (emotional sensitivity = ES)

„Při sledování smutného filmu se někdy rozpláču.“

„Často mi někdo řekne, že jsem citlivý a chápající člověk.“

**Emoční kontrola** (emotional control = EC)

„Snadno dokážu vypadat šťastně a vzápětí smutně.“

„Dokážu vypadat velmi klidně, i když jsem rozčilený/á.“

**Sociální vyjadřování** (social expressivity = SE)

„Když něco vyprávím, většinou hodně gestikuluji, abych své sdělení zdůraznil(a).“

„Obvykle se iniciativně sám(a) představím neznámým lidem.“

**Sociální vnímavost** (social sensitivity = SS)

„Myslím si, že si někdy беру příliš osobně, co mi říkají druzí lidé.“

„Vždy mi záleží na tom, jakým dojmem působím na druhé lidi.“

**Sociální kontrola** (social control = SC)

„Obvykle se mi velmi dobře daří vést skupinové diskuze.“

„Dokážu se přizpůsobit jakékoli společenské situaci.“

Tyto položky respondent hodnotí na pětistupňové Lickertově stupnici, přičemž vyjadřují, do jaké míry situace popsaná v konkrétní položce odpovídá jejich chování či rysům. Odpovědi jsou dány v rozmezí „vůbec mě nevystihuje“ po „zcela mě vystihuje“.

Pro každého diagnostikovaného jedince získáme výsledný skór každé ze tří emočních škál a sociálních škál. Kromě toho bude vypočten celkový skór emočních dovedností (TE), který shrnuje individuální úroveň neverbálních/emočních schopností, celkový skór sociálních dovedností (TS), který shrnuje individuální úroveň verbálních/sociálních schopností, a celkové skóry vyjadřování (TE<sub>x</sub>), vnímavosti (TSe) a kontroly (TC<sub>o</sub>). Nakonec získáme i celkový skór SSI.

Po druhém měření budeme srovnávat zejména celkový skóre SSI, bylo by ale jistě přínosné podrobit data i podrobnější analýze a porovnat změny v konkrétních škálách. Při druhém měření by celkový skóre SSI jedince měl být vyšší, než byl při měření prvním. V dalším kroku bychom srovnávali, po které rozvojové metodě byly zaznamenány největší rozdíly mezi prvním a druhým měřením.

Při interpretaci dat je vhodné zohlednit pohlaví respondenta, neboť mezi odpověďmi mužů a žen byly nalezeny signifikantní rozdíly v několika škálách SSI. Ženy získaly vyšší výsledky zejména ve škále emočního vyjadřování, sociálního vyjadřování, emoční vnímavosti a sociální vnímavosti. Muži naopak dosáhli vyšších výsledků ve škále emoční kontroly (Riggio & Carney, 2007). Ačkoli můžeme předpokládat signifikantně vyšší účast žen na výzkumu, už kvůli demografickému složení učitelů v České republice, může být užitečné mít tato fakta při interpretaci dat na paměti.

## **4.5 Způsob zpracování dat**

Zpracování dat by proběhlo v několika fázích. Data obou měření budou analyzována pomocí matematicko-statistických metod. Cílem analýzy je srovnat účinnost jednotlivých metod k rozvoji sociálních dovedností, respektive vyhodnotit, jakým způsobem se změnil celkový skóre dotazníku SSI po absolvování vybrané rozvojové metody. Chceme tedy zjistit, zda některá z metod povede ke statisticky významnému zlepšení sociálních dovedností dle modelu SSI.

Nejprve bychom vypočítali skóre po prvním a druhém měření a použitím jednofaktorového testu ANOVA bychom měřili, zda a jakým způsobem došlo mezi měřeními ke změně. Následně bychom provedli post hoc testy pro porovnání všech experimentálních a kontrolní skupiny mezi sebou, a korekci na snížení pravděpodobnosti chyby 1. druhu pomocí Tukeyho metody.

Výsledky budou interpretovány společně s doplňujícími informacemi kvalitativního charakteru ze Sebehodnotícího dotazníku pro učitele (Příloha 1).

## **4.6 Diskuze**

Proměny moderní společnosti kladou stále větší nároky také na tradiční školství, které by mělo být schopno na tyto proměny pružně reagovat a připravovat žáky na nové životní či společenské podmínky. To ovšem klade zvýšené nároky na učitele, kteří v současné době musí

umět nejen předávat svým žákům faktické informace, ale také formovat jejich osobnost a rozvíjet jejich sociální dovednosti. V praxi se ovšem můžeme často setkat s tím, že učitelé nevědí, jak tyto dovednosti u svých žáků rozvíjet, ba dokonce tyto dovednosti sami nemají. To otevírá důležité téma profesního rozvoje samotných učitelů.

Na základě předkládaného návrhu výzkumu bychom si mohli udělat jasnější představu o tom, zda některá ze zvažovaných metod rozvoje sociálních dovedností vykazuje lepší výsledky než ostatní metody a pokud ano, mohli bychom věnovat více pozornosti této metodě při rozšiřování povědomí učitelů o možnosti využívat tuto metodu pro zlepšení výsledků své práce i osobní pohody učitele. V případě, že by se neprokázala signifikantně vyšší účinnost jedné metody, ale přesto by se potvrdilo zlepšení sociálních dovedností na základě využití těchto metod, stále by mohl být tento výzkum přínosným, neboť by rovněž mohl sloužit jako základ k motivování učitelů či dokonce celého vzdělávacího systému k rozvoji sociálních dovedností učitelů.

Je ovšem třeba zmínit některá omezení, jež tento model přináší. Jeho složitost by vyžadovala pečlivé plánování, oslovování spolupracujících supervizorů a lektorů a přesné zpracování dat. Výsledky by však i tak mohly být zkresleny několika nežádoucími proměnnými. Přestože předpokládáme, že každá metoda nějakým způsobem zlepšuje sociální dovednosti jedince, je možné, že ne každému bude přidělená metoda vyhovovat a bude po ní tedy skórovat níže, než by tomu bylo u jiné metody. Ke zvážení proto stojí, zda bude dostačující zabývat se pouze celkovým skórem SSI, nebo bude vhodnější porovnat alespoň emoční a sociální úroveň, pokud ne všech 6 škál. Rizikem může být také to, že zvolená diagnostická metoda nedokáže rozdíl ve skórech po intervenci změřit. To může být způsobeno jak hodinovou dotací rozvojových metod, tak samotnou citlivostí testu na tyto rozdíly.

Problematická rovněž může být časová náročnost rozvojových aktivit. Vzhledem k tomu, že účastník předem nemůže být informován o tom, čeho přesně se bude účastnit a co je cílem celého výzkumu, mohlo by být náročné přesvědčit potenciální respondenty, aby se zapojili do výzkumu, případně aby jej dokončili včetně závěrečného retestu. V každém případě by bylo třeba počítat s určitým úbytkem respondentů během trvání výzkumu.

Dalším omezením je samotné zaměření metod rozvoje sociálních dovedností. Vzhledem k tomu, že mezi nejdůležitější sociální dovednosti učitele patří ty komunikační, bylo by vhodné zaměřit různé metody právě na rozvoj těchto dovedností, v praxi se takového zaměření ale bude dosahovat obtížně. Bylo by možné takto zaměřit pravděpodobně jen SPV. Je otázkou, zda by srovnání skóre jednotlivých škál bylo dostačující.

V neposlední řadě může výsledky ovlivnit i výběr cílové skupiny, neboť učitelé z Prahy a jejího blízkého okolí mají potenciálně k dispozici lepší nabídku různých školení, workshopů, kurzů či supervizních a dalších aktivit, kterými mohou zvyšovat své sociální dovednosti, navíc specificky ve vztahu ke své profesi, a tak mohou mít potenciálně lepší výchozí pozici. V dalších výzkumech by proto mohlo být zajímavé takové aktivity poskytnout i učitelům z menších měst a regionů, kde jsou tyto služby méně dostupné. Vybraná skupina navíc bude specifická mírou motivovanosti, která je do jisté míry k dokončení účasti nezbytná. Otázkou však je, zda je toto zkreslení nežádoucí, neboť s nemotivovanými klienty v rámci vybraných metod téměř není možné pracovat.

Výsledky ovlivní rovněž účast na rozvojových aktivitách. Při interpretaci dat bude proto potřeba zhodnotit, kolika procent “rozvojových hodin” se respondenti účastnili v rámci výzkumu, případně zda na rozvoji svých sociálních dovedností pracovali i mimo výzkum, ačkoliv původně třeba nevědomě. K tomuto účelu využijeme doplňující Sebehodnotící dotazník pro učitele (Příloha 1). Mohlo by být velmi přínosné zaměřit se na toto téma podrobněji z kvalitativního hlediska, tedy zjišťovat pomocí polostrukturovaného rozhovoru motivaci respondentů k účasti na tomto výzkumu, osobní reflexi vlastních sociálních dovedností a rezerv v této oblasti či pocity z absolvované metody rozvoje sociálních dovedností. Tato data by jistě pomohla získaná měření zasadit do hlubšího kontextu.

V každém případě by tento výzkum mohl být inspirací pro další aktivity ve zpřístupňování těchto aktivit učitelům a školám, které mají zájem o vlastní kvalitní pracovní podmínky.



## Závěr

Je zřejmé, že problematika sociálních dovedností ve specifickém prostředí, jakým je škola, je složitá a komplexní. Vzdělávání se nevztahuje jen k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku. To je důvod, proč jsou na učitele kladeny čím dál větší nároky, aby dokázali naplňovat toto poslání a zároveň při tom dobře vycházeli se svými žáky, jejich rodiči, nebo s vlastními kolegy. Obsáhnout všechny aspekty komunikace, osobních vztahů, výchovných přístupů a dalších aspektů výchovy a vzdělávání ve školách je v podstatě nemožné. Přesto však můžeme vysledovat obecnější charakteristiky, jejichž znalost může významně zlepšit pracovní a studijní atmosféru a jimž je tedy třeba věnovat pozornost.

Cílem této práce proto bylo zejména vymežit sociální dovednosti jak v obecné rovině, tak ve vztahu k učitelské profesi, a zdůraznit jejich důležitost, a také zmapovat možnosti rozvíjení sociálních dovedností u učitelů, a to s důrazem na metody dostupné v českém prostředí. Tomu jsou věnovány kapitoly v literárně přehledové části práce. Výzkumy potvrzují, že vyšší míra sociálních dovedností učitelů zmírňuje dopady stresu na učitele, který se potom chová ve třídě uvolněněji a je schopen vytvářet vstřícnější klima školní třídy. Rozvoj sociálních dovedností by tak měl mít místo jak v profesní přípravě budoucích učitelů, tak v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V návrhu výzkumného designu jsme se zabývali srovnáním účinnosti vybraných metod u skupiny učitelů středních škol, gymnázií a druhého stupně základních škol. Výsledky takového srovnání by mohly do budoucna inspirovat další výzkumníky k rozpracování specifických metod práce se sociálními dovednostmi učitelů nebo motivovat samotné učitele k většímu zájmu o podobné aktivity či alespoň školení. Ačkoliv dostupnost těchto metod pro učitele záleží v současné době zejména na ředitelích konkrétních škol, s rostoucí poptávkou by se však mohla rozrůstat i nabídka těchto aktivit, ať už v sektoru soukromém, či státním.

## Seznam použité literatury

- Apriasová, M. (2018). Komunikace Učitel – Žák A Možnosti Jejího Rozvíjení Pomocí Metody Videotrénink Interakcí® (Závěrečná Práce). Ostrava.
- Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). Základy klinické psychologie. Praha: Portál.
- Beaufortová, K. (2002). Videotrénink Interakcí: (Základy Metody A Její Využití). Praha: SPIN.
- Bělecký, Z. (2007). Klíčové kompetence v základním vzdělávání. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický.
- Bendl, S. (2015). Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada.
- Bidlová, E., & Gillernová, I. (2005). Sociální Dovednosti Učitele A Možnosti Jejich Rozvíjení Pomocí Videotréninku Interakcí [Online]. In Psychologická Řada PSY-003. Praha: Pražské Sociálně Vědní Studie. Retrieved From [Http://Publication.Fsv.Cuni.Cz/Attachments/131\\_003\\_Gill\\_Bidlov.Pdf](http://Publication.Fsv.Cuni.Cz/Attachments/131_003_Gill_Bidlov.Pdf)
- Bierman, K. L. (2004). The Guilford Series On Social And Emotional Development. Peer Rejection: Developmental Processes And Intervention Strategies. New York, NY, US: Guilford Press.
- Bika, N. (2018). How To Assess Soft Skills In An Interview [Online]. Retrieved April 21, 2018, From [Https://Resources.Workable.Com/Tutorial/Soft-Skills-Interview-Questions](https://Resources.Workable.Com/Tutorial/Soft-Skills-Interview-Questions)
- Blatný, M. (2010). Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada.
- Bulatevych, Nataliya. Teacher's Burnout Syndrome: The Phenomenology Of The Process. Polish Journal Of Public Health[Online]. 2017, 127(2), - [Cit. 2018-04-15]. DOI: 10.1515/Pjph-2017-0014. ISSN 2083-4829. Dostupné Z: [Http://Www.Degruyter.Com/View/J/Pjph.2017.127.Issue-2/Pjph-2017-0014/Pjph-2017-0014.Xml](http://Www.Degruyter.Com/View/J/Pjph.2017.127.Issue-2/Pjph-2017-0014/Pjph-2017-0014.Xml)
- Co Je Supervize [Online]. (2006). Retrieved April 22, 2018, From [Https://Www.Supervize.Eu/O-Supervizi/Co-Je-Supervize/](https://Www.Supervize.Eu/O-Supervizi/Co-Je-Supervize/)
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy [Online]. Journal Of Educational Psychology, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Čáp, J. (1993). Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum.
- Černý, M. (2012). Implementace Supervize Z Pohledu Ředitele Školy. In Rozvoj Školy A Supervize (Pp. 9-12). Kamenický Šenov: LUMEN VITALE – Centrum Vzdělávání, O.S.
- ČESKO. Fragment #F2873573 Zákona Č. 561/2004 Sb., O Předškolním, Základním, Středním, Vyšším Odborném A Jiném Vzdělávání (Školský Zákon). In: <I>Zákony Pro Lidi.Cz</I> [Online]. © AION CS 2010-2018 [Cit. 2. 4. 2018]. Dostupné Z: [Https://Www.Zakonyprolidi.Cz/Cs/2004-561#F2873573](https://Www.Zakonyprolidi.Cz/Cs/2004-561#F2873573)
- Fejfarová, R. (2010). Proč Supervize? Pomáhá Učitelům Zrát. Rodina A Škola, 2010(8), 10–12.

- Flair, I. (2013). *Social Skills*. Salem Press Encyclopedia.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál.
- Gamst-Klaussen, T., Rasmussen, L. -M. P., Svartdal, F., & Strømgen, B. (2014). Comparability of the Social Skills Improvement System to the Social Skills Rating System: A Norwegian Study [Online]. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 60(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.971864>
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlíčková, M. (2011). *Mentoring A Supervize Jako Zdroj Sebereflexe Učitele* [Online]. Praha: Vyšší Odborná Škola Sociálně Právní. Retrieved From <Http://Skoly.Praha-Mesto.Cz/Files/=84124/Skripta++-+Mentoring+A+Supervize+Jako+Zdroje+Sebereflexe+Ucitele.Pdf>
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (c2008). *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2016). *Supervize v pomáhajících profesích* (Vydání druhé). Praha: Portál.
- Hayes, B., Richardson, S., Hindle, S., & Grayson, K. (2011). Developing teaching assistants' skills in positive behaviour management: an application of Video Interaction Guidance in a secondary school [Online]. *Educational Psychology In Practice*, 27(3), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603532>
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Hermochová, S. (1982). *Sociálně psychologický výcvik – příspěvek sociální psychologie k práci se skupinou*. Praha: SPN.
- Historie Vzniku [Online]. (2012). Retrieved April 23, 2018, From <Http://Spin-Vti.Cz/O-Metode-Vti/Historie-Vzniku>
- Holeček, V., Jiřincová, B., & Svoboda, M. (2001). *Výcvikové Kurzy Katedry Psychologie Fpe ZčU V Plzni*. In *Vzdělávat Učitele: Příspěvky O Inovativní Praxi* (Pp. 83–91). Brno: Paido.
- Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward Defining And Measuring Social Skills In Employment Settings. *American Journal On Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Justová, R. (2014). *Vyhoření a zapálenost v profesi učitele* (Diplomová práce). Praha.
- Kamin, M. (2013). *Soft Skills Revolution : A Guide For Connecting With Compassion For Trainers, Teams, And Leaders*. Retrieved From <Https://Ebookcentral.Proquest.Com>

- Kanning, U. P. (2006). Development and Validation of a German-Language Version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) [Online]. *European Journal Of Psychological Assessment*, 22(1), 43-51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.43>
- Kennedy, H., Landor, M., & Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance: A Relationship-Based Intervention To Promote Attunement, Empathy, And Wellbeing*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Knotová, D., Hloušková, L., & Pevná, K. (Eds.). (2007). *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno: Konvoj.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2010). *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada.
- Kučírek, J. (2017). *Aplikovaná Psychologie: Vybraná Témata: Teleworking, Leadership, Sociálně Psychologický Výcvik*. Praha: Grada.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové Dovednosti Učitele: Cesty K Lepšímu Vyučování (Vyd. 4.)*. Praha: Portál.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer [Online]. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Levitan, M. N., & Nardi, A. E. (2009). Social skill deficits in socially anxious subjects [Online]. *The World Journal Of Biological Psychiatry*, 10(4-3), 702-709. <https://doi.org/10.1080/15622970802255919>
- Mathrick, R., Meagher, T., & Norbury, C. F. (2017). Evaluation of an interview skills training package for adolescents with speech, language and communication needs [Online]. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 52(6), 786-799. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12315>
- Matoušek, O. (2008). *Metody a řízení sociální práce (Vyd. 2.)*. Praha: Portál.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications* (Pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mohaupt, Z. (2014). Co S Tímto Žákem? Zkušenosti Supervizora Ve Středním Školství. *Psychoterapie*, 8(3), 216-222.
- Najdi Si Vti Trenéra [Online]. (2012). Retrieved April 23, 2018, From <Http://Spin-Vti.Cz/Praxe-Vti-V-Cr/Najdi-Si-Vti-Trenera>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie (Vyd. 2., rozš. a přeprac.)*. Praha: Academia.
- Nový, E., & Bárta, O. (2014). *Balintovská Struktura Pro Školní Praxi: Využití Struktury Vnitřního A Vnějšího Kruhu Pro Případovou Práci V Kolektivu Pedagogického Sboru*

[Online]. Ses Teacher. Retrieved From [Http://Www.Sesteacher.Cz/Pdf/P\\_Svp\\_Balintovska\\_Struktura\\_Pro\\_Skolni\\_Praxi\\_Fin.Pdf](http://www.sesteacher.cz/pdf/P_Svp_Balintovska_Struktura_Pro_Skolni_Praxi_Fin.Pdf)

Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan, C. A., Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social Support And Resilience To Stress: From Neurobiology To Clinical Practice. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), 35–40.

Pačesová, M. (2004). Lékař, pacient a Michael Balint: [Balintovské skupiny v Česku]. V Praze: Triton.

Praško, J., & Prašková, H. (2001). Proti stresu krok za krokem. Praha: Grada.

Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work Climate, Basic Psychological Needs And Burnout Syndrome Of Primary School Teachers And University Professors. *Teme: Casopis Za Društvene Nauke*, 39(3), 823-844.

Riggio, R. E. (1986). Assessment Of Basic Social Skills. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(3), 649.

Riggio, R. E., & Carney, D. R. (2007). *Social Skills Inventory Manual. Czech Version*. Překlad Lenka Krejčová. Menlo Park, Ca: Mind Garden.

Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, J. (2017). The Effect Of Interpersonal Relationships On Burnout Syndrome In Secondary Education Teachers [Online]. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/Psicothema2016.309>

Rokyta, R. (2015). *Fyziologie a patologická fyziologie: pro klinickou praxi*. Praha: Grada Publishing.

Ronald E. Riggio, Rebecca J. Reichard, (2008) "The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 23 Issue: 2, pp.169-185, <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations [Online]. *Teaching And Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum.

Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout [Online]. *Stress And Health*, 27(5), 420-429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>

Svobodová, R. (2013). *Supervize Pro Učitele Jako Cesta K Řešení Náročných Situací* [Online]. Retrieved April 23, 2018, From <https://Clanky.Rvp.Cz/Clanek/A/17755/17755/Supervize-Pro-Ucitele-Jako-Cesta-K-Reseni-Narocnych-Situaci.Html/>

- Šilhánová, K. (2013). In Encyklopedie Sociální Práce (Pp. 306 - 309). Praha: Portál.
- Šírová, E. (2012). Videotrénink interakcí ve škole. In Sociální dovednosti ve škole (pp. 63-72). Praha: Grada.
- Štětiovská, I. (2007). Bálintovská Skupina: Bezpečná Supervize Pro Učitele. Rodina A Škola, 2007(4), 28-29.
- Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). Speciální Pedagogika V Praxi: [Komplexní Péče O Děti Se Spuch]. Praha: Grada.
- Švec, V. (1998). Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (2002). Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností. Brno: Paido.
- Tomková, B. (2016). Klima školy a jeho vztah k profesní spokojenosti a zdraví pedagogických pracovníků (Diplomová práce). Praha.
- Vágnerová, M. (2010). Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (c2006). Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2016). Social skills training for juvenile delinquents: post-treatment changes [Online]. Journal Of Experimental Criminology, 12(4), 515-536. <https://doi.org/10.1007/s11292-016-9262-2>
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- Williams White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research [Online]. Journal Of Autism And Developmental Disorders, 37(10), 1858-1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>

## Seznam zkratk

APA	American Psychological Association
SSI	Social Skills Inventory
VTI	Videotrénink interakcí <sup>®</sup>
SPV	Sociálně psychologický výcvik
ČIS	Český institut pro supervizi

# Příloha 1.

## Sebehodnotící dotazník pro učitele

Vyplňte, prosím, všechny otázky podle pravdy. Pokud u otázek 1, 2, 3 a 5 vyberete odpověď C, nebojte se svou odpověď rozvést. Žádná odpověď není špatná. Věnujte vyplnění tolik času, kolik potřebujete. Děkujeme.

Identifikační číslo: \_\_\_\_\_

- 1) **Změnil se nějakým způsobem v posledních 3 měsících váš způsob komunikace se žáky? Pokud ano, popište jakým, v čem pociťujete rozdíl.**
  - a. Ne
  - b. Nevím
  - c. Ano:
  
- 2) **Změnil se nějakým způsobem v posledních 3 měsících váš způsob komunikace s kolegy? Pokud ano, popište jakým, v čem pociťujete rozdíl.**
  - a. Ne
  - b. Nevím
  - c. Ano:
  
- 3) **Změnil se nějakým způsobem v posledních 3 měsících váš způsob komunikace s rodiči Vašich žáků? Pokud ano, popište jakým, v čem pociťujete rozdíl.**
  - a. Ne
  - b. Nevím
  - c. Ano:



- 4) Docházel/a jste v posledních třech měsících na přidělenou aktivitu v plném hodinovém rozsahu (24 h)?**
- a. Ano, účastnila jsem se všech naplánovaných setkání.
  - b. Ne, účastnil jsem se 20–24 hodin.
  - c. Ne, účastnil jsem se 15–19 hodin.
  - d. Ne, účastnil jsem se 10–14 hodin.
  - e. Ne, účastnil jsem se méně než 9 hodin.
- 5) Účastnil/a jste se v posledních 3 měsících nějakého školení, workshopu, kurzu či jiné seberozvojové aktivity týkající se komunikačních dovedností, rozvoje asertivity, empatie, týmové spolupráce, podávání zpětné vazby apod.?**
- a. Ne
  - b. Nevím
  - c. Ano (popište jaké a doplňte alespoň přibližný hodinový rozsah):
- 6) Popište, z jakých důvodů jste se našeho výzkumu zúčastnil/a. Naplnila se Vaše očekávání?  
Rozved'te svou odpověď:**