

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

NINA ŠTĚRBOVÁ

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELŮ A MOŽNOSTI JEJICH ROZVÍJENÍ

SE ZAMĚŘENÍM NA ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE

SOCIAL SKILLS OF TEACHERS AND POSSIBILITIES OF THEIR DEVELOPMENT

ORIENTATED ON BEGINNING TEACHERS

PRAHA 2011

PHDR. EVA ŠÍROVÁ, PH.D.

VEDOUcí PRÁCE

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Evě Šírové PhD., vedoucí této diplomové práce, za cenné připomínky, odborné vedení a otevřenou diskuzi nad zkoumaným tématem.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 12.4.2011

Abstrakt

Práce „Sociální dovednosti učitelů a možnosti jejich rozvíjení, se zaměřením na začínající učitele“ se zabývá možností využití videotréninku interakcí k rozvoji sociálních dovedností začínajících učitelů. Teoretická část práce uvádí analýzu dnešního stavu pre- a postgraduálního vzdělávání, zaměřuje se na osobnost a sociální dovednosti učitelů, především na dovednosti komunikační.

Praktická část zkoumá, zda dochází k rozvoji sociálních dovedností začínajících učitelů při užití metody videotrénink interakcí, která je k tomuto účelu upravena. Data získaná pozorováním 14 učitelů jsou analyzována pomocí programu Interakt.

Výsledkem je poznatek, že metoda videotrénink interakcí se významně podílí na celkovém rozvíjení sociálních dovedností učitele. Pozitivní vliv má videotrénink interakcí zejména na věnování pozornosti učitele studentům a na parafrázování výroků studentů.

Klíčová slova: začínající učitel, sociální dovednosti, videotrénink interakcí

Abstract

This thesis „Social skills of teachers and possibilities of their development, orientated on beginning teachers“ looks into possibility of utilization of videotraining of interactions method (VTI) for development of social skills in teachers-beginners. Theoretical part focuses on analysis of current state in pre- and postgraduated education, it's oriented on their personality and social skills, mainly on communication skills.

Practical part deals with presence of development of social skills in beginning teachers. Effect of VTI of the development is tested. This method is prepared for this goal. Collected data comes from observation of 14 teachers and this data are analyzed by programm Interact.

The outcome is a fact that VTI method has significant influence on global development of teacher's social skills. VTI has positive influence mainly in following fields: paying the teacher's attention to students and paraphrase student's statement.

Key words: beginning teacher, social skills, videotraining of interactions

OBSAH

1. ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
2. ANALÝZA DNEŠNÍHO STAVU PRE- I POSTGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	9
2.1 Pregraduální vzdělávání učitelů	9
2.1.1 Možnosti, struktura a průběh pregraduální přípravy učitelů pro SŠ v ČR	10
2.1.2 Slabé stránky pregraduálního vzdělávání učitelů pro SŠ v ČR a trendy jejich řešení.....	13
2.1.3 Současný stav pregraduálního vzdělávání učitelů ve světě.....	16
2.2 Postgraduální vzdělávání učitelů.....	17
2.2.1 Druhy postgraduálního vzdělávání učitelů.....	18
2.2.2 Formy postgraduálního vzdělávání učitelů	20
2.2.3 Možnosti výběru postgraduálního vzdělávání učitelů	22
2.2.4 Rozvoj dovedností v postgraduálním vzdělávání učitelů	23
2.2.5 Současný stav postgraduálního vzdělávání učitelů v EU	23
3. UČITEL A JEHO OSOBNOST	25
3.1 Osobnost učitele	26
3.2 Volba učitelství.....	27
3.3 Ideál učitele.....	29
3.4 Postoj učitele k žákům	31
4. DOVEDNOSTI UČITELE.....	33
4.1 Profesní dovednosti učitele.....	34
4.2 Sociální dovednosti	41
4.3 Možnosti rozvoje sociálních dovedností.....	43
5. INTERAKCE A KOMUNIKACE VE ŠKOLE	45
5.1 Interakce ve škole.....	45
5.2 Komunikace ve škole	48
5.3 Komunikační dovednosti.....	52
6. VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE	54

6.1	Metoda videotrénink interakcí ve škole.....	55
EMPIRICKÁ ČÁST		58
7.	VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE	59
7.1	Výsledky předchozích výzkumů	59
7.2	Popis designu výzkumu	61
7.3	Výzkumné otázky.....	62
8.	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS	63
9.	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUP JEJICH ZPRACOVÁNÍ	65
10.	VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR.....	67
10.1	VTI a jeho vliv na sociální dovednosti začínajícího učitele.....	67
10.2	VTI a jeho vliv na jednotlivé sociální dovednosti začínajícího učitele.....	68
11.	DISKUSE.....	70
12.	ZÁVĚR	72
13.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
14.	SEZNAM OBRÁZKŮ	79
15.	PŘÍLOHA.....	80

1. ÚVOD

V posledních desetiletích prošla učitelská profese mnoha změnami a mnohé změny ji ještě čekají. Nejen v České republice, ale i ve světě jsou na učitele kladeny stále větší nároky, se kterými se musejí vyrovnávat. Příprava na tyto změny je mnohdy nedostatečná, neboť vzdělávání učitelů za těmito změnami zaostává. Proto se tvoří nové koncepce pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů i postgraduálního vzdělávání učitelů v praxi. Na následujících stránkách se snažím nastínit současný stav pre- i postgraduálního vzdělávání učitelů. Dále se zaměřuji na dovednosti, které jsou v profesi učitele důležité a bez nichž se učitel dneška, ale i budoucnosti nemůže obejít. Velký důraz kladu na sociální dovednosti učitele a především na komunikaci, která je pro učitele nesmírně důležitá a jejímuž rozvoji by se měla věnovat velká pozornost nejen v pregraduální přípravě, ale i v postgraduálním vzdělávání učitelů. Proto má tato práce přispět k rozšíření možností rozvíjení sociálních dovedností učitelů a to pomocí metody videotréninku interakcí, slibné metody rozvoje sociálních dovedností učitele, která je založena na zvýraznění toho, co učitel již umí a umožňuje učiteli podívat se na svůj projev s odstupem. Předložená práce si klade za cíl ověřit efektivitu metody videotréninku interakcí pro rozvíjení profesní kompetence učitele. Vlastní empirická část sleduje působení metody videotréninku interakcí při praxi začínajícího učitele a přináší relevantní závěry pro aplikaci této metody do běžné praxe vzdělávání učitelů.

TEORETICKÁ ČÁST

2. ANALÝZA DNEŠNÍHO STAVU PRE- I POSTGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

V novodobém historickém vývoji učitelské profese se vyskytovaly etapy, ve kterých procházela pozice a role učitele poměrně značnými změnami. Proměny profese učitele v současnosti akcelerují a nároky na profesi se kontinuálně zvyšují na všech stupních škol. Jednotlivé proměny mají obecnější platnost u nás i v zahraničí (Dobrovská, 2004).

Řešení problematiky kvalifikace učitelů je založeno jednak na reflexi vzdělávacích podmínek a jednak na anticipaci důsledků měnících se společenských souvislostí pro rozvoj profese učitele. Učitel má do značné míry nahrazovat výchovné působení rodiny, být sociálním psychologem, pedagogicko-psychologickým diagnostikem a terapeutem, zatímco jeho hlavní činnost – kvalifikované zprostředkování vědomostí se bere jako samozřejmost (Dobrovská, 2004).

Učitelství se stává strukturou rolí, které si učitelé nevolí, jsou určovány společností a přizpůsobeny charakteru vzdělávací instituce, na níž působí. Kvalifikační požadavky proto musí kopírovat tento stav a předvídat budoucí potřeby (Walterová & kol., 2001).

2.1 Pregraduální vzdělávání učitelů

Pregraduální vzdělávání učitelů je založeno na širokém a důkladném všeobecném vzdělání. Představuje počáteční etapu profesionální dráhy (kariéry) učitele, ovlivňuje vstup do profese a další rozvoj každého jednotlivce, rozhoduje o kvalitě nové generace učitelstva (Vašutová, 1998). Poskytuje budoucím učitelům intelektuální základ, nezbytný pro jejich budoucí práci ve škole, přijímání nových výzev a otevřenosti ke změnám a k výběru těch podstatných vědomostí, které jsou dostupné v množství současných informací (Nezvalová, 2001).

Dle Helsinské deklarace (Hellowell, 1987) v pregraduálním vzdělávání učitelů by měl být kladen důraz na:

- vytváření personálních a sociálních dovedností (např. komunikace, adaptabilita, kreativita, sebepojetí, empatie), nezbytných pro třídní management, týmovou práci a spolupráci s rodiči;
- pedagogickou praxi a poznatky o školském systému a jeho funkci;
- zvládnutí předmětů své aprobace a schopnosti předávat poznatky z těchto předmětů žákům (oborové didaktiky);
- reflexi hodnot pluralistické společnosti a jejich předávání mladé generaci.

2.1.1 Možnosti, struktura a průběh pregraduální přípravy učitelů pro SŠ v ČR

Na přípravě učitelů pro střední školy se u nás podílí devět pedagogických fakult a šestnáct dalších fakult.

Univerzita	Fakulty
JU České Budějovice	Pedagogická fakulta; Filosofická fakulta; Teologická fakulta
MU Brno	Pedagogická fakulta; Filosofická fakulta; Přírodovědná fakulta; Fakulta informatiky
OU Ostrava	Pedagogická fakulta; Filosofická fakulta; Přírodovědná fakulta;
U Hradec Králové	Pedagogická fakulta
UJEP Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta
UK Praha	Pedagogická fakulta; Filosofická fakulta; Přírodovědná fakulta; Fakulta tělesné výchovy a sportu; Husitská teologická fakulta; Matematicko-fyzikální fakulta
UP Olomouc	Pedagogická fakulta; Přírodovědná fakulta
OU Opava	Filosoficko-přírodovědecká fakulta
ZU Plzeň	Pedagogická fakulta; Filosofická fakulta; Fakulta aplikovaných věd
TU Liberec	Pedagogická fakulta

K plné kvalifikaci pro uplatnění učitele na střední škole vede několik možných cest. Na pedagogických fakultách je studium možné jednak v magisterských studijních programech a také v bakalářských a navazujících magisterských studijních programech.

Na nepedagogických fakultách se studium učitelství pro střední školy soustřeďuje především do kurzů Celoživotního vzdělávání po získání titulu v magisterském studiu s neučitelským zaměřením a navazujícího magisterského studia.

Struktura učitelského studia

Učitelské vzdělávání je tvořeno třemi základními komponentami:

- odborné vzdělávání v předmětech učitelské aprobační (složka oborově předmětová);
- pedagogicko-psychologická příprava;
- pedagogická praxe (Nezvalová, 2001).

J. Mareš (2001) přidává ještě další dvě:

- první je všeobecně kulturní základ;
- druhá oborově didaktická komponenta.

Jako příklad lze uvést program studia na pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Zde bylo po zavedení kreditního systému rozděleno magisterské studium na dvě etapy, kdy 1. etapa odpovídá 1. -3. ročníku, 2. etapa 4. -5. ročníku. Studenti mají povinný tzv. společný základ a dva aprobační předměty.

Společný základ je zařazen pouze do 1. etapy a je zakončen státní závěrečnou zkouškou. Je v něm zařazena pedagogicko-psychologická příprava, všeobecně kulturní základ a oborová didaktika.

Aprobační předměty jsou rozděleny do dvou etap, na konci první etapy skládají studenti soubornou zkoušku, po ukončení druhé státní závěrečnou zkoušku (Spilková & kol., 2004).

Během studia probíhá zejména osvojování psycho-didaktických kompetencí – a to během výuky obecné didaktiky a oborových didaktik – a vrcholí v průběhu řízené pedagogické praxe na cvičných nebo na fakultních školách (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Pedagogická praxe je významnou součástí přípravy budoucích učitelů. Cílem pedagogické praxe je postupně změnit postoj studenta na postoj učitele, pedagogická praxe umožňuje budoucím učitelům získat základní pedagogické způsobilosti k výkonu učitelského povolání. Důležitým úkolem pedagogické praxe je získání zkušeností prostřednictvím různých pedagogických činností, řešením pedagogických problémů a zařazováním tvořivých činností, které budoucím učitelům pomohou rozvinout jejich schopnosti a vědomosti (Porubská, 2007).

Předpokladem pro vykonávání pedagogické profese jsou také dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti didaktického využívání informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti pro profesní výkon a schopnost sebereflexe (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Mareš, 2007) se snaží vytvořit koncepci, která by odstranila nedostatky v programech učitelské přípravy a stanovila vzájemné proporce mezi složkami učitelského vzdělávání. Návrh minimálních požadavků na základní složky učitelské přípravy má zajistit, aby absolvent mohl být označen za profesně připraveného učitele, způsobilého k samostatnému výkonu učitelského povolání (tabulka 1).

Tabulka 1: Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Bc. + NMgr., event. Mgr.)

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická		
pedagogicko-psychologická	minimálně 15 - 20 % celkového času učitelské přípravy	45 - 60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
mezisoučet	85 - 90 %	255 – 270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10 - 15 %	30 - 45 kreditů
celkem	100 %	300 kreditů

Návrh uvádí jen povinné a povinně volitelné předměty, tj. celkový počet kreditů, které musí student naplnit. Kromě toho existují i předměty volitelné, které jdou nad rámec povinného penza (Mareš, 2007).

2.1.2 Slabé stránky pregraduálního vzdělávání učitelů pro SŠ v ČR a trendy jejich řešení

Nejlépe pochopit současný stav pregraduálního vzdělávání lze přes jeho slabé stránky a nabízené možnosti řešení.

Mezi **slabé stránky** patří, že si každá vysoká škola a někdy i každá fakulta v rámci téže vysoké školy sama stanovuje rozsah základních složek učitelské přípravy, včetně zastoupení psychologických a pedagogických předmětů. Podíl povinných předmětů je relativně vysoký, nabízí jen malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci a experimentování studentů. Navíc přetrvává akademické pojetí mnoha těchto předmětů, které jen v malé míře odrážejí charakter situací a problémů, jimž je absolvent fakulty ve školské praxi vystaven. Také nabídka volitelných předmětů je vzhledem ke specifčnosti povolání učitele nedostatečná.

Vztah pedagogické teorie a praxe představuje další z problémů efektivní pedagogické přípravy budoucích učitelů. Smyslem učitelského vzdělávání je mimo jiné zmenšovat mezeru mezi teorií a praxí, a tím přispívat k větší účinnosti pedagogické přípravy budoucích učitelů. Smyslem pedagogické přípravy není pouze naučit studenty aplikovat teorii v jejich praktické činnosti, ale zároveň rozvíjet a kultivovat jejich pedagogické myšlení. Problém není jen v délce praxí, ale spíše v pedagogicko-psychologickém řízení a v pedagogicko-psychologické práci se zkušenostmi studentů, které získávají na fakultních školách, absolvent učitelství má často nedostatečnou praxi na těch školách, kde má vyučovat.

Málo efektivní je též pojetí státní závěrečné zkoušky, kde se prověřují izolované poznatky z odborných (aprobačních) předmětů, didaktik těchto předmětů, pedagogiky a psychologie (u některých fakult připravujících učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy dokonce pedagogika a psychologie není do této kvalifikační zkoušky zařazena). Výstupní požadavky na různých fakultách navíc závisejí převážně jen na

rozhodnutí příslušných kateder (Mareš, 2007, Švec, 1998a, 2001, Vašutová, 1998, Walterová & kol., 2001).

Dále je nedostatečná pedagogicko-psychologická připravenost vzdělavatelů budoucích učitelů (zejména vysokoškolských učitelů odborných předmětů) a výzkum v oblasti vzdělávání učitelů (Sander, 1996, Walterová & kol., 2001).

Trendy zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů lze vymezit dle Bílé knihy (2001), J. Mareše (2001, 2007) a E. Walterové (2001) takto:

- plně kvalifikovaným učitelem střední školy je magistr; tam, kde je to věcně proveditelné a funkční, by se mělo přejít ke strukturovanému studiu učitelství: bakalářské studium + navazující magisterské studium a k dosažení plné učitelské kvalifikace musí existovat více cest;
- za východisko změn (zdokonalování) přípravného vzdělávání učitelů je nutné považovat vymezené profesní kompetence;
- dále je třeba postupně zavést nový způsob výběru uchazečů o učitelské studium – založit jej na posouzení vstupních předpokladů pro učitelskou profesi (jejich motivace, osobnostních předpokladů apod.);
- změnit proporce mezi odbornou, pedagogicko-psychologickou (zahrnuje i oborové didaktiky a pedagogickou praxi) a všeobecnou složkou učitelského vzdělávání;
- povinné předměty je nutné projektovat a realizovat tak, aby směřovaly k osvojení vymezených kompetencí a zároveň saturovaly individuální potřeby a zájmy studentů učitelství (tj. aby fakulty nabízely škálu volitelných předmětů, které by student mohl studovat i na jiných fakultách téže vysoké školy);
- nově se musí řešit vztah mezi pedagogickou teorií a praxí, pedagogicko-psychologické předměty koncipovat tak, aby zahrnovaly teorii i praxi a týkaly se situací a problémů, s nimiž se bude budoucí učitel setkávat ve školské praxi;
- výuku je třeba orientovat na samostatnou a skupinovou práci studentů, místo izolovaných kurzů zařazovat více pracovních seminářů a cvičení, podporujících rozvoj pedagogických, ale i dalších druhů dovedností a osobnostní přípravu budoucích učitelů; v nich využívat zkušenostního učení studentů funkčně propojeného s teoretickou reflexí a studentskou sebereflexí a prvky akčního výzkumu a zařazovat do nich řešení případových studií, videozáznamy reálných pedagogických situací, simulace a další aktivizující metody a techniky; současně posílit individuální a skupinové konzultace studentů, a to i na úkor hromadných forem výuky (např. přednášek);

- získávání pedagogických zkušeností studentů na fakultě kombinovat s osvojováním jejich terénních zkušeností na školách;
- zřídit fakultní školy, jejichž posláním bude:
 - seznamovat studenty s modelem moderní školy,
 - zajišťovat různými gradujícími formami funkční integraci pedagogické teorie a praxe (pozorováním výuky, kasuistickými a reflektivními semináři, mikrovyučováním, individuální práci studentů se žáky, pedagogickými výstupy, drobnými pedagogickými experimenty studentů apod.),
 - realizovat pedagogicko-psychologický výzkum založený na spolupráci učitelů fakultních škol, učitelů z fakult a studentů,
 - zajistit výběr a speciální přípravu ředitelů a učitelů fakultních škol (formou konkurzu) i jejich odpovídající odměňování; fakultní školy personálně zabezpečit dostatečným počtem učitelů, aby mohli naplňovat uvedené poslání;
- fakulta musí mít smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které mají statut fakultních škol, příp. mít smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které nemají statut fakultní školy;
- minimální rozsah všech typů pedagogických praxí během celého studia učitelství musí souhrnně činit 4 týdny;
- posílit postavení pedagogických fakult v rámci vysokých škol (univerzit) jako center přípravného učitelského vzdělávání, jeho výzkumu i rozvoje oborových didaktik jako vědních oborů (ve spolupráci s dalšími fakultami);
- fakulta musí zajistit, aby studenti učitelství měli možnost praktikovat (v souladu se studovaným programem a oborem) na různých typech škol; např. u učitelství pro střední školy na gymnáziích, středních odborných školách, odborných učilištích apod.;
- je nutné, aby se studenti učitelství při výuce setkali s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a aby se seznámili s provozem školy jako instituce;
- nově koncipovat pojetí státní závěrečné zkoušky, v níž bude více propojena odborná a pedagogicko-psychologická složka (včetně oborových didaktik); zkouška bude zahrnovat část teoretickou i praktickou.

2.1.3 Současný stav pregraduálního vzdělávání učitelů ve světě

Ve vyspělých evropských zemích je v současné době přípravě učitelů věnována velká pozornost. V Evropě studuje učitelství přes půl milionu mladých lidí. Přípravují se ve více než tisíci institucích a vzdělává je na padesát tisíc pedagogů. Systémy a modely učitelství jsou však dosti různorodé. Velké rozdíly jsou např.:

- v typu instituce – pedagogickou přípravu poskytují pedagogické fakulty univerzit, katedry pedagogiky jednotlivých fakult, neuniverzitní instituce, jednoúčelové či víceúčelové instituce;
- ve stupni autonomie institucí – od přísné státní kontroly po vysoký stupeň autonomie;
- v podmínkách přijetí;
- v délce studia - existují kurzy, které trvají déle než 5 let, a jiné, které jsou kratší než jeden kalendářní rok;
- v organizaci a struktuře přípravy – v podílu oborových, odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů, v poměru mezi teorií a praxí (čas věnovaný praxi variuje od několika týdnů po celkovou dobu pěti či šesti měsíců) (Nezvalová, 2001, Švecová & Vašutová, 1997, Váňová, 1997).

Tato různorodost je dána mnoha faktory. Hrají zde úlohu aktuální ekonomické podmínky, ale také tradice jednotlivých zemí, které působí na mínění veřejnosti a na její očekávání, co se týče výsledků vzdělávacího působení. Tím přímo či nepřímo ovlivňují cíle školských systémů a také typ, cíle a obsah učitelství.

Jestliže např. vzdělávací systém vidí svůj hlavní cíl v rozkvětu a blahu dítěte, jak je tomu např. v anglosaských a skandinávských zemích, je hlavní důraz kladen na osobní kvality učitele a pozornost je upřena na interakční aktivity mezi učitelem a žákem, na pedagogickou diferenciaci a na výchovu. Příprava učitelů se pak zaměřuje především na psychologii a praktické aktivity. Více akademická je příprava učitelů v zemích, kde je již tradičně pozornost školského systému zaměřena na rozvoj vědomostí (v podstatě ve všech románských zemích). Zdůrazňuje-li naopak vzdělávací systém sociální a profesní integraci, jak to můžeme pozorovat převážně v německy mluvících zemích, zaměřují se učitelé převážně na profesní dráhu dětí. Příprava učitelů je proto diferencována spíše podle typu škol, na kterých budou příští učitelé působit (Barbier & Galatanu, 1993, Kincheloe, 1993, Váňová, 1997).

Národní studie ukazují, že politika vyvíjená a realizovaná za účelem zkvalitnění přípravy učitelů je jednotná co do uplatnění a postihuje všechny hlavní aspekty. Zahnuje následující strategie: získávat kvalitnější uchazeče, zlepšit obsah a postavení učitelského vzdělání, důkladněji monitorovat programy, zkvalitnit vzdělavatele učitelů a zkvalitnit praktické vyučování.

Pro získání kvalitnějších uchazečů doporučují některé z politických iniciativ, aby pro studium učitelství byli přijímáni studenti starších věkových skupin se specifickými dovednostmi. Dále aby bylo poskytováno stipendium těm studentům, kteří nemají finanční prostředky, aby mohli studovat, ale je u nich velká pravděpodobnost, že mají pozitivní postoje k dokončení studia. Nyní se objevuje systém pro tzv. „ochutnávače“ kurzů, jehož účelem je získávat dospělé studenty pro vstup do učitelské kariéry podle určitých schémat, jako je např. specializovaný učitel (Articled Teacher) a licencovaný učitel (Licensed Teacher).

Všeobecně ve všech zemích je nyní vyžadována vyšší formální kvalifikace pro vyučování. Je typické, že programy učitelského vzdělání požadují minimálně ještě 1 rok studia, který následuje po dosažení bakalářského diplomu.

V mnoha zprávách se poukazuje na existující propast mezi vnímanými potřebami začínajícího učitele a tím, co je poskytováno v přípravném studiu. Často se říká, že propast existuje proto, že vzdělavatelé učitelů neudrželi rychlost se změnami v kurikulu, strategiích vyučování atd. Proto je třeba lépe připravit vzdělavatele učitelů (Švecová & Vašutová, 1997, Váňová, 1997, Walterová & kol., 2001).

2.2 Postgraduální vzdělávání učitelů

Za další vzdělávání (angl. in- service education/training) se považují „všechny druhy vzdělávání vztahující se k zaměstnání a profesní dráze, které jsou organizovány, financovány nebo sponzorovány veřejnoprávními institucemi, poskytovány zaměstnavateli nebo financovány samostatnými účastníky. Řadí se sem všechny formy organizovaného a systematického vzdělávání a přípravy, jejichž účelem je to, aby si v nich lidé osvojovali znalosti a/nebo nové dovednosti pro současné či budoucí povolání, ke zvýšení svých příjmů, ke zlepšení možností uplatnění na současném či

jiném pracovním místě nebo vůbec k získání dalších výhod a postupů v zaměstnání“ (Průcha, 2006, str. 163).

Další profesní rozvoj navazuje na výchozí vzdělanostní standard. V kombinaci s rozvojem učitelových kompetencí prostřednictvím praktické činnosti by mělo další vzdělávání sledovat zkvalitňování a prohlubování učitelovy pedagogické práce a napomáhat učiteli v jeho úsilí (Kohnová & kol., 1995, Walterová & kol., 2001).

I když hospitační záznamy vedoucích pracovníků škol dokládají pozitivní vliv dalšího vzdělávání zejména na otevřenost učitelů ke změnám a inovacím, někteří autoři naznačují, že přímý vliv dalšího vzdělávání na kvalitu výuky mnohdy není příliš zřejmý (Průcha, 2002).

Také učitelé spojují pojem další vzdělávání především s nabýváním znalostí či dovedností, které jsou obvykle konkrétně vymezené a „viditelné“ nebo využitelné v praxi. Již podstatně méně se objevují porozumění typu „změny v myšlení, postojích a hodnotách, identifikace slabých a silných stránek“ apod. (Lazarová & kol., 2006, str. 23).

2.2.1 Druhy postgraduálního vzdělávání učitelů

E. Walterová (2001) rozděluje druhy dalšího vzdělávání do dvou základních skupin podle legislativní závaznosti výstupní certifikace, které lze v těchto kurzech získat. První skupinu tvoří kvalifikační vzdělávání, tu druhou pak průběžné další vzdělávání učitelů.

Kvalifikační vzdělávání

Je to postgraduální vzdělávání učitelů, které vede k získání kvalifikace, doplnění a rozšíření vzdělání, k získání specializace. Ke kvalifikačnímu vzdělávání lze přiřadit rekvalifikační studium a zařadit sem můžeme i normativní kurzy a školení. Jedná se o největší objem kurzů, které učitelé absolvují, výrazným motivačním prvkem je zde především možnost posunu do jiné platové třídy. Tyto kurzy mají většinou pevně danou strukturu, obsah i časovou dotaci a svou organizací nejvíce připomínají pregraduální studium. Toto studium je završeno certifikátem, který je přílohou k vysokoškolskému diplomu.

V České republice se organizace kvalifikačního vzdělávání dělí na:

- *rozšiřující studium* – vzdělávání pro rozšíření předmětové a probace;
- *specializační studium* – absolvování tohoto druhu vzdělávání vede k vykonávání činností, které jsou nad rámec a probace daného učitele, a probaci žádným způsobem nerozšiřují, avšak dochází ke změně postavení v rámci profese;
- *rozdílové studium* – studiem se doplňují složky studia dříve nesplněné, většinou se jedná o modulové uspořádání;
- *funkční studium* – vede k dosažení dalších diplomů a kompetencí a výsledkem je tedy posun v postavení; po absolvování daného typu studia učitel získá soubor pravomocí a povinností (většinou související s provozem školy jako instituce), ke kterým se váže přímá odpovědnost (Kohnová J. , 2004).

U rekvalifikačního vzdělávání (reprobace) se nejedná o změnu profese jako takové, nýbrž spíše o rozšíření kvalifikace v rámci jedné stávající profese.

Doplňující studium je nejčastějším typem rekvalifikačního vzdělávání. Jedná se o doplnění pedagogické způsobilosti. V současné době je školství plné učitelů, kteří sice mají vysokou odbornost v rámci svého předmětu, ale chybí jim pedagogická průprava.

Normativní školení jsou zřejmě nejčastějším typem školení ve všech profesích. Jedná se o různé kurzy a školení, která jsou dána legislativně a jsou zčásti povinná – školení o výpočetní technice, školení o ochraně a bezpečnosti práce, školení o jedovatých látkách pro učitele chemie atd. (Kohnová, 2004, Podlahová, 2004, Walterová & kol., 2001).

Průběžné další vzdělávání učitelů

Účelem je celoživotní profesní rozvoj učitele a udržování souladu školního vzdělávání s proměnami technického, přírodního i společenského prostředí (Kohnová & kol., 1995).

Jediným oficiálním výstupem je osvědčení, které každý absolvent získá. V těchto kurzech se jedná především o získávání dalších odborných znalostí, případně o prohlubování profesních kompetencí. Právě tato školení jsou nejčastější cestou, jak zvyšovat profesní i osobnostní růst. Tyto vzdělávací aktivity většinou organizuje profesní učitelský svaz nebo metodická centra (Kohnová, 2004).

Průběžné další vzdělávání učitelů je realizováno ve dvou odlišných prouděch:

- *vzdělávací programy* – jedná se o jednotlivé vzdělávací akce, kurzy, vzdělávací cykly, letní školy apod., pro něž je vyžadována akreditace pro Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) od MŠMT. Právě sem se soustředí pozornost sítě institucí dalšího

vzdělávání učitelů. Kurzy tohoto typu většinou reagují na požadavky škol nebo samotných učitelů;

- *metodická spolupráce vzdělavatelů a učitelských kolektivů* – je to druh dalšího vzdělávání učitelů, který je založený na soustavné činnosti metodických kabinetů, metodiků, předmětových sdružení a školského managementu; je realizováno a realizovatelné na úrovni okresní, obecní a školní. Toto vzdělávání představuje:

- systematická činnost metodická, poradenská, konzultační, informační, vzdělávací, koordinační a servisní;
- uvádění začínajících učitelů;
- koordinace metodických postupů a kurikulárních změn v rámci předmětů, oborů i škol, hospitace u kolegů;
- školení a informování školského managementu o aktuálních ministerských pokynech, o změnách ve školské legislativě apod.;
- zavádění kurikulárních inovací;
- realizace kaskádových modelů celostátních vzdělávacích programů pro co nejširší počet učitelů;
- školení týkající se v dnešní době velmi aktuálního problému jako jsou státní maturity nebo zavádění rámcových vzdělávacích programů do škol (Walterová & kol., 2001).

2.2.2 Formy postgraduálního vzdělávání učitelů

V českém školství, jak uvádí Lazarová (2006), je pojem další vzdělávání učitelů nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků nebo dílen. V typické podobě jde obvykle o mimoškolní skupinové vzdělávání. Také učitelé nezdřídkou chápou pojem další vzdělávání velmi úzce, tedy právě především jako navštěvování seminářů mimo školu a také tyto formy dalšího vzdělávání učitelů nejvíce preferují.

Forem dalšího vzdělávání učitelů je ale mnohem více, patří mezi ně: studium textů a jiných dokumentů z internetu, diskusní fóra a učení v rámci e-learningu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve školách a zejména aktivity realizované

přímo ve škole, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akční výzkumy, práce na projektech, supervize, hospitace, diskusní skupiny a rozvoj pracovních týmů apod.

„Učitelé se v průběhu své profesní kariéry setkávají s řadou různých aktivit, které podporují jejich profesionální růst. Mnohdy je berou jako samozřejmou součást své praxe a neuvědomují si jejich přínos pro vlastní práci. Nepovažují je tedy za aktivity dalšího vzdělávání (např. schůze, předmětové komise, různá školení, konzultace s kolegy, kolegiální hospitace apod.). Takové – mnohdy spontánní – kolegiální aktivity pak zůstávají často nedokumentovány a nereflktovány a učitelé z nich vytěží jen velmi málo. Jednou z mnoha podmínek efektivity dalšího vzdělávání učitelů je tedy i dostatečné porozumění tomuto pojmu v celé šíři jeho variant těmi, kterých se bezprostředně týká, tedy učiteli. Ti by měli být schopni vytvářet si představy o možnostech profesionálního rozvoje, variantách dalšího vzdělávání, hlavních cílech, kritériích hodnocení efektivity apod.“ (Lazarová & kol., 2006, str. 23).

Sebevzdělávání

„Učitelé budoucnosti žijí a pracují již dnes. Nastupujícího učitele čeká zhruba čtyřicet let profesní kariéry. To je velmi dlouhá doba a se vši pravděpodobností během ní nastanou výrazné změny nejen v životě společnosti, ale i v pojetí učitelovy práce a požadavků na ni. Učitelé nebudou moci učit po celou dobu svého zaměstnaneckého poměru stejně, jak se naučili v počátcích své učitelské dráhy. Také jsou časově vázáni rozvrhem hodin a nemohou si brát studijní volno během školního roku. Často proto nemohou navštěvovat různá organizovaná vzdělávací zařízení, která by jim pomohla předběhnout přítomnost a vyzbrojit se pro budoucnost, a musí se spolehnout na vlastní vzdělávací aktivitu“ (Podlahová, 2004, str. 184).

Není také sporu o tom, že učitelé z různých důvodů jsou – a cítí se – přetížení. Sebevzdělávání proto vyžaduje určité volní úsilí, odpovědnost k sobě, svému oboru a svým žákům.

Při odpovědném, soustavném a dobře realizovaném sebevzdělávání dochází nejen ke zmnožení poznatků, ale i k celkovému rozvíjení vlastní osobnosti. Dle L. Podlahové (2004, str. 185) jde o kvalitativní změny, při nichž se učitel snaží:

- získat nový pocit sebejistoty;
- pochopit sebe samého;
- najít pocit spokojenosti se sebou samým, získat kladný postoj k vlastnímu já;
- dosáhnout pochopení nebo tolerance k ostatním;
- naučit se říkat to, čemu věří;

- rozhodnout se v budoucnosti dělat to, co sám chce.

U učitele nejde jen o to, aby prostřednictvím sebevzdělávání udržel krok s vývojem věd, ale aby „získal určité vědomostní a obranné psychické mechanismy proti tlakům společenských změn a stresů, aby zvládal požadavky budoucích nevyhnutelných a stále častějších školských reforem a aby se také mohl účinně bránit rutině, duševnímu vyčerpání a syndromu vyhoření. Zejména však, pokud má být učitel manažerem vzdělávání a rozvoje žáka a chce tento proces řídit, musí se naučit nejprve řídit a rozvíjet sám sebe“ (Podlahová, 2004, stránky 187-188).

2.2.3 Možnosti výběru postgraduálního vzdělávání učitelů

Poskytovateli postgraduálního vzdělání učitelům jsou univerzity, vysoké školy všech profilací, jiné školy, pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny, profesní učitelské organizace, nadace, otevřené společnosti, pedagogické asociace, firmy, jednotlivci a agentury (Podlahová, 2004).

Pro kvalitu profesního rozvoje učitelů mají nezastupitelnou funkci vysoké školy. Jednak jako „místa kvalifikačního postgraduálního studia, dále pro svůj personální potenciál – je zde nejvíce vysoce odborných vzdělavatelů pro učitele v praxi, ale především by zvláště pedagogické fakulty měly usilovat o co nejvýraznější a nejrychlejší aplikaci nových poznatků z věd o výchově a vzdělávání, ale i z oborových didaktik do učitelské praxe. Všechny vysoké školy by pak měly prostřednictvím vzdělávání učitelů prezentovat mladé generaci nejnovější vědecké poznatky a teorie“ (Walterová & kol., 2001, str. 73).

Pedagogická centra, zřízená ve všech krajích, jsou školám i učitelům nejbližší a lze od nich očekávat pochopení skutečných vzdělávacích potřeb učitelů.

Soukromé vzdělávací subjekty si vzájemně konkurují a úspěšně se řídí zákony trhu. Vyznat se v nich není lehké, „počet subjektů se odhaduje na 1500-2000. Proto je dobré zjistit si, zda po absolvování studia, školení, kurzu nebo jakéhokoliv vzdělávacího programu obdrží účastník certifikát s obecně závaznou platností, bez ní nebo neobdrží vůbec nic (ani vědomosti)“ (Podlahová, 2004, str. 183).

Velmi nadějným programem je program Sokrates, respektive tedy v dnešní době program Sokrates II. Umožňuje učitelům vycestovat při minimálních finančních

nákladech do vybrané země Evropské unie a zde získat nové poznatky, které při svém návratu do vlasti mohou uplatnit při výkonu své profese. Tento program má několik podprogramů, přičemž vzdělávání dospělých se konkrétně týká například program GRUNDTVIG (Votavová, 2009).

2.2.4 Rozvoj dovedností v postgraduálním vzdělávání učitelů

Instituce a zaměstnavatelé obvykle volí takové formy dalšího vzdělávání, které se jim zdají být vzhledem k individuálním profesionálním potřebám zaměstnanců a instituce nejvhodnější (Lazarová & kol., 2006).

K žadáným dovednostem rozvíjeným v rámci dalšího vzdělávání patří zdatnost v používání výpočetní techniky, znalost cizích jazyků, komunikační schopnosti a dovednosti a manažerské schopnosti a dovednosti. Dále se rozvíjí schopnosti řešit problémy, nést zodpovědnost a rozhodovat se. Vyrůstá také význam schopností týmové práce a kooperativnosti, zdatnosti práce s informacemi, ochoty učit se a dále se vzdělávat a adaptability (Veteška & Tureckiová, 2008).

2.2.5 Současný stav postgraduálního vzdělávání učitelů v EU

Dalšímu vzdělávání učitelů je v současnosti v Evropě věnována velká pozornost. Má to své hluboké důvody. Evropsští učitelé představují stárnoucí profesní skupinu. Přes všechny rozdíly, které se projevují např. u učitelů ve státech Evropské unie, největší procento představují učitelé mezi 40-45 lety a je třeba, aby i oni byli schopni reagovat na nové vnější podmínky a z nich plynoucí změny priorit vzdělávací politiky (Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů, 1996, Váňová, 1997).

Ve většině evropských zemí není další vzdělávání učitelů povinné. V praxi to vede k vytvoření situace, kdy se třetina učitelstva regulérně účastní v aktivitách dalšího vzdělávání, třetina se zapojuje čas od času a třetina vůbec. Na druhé straně, zkušenosti z těch zemí, kde je další vzdělávání povinné, nejsou ryze pozitivní. Je zřejmý konflikt mezi motivací účastníků a jejich závazkem k účasti (Švecová & Vašutová, 1997).

Jedním z hlavních trendů v dalším vzdělávání učitelů v Evropě je směřování k decentralizaci (v kontrastu vůči více centralizované kontrole přípravného učitelského vzdělání v některých zemích), a to proto, aby bylo podpořeno rozhodování na úrovni školy a dále, aby další vzdělávání napomohlo programu zkvalitňování práce konkrétní školy (Švecová & Vašutová, 1997).

3. UČITEL A JEHO OSOBNOST

S pojmem učitel se v běžné i odborné komunikaci zachází tak často, že se může zdát jednoznačným. Bývá také proto jen velmi zřídka definován i v pedagogických slovnících či encyklopediích.

J. Průcha (2002) uvádí mezinárodně uznávanou definici, kterou se řídí i klasifikace pedagogického personálu, jež slouží pro terminologické vymezení kategorie „učitel“ v členských a kandidátských zemích EU (European Glossary on Education: Teaching Staff, 2001).

Podle této definice jsou **učitelé** (teachers) „osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).

Osobnost představuje „individuální soubor duševních a tělesných vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích. Vrozené a získané vlastnosti tvoří strukturu osobnosti, která je pro každého člověka charakteristická. V průběhu individuálního vývoje se stále více doplňují vrozené dispozice (temperament) a obohacují se vlastnostmi získanými (charakter)“ (Praško, 2003, str. 15).

O. Mikšík (2007) uvádí, že vlastnosti osobnosti lze pojímat jako v jistém smyslu nevyhnutelné (zákonité) a v jistém smyslu nahodilé (složitě determinované) výsledky interakčních aktivit subjektu s mnohotvárnými okolnostmi života, vytvářené a rozvíjené na bázi vrozených předpokladů pro subjektivní „přetavování“ objektivní reality.

Vlastnosti osobnosti tvořící její „jádro“ lze modelově rozdělit do tří substruktur:

- povahové vlastnosti, temperament, způsoby a formy chování;
- motivační systém osobnosti, zaměřenost, obsah, směr interakcí;
- schopnosti předpoklady k účinným interakcím s životní realitou.

3.1 Osobnost učitele

Ti, kdo připravují budoucí učitele na jejich profesi, si musí nutně klást otázku: „Jakou osobností má být učitel, který se bude podílet na rozvoji dítěte během jeho školní docházky, učitel, který má položit základy jeho perspektivního celoživotního vzdělávání?“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, str. 16).

V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogy. Pedagogická teorie si byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jako jsou motivace k povolání, talent pro povolání a kognitivní vybavenost (Průcha, 1997).

Výzkumy osobnostních charakteristik učitelů byly vyvolány snahami zjistit, zda tyto vlastnosti mají vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů. Konkrétněji řečeno jde o zjišťování, zda to, jak se žáci ve škole učí a co se naučí, je závislé také na určitých rysech učitelovy osobnosti (Průcha, 1997).

U nás byla provedena zevrubná analýza osobnosti středoškolského učitele J. Pelikánem (1991). Tato analýza se zabývala tím, zda existují nějaké závislosti mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich „pedagogickým působením“ (činnosti učitele, jeho interakci s žáky, projevované postoje k žákům aj.), a které konkrétní charakteristiky osobnosti učitelů mají tento determinující vliv.

Ze závěru vyplývá, že úroveň pedagogické práce závisí na stupni a míře sociability učitele, typu vzdělání, oblibě ve sboru, interakci se žáky a její úrovni, dále na odbornosti, přiměřenosti klasifikace, organizačních schopnostech a míře tvořivosti.

Nepotvrdily se hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe, zdravotním stavu nebo na stupni neurotičnosti.

Celkově by se tedy mohlo konstatovat, že osobnostní charakteristiky učitelů nemají silný vliv jakožto vstupní determinanty edukačních procesů. Celá záležitost je ale komplikovaná, ve hře jsou totiž ještě další faktory, které jsou sice také spjaty s osobností učitele, ale jejich kvalita je odlišná od bazových charakteristik jako věk, pohlaví či zdravotní stav. Jde o kognitivní a postojové charakteristiky označované souhrnně jako učitelovo pedagogické myšlení (teacher thinking).

Učitelovo pedagogické myšlení lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Učitelovo myšlení má řadu rysů. Je zčásti společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní; je zčásti uvědomované, zčásti neuvědomované; má zčásti kognitivní (vědomostní) základ, zčásti má emotivní charakter.

Obsahově je učitelovo pedagogické myšlení orientováno především na samotný edukační proces, na jeho cíle, na učivo, na organizaci a metody výuky. Navíc se učitelovo pedagogické myšlení váže na širší, mimovýukové objekty: tedy na to, jak učitel vnímá svou vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní, jak vnímá své žáky, kolegy a nadřízené, jaké postoje zaujímá k rodičům, ke vzdělávací politice státu aj.

Geneze učitelova pedagogického myšlení je spjata s profesním vývojem. To znamená, že se vyvíjí spolu s tím, jak postupuje učitel skrze jednotlivé fáze své profese, od fáze začátečníka až po fázi experta. Pravděpodobně se však toto myšlení začíná formovat již v období přípravy na profesi, tj. v průběhu učitelova vzdělávání (Pelikán, 1991).

3.2 Volba učitelství

O volbě učitelského povolání se říká, že je „volbou na jistotu“. Každý uchazeč o studium učitelství měl již možnost se v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce. Ví rovněž, v jakých bude žít pracovních podmínkách a jací asi budou jeho budoucí kolegové (Kořa, 2007).

V České republice je studium učitelství realizováno na devíti pedagogických fakultách a kromě toho na několika dalších fakultách. Na všech těchto oborech je každoročně přihlášeno mnohem více uchazečů o studium, než může být přijato (Průcha, 1997). Přijímací řízení je tedy první selekcí ve vzdělávací a profesní dráze k budoucímu možnému učitelskému povolání.

Havlíkovo (1995) šetření prokazuje zejména tyto skutečnosti o motivaci ke studiu učitelství:

- vysoký zájem o studium učitelství je u mnoha studentů klamný, tj. přihláška na pedagogickou fakultu je jim pouze pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu;
- motivace k práci učitele je velmi diferencována podle oborů a pohlaví – větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších lokalit než z velkoměst.

Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen (70% i výše). Z výzkumu lze také shrnout, že většina tázaných má v rodině a mezi nejbližšími příbuznými někoho, kdo pracuje nebo pracoval jako učitel nebo vychovatel. Jako cestu sociální mobility ukazuje zjištění, že studenti pedagogické fakulty patří mezi vysokoškoláky k chudším, ze slabších sociálně ekonomických poměrů (Havlík, 1998).

Mezi nejčastější uváděné důvody studia uchazečů patřil zájem o obor či některý z předmětů aprobace (78%), touha po vzdělání vůbec a zájem o pedagogickou práci (62%). Avšak již v přijímacím řízení téměř pětina tázaných pedagogickou práci jako důvod svého studia explicitně nevedla. Významnými se ukázaly i motivy další: možnost společenského styku, pobyt mezi zajímavými lidmi (52%), služba společnosti (43%), lepší životní perspektivy vysokoškoláka (42%), ale i „prodloužení mládí“ (39%) a lepší materiální úroveň vysokoškoláka (31%) (Havlík, 1998).

Vnitřní důvody pro volbu učitelství jsou ovšem velmi rozmanité. Představa budoucí učitelské dráhy se může odvíjet od vzoru výborného učitele. Tento vzor vždy obsahuje něco z autority, vlivu či z možnosti působit na jiné lidské bytosti a toto ovlivňování je zakotveno v úředních předpisech a nařízeních, o která se může každý učitel opřít při výkonu své profese. Primární autorita učitele je odvozena z diplomu a přední autority. Teprve potom lze uvažovat o osobnostních rysech učitelů, které z nich činí bytosti s humánním posláním – o širokém rozhledu, moudrosti, smyslu pro spravedlnost, nezávislost atd. Platí rovněž, že kdykoli se učitel dostane do bezradné situace, může se vrátit k primárnímu zdroji autority a opřít se o školní předpisy, řády a nařízení. Čím bude učitel osobnostně nestabilnější, tím častěji to také udělá (Kofa, 2007).

Veškeré motivy volby učitelství nejsou vždy uvědomělé (např. představa o společenské pozici, sklony k idealizaci, potřeba sociálního styku, sebeobraz určité role).

Učitelství je povolání s poměrně univerzální působností a lze v něm uspokojovat mnoho nejrůznějších aspirací a naplňovat mnohé odlišné životní cíle. Volba může vyvěrat i z frustrace některých důležitých potřeb (rodičovských, morálních, mocenských, badatelských, ale i umělecko-estetických). Pro jiné může být učitelství ideální pro možnost projevit altruismus a naplňování potřeby pomoci druhým. Pro mnohé může volba učitelství představovat zakotvení, ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy. Volba na jistotu je současně volbou sociální distance, neboť etický kodex profese jasně stanoví základní pravidla komunikace a sociálního styku. To může pro některé jedince znamenat i určitou zajištěnost proti přílišné angažovanosti v mezilidských vztazích (Kot'a, 2007).

Volba učitelství je ovlivňována i představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele. Kritéria pro získání místa nejsou nedosažitelná. Pracovní zátěž dobrého učitele přitom bývá poměrně značná. Avšak učitelská profese má silný potenciál vyvolávat práci na sobě nejen jako na profesionálovi, ale vůbec – jako na člověku (Kot'a, 2007).

3.3 Ideál učitele

Pedeutologie (věda o osobnosti učitele) uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá metod indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek, 2000).

Použijeme-li termín „ideální vlastnosti“ míníme tím, že se tyto vlastnosti blíží k určitému stupni dokonalosti, či perfekcionismu. Představa učitele jako určitého vzoru sehrává roli v procesu přípravy studentů na životní dráhu. Teoreticky vzato, žádný učitel není a ani se nemůže stát zcela ideálním. Může však být tímto vzorem vhodně motivován k neustálému zlepšování výchovné a vzdělávací práce. Následující pokus o

popis optimálního učitele je proto podáván s vědomím jeho idealizované a svým způsobem ne zcela dosažitelné podoby (Kořa, 1998).

Prvním požadavkem na ideálního učitele je *mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat*. Mladí lidé mají vždy přirozený a otevřený smysl pro to, zda učitel akceptuje žáky a dokáže je mít rád takové, jací jsou, přes jejich veškeré nedostatky. Žáci vždy dobře vycítí, zda je učitel autentickou osobností, tj. zda je ve vztazích k druhým sám sebou.

Druhým požadavkem na ideálního učitele je *být dobře informovaný*. Což lze chápat jako schopnost disponovat vědomostmi, nebo porozuměním v oblastech, které jsou předmětem výuky. Být dobře informován o oboru je základem pocitu sebedůvěry bez arogance vůči okolí.

Třetím požadavkem na ideálního učitele je *být flexibilní*. Flexibilita značí ohebnost, pružnou schopnost rychlé adaptace na měnící se podmínky a situace.

Čtvrtým požadavkem na ideálního učitele je *být optimistický*. Optimismus učitele v první řadě značí, že učitel je schopen prožívat radost z učení. A je schopen ji předávat. Naladění učitele je často čitelné z jeho tváře a nonverbálních gest. Klíčem k optimistickému zaměření je dobré sebepojetí.

Pátým požadavkem na ideálního učitele je *být modelem rolového chování*. Malé děti i dospívající potřebují a vyžadují rolové modely, které je reálně poučí do života. Setkání s dobrým vzorem chování je pro všechny učící se děti a mladé lidi důležité, protože ovlivňuje formy a způsoby jejich budoucí integrity do společenského dění.

Šestým požadavkem na ideálního učitele je *být schopen uvádět teoretické poznání do praxe*.

Sedmým požadavkem na ideálního učitele je *být důsledný*. Být upřímný a poctivě důsledný souvisí s vysokou integritou osobnosti. To jsou velmi důležité osobnostní charakteristiky u každého, ale zvláště u učitele.

Osmým požadavkem na ideálního učitele je *být jasný a stručný*. Umět se vyjadřovat jasně a stručně jak v ústní, tak v písemné formě účinně napomáhá žákům, aby byli schopni dosáhnout dobré komunikace. Pro takovou komunikaci by měl učitel sloužit jako příklad.

Devátým požadavkem na ideálního učitele je *být otevřený vůči druhým a světu*. Ochota angažovat se částí sebe sama na dalších nejrůznějších cestách poznání je schopností otevřené osobnosti. Jestliže je učitel otevřený k dění ve třídě, bude pocíťovat poměrně velké vazby rozvíjející se mezi ním a jeho žáky.

Desátým požadavkem na ideálního učitele je *být trpělivý*. Být trpělivý je často výrazem vytrvalosti a pílě. Trpělivost je odvozena z opatrnosti rozhodování o tom, jaká učební technika je nejlepší pro jednotlivé žáky ve třídě a ze schopnosti zaměřit se spíše na každodenní drobná a postupná zlepšení či pokroky v učení, než na očekávání nějaké dramatické či jednorázové proměny.

Jedenáctým požadavkem na ideálního učitele je *být vtipný*. To neznamena, že by učitel měl být komický. Ale měl by být bytostně pozitivně naladěný. A měl by umět si udělat legraci sám ze sebe.

Dvanáctým požadavkem na ideálního učitele je *být dostatečně sebejistý*. To jinými slovy znamená, že vychovatel by měl mít potřebnou míru sebedůvěry, ale bez nadřazené arogance a přehnané sebelásky.

Třináctým požadavkem na ideálního učitele je *projít pestrou přípravou na profesní dráhu*. Neboť mnoho úspěšných učitelů neprošlo jednoduchou přípravou.

Čtrnáctým a posledním požadavkem na ideálního učitele je *být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny*. Pro výkon učitelské profese není nutné chodit v příliš drahém ošacení. Požadována je čistota, upravený vzhled a oblečení, které je akceptovatelné v dané výchovně vzdělávací situaci.

Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných (Kořa, 2007).

3.4 Postoj učitele k žákům

Postojem rozumíme obsahové sjednocení, seskupení či integrování různých motivů do konkrétního vztahu daného jedince k určitým oblastem, předmětům a jevům životní reality, k aktivitám a jejich cílům apod. Vytvářejí se na základě přímé či sociálně zprostředkované zkušenosti a projevují se orientační předpojatostí a pohotovostí určitým způsobem se v souladu s obsahem a motivační silou daného postoje zachovat. Vztahový rámec postojů se promítá do projevů náklonnosti (sympatií

a antipatií, lásky a nenávnsti, „fandění něčemu či někomu...“) a do konkrétních aktivit v podobě tendence či sklonu vyjádřit svůj postoj obsahem a způsobem zachování se, reagování, jednání (Mikšík, 2007).

Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky – tato teze se zakládá na výzkumných zjištěních o tom, že učitelé se odlišují svými postoji, motivacemi, zájmy, hodnotovými preferencemi, očekáváními atd., které přitom nekorelují nějak významně s učitelskými výsledky žáků. Na druhé straně jsou potvrzovány (ale právě jen u některých charakteristik) vztahy mezi vlastnostmi učitelovy osobnosti a jeho chováním ve třídě. Zejména postoje, které si učitelé k jednotlivým žákům vytvářejí, se promítají do konkrétních komunikačních vztahů s těmito žáky. Příklad: učitelé, kteří mají o některých žácích „špatné mínění“ (jakožto o neschopných apod.), se k těmto žákům obracejí méně často, chválí je méně často, poskytují jim méně času na odpovědi atd. než v případě jiných žáků (Průcha, 1997).

Učitelův postoj ke konkrétním žákům můžeme volně charakterizovat jako hodnotící vztah. Odráží se v něm nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.

Učitelův postoj se navenek projevuje jako tendence reagovat na určité pedagogické situace, skupiny žáků, jednotlivce (ale též na věci a názory) poměrně stálým způsobem. Učitelovy postoje se vyznačují výběrovostí, orientovaností, různou intenzitou, zobecněností, přenosností a relativní stálostí (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Podle toho, jaký postoj učitel k danému žákovi zaujme, s ním pak specificky jedná. J. Mareš (2002) uvádí čtyři typy postojů učitele k žákovi, s nimiž se ve školní praxi nejčastěji setkáváme:

- výrazně kladný postoj – učitel o žákovi říká, že je sympatický, šikovný, velmi pracovitý, má hluboké znalosti, výborně spolupracuje;
- mírně kladný postoj – průměrný, ale snaží se; pomalejší, ale pracovitý;
- neutrální postoj – těžko říci, jaký je; nenápadný, moc o něm nevíme;
- záporný postoj – od pohledu nesympatický, lajdák, neučí se a špatné známky mu nevdá; provokuje, je drzý; zdroj kázeňských problémů, agresivní.

Stejně tak i žák si vytváří postoj k učiteli, přijímá ho či odmítá nebo k němu zaujímá více méně neutrální postoj, právě v závislosti na chování a vztahu učitele k němu či k celé třídě.

4. DOVEDNOSTI UČITELE

Učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší. Mění se podmínky vzdělávání na školách se projevují zejména změnou role učitele a žáka a změnou jejich vztahů ve výchovně-vzdělávacím procesu ve prospěch posilování samostatnosti a odpovědnosti ze strany žáka v procesu vzdělávání. Tato skutečnost předpokládá rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencí učitele, které jsou potřebné k řízení činnosti žáka a k zvládnutí každodenních pedagogických situací ve škole (Lazarová, 2008).

Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebevzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat je s dřívějšími vědomostmi, poznatky aplikovat a interpretovat (Dyrtová & Krhutová, 2009).

Učitelé by se měli stát tvořivými a inovativními. Vybavovat učitele novými netradičními výukovými metodami a technikami a podporovat je v tvořivosti a snaze inovovat nestačí. Vzdělávání v tomto směru je může bezesporu zaopatřit určitými nezbytnými dovednostmi a znalostmi, které jim pomohou k dobrému výkonu práce i k tomu, aby neztráceli čas a síly řešením sekundárních problémů. Žádné vzdělání však nemůže dát učitelům zázračné prostředky pro zvládnutí neustálých proměn školní reality a mnohdy hluboce zakořeněné institucionální strnulosti.

Jednou z cest, jak pomoci učitelům účinně řešit množství neopakovatelných školních situací, zvládat zátěž a vyrovnávat se s důsledky snah „učit jinak“, je podpora jejich osobnostního rozvoje a zvyšování odolnosti vůči rizikům, které každá změna způsobuje. Dobře připravený učitel zaujímá k inovacím mnohem méně naivní postoj a vyvstálé překážky či konflikty vnímá jako nutnou (a mnohdy užitečnou) součást snahy věci měnit (Lazarová, 2001).

Dovednost (angl. skill) je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou (Hartl & Hartlová, 2004).

E. Vyskočilová (2000) uvádí, že dovednost je prokazatelná jen praxí, tzn. změnou stávající skutečnosti. Dovednost je vlastně nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým. Sama existence dovednosti tedy

předpokládá víru či zkušenost. Dovedností se činnost stává tehdy, když výsledek činnosti není náhodný, ale je důsledkem hlubšího porozumění vztahům či principům.

4.1 Profesionální dovednosti učitele

Stát se dobrým učitelem znamená mít nejen pozitivní vztah k profesi, ale především disponovat profesionální kompetencí.

Pojem profesionální kompetence (způsobilost) vyjadřuje soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesionální dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profese a dále je rozvíjet (Vašutová, 1998). Podobně definují kompetence také Vašutová (2001, 2004), Podlahová (2002), Wester (2001), Terhart & kol. (2000), Weinert (2001).

Profesionální kompetence učitele se dle Vašutové (1998, str. 37-38) vytvářejí:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe);
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy);
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a potřebám společnosti);
- sebereflexí (sebepoznání prostřednictvím hospitací a specifických nástrojů jako např. mikrovyučování s videozpětnou vazbou nebo hodnocení výsledků vyučování).

Začínající učitel by měl:

- být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě;
- mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka;
- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení;
- dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy;
- být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat;
- být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů (Hutla, 2008).

Profesionální kompetence lze rozdělit do 2 skupin: osobnostní předpoklady, tj. vlastnosti, schopnosti a dovednosti a odborné (kvalifikační) předpoklady.

První uvedenou skupinu předpokladů lze konkretizovat jako: vysokou míru osobní zodpovědnosti, tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn, vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí, morální kvality.

Odborné předpoklady jsou dvojího charakteru: vztahující se k vyučovanému předmětu/oboru a vztahující se k pedagogické práci učitele (Vašutová, 1998).

Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standard. Smyslem profesního standardu jako pojmu normativního je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese/oprávnění vykonávat profesi (Vašutová, 2001, Spilková & kol., 2004).

Obecně je termín kvalifikace definován například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Waltrová, & Mareš, 2009, str. 137) jako „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“.

Struktura kompetencí

Normativním přístupem byl některými autory sestaven soubor kompetencí, který se dá považovat za deklarovaný profesní profil učitele. Často je to ideální model kompetencí (Janík, 2005).

Jeden z nejpracovanějších modelů profesních kompetencí vytvořila J. Vašutová (2004). Na jeho základě definovala profesní standardy vybraných kategorií učitelů. Při naplňování profesních standardů vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů – učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být. Na základě prognózy vzdělávání vytvořila J. Vašutová (2004) komplementární dvojice deklarovaných cílů a funkcí školy:

První východisko vidí ve funkcích školy, které determinují role učitelů. Tyto funkce se promítají do profesních rolí, každá role spočívá na určitých profesních činnostech, každá činnost vyžaduje příslušně způsobilosti (kompetence) a jejich kvalita se projeví v profesním výkonu učitele.

- Funkce kvalifikační – znamená orientaci školy na výkon a znalosti žáků, zahrnuje dílčí funkce:

- kognitivní, která zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání;
- profesionalizační znamená, že škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon profese, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce.

- Funkce socializační vyjadřuje, že škola je místem druhotné socializace žáků, u žáků jsou utvářeny žádoucí postoje, hodnotové orientace a způsoby chování, žáci mají příležitost osvojit si různé sociální role apod.

- Funkce integrační znamená, že škola připravuje žáky pro osobní i pro veřejný život.

- Funkce personalizační znamená podporu individuality každého žáka, jeho rozvoj v samostatně jednající osobnost.

Druhým východiskem jsou vzdělávací cíle, tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“: učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být (Delors, 1997).

K reálnému rámci kompetencí se dojde při spojení cílů a funkcí do komplementárních dvojic.

Cíle vzdělávání	Funkce školy
učit se poznávat	= funkce kvalifikační
učit se žít s ostatními	= funkce socializační
učit se jednat	= funkce integrační
učit se být	= funkce personalizační

- Učit se poznávat – kvalifikační funkce školy, zajišťují učitelé dílčími kompetencemi: předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící.

- Učit se žít společně – socializační funkce školy, zajišťují učitelé dílčími kompetencemi: komunikativní, sociální, prosociální, intervenční.

- Učit se jednat – integrační funkce školy, zajištěna kompetencemi: osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropskou.

- Učit se být – personalizační funkce školy, zajišťují učitelé dílčími kompetencemi: diagnostickou, hodnotící (i sebehodnotící), zdravého životního stylu, poradensko-konzultační.

Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou osobní kompetence, které zahrnují: psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii a toleranci, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení) a osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).

Některé z profesních kompetencí se podílejí na plnění mnoha cílů, přiřazeny jsou proto vždy k tomu cíli, na jehož plnění se podílejí největší měrou. Některé z kompetencí jsou podstatnou měrou zastoupeny u všech cílů a mají průřezový charakter – např. komunikativní kompetence, diagnostické kompetence, hodnotící kompetence (Vašutová, 2004).

Dále se autoři (Blecha, 2008, Spilková, 2003, The International Encyclopedia of Education, 1994, Vašutová, 2004, Weinert, 2001) zabývají spojením profesních kompetencí učitele s konkrétními vyučovacími předměty tak, aby skladba předmětů a studijních disciplín ve studijních programech korespondovala s deklarovanými požadavky na profil absolventa. Tvoří se tak profesní standard učitele, který zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

- **Kompetence předmětová/oborová** – absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SS, je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace. Studijní disciplíny: aprobační obory, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická psychologie, informatika.

- **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dovede využívat vyučovací prostředky, dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem, zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu, umí využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků. Studijní disciplíny: obecná didaktika, oborové didaktiky, vývojová a pedagogická psychologie, řízená pedagogická praxe.

- **Kompetence pedagogická** – absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav, ovládá procesy výchovy na

základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci. Studijní disciplíny: pedagogika, psychologie, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.

- **Kompetence diagnostická a intervenční** – absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat se žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti jejich prevence a nápravy, umí řešit výchovné problémy, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě. Studijní disciplíny: pedagogická diagnostika, psychologie vývojová, biologie dětí a mládeže, patopsychologie, speciální pedagogika.

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalosti sociálních vztahů mezi žáky, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence a nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace a spolupráce dokáže uplatnit i s rodiči. Studijní disciplíny: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.

- **Kompetence manažerská a normativní** – absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativní agendu, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, dovede organizovat mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy. Studijní disciplíny: školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk, řízená pedagogická praxe.

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace. Studijní disciplíny: filozofie výchovy, etika, společenskovední disciplíny, aprobační obory, řízená pedagogická praxe.

Pedagogické dovednosti

V. Švec (1999) chápe pedagogické kompetence jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti (např. schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti). Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje apod. Podobně také A. Nelešovská (2005).

V. Švec (1999) rozdělil a J. Doležalová a P. Vacek (Doležalová & Vacek, 2006) pak dále rozvedli učitelské kompetence do tří skupin:

- kompetence k výchově a vyučování:

- dovednost formulovat cíle, ročníkové výstupy, které jsou přiměřené věku a spějí k utváření klíčových kompetencí,
- zvládnutí rozmanité práce s obsahem ve vazbě na výběr učiva a jeho strukturaci a vzhledem k práci se žáky nadanými i se žáky se specifickými potřebami,
- ovládání volby strategií, kterými budou žáci dosahovat očekávaných/ročníkových výstupů a klíčových kompetencí,
- utváření vhodných podmínek (materiálních a sociálně psychologických),
- vyhodnocování výsledků výuky a celkové činnosti školy (formy hodnocení, kritéria hodnocení) atp.,
- dovednost přemýšlet o výuce ve vztahu k aktuálním podmínkám a potřebám žáků, školy a společnosti,

- kompetence osobnostní:

- dovednost činit rozhodnutí a brát za něj odpovědnost,
- dovednost pracovat dlouhodobě (trvale) v týmu, jak v rámci jednotlivých pracovišť, tak mezi nimi,
- **kompetence rozvíjející osobnost učitele:** (informační, výzkumná, sebereflexivní, autoreglativní),
- sebereflektivní (autodiagnostické) dovednosti a autoregulace,
- zajistit různé formy obsahové integrace v rámci vzdělávacích oblastí v rámci každé katedry i mezi několika katedrami.

Jiným přístupem jsou v této oblasti takové modely učitelovy kompetence, které vycházejí ne tolik z ideálních představ o tom, jaký by měl učitel být, nýbrž z toho, co dnešní učitel opravdu dělá a dělat musí. Takový přístup používá Ch. Kyriacou (2008), jenž popsal sedm „klíčových dovedností“, které ve svém celku představují obsah pedagogické kompetence učitele. Je to v podstatě popis kompetence zkušeného učitele, zahrnující následující složky:

- plánování a příprava – dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů;
- realizace vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování;
- řízení vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce;
- klima třídy – dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech;
- kázeň – dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků;
- hodnocení prospěchu žáků – dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích);
- reflexe vlastní práce a evaluace – dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.

Každá z těchto dovedností je popsána detailněji souborem dílčích činností, které musí učitel provádět, aby byl profesionálně úspěšný. Podobný výčet uvádí také (Belz & Siegrist, 2001 a Spilková, 1997).

4.2 Sociální dovednosti

Sociální dovednost je komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných životních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (Švec, 1998).

Sociální situaci lze chápat jako „dynamický systém sociálních interakcí subjektů (např. učitele a žáka) nebo sociálních skupin, který je vymezen obsahem (tím, o co v interakcích jde) i podmínkami (sociálními, časovými, prostorovými atd.). Z hlediska vytváření a rozvíjení sociálních dovedností lze situaci chápat také jako podnět, na který subjekty reagují, tj. vyjadřují svoje názory, zkušenosti, prožitky, předvádějí svoje chování v této situaci apod.“ (Švec, 1998, str. 77).

Sociální dovednosti se vytvářejí a rozvíjejí v procesu sociálního učení. Sociální učení lze charakterizovat jako učení se rolím, tj. učení se jednat v sociálních situacích adekvátním způsobem, který odpovídá charakteru těchto situací, respektuje určité společensky uznávané normy chování i individualitu subjektů (Švec, 1998).

Za důležitý nástroj vytváření sociálních dovedností je považován sociálně psychologický výcvik (trénink). Jeho základní znaky jsou:

- je založený na řešení simulovaných nebo reálných sociálních situací;
- staví na situaci „zde a nyní“ a na jejím prožitku;
- využívá sebereflexe účastníků a poskytuje jim konstruktivní zpětnou vazbu o jejich sociálním chování;
- vede k vytváření a rozvíjení sociálních dovedností a zkušeností;
- může být využit také ke změně sociálních dovedností, resp. způsobu sociálního chování (způsobů řešení sociálních situací).

V procesu osvojování dovedností rozlišuje V. Švec (1998, str. 83-85) několik etap:

- etapa *motivační*, jejímž smyslem je vzbudit zájem učících se subjektů a aktualizovat jejich poznávací potřeby, což se daří zejména tehdy, ocitne-li se subjekt v problémové situaci, v níž si uvědomí potřebu osvojit si dovednost, která mu umožní, aby tuto situaci zvládl;
- etapa *orientace v osvojované činnosti*, v níž subjekt získává první informace o tom, jak vypadá rozvinutá dovednost (tj. její realizační podoba), poznává její části, seznamuje se s postupem její realizace;

- etapa „*krystalizace*“ *nové dovednosti*, v níž subjekty provádějí operace prostřednictvím poznávání obtížnějších prvků dovednosti, v závislosti na druhu osvojované dovednosti, ale i stylu učení subjektu je spojena s pokusy a omyly;
- etapa *dotváření dovednosti a jejího začleňování do širšího kontextuálního rámce*, v níž si již subjekt uvědomuje nejenom to, co a jak dělá, ale i to, jak osvojovanou dovednost realizovat efektivněji, reflektuje kvalitu osvojované dovednosti, ale i její vztah k dříve osvojeným dovednostem, zkušenostem a vědomostem;
- etapa *integrační*, v níž dochází k integraci nové dovednosti s jinými (zejména již dříve osvojenými) dovednostmi, ale i zkušenostmi a vědomostmi a popř. i návyky a ke vzniku komplexnější dovednostní struktury, která je využitelná v širším souboru situací, a to i situací, které jsou svým obsahem i náročností odlišné od situací, v nichž byla nová dovednost osvojována.

Soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí **sociální kompetence** subjektu. V. Smékal (1995, str. 8) tuto kompetenci definuje jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“. Za jádro sociální kompetence považuje sebereflexi, tj. potřebu a dovednost vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi.

Sociální kompetence:

- zahrnuje sociální dovednosti, ale i vědomosti, potřeby, postoje a vlastnosti, které podmiňují účinnou sociální komunikaci – jejím „jádrém“ jsou dovednosti; potřeby, vlastnosti a postoje jsou spouštěcím mechanismem těchto dovedností;
- se vyvíjí; její základy jsou utvářeny a rozvíjeny již na základní škole a kultivovány, zdokonalovány, rozvíjeny a rozšiřovány na středních a vysokých školách a v rámci sebevzdělávání a vzdělávání dospělých (Švec, 1998, str. 77).

Sociálních dovedností existuje velké množství. I. Gillernová (Výrost & Slaměník, 1998, str. 290) uvádí tyto základní sociálně psychologické dovednosti učitele:

- schopnost empatie vůči jednotlivci (žákovi) i skupině (školní třídě),
- odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u žáků,
- otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků,
- umění pochválit,
- respekt vůči odlišnému názoru,
- naslouchání,
- orientace v neverbálních projevech interakce,
- autenticita,

- reagování na konkrétní situace a ne na zobecněné a zobecňující zkušenosti,
- akceptování osobnosti žáků, podporování sebekontroly žáků,
- rozvíjení odpovědnosti žáků,
- rozvíjení sebedůvěry žáků,
- rozvíjení sebejistého vystupování,
- vedení ke spolupráci, porozumění svému vlivu na žáky a vlivu žáků na učitele.

Striktní výčet všech sociálních dovedností učitele ani není dost dobře možný, protože mnohé z nich se různě překrývají a kombinují. Základní prvky sociálních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro školu to platí bez výhrady (Bidlová & Gillernová, 2006).

4.3 Možnosti rozvoje sociálních dovedností

Rozvoj sociálních dovedností spočívá nejen v doplňování dovedností již získaných, ale také v jejich přetváření nebo v osvojování dovedností zcela nových. Tyto procesy se dějí různými způsoby - od náhodných pokusů a omylů až k cílenému záměrnému rozvíjení dovedností, které je samozřejmě mnohem efektivnější a rychlejší (Gillernová in Výrost, Slaměník, 1998).

Osvojení některých dovedností dokonce předpokládá obtížné změny v postojích k interakci učitele a žáka (akceptace, empatie). K osvojování dovedností nestačí získávat nové poznatky, k jejich rozvinutí a upevnění je třeba cvik, praxe, zkušenost. Nenahraditelný je prožitek, který provází experimentování a cvičení.

Pro záměrné rozvíjení sociálních dovedností učitele jsou připravovány:

- výcvikové kurzy (např. sociálně psychologický výcvik),
- společné dílny (např. diskuze, panely, cvičení),
- skupinové i individuální konzultace (např. videotrénink interakcí ve škole).

V sociálně psychologickém výcviku (SPV) jde o vytváření modelových situací v malých skupinách, které umožňují nacvičovat různé druhy dovedností. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebereflexí, sebepoznáváním a poznáváním

druhých v sociálních vztazích, na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění, na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládnání apod.

Relativně novým a do jisté míry atraktivním postupem je videotrénink interakcí (VTI) (Bidlová & Gillernová, 2006, Řezáč & Horká, 2000).

Rozvíjení pedagogických dovedností probíhá ve třech etapách:

- první etapa je kognitivní a zahrnuje uvědomění si toho, co určitá dovednost je;
- druhá etapa zahrnuje praxi vykonávanou ve třídě, jejíž součástí je krátké praktické procvičování určité konkrétní dovednosti;
- třetí etapa představuje zpětnou vazbu, která učiteli umožňuje zlepšit dovednost na základě vyhodnocení úspěšnosti její aplikace v praxi. Takovou zpětnou vazbou může být, např. zhlédnutí videozáznamu výuky (Kyriacou, 2008).

V procesu rozvíjení dovedností učitele má důležitou úlohu sebereflexe. Rozumíme jí uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených pedagogických situací a problémů, v nichž se dovednosti uplatňují. Pro účinnou sebereflexi učitel potřebuje zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti, kterou získává nejlépe prostřednictvím videozáznamu, který zachycuje jeho činnost ve vyučovací hodině. Ale zpětnou vazbou pro učitele jsou i názory žáků na výuku, hodnotící pohledy kolegů, kteří hospitují v jeho hodinách nebo společně s učitelem analyzují videonahrávku jeho činnosti. Sebereflexí lze však také rozumět vnitřní dialog, který učitel vede sám se sebou (Bidlová, 2005, Dytrtová & Krhutová, 2009).

5. INTERAKCE A KOMUNIKACE VE ŠKOLE

Interakci pojímá P. Hartl (2004) jako vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí, přičemž jedinec svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu.

Sociální interakce je pak vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy. Uskutečňuje se pomocí sociální komunikace (Mareš & Křivohlavý, 1995, Vališová, 2007).

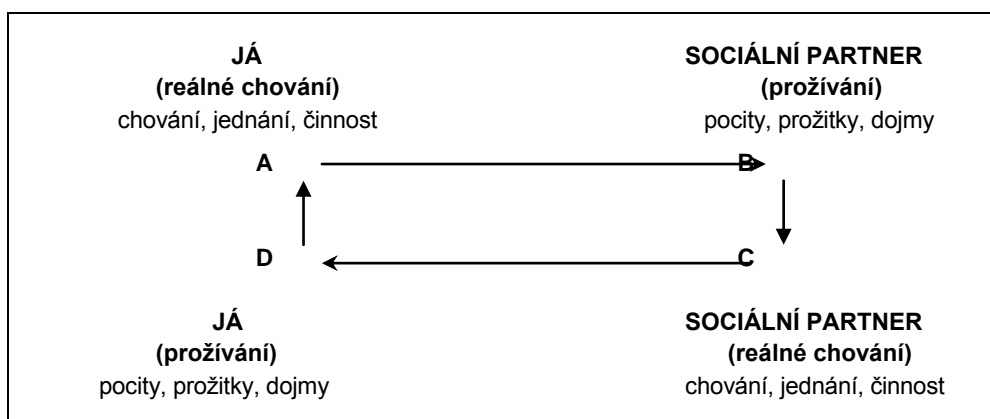
Komunikace je popsána jako dorozumívání, sdělování, přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé (Mareš & Křivohlavý, 1995, Hartl & Hartlová, 2004).

Sociální komunikace je pak specifická forma sociálních styků, která nespočívá v pouhém přenosu informací, ale také emocí, hodnocení a pobídek k činnosti. Skládá se z osoby, jež sděluje (komunikátor), osoby přijímající sdělení (komunikant) a vlastního sdělení (komuniké) (Čáp & Mareš, 2007, Dytrtová & Krhutová, 2009, Hartl & Hartlová, 2004).

5.1 Interakce ve škole

Vyučovací proces, jako cílem řízená edukace žáků, se realizuje v kooperativní součinnosti učitele a žáků. Aktivizujícím a regulujícím faktorem činnosti obou účastníků vyučovacího procesu je jejich interakce. Interakce mezi učitelem a žákem (třídou, mezi žáky navzájem) má přívlastek pedagogická. Dochází při ní, tak jako i při jiných druzích sociální interakce, k vzájemným reakcím, k výměně názorů, postojů, k vzájemnému ovlivňování, spolupráci, vytváření představ o sobě apod. (Bidlová, 2005).

I. Gillernová (Komárková, Slaměník, & Výrost, 2001) uvádí jednoduché interakční schéma, kde názorně ukazuje účinky našeho chování na sociální okolí:



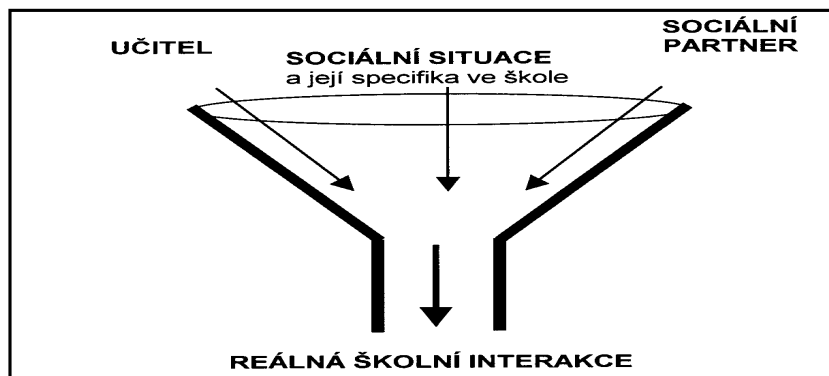
Obr. 1: Interakční schéma

Gillernová, 2001

Toto schéma autorka aplikovala i na interakci učitele (JÁ) a žáka (SOCIÁLNÍ PARTNER): **A** (učitel) jednotlivými úseky svého chování působí na **B** (žáka) tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Právě tyto pocity bezprostředně ovlivňují konkrétní chování **C** (žáka) a jeho jednotlivé momenty. Protože jde o vzájemnou interakci, chování žáka (**C**) působí na prožívání učitele (**D**) a nepochybně ovlivňuje další chování učitele. I. Gillernová pak upozorňuje, že nepříjemné prožitky v rovině prožívání učitele (**D**) skrze jeho chování mohou vyvolávat nepříjemné prožitky u žáka (**B**) a vzniká nepříznivá komunikační situace. Tato negativní interakce vyvolává vzájemnou antipatii, která přispívá ve škole např. k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nechuti žáka k práci ve škole apod.

Pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jen jako mezi jednotlivci, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. Změna sociální role si zpravidla vynucuje i změnu komunikace. Jinak bude se třídou komunikovat učitel, který v ní běžně vyučuje, jinak učitel, který třídu nezná a přišel pouze suplovat předmět, pro nějž není aprobován. Naopak změna ve způsobu komunikování může signalizovat změnu sociální role, změnu pedagogické interakce (Bidlová, 2005).

I. Gillernová (2003) vytvořila také přehledné schéma jednotlivých skupin proměnných vstupujících do školních interakcí:



Obr. 2: Proměnné ve školních interakcích Gillernová,2003

Jak je z obrázku patrné, „reálná školní interakce“ je zde výsledkem vzájemného působení „učitele“, jeho „sociálního partnera“ a také „sociální situace“. Učitel i jeho sociální partner (žák, školní třída, jiný učitel, rodič ap.) vstupují do této interakce se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, osobnostními charakteristikami, přáními atd. Konkrétní sociální situace s řadou specifických proměnných (materiální, emocionální, časové apod.) pak dotváří výslednou podobu „reálné školní interakce“, která vyjadřuje charakter socializačních a edukačních procesů ve škole, zahrnuje chování jednotlivých žáků i celé školní třídy, klima ve třídě a ve škole, projevy vztahů mezi všemi jednotlivými sociálními partnery – žáky, učiteli, rodiči atd. I. Gillernová (2003, str. 102) zdůrazňuje, že „nestačí, aby učitel byl soustředěn pouze na své sociální partnery, ale je důležité, aby učitel reflektoval sociální prostředí, ve kterém se jednotlivé interakce odehrávají a tím měl větší možnost je aktivně ovlivňovat ve prospěch rozvoje vztahů i jejich aktérů.“

Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný. Sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce, vynucuje si určitý typ komunikování. Stačí si představit, jak rozdílně bude probíhat interakce téhož učitele se dvěma třídami: v jedné převažují žáci prospěchově slabší a neukáznění, ve druhé třídě žáci ukáznění s velkým zájmem o učení. Platí i opačné tvrzení: pedagogická interakce ovlivňuje sociální prostředí. Učitel se může snažit, aby se situace v oné horší třídě zlepšila. Může působit na vzájemné vztahy mezi žáky, ovlivňovat jejich vztah ke škole, k danému předmětu i k sobě samému. Jiným příkladem je to, že tatáž třída se může chovat rozdílně jen proto, že s ní rozdílným způsobem jednájí rozdílní učitelé. Co si žáci dovolí

u jednoho, nedovolí si u druhého. Zvláštnosti pedagogické interakce vyvolávají odlišné reakce žákovské skupiny (Bidlová, 2005).

Zodpovědnost za průběh interakce klade na učitele zvýšené nároky ohledně poznávání žáků, které je nutným předpokladem efektivní práce učitele ve třídě. J.Čáp (2007) uvádí několik chyb, které se mohou vyskytnout při poznávání žáků a následně mohou negativně ovlivnit interakci ve škole:

- projekce – promítání vlastních psychických procesů a stavů, vlastností do žáka;
- individuální subjektivní zkreslení – sklon k pozitivnímu či k negativnímu hodnocení;
- předsudky;
- haló-efekt – přetrvávající působení prvního dojmu při posuzování jedince;
- stereotypizace – snaha zařadit žáka do určitých kategorií, které si učitel utváří na základě svých předchozích zkušeností;
- přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů;
- vysvětlování projevů žáka jedinou příčinou (např. dominantní vliv prospěchu na hodnocení i dalších stránek žáka – jeho rodinného zázemí, jeho charakteru apod.);
- přehlížení vývoje osobnosti žáka.

5.2 Komunikace ve škole

Specifickým druhem komunikace je komunikace pedagogická. Ta je v pedagogických pracích definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou (kognitivní), procesuální (regulační) a vztahovou (afektivně vztahovou) (Čáp & Mareš, 2007, Gavora & kol., 1988, Helus, 2001, Mareš & Krívohlavý, 1995).

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Jde o velmi nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost můžeme spatřovat jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Roli učitele zastává jednotlivec, dospělá osoba, která stojí zpravidla proti 20-30 žákům, nedospělým jedincům. To vede v našem pojetí vyučování k tomu, že učitel komunikuje převážně s touto skupinou jako s celkem. V jistém slova smyslu nabývá pedagogická komunikace charakteru masové komunikace (Průcha, 1997).

Způsob komunikace učitele se žáky charakterizuje osobnost učitele, jeho vztah k žákům i jeho pojetí vyučování. Je vnějším projevem vyučovacího chování učitele, který žáci plně vnímají, vyjadřuje i způsob pedagogické interakce. Z pohledu žáka jsou to právě komunikativní prostředky, jimiž učitel realizuje své pedagogické záměry. Proto tento prvek tak významně determinuje průběh a efektivnost výchovy a vzdělávání ve škole. Zahrnuje nejen způsob komunikace učitele se žáky, ale i způsob komunikace mezi žáky, který učitel vyžaduje a rozvíjí (Vašutová, 1998).

J. Mareš s J. Křivohlavým (1995) uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků či jednotlivých pracovních skupin;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků;
- je prostředkem k uskutečňování edukace, neboť výukový cíl, učivo, výukové metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě;
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Verbální komunikace

V pedagogické komunikaci ve škole stojí na prvním místě mluvení – řeč. Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejdříve musí existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno určitému příjemci, v našem případě žákovi nebo skupině žáků nebo celé třídě. Příjemce se snaží o dekodování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl (Janoušek, 2008).

Funkcí učitelova slovního projevu je zprostředkování učiva, doplnění textu učebnice a ověření toho, jak žáci učivo chápou, jak je dokážou prakticky použít (Kalhous & Obst, 2003, Nelešovská, 2005).

Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka. Otázky a odpovědi zaznívající ve výuce jsou součástí většího celku – výukového dialogu. Otázku v pedagogické komunikaci nechápeme pouze jako tázací

větu, ale představuje pro nás spíše nějaký problém či úkol, který je třeba vyřešit. Je východiskem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho nezbytnou rozhodující součástí.

Základním předpokladem toho, aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, je, že splňuje určité požadavky:

- přiměřenost – učitel vychází při sestavování otázky z možností žáků;
- srozumitelnost a stručnost – úzce spolu souvisí, stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti;
- jednoznačnost – je podmíněna položením vždy jen jedné otázky, která je postavena tak, že připouští jediný způsob odpovědi;
- věcná správnost a přesnost – vychází z odbornosti učitele, který by ji měl důsledně dodržovat;
- jazyková správnost – svědčí o řečové kultuře a úrovni učitele, který by měl dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu a jeho spisovnost.

Aby byla verbální komunikace ve škole nejen funkční, ale aby splňovala i určité požadavky z hlediska estetického, musí učitel, ale i žáci ovládat určité verbální komunikativní dovednosti. Patří sem mimo jiné akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost. Akustické vlastnosti hlasu – síla hlasu, výška hlasu, barva hlasu (Kalhous & Obst, 2003, Mareš & Křivohlavý, 1995, Nelešovská, 2005).

Zásady, jimiž se má řídit učitelova činnost během rozhovoru se žákem jsou čtyři:

- vcit'ovat se do stavu žáka;
- respektovat osobnost žáka;
- zaujmout autentický, opravdový postoj;
- být konkrétní (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Pokud se učitel neřídí zásadami správné komunikace, může se dopustit prohřešků v mluveném projevu:

- časté opakování některých slov (např. teda, jako, takže, třeba, prosím, že ano, prostě, čili, v podstatě, pravda, nó);
- přídechy, parazitní zvuky (hm, mm, é), mlaskání;
- cizí slova použitá jen pro vnější dojem a falešné zvyšování autority;
- upřednostňování profesního slangu před správnou českou terminologií;
- nadměrné užívání tzv. „oddechových prostředků“ (abych nezapomněl, teď mě napadlo, podívejme se na věci jinak, abych tak řekl, dejme tomu);

- nesprávné frázování – kladení důrazu na nedůležitou část výpovědi (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Neverbální komunikace

Označení nonverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci. Nejde však, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla. Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme:

- výrazy obličeje (mimika);
- pohledy (řeč očí);
- pohyby (kinezika);
- fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla);
- gesty (gestika);
- dotekem (haptika);
- přiblížením či oddálením (proxemika);
- tónem řeči;
- úpravou zevnějšku a životního prostředí (Nelešovská, 2005).

Mimoslovně si sdělujeme:

- emoce – pocity, nálady, afekty;
- zájem o sblížení – navázání intimnějšího styku;
- snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já;
- snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera;
- řídíme chod vzájemného styku (Mareš & Křivohlavý, 1995, Nelešovská, 2005).

Komunikace činem

Sdělování činy je velice významným druhem pedagogické komunikace. Na rozdíl od komunikace verbální a neverbální je mu však věnována v oblasti teoretické i výzkumné malá pozornost. Jednáním činy rozumíme způsob jednání (např. učitele se žáky a naopak), především co se dělá a jak se to dělá. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem apod. Čin jako nositel komunikačního sdělení se

projevuje informaci o aktuálním vztahu učitele ke škole – k vyučovacím předmětům, k jednotlivému žákovi i ke třídě jako celku (Kalhous & Obst, 2003, Nelešovská, 2005).

Když vyšleme nějaké sdělení, například mluvíme k někomu dalšímu, sami sebe přitom také slyšíme. Od svých vlastních signálů máme zpětnou vazbu. Slyšíme, co říkáme, cítíme, jak se pohybujeme, vidíme, co píšeme apod. K této vlastní zpětné vazbě se ještě připojuje zpětná vazba, kterou dostáváme od druhých (zamračení nebo úsměv, souhlasný nebo odmítavý výraz apod.). Zpětná vazba tak ukazuje učiteli, jak působí jeho sdělení na žáky. Na základě zpětné vazby od žáků může učitel pokračovat v dosavadním počínání nebo přizpůsobovat, modifikovat, zesilovat nebo úplně měnit obsah nebo formu svého sdělení (Vališová, 2007, Vybíral, 2005).

Pedagogickou interakci a komunikaci by měl charakterizovat takt, vzájemná důvěra, klid a rozvaha, orientace na pozitivní emoce, postoje a pozitivní vlastnosti jedinců, tolerance, snaha o porozumění druhému, trpělivost, objektivnost v hodnocení, eliminace napětí a negativních postoj. K podmínkám správné komunikace mezi učitelem a žákem proto patří přesnost, jasnost, srozumitelnost a správný výběr informací, což si učitel může ověřit na základě zpětné vazby (Čáp, 1996, Vašutová, 1998).

5.3 Komunikační dovednosti

Pedagogická komunikace zaujímá stále významnější postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Zatímco v dřívějším období na tuto oblast vyučovací činnosti nebyl brán takový zřetel, v současné době je tomu naopak. Každý z pedagogů, ale i jiných profesních skupin, si plně uvědomuje význam komunikace, která ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu. Zejména pro učitele je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese. Učitel by měl mít základní znalosti z oblasti pedagogické komunikace, která by mu měla poskytnout zejména pregraduální příprava zaměřená i na postupné získávání zkušeností z pedagogické reality (Nelešovská, 2005).

Podle Projektu regionálního zdravotního vzdělávání Sorosovy nadace (Shapiro & kol., 1992) kvalita pedagogické komunikace především spočívá v pěti

komunikativních dovednostech, které pokud se aplikují, mohou učiteli značně usnadnit komunikaci se žáky:

- naslouchání;
- odražení – proces téměř doslovného opakování toho, co řekla jiná osoba;
- vyjasňování – podobné interpretaci;
- tázání se;
- hledání příkladů – při vysvětlování abstraktních pojmů.

6. VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE

Praxe potvrzuje kromě jiného potřebu systému cvičení komunikativních dovedností, kterými budoucí učitel získává profesionální návyky společenského styku, schopnost plánovat a konat v předpokládaných pedagogických situacích, učí se ovládat svoje psychické stavy. Neméně důležité však je, že tato cvičení současně rozvíjejí u studentů speciální pozorovací schopnosti, paměť, jazykovou kulturu, gesta, mimiku, pohyb apod.

I když jsou studenti ve většině případů dobře připravení po odborné stránce, bývají často po příchodu do školy bezradní. Jedna z příčin je odtrženost teoretické a praktické stránky pedagogické přípravy. Jádrem problémů tkví v tom, jak zajistit vnitřní jednotu teorie a praxe, jak vyplnit mezeru, která dělí studium pedagogické teorie od osvojování praktických zkušeností (Nelešovská, 2005).

Jedním z nástrojů je videozáznam, který adeptu učitelství umožňuje realizovat pedagogickou činnost a téměř souběžně na ni nahlédnout. Je také zrcadlem pedagogického chování adepta učitelství nebo učitele (Kyriacou, 2008).

Videozáznam lze považovat za nezastupitelný prostředek nejen při utváření komunikativních dovedností, ale také za prostředek, který umožňuje objektivizovat pozorování a hodnocení komunikativních dovedností. Bez jeho využití jsme v tomto směru odkázáni na vlastnosti paměti, myšlení. Těžko se můžeme ubránit intuitivním názorům, které výrazně objektivitu snižují, pokud nemáme možnost opakovaně shlédnout daný pedagogický jev či proces, mít dostatek času na jeho pozorování a hodnocení. Vzhledem k dlouholetým zkušenostem využití videozáznamu v přípravě učitelů – v komunikativních dovednostech lze konstatovat, že videozáznam v porovnání s jinými metodami a formami výuky poskytuje nejúplnější, nejobjektivnější a nejrealističtější informace. Přesto neexistuje zatím dostatek zkušeností ve vysokoškolské výuce, do jaké míry, jak, s jakým časovým předstihem apod. můžeme využít videozáznam v oblasti přípravy budoucích učitelů (Nelešovská, 2005).

6.1 Metoda videotrénink interakcí ve škole

Videotrénink interakcí (VTI) je český souhrnný název pro termíny video hometraining a video interaction guidance, jež se používají v anglicky mluvících zemích. Metoda video hometraining (VHT) je v Nizozemsku od roku 1980 rozvíjena ve formě krátkodobé a intenzivní pomoci v domácím prostředí rodin.

Tato metoda se ukázala být velmi efektivní i v jiných oblastech psychosociální sféry, ve školství a v oblasti zdravotní péče, kde je tato metoda modifikována podle potřeb a požadavků dané oblasti.

VTI ve škole lze charakterizovat jako intenzivní většinou krátkodobou pomoc přímo v prostředí, kde se problém vyskytuje. V rámci videotréninku učitelů je tímto prostředím školní třída či škola jako taková.

Podstatou VTI ve školách je osvojení kvalitních způsobů komunikace. Přesněji řečeno: osvojení si základních prvků komunikace, které jsou podmínkou úspěšné interakce, jež je podstatným činitelem, který výrazně ovlivňuje pedagogické klima (Biemans, 1990).

S pomocí videonahrávky je možné ujasnit si objektivně problémy, protože se takto lze vyhnout subjektivnímu vnímání situace. Metoda VTI se podílí na:

- zlepšení pedagogického klimatu ve třídě i ve škole;
- zachycení problému ve vztahu učitele a žáků již v počátečním stádiu;
- odstraňování sociálně emotivních problémů učitele i jednotlivých žáků;
- lepším zvládnutím hyperaktivních dětí a zlepšení jejich postavení ve třídě;
- rozvíjení organizačních a didaktických dovedností učitele;
- probouzení snahy učitele o zvýšení vlastní efektivity práce;
- zavádění inovací, podpoře a vedení učitele (Brons, 1995).

Základní principy metody VTI ve škole

Obecným cílem metody VTI je vytvořit podmínky pro lepší komunikaci ve snaze pomoci klientům vytvořit lepší porozumění pro druhé. VTI předpokládá, že toto je dovednost, která přispívá k sociální spokojenosti všech zúčastněných. To se odráží pozitivně také na jejich schopnosti převzít osobní zodpovědnost. Důsledkem je, že sociální kompetence, respekt k sobě samému a pocit vlastní hodnoty klientů mají

tendenci se zvyšovat. To přispívá k rozvoji jejich sociálních dovedností, což znamená, že jsou více způsobilí vytvářet pečující, seberefektivní, zodpovědné a bezpečné sociální klima pro sebe samotné a také pro své partnery v interakci. VTI tedy učí principům úspěšné komunikace (Bidlová, 2005).

Ve škole se metoda VTI zaměřuje především na pedagogické aspekty situací ve školní třídě, na vliv učitele samotného v rámci těchto situací a na možnosti, jak může učitel svým jednáním tyto situace ovlivňovat.

Zkušenost ukázala, že s pomocí videonahrávek interakcí a jejich analýzy, lze poskytnout pozitivním způsobem zpětnou vazbu, což vede ke zvýšení pocitu kompetentnosti učitele, a tím také ke zvýšení efektivity jeho působení jak vzhledem ke skupině, tak vzhledem k jednotlivým žákům. Na základě poskytované zpětné vazby si tak učitel uvědomuje i svůj vlastní způsob použití základní komunikace ve třídě.

Metoda VTI učí učitele principům úspěšné komunikace tím, že jim pomáhá nalézt a používat takové prvky komunikace, které jsou úspěšné. Pracovník se na počátku videotréninku snaží napojit na to, co učitel zvládá a umí. To se snaží podpořit a upevnit. Pak teprve spolu s učitelem začíná utvářet nové vzory komunikace (Bidlová, 2005).

Způsob práce pomocí metody VTI ve škole

Práce pomocí metody VTI se skládá ze tří částí:

- **nahrávání;**
- **analýza interakcí;**
- **zpětná vazba** ve formě rozhovoru s učitelem.

VTI trenér se nejprve snaží vytvořit pro učitele ovzduší, ve kterém se bude cítit bezpečně. Ptá se ho, co chce sám zlepšit, nikdy ho nenutí dělat věci, které nechce, nebo mluvit o záležitostech, o kterých nechce diskutovat.

Když učitel souhlasí, vytvoří se videozáznam učitelem vybrané situace. Tento záznam zpravidla obsahuje určité množství podařených interakcí, ve kterých lze vyzorovat základní principy kvalitního kontaktu. Trenér analyzuje videozáznam a vytvoří plán pomoci. Poté trenér s učitelem zhlédnou nahrávku, někdy zpomaleně obrázek za obrázkem, pomocí tzv. mikroanalýzy. Trenér se během společného rozboru záznamu snaží podněcovat učitele tak, aby se učitel sám aktivně pozorování účastnil – a svá pozorování verbalizoval, snaží se vyjadřovat pozitivní a podporující postoj k učiteli,

čímž mu také pomáhá znovu obnovit pozitivní komunikaci a posílit jeho sebedůvěru. Trenér VTI společně s učitelem vytvoří pozitivní a uskutečnitelné dohody – pracovní kroky, které se učitel snaží během určité doby systematicky plnit. Trenér VTI se nestaví do role vševědoucího odborníka, který zná řešení, ale snaží se společně s učitelem vytvářet plán postupu.

Opakovaným natáčením, rozbořem a poskytnutím zpětné vazby v rozhovoru se takto pracuje na zlepšení interakcí. Po třech až čtyřech setkáních už je možné vidět zlepšení. Zajímavé a přínosné bývá srovnání prvních videonahrávek s posledními (Bidlová, 2005).

EMPIRICKÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE

Předkládaný výzkumný projekt byl zaměřen na zjišťování vlivu metody videotrénink interakcí (VTI) na rozvoj sociálních dovedností začínajícího učitele (dále jen učitele). Hlavním cílem bylo ověření efektivity metody videotrénink interakcí pro rozvíjení profesní kompetence učitele.

Výzkumným cílem bylo prokázat, že užití metody VTI ve školním prostředí významně napomáhá rozvíjet profesní dovednosti učitele a zlepšuje tak interakci a komunikaci učitele s jednotlivými žáky i s celou třídou.

Hlavními úkoly výzkumného projektu bylo:

1. Zaměřit se na využití metody VTI při rozvíjení sociálních dovedností učitele.
2. Výzkumně ověřit vliv metody VTI na rozvíjení sociálních dovedností učitele.

Záměrně jsem se soustředila zejména na sociální dovednosti učitele, protože pomáhají rozvíjet vztah učitele a žáka. Uvědomuji si, že jsem ze složitých vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky postihla jen malou část. Nesledovala jsem všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybírala jsem ty, které mohou být klíčové pro rozvoj profesních dovedností učitele.

7.1 Výsledky předchozích výzkumů

Pilotní ověřování programu „VTI ve školách“ v ČR

Program „VTI ve školách“ je ucelený vzdělávací a rozvojový program pro učitele, který byl vytvořen v roce 1996. Tento program byl výzkumně ověřován v době zavádění metody VTI do českých škol v letech 1997 – 1999. Program měl podobu výcviku, který byl rozvržen do šesti šestihodinových lekcí. Jeho účastníci se snažili na základě praktických cvičení, rozborů videoukázek ze školního prostředí a vlastních videonahrávek propojovat teoretické poznatky o komunikaci s vlastními zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi. Od učitelů byla vyžadována aktivní účast nejen ve smyslu zapojení se v samotném průběhu společných výcvikových setkání, ale také formou domácích cvičení, pořizováním videonahrávek z průběhu vyučování a samostudiem.

Hodnocení realizovaného programu probíhalo průběžně formou diskuse na závěr

každého setkání a písemně formou dotazníku, který účastníci vyplnili po ukončení celého programu. Byly získány tyto informace:

- všichni učitelé hodnotili program jako užitečný, inspirující a velice přínosný pro svou práci;
- za nejvíce přínosný a vyhovující způsob práce označili účastníci způsob použití videokázek a vlastních videonahrávek spolu s jejich společnými rozbory a diskusí nad nimi;
- obsahovou analýzou výpovědí učitelů vyplynulo, že za nejpřínosnější považují rozbory vlastních videonahrávek, nahrávek vyučovacích hodin, které sami natáčeli i jiných videokázek ze školního prostředí. Přínos v porozumění základní komunikaci ve škole považovali účastníci za stejně důležitý jako zpětnou vazbu, kterou během výcviku dostávali a naučili se ji jak přijímat, tak i poskytovat. Dalším oceňovaným bodem byla možnost využití nabytých poznatků a dovedností v jejich každodenní praxi spolu s možností nově nalezeného dalšího využití videa ve školním prostředí.

Na tento pilotní výzkum navazovala druhá fáze ověřování programu „VTI ve školách“, která proběhla v roce 1999 s menší skupinou učitelů. Výsledky byly velice podobné první fázi výzkumu.

Výsledky diplomových prací FF UK Praha

Tato práce navazuje na diplomovou a rigorózní práci E. Bidlové (1997, 1998), které patřily mezi první studie pojednávající o užití metody videotrénink interakcí ve škole u nás, dále pak na diplomové práce realizované na Katedře sociální práce a Katedře psychologie FF UK v Praze (Koběřská, 1995, Laštůvková, 1996, Ouhrabková, 2000, Prokešová, 2001).

Úkolem diplomové práce E. Bidlové (1997) bylo zmapovat možnosti využití metody videotréninku interakcí pro rozvíjení sociálních dovedností učitele. Podrobná kazuistika práce učitele zachycovala prostřednictvím videozáznamů a jejich rozborů vývoj jeho sociálních dovedností, jež se projevovaly ve změně jeho chování k žákům. Z analýzy videozáznamu bylo zřejmé, že učitel mnohem častěji než dříve reagoval pozitivně na iniciativy žáků, projevoval o žáky větší zájem, podporoval jejich spolupráci. Měl přátelský a otevřený postoj k žákům, jasněji komunikoval a lépe organizoval jednotlivé činnosti žáků, což mu umožňovalo vytvářet pozitivní klima ve třídě.

M. Ouhřabková (2000) se zaměřila na popis a experimentální využití metody VTI v etnicky smíšené třídě. Dospěla k závěru, že metoda VTI pomáhá rozvíjet sociální a pedagogické dovednosti učitele a že tím zvyšuje jeho rozhodnost a sebejistotu v roli učitele.

Některé zahraniční výzkumy

Při konstruování výzkumného projektu jsem čerpala zkušenosti také z mnoha zahraničních studií.

I. E. C. Kleve (1998) zjišťoval pomocí vlastního dotazníku prožívání učitelů při práci s VTI. Většina učitelů v tomto výzkumu byla spokojená s touto formou pomoci a měla pozitivní zážitky – cítila důvěru k videotrenérovi, oceňovali jeho odbornost a významnou roli při práci s jejich videonahrávkami. Důležité také pro učitele bylo, že cítili ze strany videotrenéra porozumění a podporu.

C. Brons (1995) vedla a dala popud k řadě menších výzkumů v oblasti aplikace VTI do běžných škol. Na základě vlastních kladných zkušeností s užitím videozáznamů při práci s učiteli vypracovala ucelený model práce s učiteli pomocí metody VTI. V oblasti speciálního nizozemského školství propracovala užití metody VTI C. van den Heijkant (2002) ve spolupráci s C. Brons.

Dalším cenným zdrojem poznatků a zkušeností se staly výzkumné práce zaměřené na hodnocení metody VTI ve skotských školách. Mezi takovéto první výzkumné práce patří studie L. Robba, R. Simpsona, P. Forsyth a C. Trevarthena (1999) zaměřující se na podrobnou analýzu úspěšné a efektivní komunikace učitelů s žáky. Pomocí videonahrávek analyzovali kontakt učitele s žáky, zabarvení jeho verbálních i neverbálních iniciativ a reakce žáků. Pomocí hlasového spektrografu zaznamenávali také délku a frekvenci jednotlivých verbálních řad, jejich časování, frázování, intenzitu a tón vokalizací učitele i žáků.

7.2 Popis designu výzkumu

Výzkumný projekt má kvantitativní charakter. Sběr dat probíhal v letech 2002-2008. Nahrávky byly natáčeny v rámci předmětu Pedagogická praxe v rámci programu Učitelství pro střední školy realizovaném na katedře psychologie filosofické fakulty

Univerzity Karlovy, kde mi také byly poskytnuty pro můj výzkumný projekt. Studenti (začínající učitelé) byli natáčeni v průběhu své pedagogické praxe, po dohodě se všemi zúčastněnými, vždy s minimálně týdenním odstupem. Záznam byl pořizován během vyučovací hodiny, kamera se orientovala převážně na učitele samotného. Důraz byl kladen na vlastní jednání učitele. Kameramanem byl buď učitel, nebo některý student z dané třídy. Délka jednoho záznamu trvala přibližně 10 minut, z nichž se potom náhodně vybrala 5ti minutová sekvence, která se podrobila analýze. Celkem byly analyzovány 3 nahrávky – na začátku, během a na konci pedagogické praxe daného studenta. Jednotlivé záznamy jsem následně vyhodnocovala pomocí počítačového programu Interact. Pro vyhodnocování jsem používala kategorie, vytvořené během vyhodnocování dat.

7.3 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum vlivu metody VTI na rozvíjení sociálních dovedností začínajícího učitele jsem zformulovala následující otázky:

1. Vliv metody VTI na čas/počet akcí věnovaných komunikačním a interakčním aktivitám s postupující délkou pedagogické praxe začínajících učitelů.
2. Vliv metody VTI na čas/počet akcí věnovaných jednotlivým komunikačním a interakčním aktivitám s postupující délkou pedagogické praxe začínajících učitelů.

8. VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS

Výzkumný soubor tvořilo 14 začínajících učitelů. Výběr výzkumného souboru byl záměrný s použitím dobrovolně přihlášených osob.

Nezávislé proměnné u začínajících učitelů

Osoba	Pohlaví	Obor studia	Rok natáčení	Škola
Učitel 1	F	TV-psychologie	2002	Vysoká škola (VS)
Učitel 2	F	Psychologie	2002	Gymnázium (G)
Učitel 3	M	Psychologie	2003	ZŠ
Učitel 4	M	TV-psychologie	2003	VS
Učitel 5	F	Psychologie	2004	SŠ
Učitel 6	F	Psychologie	2004	G
Učitel 7	F	TV-psychologie	2004	VS
Učitel 8	F	Psychologie	2004	G
Učitel 9	F	Psychologie	2005	G
Učitel 10	F	Psychologie	2005	G
Učitel 11	F	Psychologie	2005	VOŠ
Učitel 12	F	TV-psychologie	2007	VS
Učitel 13	F	Psychologie	2008	G
Učitel 14	F	Psychologie	2008	SOŠ

Z pohledu pohlaví se výzkumu účastnilo 12 žen a 2 muži. Pokud bychom vzali v úvahu současný stav Českého školství, odpovídá tento poměr přirozeným podmínkám.

10 začínajících učitelů studovalo obor psychologie a 4 kombinovaný obor TV-psychologie. Natáčení se realizovalo nejčastěji na gymnáziích (43%) a vysokých školách (29%), dále pak jednou na základní škole, střední škole, střední odborné škole a vyšší odborné škole. Témata přednášenými v hodinách psychologie, při kterých se natáčelo, byla ve více jak 20% psychologie obecná, sociální a vývojová. Nad 10% se

objevila ještě psychologie osobnosti a klinická psychologie. Další data nebyla o účastnících výzkumu zjišťována.

9. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUP JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Ve své práci jsem použila metodu strukturovaného pozorování videonahrávek začínajících učitelů v průběhu jejich praxe. Délka videozáznamů určených k analýze byla 5 minut. Analýzu videozáznamu pro účely tohoto výzkumu prováděli tři předem zacvičení pozorovatelé. Sledované jevy byly rozčleněny do celkem 9 pozorovatelných a jednoduše zaznamenaných kategorií, které se vytvářely až při analýze.

Pro analýzu získaných dat jsem použila počítačový systém VIP, který vychází z programu Interact, a zaznamenává chování do systému v průběhu sledování videozáznamu. Časové údaje systém přitom přebírá přímo z videozáznamu. Tímto způsobem je možné vyhodnotit řádově větší objem dat při vyšší přesnosti vyhodnocení. Pro účely vyhodnocení je v systému videozáznam rozčleněn na scény (scenes) a ty pak na záběry (takes). V rámci každého záběru se zaznamenává sledované chování a jeho projevy (v systému označené jako události - events). Časový rozsah jednotlivých scén a záběrů si uživatel určuje podle vlastní potřeby, množství a délka jednotlivých událostí je dána jejich výskytem ve sledovaném úseku. Aby bylo možné následně sledované chování statisticky vyhodnocovat, uživatel vytvoří před vlastním zaznamenáváním v systému seznam sledovaných projevů chování (kódování chování). Seznam kódů se rozčlení do logických skupin (kategorií). V jejichž rámci se nadefinují podkategorie projevů chování (např. odpověď, instrukce atd.).

Získaná data jsem převedla do programu Microsoft Excel, ve kterém jsem pak tato data externě vyhodnotila.

Pro vyhodnocení jednotlivých projevů chování jsem použila tyto kategorie činností:

věnování pozornosti	učitel se dívá na studenty
otázka na žáky	učitel se ptá studenta/třídy
instrukce	učitel podává instrukci k práci studentů
korekce	učitel koriguje chování studentů v hodině
parafrázování	učitel parafrázuje to, co student řekl, aby se ujistil, že správně pochopil myšlenku
zopakování	učitel zopakuje to, co student řekl
odpověď učitele	učitel odpovídá na dotaz studenta

souhlasný příjem	učitel dává najevo svůj souhlas se studentem verbálně i neverbálně
pojmenování	učitel pojmenovává, co student dělá nebo co se právě děje

Při analýze dat jsem se zaměřovala pouze na chování učitele směrem ke třídě.

10. VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR

Výsledky výzkumu jsem rozdělila do 2 oblastí v souladu s dříve uvedenými výzkumnými otázkami:

1. Vliv metody VTI na čas/počet akcí věnovaných komunikačním a interakčním aktivitám s postupující délkou pedagogické praxe začínajících učitelů.
2. Vliv metody VTI na čas/počet akcí věnovaných jednotlivým sledovaným komunikačním a interakčním aktivitám s postupující délkou pedagogické praxe začínajících učitelů.

Každou hypotézu, odpovídající jedné výzkumné otázce, jsem ještě ověřovala jednak z hlediska času věnovaného sledovaným aktivitám a také z hlediska počtu (kolikrát se daná aktivita v analyzovaném záznamu objevila).

Abych ověřila, jak dochází ke změnám mezi jednotlivými natáčeními, porovnávala jsem jednotlivá natáčení mezi sebou. Proto pokud se potvrdila alternativní hypotéza (H_A) uvádím pouze ty výsledky, u kterých mezi natáčeními k danému posunu došlo.

Pro prokázání hypotéz bude použito výpočtů Wilcoxonova testu pro dva závislé výběry. Veškeré výpočty budou probíhat na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výpočty budou provedeny programem Microsoft Excel.

10.1 VTI a jeho vliv na sociální dovednosti začínajícího učitele

Hypotéza o vlivu metody VTI na rozvoj sociálních dovedností učitele:

H_0 : Sledované aktivity mají stejnou distribuci (rozdělení) před i po užití metody VTI.

H_A : Sledované aktivity mají různou distribuci (rozdělení) před i po užití metody VTI.

Z hlediska času věnovaného sledovaným aktivitám se nepotvrdila změna v distribuci sledovaných aktivit. Výpočet Wilcoxonova testu dává tyto hodnoty:

1. a 2. natáčení	29
1. a 3. natáčení	30
2. a 3. natáčení	31

Dle těchto výsledků přijímám hypotézu nulovou.

Z hlediska počtu akcí během analyzovaného záznamu se potvrdila změna v distribuci sledovaných aktivit. Statisticky významně se zvýšil počet komunikačních a interakčních aktivit mezi 1. a 3. natáčením i mezi 2. a 3. natáčením. Naopak mezi 1. a 2. natáčením se počet aktivit statisticky významně snížil. Výpočet Wilcoxonova testu dává tyto hodnoty:

1. a 2. natáčení	18,5
1. a 3. natáčení	16,5
2. a 3. natáčení	7

Dle těchto výsledků přijímám hypotézu alternativní – při záznamu počtu akcí v daných sledovaných aktivitách se potvrdila účinnost metody VTI pro rozvoj sociálních dovedností začínajících učitelů.

10.2 VTI a jeho vliv na jednotlivé sociální dovednosti začínajícího učitele

Hypotéza o vlivu metody VTI na rozvoj jednotlivých sociálních dovedností učitele:

H₀: Jednotlivé aktivity mají stejnou distribuci (rozdělení) před i po užití metody VTI.

H_A: Jednotlivé aktivity mají různou distribuci (rozdělení) před i po užití metody VTI.

Z hlediska času věnovaného jednotlivým aktivitám se potvrdila změna v distribuci sledovaných aktivit pouze u parafrázování mezi 2. a 3. natáčením a to směrem nahoru (potvrzení pozitivního vlivu VTI). Statisticky významná změna se vyskytla ještě u pojmenování, a to mezi 1. a 2. natáčením a také mezi 1. a 3. natáčením, ale směrem dolů (tedy ubývající tendence) Výpočet Wilcoxonova testu dává tyto hodnoty:

Pojmenování	1. a 2. natáčení	12
Pojmenování	1. a 3. natáčení	13
Parafrázování	2. a 3. natáčení	4

U zbývajících sledovaných aktivit přijímám hypotézu nulovou – v rámci času věnovaného těmto aktivitám se neprokázal pozitivní vliv VTI na tyto aktivity.

Z hlediska počtu akcí u jednotlivých aktivit se změna v distribuci statisticky významně prokázala u věnování pozornosti a parafrázování, oboje mezi 2. a 3. natáčením, a to ve prospěch metody VTI. Výpočet Wilcoxonova testu dává tyto hodnoty:

Věnování pozornosti	1. a 2. natáčení	18,5
Parafrázování	1. a 3. natáčení	16,5

Dle těchto výsledků přijímám hypotézu alternativní – při věnování pozornosti a parafrázování ovlivňuje metoda VTI pozitivně rozvoj sociálních dovedností začínajících učitelů.

U zbývajících sledovaných aktivit přijímám hypotézu nulovou – v rámci času věnovaného těmto aktivitám se neprokázal pozitivní vliv VTI na tyto aktivity.

11. DISKUSE

K životní úspěšnosti jedince podstatnou měrou přispívají dovednosti, které souvisejí s efektivní komunikací a pozitivně směřovanými sociálními interakcemi.

Dnešní měnicí se společnost klade další nároky na profesionální chování a jednání učitelů, na jejich sociální dovednosti. Za jednu z možností, jak tyto dovednosti rozvíjet, považují metodu videotrénink interakcí.

Předkládaná práce a její výzkumný projekt byl zaměřen na zjišťování vlivu této metody videotrénink interakcí na rozvoj sociálních dovedností začínajícího učitele střední školy. Hlavním cílem bylo zmapování a zejména ověření efektivity metody videotrénink interakcí při rozvíjení profesní kompetence učitele.

V teoretické části jsem se zaměřila na prozkoumání a zpracování dosavadních poznatků vztahujících se k problematice sociálních dovedností učitele. Vycházela jsem z předpokladu, že jednou z cest pro porozumění působení společnosti, školy a učitele se mohou stát pedagogicko-sociální faktory interakce a komunikace v prostředí školy.

Vlivů vystupujících z širšího prostředí a dalších souvislostí je mnoho, např. důležitou roli hraje osobnost učitele a žáka, jejich vývoj a v neposlední řadě lze zmínit vliv zaměření a cílů školy, jež se promítá i do cílů samotného učitele. Jsem si vědoma toho, že teoretická část pouze částečně reflektuje širší proměnných souvisejících s danou problematikou a jen vybírá relevantní souvislosti a poznatky. V souladu s cíli předložené práce bylo dále nutné orientovat se v problematice profesních dovedností učitele, což jsem se snažila zajistit teoretickou částí práce.

Zároveň jsem charakterizovala metodu videotrénink interakcí a její podstatné pedagogicko-psychologické souvislosti a specifika aplikace ve škole. Podařilo se zmapovat základní oblasti práce metodou videotréninku interakcí a uvést výsledky našich i zahraničních odborných studií.

Vlastní empirická část sledovala působení metody videotrénink interakcí při práci začínajícího učitele a přináší závěry pro aplikaci této metody při vzdělávání budoucích učitelů. Výzkumným cílem bylo prokázat, že užití metody VTI při vzdělávání budoucích učitelů významně napomáhá rozvíjet profesní dovednosti učitele a zlepšuje tak interakci a komunikaci učitele s jednotlivými žáky i s celou třídou.

Záměrně jsem se soustředila na sociální dovednosti učitele, protože pomáhají rozvíjet vztah učitele a žáka. Uvědomuji si, že jsem ze složitých vzájemných vztahů mezi

učitelem a žáky postihla jen malou část. Nesledovala jsem všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybírala jsem ty, které mohou být klíčové pro rozvoj sociálních dovedností učitele a lze je sledovat prostřednictvím působení metody videotréninku interakcí ve škole.

Při analýze dat se objevilo několik problémů, které byly způsobeny především nedostatečným promyšlením designu výzkumu před jeho realizací. Především musím zdůraznit, že učitelé užívají v různých hodinách různé strategie vyučování a proto se liší naměřené hodnoty od hodnot očekávaných. Dále je třeba brát ohled na vliv různých témat probíraných na jednotlivých hodinách a také to, z jaké části hodiny byl záznam pořízen.

Pokud jde o samotnou analýzu dat, ukázalo se jako nevyhovující zadávat kategorie až v průběhu samotné analýzy, zde by bylo podle mě nejlépe provést předvýzkum, ve kterém by se vytvořily tyto kategorie. Při analýze videozáznamu jsem narazila na nedostatečné vysvětlení, co která kategorie znamená a co obsahuje. Proto mohlo dojít ke zkreslení výsledků, protože hodnocení provádělo několik hodnotitelů, kteří mohli chápat jednotlivé kategorie různě. Například věnování pozornosti nemusí být jen pohled, učitel může věnovat pozornost třídě i bez toho, aby se na ni musel dívat, i když oční kontakt není samozřejmě zanedbatelný. Tento problém by se mohl vyřešit provedením shody posuzovatelů, kdy by jeden záznam analyzovalo více posuzovatelů.

12. ZÁVĚR

Tato práce navazuje na studie zkoumající vliv užití metody videotrénink interakcí ve škole. Jejím hlavním úkolem bylo zaměřit se na zjišťování vlivu této specificky upravené metody na rozvoj sociálních dovedností začínajícího učitele střední školy.

V teoretické části je metoda videotrénink interakcí podrobněji charakterizována, jsou zde uvedeny relevantní pedagogicko-psychologické souvislosti a popsána specifika její aplikace ve škole. Učitel se pomocí videa stává sám sobě modelem pro úspěšné chování, které pracovník VTI prostřednictvím volby vhodných záběrů posiluje a rozšiřuje.

V empirické části jsem se snažila zmapovat vliv metody VTI na rozvoj sociálních dovedností začínajících učitelů. Výzkumný projekt byl postaven na kvantitativní analýze záznamů z praxe začínajících učitelů.

Výsledky empirické části poukazují na to, že metoda videotrénink interakcí se významně podílí na celkovém rozvíjení sociálních dovedností učitele, pozitivní vliv má videotrénink interakcí zejména na věnování pozornosti učitele studentům a na parafrázování výroků studentů. To je důvod, proč je metoda videotrénink interakcí vhodná pro rozvíjení sociálních dovedností učitele a je žádoucí více ji rozšířit při vzdělávání budoucích učitelů.

13. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (1993). *La qualité des enseignants. L'examen des programmes de formation des enseignants*. Paris: Centre de Recherche sur la Formation.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Bidlová, E. (1997). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. [Diplomová práce]. Praha: FF UK.
- Bidlová, E. (1998). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. [Rigorózní práce]. Praha: FF UK.
- Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.
- Bidlová, E., & Gillernová, I. (2006). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Praha: FSV UK.
- Biemans, H. M. (1990). Video Home Training. Theory, method and organization of SPIN. In F. Kool, S. van Rees, & J. van Lieshout (Eds.), *The power to change lies within the families* (stránky 121-126). Rijswijk: Ministry of Welfare, Health and Culture.
- Blecha, M. (2008). Vybrané kompetence budoucího učitele, který se bude podílet na kurikulárních změnách střední odborné školy ve 21. století. *Učitel v 21. století - nové výzvy, nové požadavky?* Praha: VUP.
- Brons, C. (1995). *Cursus Map Video - Interactie - Begeleiding op School (VIB - S)*. Groningen: SPIN.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Delors, J. (1997). *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. (J. Kotásek, Překl.) Praha: ÚIV.
- Dobrovská, D. (2004). *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV.
- Doležalová, J., & Vacek, P. (2006). K možnostem utváření kompetencí učitele v pregraduální a postgraduální přípravě. In J. Doležalová, & D. Vrabcová (Eds.), *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy* (str. 27-31). Hradec Králové: Gaudeamus.

- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Education at a Glance: OECD Indicators*. (2001). Paris: OECD.
- European Glossary on Education: Teaching Staff*. (2001). Brussels: Eurydice.
- Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů: Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia*. (1996). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Gavora, P., & kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gillernová, I. (2003). Sociální procesy a osobnost. In M. Svoboda, P. Humpolíček, & J. Humpolíčková (Eds.), *Sociální procesy a osobnost*. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45, str. 154-163.
- Havlík, R. (1998). Zrození učitele. In R. Havlík, J. Kořa, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová, & M. Tichá, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (str. 78-90). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Heijkant, C. v. (2002). *Coachende SVIB: Van instructie naar begeleiding*. Tilburg: OSO/Fontys.
- Hellawell, D. (1987). Education under Attack- The Response of European Politicians. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10, str. 255-258.
- Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie: Aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hutla, H. (2008). Teacher's work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher* 35 (1), str. 125-145.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janoušek, J. (2008). Sociální komunikace. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (2. vyd., str. 217-232). Praha: Grada.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. Westport: Bergin and Garvey.

- Kleve, I. E. (1998). *School Video Interactie Begeleiding. Een onderzoek naar de beleving van leerkrachten die gebruik hebben gemaakt van School Video Interactie Begeleiding*. Groningen: afdeling Orthopedagogiek, PPSW Rijksuniversiteit Groningen.
- Koběřská, P. (1995). *Videotrénink interakcí*. Praha: Katedra sociální práce FF UK.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kohnová, J., & kol. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.). (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kořa, J. (1998). Profesionalizace učitelského povolání. In R. Havlík, J. Kořa, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová, & M. Tichá, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (str. 6-42). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kořa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In A. Vališová, H. Kasíková, & kol., *Pedagogika pro učitele* (str. 15-26). Praha: Grada.
- Kotásek, J. (Ed.). (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Laštůvková, Z. (1996). *Videotrénink interakcí*. Praha: Katedra psychologie FF UK.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele* (2. vyd.). Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2001). *Vzdělávat učitele: Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., & kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (Ed.). (2007). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. [on-line]. [Staženo 10. 2. 2011], Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>
- Mareš, J. (2002). Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky. *Vedení školy* (str. 1-45). Praha: Raabe.
- Mareš, J. (2001). Změny, trendy a tendence ve vývoji učitelských kompetencí. *Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti* (str. 10-12). Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Nezvalová, D. (2001). *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ouhrabková, M. (2000). *Videotrénink interakcí v etnicky smíšené třídě*. Praha: Katedra psychologie FF UK.
- Pelikán, J. (1991). *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem. Student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Porubská, G. (2007). Pedagogická prax jako prostředek rozvoja učitelských kompetencí. *Sborník mezinárodní vědecké konference: Pedagogická prax* (str. 289-298). Nitra: UKF.
- Praško, J. a. (2003). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál.
- Prokešová, I. (2001). *Rozvoj sociálních dovedností žáků pomocí metody videotrénink interakcí*. Praha: FF UK.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Waltrová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Praha: Portál.
- Robb, L., Forsyth, P., Simpson, R., & Trevarthen, C. (1999). *Satisfying and effective teacher-class communication and its implications for video interaction guidance*. Dundee: University of Dundee.
- Řezáč, J., & Horká, H. (2000). Rozvíjení pedagogicko psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (str. 51-82). Brno: Paido.
- Sander, T. (1996). Problems and Origins of the Debate on Promoting Life-long Learning Strategies. In T. Sander, & M. J. Vez (Ed.), *Life-long Learning in European Teacher Education*, (str. 9-28). Osnabrück.
- Shapiro, S., & kol. (1992). *Projekt regionálního zdravotního vzdělávání Sorosovy nadace*. New York: Soros foundations.

- Smékal, V. (1995). *Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (2003). Učitel primární školy - klíčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhlady* (2), str. 5-8.
- Spilková, V., & kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2001). Cesta k učitelské profesi; nové pojetí učitelského studia. *Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti* (str. 18-20). Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (1998a). Řešení rozporu mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In J. Maňák, & V. Jůva (Ed.), *Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů. Cesta k sociální a ekonomické restrukturalizaci* (str. 146-156). Brno: Paido.
- Švecová, J., & Vašutová, J. (1997). *Problémy učitelské profese ve Světě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Terhart, E., & kol. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Beltz: Weinheim und Basel.
- The International Encyclopedia of Education* (2. vyd.). (1994). Oxford: Pergamon Press.
- Vališová, A. (2007). Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In A. Vališová, H. Kasílová, & kol., *Pedagogika pro učitele* (str. 221-234). Praha: Grada.
- Váňová, M. (1997). *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová, & kol., *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (1998). Profese učitele. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Votavová, P. M. (2009). *Profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů*. [on-line]. [Staženo 23. 1. 2011], Dostupné na http://digitool.is.cuni.cz/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=79765&silos_library=GEN01
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměnik, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.
- Vyskočilová, E. (2000). Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (str. 24-31). Brno: Paido.
- Walterová, E., & kol. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganic (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 45-65). Goettingen: H. and H. Publishers.
- Wester, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies* (1), str. 75-88.

14. SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Interakční schéma.....	45
Obr. 2: Proměnné ve školních interakcích.....	46

15. PŘÍLOHA

Celkový čas/počet akcí, který učitelé věnovali jednotlivým sledovaným činnostem během jednotlivých natáčení:

Činnosti	Čas [s]			Počet akcí		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
věnování pozornosti	2511,26	2104,24	2186,58	356	308	425
otázka na žáky	292,89	247,72	239,95	94	87	116
instrukce	500,08	274,6	301,48	48	30	31
korekce	11,19	4,3	36,11	7	1	9
parafrázování	72,58	19,69	59,45	21	9	25
zopakování	26,45	42,12	33,45	27	31	47
odpověď učitele	78,46	41,16	123,89	27	13	24
souhlasný příjem	83,04	69,5	96,3	56	48	77
pojmenování	143,01	44,48	48,98	28	16	17