

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Sociální kompetence učitele na odborné škole
Social Competence of Teachers at the Vocational
School

Autor: Bc. Vít Rutkovský

Studijní program: Pedagogika

PRAHA 2020

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

Poděkování

„Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí práce – docentce Haně Kasíkové, za odbornou i lidskou podporu a dlouhodobou pozitivní energii, díky které bylo snazší dosáhnout cíle. Dále bych chtěl poděkovat všem kolegům, kteří se zúčastnili výzkumu. A na závěr se zaslouží vyjádřit poděkování mé rodině, která mne svou trpělivostí podpořila v klíčových okamžicích vzniku této diplomové práce.“

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem práci na téma Sociální kompetence učitele na odborné škole vypracoval pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně. Práce vznikla za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia ani k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Koberovech dne:podpis:

Abstrakt

Téma této diplomové práce se zaměřuje na výzkum sociálních kompetencí v odborném vzdělávání. Cílem teoretické části je objasnění problematiky sociálních kompetencí v různých souvislostech. Zabývá se školou jako sociálním prostředím, všeobecnými dovednostmi učitele a specifikací sociálních dovedností potřebných k výkonu této profese. Dále přiblíží vztah sociálních dovedností a kurikulárních dokumentů a nakonec předloží předpokládané požadavky vedení školy na aplikaci těchto dovedností. Cílem empirické části je výzkum na odborné škole se zřetelem na to, jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitelů v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa. Výzkum bude zohledňovat výsledky tří výzkumných metod – analýzy dokumentů, pozorování a rozhovoru. Dílčí cíle se budou zaměřovat na výukové prostředí, obsah profilu absolventa, práci učitele a pohled vedení školy na aplikaci sociálních dovedností.

Klíčová slova

kompetence, učitel, odborná škola, sociální dovednosti, sociální interakce

Abstract

The theme of this thesis is focused on research of social competences in vocational education. The aim of the theoretical part is to clarify the issue of social competences in various contexts. It deals with school as a social environment, general skills of a teacher and the specification of social skills needed to practice this profession. It will also describe the relationship between social skills and curricular documents and finally present expected requirements of a school management for the application of these skills. The aim of the empirical part is the research at a vocational school with regard to how the potential of social competencies of teachers is used in pedagogical activities in relation to the graduate profile. The research will take into account the results of three research methods - a document analysis, an observation and an interview. Partial objectives will focus on the learning environment, the content of the graduate profile, the work of the teacher and the view of school management on the application of social skills.

Keywords

competence, teacher, vocational school, social skills, social interaction

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Teoretická část	9
2.1 Škola	9
2.1.1 Škola a její současnost	10
2.1.2 Škola jako sociální prostředí.....	13
2.1.3 Odborná škola a její klasifikace	21
2.2 Kompetence	23
2.2.1 Kompetence	23
2.2.2 Sociální kompetence	25
2.3 Učitel.....	27
2.3.1 Profese učitele.....	27
2.3.2 Sociální kompetence učitele	30
2.3.3 Sociální kompetence učitele a kurikulární dokumenty.....	36
2.4 Vedení školy a kompetence učitele	40
2.5 Shrnutí teoretické části.....	43
3 Empirická část.....	45
3.1 Cíl výzkumu	45
3.2 Charakteristika výzkumu a zvolených metod.....	47
3.2.1 Analýza dokumentů	47
3.2.2 Pozorování	48
3.2.3 Rozhovor.....	49
3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku	50
3.4 Výsledky výzkumu	53
3.4.1 Otázka – prostředí.....	53
3.4.2 Otázka – kompetence.....	60

3.4.3 Otázka – práce učitele.....	64
3.4.4 Otázka – vedení školy.....	81
3.4.5 Hlavní otázka	83
4 Diskuze	86
5 Závěr	88
6 Použitá literatura	92
7 Zdroje.....	95
8 Přílohy.....	97
8.1 příloha 1	97
8.2 Příloha 2.....	101
8.3 Příloha 3.....	105
8.4 Příloha 4.....	107
8.5 Příloha 5.....	109

1 Úvod

Vzdělávání, výchova či vyučování je oblast, v níž se kromě záměrné přípravy a rozvoje žáků odehrává i řada dalších, stejně důležitých procesů. Mezi tyto procesy můžeme zařadit budování vztahu k vlasti, tvorbu hodnotového systému, ale také tvorbu vztahů v malých i větších skupinách, vzájemnou pomoc a spolupráci, respekt jednoho ke druhému či respektování autorit. Jednotně se těmto znalostem a dovednostem říká sociální. Tato práce se bude věnovat oblasti sociálních kompetencí učitelů. Autor v ní bude popisovat a zkoumat sociální dovednosti učitele a zaměří se na učitele odborné střední školy.

Práce bude rozdělena na dvě nosné části – teoretickou a empirickou. V první, teoretické části, autor nabídne přehled a popis problematiky a oblastí provázející práci učitele na střední škole. Cílem teoretické části je postupně předložit a popsat kontext školy jako sociálního prostředí. Dále objasnit výraz kompetence se zaměřením na hledisko sociální kompetence. Následující kapitoly teoretické části se budou věnovat profesi učitele. Zhodnotí požadované dovednosti a schopnosti aplikované při výkonu profese učitele na odborné škole a specifikuje sociální dovednosti potřebné k výkonu profese. Součástí teoretické části je i pohled na vztah sociálních kompetencí učitele a kurikulárních dokumentů. Závěr teoretické části se bude věnovat managementu školy – jeho zájmu o učitele, důvodům a podmínkám podpory rozvoje a souvislosti sociálních dovedností učitele s předpoklady fungování školy.

Cílem empirické části je výzkum prostředí odborné školy a zejména práce učitele v souvislosti s využíváním sociálních kompetencí. Výzkum bude probíhat na odborné střední škole v Semilech. V samotném úvodu empirické části bude nastolena hlavní otázka výzkumu, která bude specifikována dílčími otázkami. Následovat bude popis použitých metod. Dále bude prezentován výzkumný vzorek se specifikací volby a konkretizaci jednotlivců. První zkoumané údaje v empirické části se budou věnovat prostředí školy. Budou předloženy informace získané ze zřizovací listiny, výročních zpráv a prostor bude věnován popisu prostředí. Další výzkum, který se bude zabývat druhou dílčí otázkou výzkumu, povede ke „Školnímu vzdělávacímu programu“ a zejména k „Profilu absolventa“. Třetí část výzkumu se bude věnovat pozorování práce učitele ve výuce i mimo ni a také rozhovoru s učiteli. Záměrem této části je zjistit, jaký vztah mají k sociálním kompetencím a jak je reálně ve výuce aplikují. Předposlední část bude věnována odpovědi na čtvrtou dílčí otázku výzkumu, a sice rozhovoru s ředitelem školy. Rozhovor přinese pohled vedení školy

na práci učitele a jeho názor na aplikaci sociálních kompetencí ve výuce i mimo vyučování. Poslední část informací o výzkumu bude věnována hlavní výzkumné otázce a souhrnnému vyhodnocení.

Závěru práce bude předcházet diskuze o rozporech, problémech či pozitivěch, které práce přinesla a práce bude uzavřena celkovým zhodnocením dosažených výsledků diplomové práce.

Jedním z podnětů, které přispěly k volbě tohoto téma, byl záměr autora vytvořit nejen kvalifikační práci, ale i vytvořit práci, která by přinesla souhrn informací využitelných v učitelské činnosti samotného autora. Ve škole, která je podstatou výzkumu, autor pracuje čtrnáct let. Zjištěné informace by chtěl poskytnout všem pedagogickým pracovníkům školy, včetně jejího vedení, jako zpětnou vazbu k jejich náročné práci a dopomoci tak tím ke zvýšení její kvality.

2 Teoretická část

Teoretická část má za cíl přinést přehled základních oblastí ovlivňujících učitele v jeho pedagogické činnosti, zejména s ohledem na učitelovi sociální kompetence. V úvodu se práce věnuje škole a některým z aktuálních problémů školního prostředí v odborném vzdělávání. Součástí první kapitoly je pohled na prostředí, ve kterém probíhá působení sociálních kompetencí učitele a zařazení střední odborné školy v rámci české i mezinárodní klasifikace vzdělávání. Navazuje kapitola věnovaná kompetencím a specifikaci sociálních kompetencí. Poté pokračuje teoretická část souhrnem informací o učitelích, jeho profesních kompetencích a přiblížením oblasti sociálních kompetencí učitele. Část je zakončena pohledem na vztah sociálních kompetencí učitele a kurikulárních dokumentů. Závěr teoretické části je věnován vedení školy. Přináší několik hledisek vedení školy týkajících se rozvoje učitelů, řízení a fungování školy a přínosu sociálních dovedností učitele ve prospěch školy.

2.1 Škola

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“¹

Citátem jednoho z největších českých pedagogů, Jana Amose Komenského, otevíráme první kapitolu diplomové práce. Škola je místo, které všichni znají. Všichni po určitou dobu svého života do školy chodili. Pro každého je to místo stovek vjemů, dojmů, radostí, starostí a zážitků. Každý na ni má svůj názor, vidí ji svými očima. Pokud bychom chtěli shrnout její činnost do několika slov, dalo by se říct, že škola je místo, kde žáci plánovaně, řízeně, cíleně a organizovaně získávají vědomosti, znalosti či dovednosti. Škola provozuje formální způsob vzdělávání, což vyjadřuje daný a kontrolovaný proces, svěřený společností prostřednictvím státu a jemu podřízeným organizacím. Formální způsob vzdělávání je doplněn o neformální a informální vzdělávání. Člověk je obklopen nejrůznějšími podněty a prožitky, každodenním řešením problémů, vnímáním svého okolí i sebe, vnímáním toho, jak nás okolí a životní prostor formuje, reguluje či obohacuje. Současně do vědomostí a dovedností promlouvají i zkušenosti získané sice v organizovaných, ale mimoškolních útvarech, například v zájmových kroužcích, klubech a kurzech. Dochází tím tedy

¹ Jan Ámos Komenský

k proplétání cílených činností školy s částečně koordinovaným, nekoordinovaným nebo dokonce nahodilým získáváním zkušeností ze života člověka. Spojením těchto zkušeností vznikají kompetence k výkonu nejrůznějších činností, což je pro život člověka v každé době a každé společnosti velmi důležité.

Kapitola věnovaná škole přinese souhrn několika oblastí provázející výchovu a vzdělávání. V první kapitole přiblížíme pohled na některé z problémů, se kterými se potýká školství a potažmo odborné vzdělávání. V následující kapitole se budeme věnovat sociálnímu prostředí ve škole a předložíme pohled na několik jevů, které ho utváří. Závěrečná kapitola uvede zařazení odborného vzdělávání do české i mezinárodní vzdělávací struktury.

2.1.1 Škola a její současnost

Školství, jak ho známe dnes, má své kořeny v letech dávno minulých. Některá psaná i nepsaná pravidla se objevují již od dob Jana Amose Komenského nebo Marie Terezie a dříve. Svě negativní i pozitivní stránky psala doba po druhé světové válce. K zásadní vlně změn a rozvoji ve vzdělávání došlo po pádu komunistické vlády a s příchodem demokracie. Ukončení tvrdého politického vlivu, otevření hranic, přeměna centralizovaného trhu na otevřené konkurenční prostředí a mnoho dalších změn přineslo do sociálního světa školy řadu nových impulsů, ale i nových problémů, které muselo školství začít řešit.

Podíváme-li se na školství aktuálně, zjistíme, že jej v současné době provází řada dlouhodobých problémů. Patří mezi ně například způsob financování škol, spor odborné veřejnosti o podstatu, význam a proces inkluzivního vzdělávání, diskuze o přetékajícím obsahu kurikulárních dokumentů, oslabování pozice učitele a jejich nedostatek jak na pedagogických fakultách, tak ve školách. K dalším otázkám, kterými se veřejnost i odborníci zabývají, jsou počty žáků, přicházejících do různých úrovní vzdělávání a způsobujících nedostatek či přebytek volných míst na školách, také způsob selekce žáků při vstupu na střední školu a v neposlední řadě formát a náročnost závěrečných zkoušek na střední škole v čele s úrovní maturitní zkoušky.

Jedním z největších témat posledních měsíců je financování školy. Problematika financování úzce souvisí s množstvím prostředků, které získá ředitel na rozšíření a zkvalitnění pedagogického sboru, podporu a rozvoj profesních dovedností učitelů i rozvoj výchovně-vzdělávacího prostředí. Od ledna roku 2020 dochází ke změně financování regionálního školství v souvislosti s výpočtem prostředků přicházejících do školy. Výše se

bude vypočítávat dle odučených hodin. Tato novinka počítá s možností dělení některých skupin v předmětech, které vyžadují větší péči učitele. To se týká například dělení žáků do skupin z důvodu zavedené předmětové specializace (jazykové, přírodovědné či matematické skupiny) či dělení tříd dle oborů při výuce odborných předmětů. Učitelé tím dostávají větší prostor k vyniknutí svých profesních dovedností, mezi něž mimo jiné patří sociální dovednosti, tak důležité pro výchovu jedinců pro společnost. Jak ale uvádí server EDUin, může tento způsob financování chod školy i ohrozit. Týká se to velkých odborných škol, které mají řadu pracovišť pro odborný výcvik a velké množství žáků. Výpočet přestane brát množství žáků v potaz a navýšení hodin nebude možné kvůli nedostatku pedagogických i nepedagogických pracovníků². Financování školství souvisí i s dalším aktuálním problémem školství, tedy nedostatkem učitelů a jejich platy. Z průzkumu, který vypracovalo ministerstvo školství v prvních měsících roku 2019, vyplývá, že českým školám chybí několik tisíc učitelů různých odborností. Ministr školství uvedl, že problém by šlo řešit úpravou zákona o pedagogických pracovnících, která by umožnila do školy vstoupit lidem bez pedagogického vzdělání, které by si následně doplnili³. Negativním jevem souvisejícím s profesně nevzdělaným učitelem by mohla být neznalost kurikulárních dokumentů, klíčových kompetencí a mezipředmětových vztahů. Žák se ve škole potřebuje vzdělat nejen v oblasti svého budoucího povolání, ale potřebují se vyvinout jeho osobnostní a sociální dovednosti. S čímž úzce souvisí široká paleta dovedností, které profesi učitele provází. Nejedná se jen o pedagogické, ale i sociální, organizačně-administrativní či komunikativní dovednosti. Činnost učitelů však nesouvisí pouze s výukou, ale součástí je i tvorba a aplikace školního vzdělávacího kurikula, která stojí na pedagogických, odborných a sociálních kompetencích učitelů. Přestože by se i díky zvyšování platu učitele⁴ podařilo doplnit stav učitelů příchodem pedagogicky nevzdělaných pracovníků, je pravděpodobné, že by se to mohlo následně negativně projevit právě při revizi kurikulárních dokumentů.

Jedním z dalších témat současného vzdělávání je diskuze nad demografickým vývojem počtu dětí a s ním souvisejícím počtem žáků přicházejících na střední školy. Tento problém byl zaregistrován již v devadesátých letech minulého století. Propad mezi roky 2006 a 2016 a stagnace ve školním roce 2018/2019 je znázorněna v tabulce níže.

² Nový systém financování straší odborné školy, přinese ale větší férovost, EDUin, [online].

³ Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství, MŠMT ČR, [online].

⁴ Nový školní rok přinese vyšší platy a lepší financování, MŠMT ČR, [online].

	Nově přijatí do 1. ročníku 2006/2007	Nově přijatí do 1. ročníku 2016/2017	Nově přijatí do 1. ročníku 2018/2019
Celkem	166 019	115 617	113 513
z toho denní forma vzdělávání	152 124	107 399	107 509
v tom:			
střední vzdělávání s výučním listem	46 003	31 112	31 524
střední vzdělávání s maturitní zkouškou	98 079	73 545	73 684
z toho:			
víceleté	11 625	11 612	11 636
čtyřleté	86 183	60 442	60 427
nástavbové studium	20 955	9 862	7 295

Tabulka 1: Srovnání počtu přijatých žáků na střední školy v letech 2006, 2016 a 2019 (zdroj: Český statistický úřad).

Z tabulky je patrné, že mezi roky 2006 a 2016 nastoupilo na střední školy o téměř 45 tisíc žáků méně. Střední vzdělání s výučním listem v tomto období přišlo o 15 tisíc žáků a střední vzdělání s maturitní zkouškou o téměř 25 tisíc žáků. Trvale sestupnou tendenci stále zažívá nástavbové studium, které se propadlo z téměř 21 tisíc na 9,8 tisíc, respektive přibližně 7 tisíc přijatých žáků v roce 2019. Počet žáků na středních školách a jejich rozložení do různých úrovní je tématem, které navazuje na stanovení vstupní a výstupní úrovně žáků. Sjednocení přijímacích zkoušek na maturitní obory nebo stanovení jednotné úrovně maturitní zkoušky napříč maturitními obory jsou jevy, které měli mimo jiné přispět k zvýšenému zájmu o nematuritní obory a vpustit do maturitních jen žáky, kteří mají odpovídající znalosti a předpoklady. Nicméně jak je patrné z dat Českého statistického úřadu, mezi lety 2016, kdy probíhali jednotné přijímačky nanečisto, a 2019, kdy již byla jednotná maturita i přijímací zkoušky pevnou součástí vzdělávání, počty žáků na maturitních i nematuritních oborech se nezměnili. Nasnadě ji říci, že stát nestanovil minimální hranici přijetí a umožnil vyhlášení dalších doplňovacích kol⁵. Tento fakt přináší do práce učitelů na středních školách a zejména do aplikace jejich profesních i osobnostních kompetencí

⁵ Jednotná přijímací zkouška na střední školy s maturitou. Národní informační centrum pro mládež [online].

zvýšený tlak na jejich zkvalitňování. Došlo k výraznému posunu přijímaných žáků z hlediska jejich studijních předpokladů. Vzhledem k nestanovené hranici úspěšnosti a malému počtu žáků se běžně do náročnějšího studia dostávají i žáci s horšími studijními předpoklady, což přináší rostoucí nároky na profesní dovednosti učitele. Jejich osobnostní i sociální dovednosti, sociálně-komunikační dovednosti a mnohé další jsou konfrontovány s kognitivní i psychomotorickou nevyvážeností žakovského kolektivu a vyžadují po nich vyšší důraz i větší cit při jejich aplikaci.

Následující kapitola přiblíží prostředí, ve kterém probíhá tato náročná interakce mezi učitelem, jeho dovednostmi, žákem a žakovským kolektivem.

2.1.2 Škola jako sociální prostředí

Druhá kapitola uvádí školu, jako prostředí, v němž probíhá sekundární socializace. V následujících větách přiblížíme podmínky, prostředí a okolnosti, které provází učitele a jeho sociální dovednosti při práci se žákem. Nejprve se zaměříme na přiblížení sociálního prostředí školy, které vytváří samotná organizace, ale zejména učitelé a jejich dovednosti. Z prostředí školy vyzdvihneme především skupinu a její význam při socializaci a komunikaci ve skupině. Dále uvedeme do souladu tato témata s nejběžnějším prostředím ve škole – učebnou a jejím rozložením. Nakonec se zmíníme o výukovém prostředí na odborné škole.

Po narození člověk vstupuje do života plného dějů, událostí a procesů. Pro jeho existenci je jedním z nejdůležitějších procesů začlenění do společnosti. Tento proces se nazývá socializace. Poznává normy dané společností, její hodnoty, zvyky a samotnou společnost. Proces socializace je určován zejména primární a sekundární skupinou. Nejdříve dochází v životě k tzv. primární socializaci, kterou zajišťuje rodina. Rodina je první, nejdůležitější a dlouhodobou sociální skupinou.

„Rodina bývá považována za základní sociální jednotku společnosti.“⁶

Jak je tedy patrné, sociální rozvoj dítěte je výrazně ovlivněn fungující rodinou. Sekundární skupinou, která dítě ovlivňuje, vychovává a rozvíjí je škola. Vstup do školního vzdělávání je pro každé dítě významným sociálním mezníkem. Každý vzdělávací stupeň přináší dítěti nové podněty, čímž ho připravuje na úskalí budoucího života. Školní prostředí se v mnohém

⁶ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha. str. 324

odlišuje od domácí výchovy. Klade si cíle výchovy a stanovuje cesty k jejich naplnění. Dle slov docentky Gillernové je škola instituce, která se rozvojem, výchovou a vzděláváním zabývá aktivně⁷. Dochází zde k sekundární socializaci, která nutí dítě rozšířit zažitá domácí pravidla o pravidla nové skupiny, případně o pravidla dvou či více skupin spolu různě propojených. Na rozdíl od rodiny má škola stanovená a psaná pravidla výchovy a vzdělávání, například ve formě školního či klasifikačního řádu⁸. Spojitý prvek mezi školním řádem a žákem zajišťuje učitel, který vnáší do psaných řádů lidský vzor a přenáší pravidla v něm uvedená do souladu s reálným životem ve škole. Učí děti reagovat na vyzvání, respektovat názor druhého či vnímat pocity jedinců ve skupině. Od dětí se očekává přijímání těchto pravidel a učení se přenést pravidla školy do běžného jednání ve společnosti. Na učitele i žáky jsou dále kladeny výkonové požadavky dané výchovně-vzdělávacími programy. Proces výchovy a vzdělávání je organizovaný, plánovaný, řízený a legislativně podložený, čímž je škola legitimizovaná společností, k přípravě budoucích odpovědných občanů. Legitimizace vyplývá například z Listiny základních práv a svobod (čl. 33 – Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách), ale i z dalších zákonů a vyhlášek (Průcha, 2013, str. 388). Z hlediska socializace je školní výchova vědomé a řízené ovlivňování vývoje lidské osobnosti⁹. K socializaci ve škole dochází záměrně – například seskupováním dětí do tříd dle ročníků, zadáváním kolektivních prací, kde musí žáci dojít k výsledku kooperací či spojením různých tříd do skupin pro výuku cizích jazyků. Dalším cestou socializace je působení učitele na žáky například jeho osobnostními či sociálními dovednostmi během vyučování, výletů, exkurzí či soutěží. Školní prostředí plní socializační funkci i tím, že nechává žáky zastávat různé role a dodává jim tím potřebnou zkušenost. Socializace však ve škole probíhá i nezáměrně, kdy si žák pozorováním pro sebe vytváří vlastní obrazy a názory chování, které dle svých preferencí využívá ve svém životě (Průcha, 2013, str. 390). Současně svým jednáním ovlivňuje své spolužáky, ale i učitele.

Schéma uvedené níže, lze využít pro znázornění čtyř základních činitelů sociálního rozvoje učitele i žáka v prostředí školy. Jedná se o samotnou školu a její prostředí, setkání dvou

⁷ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 9

⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 13

⁹ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha, str. 55

klíčových zástupců výchovy – učitele a žáka a interakci všech ostatních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu.



Obrázek 1: Schematicky znázorněné interakce působící na rozvoj sociálních dovedností učitele a žáka (autor: Vít Rutkovský).

Jak již bylo řečeno, socializace je proces začleňování jedince do společnosti. Škola v tomto smyslu zajišťuje naplnění cíle socializace rozmanitě. Nabízí například heterogenní i homogenní selekci. Žák je v běžné české škole zařazován do skupin stejné věkové kategorie s žáky přibližně stejných vědomostí a dovedností. Na druhou stranu se v kolektivu obvykle setkávají dívky s chlapci, žáci s různým náboženským vyznáním či rasovou odlišností. Třídění obecně lze v tomto případě hodnotit z rozdílných úhlů. Některé negativní názory tvrdí, že se staví zájmy společnosti (skupiny) nad zájmy jedince – není dostatečně podporován rozvoj jedince, škola je příliš zatížena pravidly a třídění podporuje sociální nerovnosti – žáci jsou například selektováni na základě znalostí, chytřejší opouštějí skupinu příliš brzy a odcházejí na osmiletá gymnázia, bohatí si mohou dovést drahé vysokoškolské vzdělání atd. Naproti tomu však mají rodiče možnost svobodně rozhodnout, jaká škola (jaký druh školy) bude jejich dítě vychovávat a jakou profesi bude jejich dítě v budoucnu vykonávat. Selekcce tak je do značné míry kompromisem mezi jejich dobrovolným rozhodnutím a náročnými požadavky současného profesního světa (Průcha, 2013, str. 393-395). Školní prostředí funguje pro dítě i jako vzorek společnosti či konkretizovaná sociální skupina. Skupinu vyučujících pedagogů zde doplňují vychovatelé, vedoucí pracovníci

mnohdy působící i jako učitelé, administrativní pracovníci, zaměstnanci jídelny, instruktoři, správci techniky a v současnosti stále častější asistenti. Každý jedinec zastává ve školní skupině nějakou funkci, má danou pozici a přichází se svým způsobem prezentace sebe i své činnosti. Jak uvádí Z. Helus, jde o skupinu jedinců propojených vzájemnými interakcemi mající z vnějšku zadaný společný cíl¹⁰. Základním kamenem fungování všech složek, žákem a učitelem počínaje a ostatními pracovníky konče je sociální komunikace.

Školní sociální komunikace má svá specifika. K základním podmínkám komunikace patří komunikátor, komunikant a komuniké, tedy někdo kdo sděluje, někdo kdo poslouchá a obsah sdělení. Účastníci školní komunikace jsou zároveň mluvčím i posluchačem, slyší se a vnímají své pohyby (Gillernová, 2012, str. 11). Častou podstatou komunikace ve škole je edukace. Tedy proces přenášení učiva mezi učitelem, jeho činností a žákem. K tomuto dochází obvykle více smysly současně. Žák učitele vidí, slyší, může se dotýkat předmětů, které provázejí komunikaci, může je cítit. Toto umožňuje, že verbální komunikaci mohou doprovázet gesta, posunky, výrazy tváře, pozice komunikujících či oblečení učitele, čili neverbální komunikace (Gavora, 2007, str. 124). Neverbální projevy mohou mnohdy zastoupit verbální, například přísný pohled učitele, gesto rukou znamenající „Dost!“, nebo pracovní oblečení učitele znamenající přípravu na manuální činnost. Významným prvkem dorozumění je zkušenost mluvčího i posluchače. Jejich úroveň vnímání daných situací by měla být na podobné výši, aby nedocházelo k nepochopení. Negativním průvodním jevem sociální komunikace jsou běžné komunikační šumy – například hluk, únava, stres, vady sluchu či jazyková bariéra (Gillernová, 2012, str. 12). Ve školní komunikaci se nejen proto často setkáváme se zpětnou vazbou.

„Zpětná vazba ukazuje učiteli i žákovi, jak působí jeho sdělení. Na jejím základě lze pokračovat v dosavadním počínání nebo jej přizpůsobovat, modifikovat, zesilovat, či úplně měnit obsah nebo formu sdělení.“¹¹

Sociální komunikace je tedy v sociální skupině či skupinách vyskytujících se ve škole zásadní. Přispívá k tvorbě pozitivního emočního klima skupiny (chuti být společně), vytváření vztahů (chuti komunikovat společně) a tvorbě společného zájmu na dosažení cíle (chuti pracovat společně). K pozitivnímu fungování školní/třídní skupiny patří i vyvážené

¹⁰ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, str. 31–33

¹¹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 13

asymetrické (nerovnoměrné) a symetrické (rovnoměrné) vztahy¹². Učitel má ve třídě nadřazené postavení. Tento asymetrický vztah mu dává do rukou moc řídit ostatní. Žáci mají mezi sebou symetrické vztahy a na učiteli je, aby umožnil modulaci těchto vztahů například ve skupinové práci, při níž je nutné ve skupině určit vedoucího, který tím bude mít vůči ostatním asymetrický vztah. Čímž lze přikročit k dalšímu významnému téma sociálního prostředí školy – skupinovým činnostem.

Pro skupinu a její vnitřní kooperaci je klíčová její velikost, význam existence, nastavení vnitřních vztahů a cíl společné činnosti. Skupiny lze členit podle různých kritérií. Dle docentky Gillernové je školní třída malou sociální skupinou¹³. Jde o druh skupiny, kterou můžeme dále rozdělovat do menších podskupin se zřetelem k různým kritériím, například podle zájmů či pohlaví, nebo podle učebního výkonu a jazykového či oborového zaměření. Třidu lze operativně rozdělovat do menších skupinek s odlišnými úkoly či vzdělávacím záměrem. S čímž souvisí role žáků v třídním kolektivu nebo v jednotlivých třídních podskupinách. Role je pozice v kolektivu přidělena formálním nebo neformálním způsobem. Při rozdělení rolí formálním způsobem sehraje klíčovou úlohu učitel. Může přidělovat role od jednoduššího charakteru – péče o nástěnku, květiny, tabuli, až po složitější úkony kde je nutná vyšší odpovědnost – například zástupce třídy ve školní radě, třídní pokladník či vedoucí pracovní skupiny (Gillernová, 2012, str. 25). Zatímco u formálního přidělování rolí je důležitá postava učitele, neformální určení role stojí spíše na afektivních vztazích v kolektivu (ajtáci, barbíny atd.). Přijetí takové role stojí na osobnosti jedince a na tvorbě a existenci vzájemného skupinového respektu. Podstatně při tom také záleží, jaký sociální status (míra moci ovlivňovat druhé) a sociální prestiž (míra respektu k držiteli pozice) přijetí takové role přináší (Helus, 2015, str. 31–33). V okamžiku tvorby skupiny, ať už se jedná o větší či menší kolektiv, v ní dochází k vnitřnímu rozdělení rolí a tvorbě vlastních pravidel fungování. Během tzv. spolurozhodování, dochází k formálnímu či neformálnímu stanovení vůdce a přidělení statusu ostatním členům. Ideální je, pokud se je takové přijetí dobrovolné, jednotliví členové se vzájemně dohodnou, případně se shodnou na doporučení učitele. Pokud se tohoto podaří docílit, má to zásadní efekt pro budoucí spolupráci (Gillernová, 2012, str. 27). Úkolem učitele je vývoj a jednání ve skupinách sledovat a moci zasáhnout, pokud

¹² GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava, str. 31

¹³ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 25

by docházelo k příliš jednoznačnému prosazování většiny oproti menšině. Je právě na něm, aby dal žákům dostatečný prostor k nácviku fungování ve skupině.

„Z tohoto důvodu bychom jak v běžných situacích, tak v modelových situacích v rámci tréninku sociálních dovedností měli podporovat různorodost názorů, kritické myšlení, schopnost nepodléhat skupinové konformitě. K tomu patří i schopnost asertivního jednání, zvládání konfliktů, vyjednávání a korektní argumentace.“¹⁴

Závěrečným textem této kapitoly bychom se chtěli dotknout samotného prostředí, v něm probíhá socializace a edukace. Jedná se o výukové prostory učeben, laboratoří či knihoven a specifické edukační prostředí na odborné škole. Školní prostředí je upraveno podle řady požadavků. Vedle dodržení běžných bezpečnostně-hygienických norem musí prostor zajistit podmínky, které budou žáky stimulovat, seznamovat a rozvíjet. Výukové prostory často simulují reálné prostředí nebo jsou vybavené didaktickým výukovým materiálem, potřebným k výuce a zajišťujícím dosahování vzdělávacích cílů. Kromě vzdělávání probíhá ve škole i výchova. Žáci tráví ve škole během dne hodně času a výukové prostory se tím stávají socializačním prostředím, které neslouží pouze pro řízenou výuku, ale i místem volné socializace jednotlivců.

„Škola je instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí. Protože děti tráví ve škole značnou část svého každodenního času, a to po dobu (ve většině zemí) 10-12 a více let, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Z toho vyplývá její úkol být nejen profesionálně dokonalým zařízením pro edukaci, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu.“¹⁵

Zaměříme-li se na vyučování v tradiční učebně (Gavora, 2007, str. 151), setkáme se s dlouho přetrvávajícím modelem rozložení lavic. Ty jsou rozčleněné do dvou až tří řad po dvou místech pro společné sezení žáků. Učitel se pohybuje vpředu u katedry a tabule. Výuka probíhá převážně frontálním způsobem – učitel mluví k žákům a žáci na něho reagují. Toto provází současné školství již po řadu staletí (Průcha, 1997, str. 400). Z hlediska učitele, jeho výchovy a snahy o tvorbu sociálních vztahů je tento způsob rozložení jedinců ve třídě nešťastný, protože umožňuje socializaci pouze žáků sedících spolu, případně v těsné blízkosti. Všichni žáci sice vidí učitele a mohou tak vnímat jeho činnost, ale vzájemně si

¹⁴ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 28

¹⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha, str. 398

nevidí do očí, jsou si vzdáleni a o spolupráci tedy nemůže být řeč. Problémem může být i to, že se skupiny na různé předměty spojují a přesouvají do různých učeben, což pro učitele a jeho sociální dovednosti může také znamenat komplikaci (Kyriacou, 2004, str. 91). To se týká zejména odborného vzdělávání. Zde přichází prostor k profesním a sociálním dovednostem učitele, aby tuto zavedenou praxi pružně měnil a přizpůsoboval. Sloužit mu k tomu může například vhodně zvolená výuková metoda (simulace, inscenace, projekty, diskuze atd.) či změna rozložení lavic. Pro lepší součinnost sociálních dovedností učitele a žáka slouží rozložení lavic do tvaru písmen L, U případně O. Často jde zejména o to, aby byl učitel všem žákům stejně blízko, aby na sebe dobře viděli nejen žák s učitelem, ale i žáci vzájemně.

„Zajímavé seskupení lavic je ve tvaru písmene L. Je velmi flexibilní. Dá se používat jednak na skupinovou práci žáků, jednak na frontální způsob vyučování. Učitel totiž dobře vidí na všechny žáky a žáci vidí učitele.“¹⁶

Gavora dále ve své publikaci uvádí, že jsou tyto modulace lavic v učebně výhodné při diskuzi, společném řešení problémových úloh či brainstormingu (Gavora, 2007, str. 153). Učitel potřebuje na žáky přenášet své sociální dovednosti v činnostech, kde může dojít ke kontaktu jedinců ve skupině. Při této činnosti potřebuje interakci celé třídy nebo alespoň menších skupinek. Zajímavým prvkem modulace lavic jsou moderní lavice ve tvaru lichoběžníku, který umožňuje pestrou škálu sestavení lavic do různých tvarů.

Rozložení lavic v učebně není však jedinou podmínkou pro možné působení sociálních dovedností učitele. Významně by je měla podpořit další úprava učebny, která bude stimulovat sdílení podnětů během a po vyučování mezi učitelem a žákem. Nejde jen o nástěnky a plakáty, nýbrž o atmosféru učebny jako celku (Kyriacou, 2004, str. 90). Vystupování učitele a jeho vliv na žáky se do nich promítá i při činnostech mimo přímé vyučování. Právě mimo vyučování dochází k tvorbě vztahu, který v tu chvíli není svázaný s formální výukou a umožňuje navázat mezi učitelem a žákem příznivé sociální klima. Společná exkurze, výlet či jen kontakt se žáky při přesunu mezi učebnami či budovami vytváří vřelý a uvolněný vztah. Může jít o projev lítosti nad osobními starostmi žáka, pochvala za dobrou reprezentaci školy či sdílení radosti z proběhlého či blížícího se výletu (Kyriacou, 2004, str. 85).

¹⁶ GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava, str. 154

Samostatným tématem školního prostředí je prostředí na odborné škole. Z hlediska teoretické výuky se jedná o běžné prostředí, žákům známé ze základní školy. Učebny sice bývají vybaveny odborným didaktickým materiálem, nicméně rozložení lavic či velikost učebny bývá podobné. Specifikem středoškolského vzdělávání jsou domovy mládeže, odborné učebny a zejména odborná pracoviště – tzv. dílny. Přejít žák z základní školy na střední neprovází jen změna učitelského sboru a vstup do nové vrstevnické skupiny. Často dochází ke změně přepravy, změně města či odloučení od rodiny při ubytování na domovech mládeže (Krejčová, 2011, str. 29). Přijetí těchto změn a učení se v nových podmínkách vnáší do jeho života nové znalosti a dovednosti, které může později aplikovat při budování lidských vztahů v rodině či na pracovišti.

Odborná pracoviště přináší do práce učitele s žákem několik rozdílů. Kromě vizuálně odlišného prostředí jde při vyučování v dílnách či odborných učebnách o jiné pojetí činností. Významnou složkou výuky je propojování dosažených teoretických znalostí s nácvikem motorických dovedností a kognitivním vyhodnocováním probíhajících pracovních úkonů (Vintr, 2002, str. 135). Žáci se učí poznávat materiály a jejich vlastnosti při různých způsobech opracování a využití. Součástí výukového prostředí dílen nebo odborných učeben jsou stroje, nástroje či přístroje, které se žáci učí ovládat. Výuka nicméně neprobíhá pouze ve školních dílnách, které mají napodobovat skutečné výrobní provozy. Mnohdy se chodí žáci učit pracovat do reálného prostředí staveb, do výrobních provozů či jiných pracovišť a skutečných podniků spolupracujících se školou¹⁷. Z těchto rozličných pracovních vzdělávacích prostředí vyplývá, že učitelé musí volit i jiné výukové formy a metody. Ve škole běžnou frontální výuku lze využít velmi zřídka, například při úvodním výkladu k denní náplni či školení bezpečnosti práce (Vintr, 2002, str. 159, aktuálně platné zákony). Frontální výuka bývá nahrazena individuální (Vintr, 2002, str. 136). V odborném vyučování je velmi častá kombinace individuální práce učitele se žákem s párovým vyučováním, kde dochází ke kooperaci dvou žáků a učitele. Tento způsob výuky si bere výhody ze skupinové i individuální výuky. Oba žáci si vzájemně pomáhají, ale současně je možné zajištění rovnoměrné participace obou žáků na úkolech (Gavora, 2007, str. 146). Z hlediska výběru metod pro odborné vyučování učitel obvykle využívá metody, které souvisí s praktickou činností. Například metody názorně-demonstrační, problémové, projektové, instruktáž či různé opakovací či fixační postupy (Obst, Kalhous – Školní didaktika). Specifické pracovní

¹⁷ Odborné vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli, Národní ústav pro vzdělávání. [online].

prostředí, individuální či duální činnosti žáků či využívání praktických metod vstupuje i do tvorby sociálních vztahů mezi učitelem a žákem. Žák v odborném vyučování na střední škole je v období dospívání, což přináší obecně vyšší kritičnost vůči dospělým. Učitel do tohoto postoje vstupuje a je na něm, zda dokáže žáka získat nejen pro odborné vyučování, ale i pro rozvoj jeho sociálních dovedností.

„Dospívající oceňují učitele, který svou nadřazenost a autoritu nezdůrazňuje. Oceňují dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky a ochotu vyslechnout jejich názor. Jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jejich sebejistotu a zároveň pozitivně ovlivňuje i jejich vztah ke školní práci.“¹⁸

Tvorba a rozvoj sociálních vztahů a dovedností v odborné výuce se opírá o praktickou náplň výuky. Odborné vyučování je díky absenci vyučovacích lavic a školně-formálního prostředí bližší běžnému životu. S čímž souvisí i tvorba sociálních vztahů mezi učitelem a žákem. Primární působení učitele a jeho sociálních dovedností na odborné škole stojí na stejných základech, jako jeho působení na jakémkoli jiném stupni vzdělávání, tedy na odborných a pedagogických kompetencích (Vágnerová, Liberec, str. 32). Nicméně zjištění žáka, že činnost, kterou mu učitel ukazuje a kterou sám vykonává, mu přináší vědomí užitku a praktického uplatnění, je pro rozvoj sociálního vztahu učitele a žáka a žáka ve společnosti významná. Sociální dovednosti učitele vnášejí do nácviku praktických činností další element vztahů známých z běžného života a pro žáka přináší uvědomění si jeho role a jeho přínosu společnosti (Vintr, 2002, str. 157–158).

2.1.3 Odborná škola a její klasifikace

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na sociální kompetence učitele pracujícího na odborné škole, přiblížíme v následující kapitole zařazení odborného vzdělávání do komplexního vzdělávacího systému ČR a současně uvedeme jeho soulad s řazením v mezinárodních vzdělávacích strukturách.

Základní vliv na péči, rozvoj a směřování školství má stát, zastoupený ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zřizovateli škol jsou nižší územněsprávní celky – kraje a obce. Stát vytváří pro fungování výchovy a vzdělávání půdu v podobě zákonů, vyhlášek či nařízení, ale také tvorbou státních kurikulárních dokumentů. Třídění těchto dokumentů se

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dospívání: učební text pro mistry odborného výcviku*. Liberec, str. 31

věnujeme v kapitole „Sociální kompetence a kurikulární dokumenty“. Jedním z nejdůležitějších dokumentů, který zahrnuje základní pravidla všech vzdělávacích struktur v naší zemi, je školský zákon (Serafín, 2016, str. 32), který je platný od 24. září 2004¹⁹. Tento zákon, který je pravidelně novelizován, rozlišuje tři základní vzdělávací programy pro střední vzdělávání – střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Toto vzdělání zabezpečují tyto střední školy – gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště (tento model na našem území fungoval již v předrevolučním školství²⁰). Školský zákon u středních škol dále stanovuje podmínky přijetí a ukončení středního vzdělávání či právní subjektivitu školy. Vedle středních škol zřizovaných příslušným krajem existují od počátku devadesátých let střední soukromé školy a na požadavky rodičů volající po alternativě ke standardnímu vzdělávání vznikly i alternativní školy typů Waldorfské střední školy (Serafín, 2016, str. 58) či v současné době jediná střední škola Montessori²¹.

Soustava českého vzdělávacího systému současně odpovídá mezinárodním vzdělávacím strukturám. Jednotlivé stupně vzdělávání, ať už jde o primární, sekundární či terciální vzdělávání, lze dle těchto struktur srovnat s týmiž stupni v zahraničí (Průcha, 2002, str. 398). Na odborné vzdělávání, které je klasifikováno od vyššího sekundárního vzdělávání, pohlíží mezinárodní soustava prostřednictvím dvou sofistikovaných systémů třídění. Prvním je ISCED²² a druhým EQF²³. Oba tyto systémy mají za úkol srovnávat a sjednocovat vzdělání na evropské, potažmo celosvětové úrovni.

Starší systém ISCED (od 70. let 20. století) je produktem OSN, která ho řídí ve spojení s organizací UNESCO. Z tabulky (příloha 1) lze vyčíst název programu, klasifikaci programu a dosažené vzdělání, přičemž pro co nejpřesnější orientaci využívá trojmístný číselný kód²⁴. K vyznačení odlišností ISCED používá vertikální a horizontální členění. Uvádí například délku studia, seřazuje studium do skupin (primární, sekundární, terciální), současně rozděluje jednotlivé druhy v rámci skupin (střední vzdělání s maturitní zkouškou a délkou studia 4 roky, nástavbové vzdělání s maturitní zkouškou a délkou studia 2 roky).

¹⁹ 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

²⁰ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha, str. 88

²¹ Duhovka Gymnázium - [online].

²² International Standard Classification of Education

²³ European Qualifications Framework

²⁴ JAKÝ JE ROZDÍL MEZI ISCED A EQF?, Národní ústav pro vzdělávání, [online].

Mladší systém EQF (od roku 2008) je převážně zaměřen na výsledek vzdělávání. Stanovuje standardy konkrétního vzdělání, které lze naplnit soustavným studiem ve škole, vlastní přípravou nebo postupným získáváním zkušeností v praxi. Velký význam má EQF a ISCED zejména pro státy Evropské unie. Údaje o dosažené úrovni se uvádějí v dodatku osvědčení, vysvědčení či diplomů. Tyto informace se vkládají do Europassu, což přináší snazší prokázání dosaženého vzdělání v zahraničí.

Pro odborné školství z výše popsaných klasifikací vyplývá přesné zařazení s možností mezinárodního srovnání a současné porovnání obou klasifikací. Pokud bychom chtěli například přiřadit střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné, s odborným výcvikem, odborné) dle EQF kategorie 4 ke klasifikaci ISCED, zjistili bychom, že jde jak o žáky gymnázií (ISCED kód 344, kategorie K), tak o žáky čtyřletých odborných škol (kód 354, kat. M), tak o žáky dvouletého nástavbového studia navazujícího na obory s výučním listem (kód 354, kat. L), viz příloha 1. Obě klasifikace přinášejí odborné i laické veřejnosti přehled v označení a zařazení. Nicméně z důvodu blízkosti obou klasifikací dochází zejména u odborné veřejnosti k diskuzi nad jejich budoucím sjednocením.

2.2 Kompetence

Jednání a chování jedince ve společnosti vychází z řady vrozených, získaných či naučených dovedností a znalostí. V souvislosti s tímto jednáním se o nich mluví jako o kompetencích, které provázejí život. Následující kapitola ve své první části přináší několik pohledů na to, co samotný výraz „kompetence“ znamená. Její druhá část přibližuje pohled na sociální kompetence a podmínky, v nichž se utváří.

2.2.1 Kompetence

Slovo „kompetence“ je v dnešní době skloňováno nejen autory odborné literatury, ale i politiky, novináři a veřejností obecně. Je velmi zajímavé sledovat, jak mnohostranné může být jeho vysvětlení:

„Angličtina umožňuje odlišit pojem competence, který je užíván v holistickém významu k označení komplexních schopností jedince (např. kompetence číst), od competency, tj. dílčího požadavku ve vztahu k výkonu (např. kompetence používat s porozuměním symbolická i grafická vyjádření informací). Plurálový competencies odvozený od singuláru

competency – se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám situovaným dovnitř celostně pojaté competence. Český pojmový aparát tento rozdíl nereflektuje.“²⁵ V literatuře je uvedena řada definic či vysvětlení výrazu kompetence. Lingvistika říká, že: „Kompetence je obecná vnitřní dispozice.“ Pro pedagogiku je kompetence cíl vzdělávání. A psychologie vidí kompetenci jako kognitivní dispozici pro určité situace a jejich řešení.²⁶

Další vnímání výrazu kompetence je pohled odborný a laický. Zatímco pro laickou veřejnost jde spíše o umožnění práva vyjádřit se, pro odbornou se může jednat o řadu forem označení. Jednak si toto označení může vykládat stejně, tedy možnost vyjádřit se, současně ale výrazu přikládá zařazení do dané sociální skupiny. Se zařazením zase souvisí znalost či dovednost úkonů příslušné skupiny a zodpovědnost dané sociální pozice (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 25).

V současné době se ve spojení se vzděláváním objevuje pojem „*univerzální kompetence*“. Jde o sjednocený pohled na problematiku. Základem je úspěšný život založený na úspěchu v práci, soukromí. Dosáhnout toho lze ovládnutím příslušných kompetencí, které můžeme aplikovat v různých podmínkách.

„Pro současné nadnárodní trendy ve vzdělávací politice je charakteristický předpoklad, že vzdělávání by mělo vést k univerzálním kompetencím, které se budou projevovat jako způsobilost k jednání ve specifických situacích a kontextech.“²⁷

Při stanovování těchto podmínek se střetávají požadavky nadoborové, mezioborové a oborové. U nadoborových kompetencí dochází k vyššímu zobecnování. Někdy jsou nazývány klíčovými. Nejčastěji se hovoří o kompetenci k rozvoji komunikace, argumentace, schopnosti týmové a kreativní práce (odkaz na RVP a ŠVP). Tedy schopnostem, které se využívají kdykoli bez ohledu na obor činnosti. Pro mezioborové kompetence již platí větší zaměření na konkrétní, avšak ještě nikoli reálné situace. Jedná se například o kompetence k řešení problému a jde o rozvoj kreativity, kde nestačí rutinní postup. Tyto požadavky se objevují i v Rámcových vzdělávacích programech příslušných oborů, které učitelé transformují do Školních vzdělávacích programů. O tomto téma se více píše v kapitole „*Sociální dovednosti učitele a kurikulární dokumenty*“. Rozvíjejí kompetence

²⁵ Petr Knecht a kolektiv: Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách

²⁶ Petr Knecht a kolektiv: Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách

²⁷ Petr Knecht a kolektiv: Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách

k celoživotnímu učení a vztahu k němu, schopnosti pracovat s informacemi a využívat informační technologie, matematickou a finanční gramotnost či zvládnání personálních vztahů.

„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“²⁸

Z výše uvedeného textu je patrné, že „kompetence“, jejich učení a aplikace jsou úzce svázány se školou. Škola má z hlediska kompetencí řadu posláních a jednou z jejích úloh je být sociální institucí (Průcha, 2002, str. 393), která utváří prostředí vhodné k rozvoji sociálních kompetencí.

2.2.2 Sociální kompetence

Jak uvedla předchozí kapitola, kompetence znamená dispoziční, dovednostní či umělecké. Kompetence a dovednosti se zde jeví jako dvě rozdílná označení, nicméně fakticky mezi nimi není žádný rozdíl (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 33). Sociální kompetence vychází ze sociálních souvislostí života a definuje dovednosti, které pomáhají jedinci fungovat ve společnosti. Začleňování do společnosti se nazývá socializací, což je proces, ve kterém se s pomocí sociální inteligence, sociálního učení a vnímání vytváří osobnost s postoji, obrazy světa a vzorci chování (Nakonečný, 2009, str. 103). Takováto osobnost vstupuje do sociálních rolí, vztahů či sociálního prostředí.

Základním jevem pro tvorbu a upevňování sociálních kompetencí je sociální interakce. Dochází k ní při vzájemném kontaktu jedinců, při vytváření vlastních vnitřních vazeb emocí, postojů a sociálních vzorců či při kontaktu mezi vnitřními vzorci a prostředím.

„Obecně lze sociální dovednosti vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládnutí sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.“²⁹

²⁸ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, str. 27

²⁹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 32

Zmiňovaná sociální inteligence představuje například schopnost vycházet s lidmi, znalost sociálních pravidel, vhléd a vnímavost komplexnosti sociálních situací, adaptace v sociálních situacích, používání technik k manipulaci ostatních nebo vytváření vztahů, které můžeme hodnotit z pohledu interpersonální a intrapersonální inteligence. Do interpersonální složky lze zahrnout vnímání partnerů, zastávání sociálních rolí (Spilková, Vašutová, 2008, str. 267), fungování v sociálních vztazích, uvědomování si potřeby akceptace jinými nebo výkon kooperativních činností. Zatímco intrapersonální složka je především o uvědomění si sebe sama, uvědomování si svých předností a nedostatků či vnímání vlastních emocí a myšlenek. Na emocionální složku sociálního cítění upozornil ve své práci Reuven Bar-on³⁰, který označil emocionálně sociální inteligenci jako soubor vzájemně souvisejících emocionálních a sociálních kompetencí.

Jedním z podnětů, které spojuje sociální inteligenci s rozvojem sociálních dovedností je sociální prostředí. Mezi sociálními dovednostmi a prostředím funguje vzájemná interakce. Sociální prostředí působí na jedince při rané i pozdní socializaci, stejně tak sociální dovednosti negativně či pozitivně ovlivňují vztahy, které se v sociálním prostředí odehrávají. M. Procházka ve své publikaci „*Sociální pedagogika*“ rozlišuje čtyři druhy sociálních prostředí, které působí na sociální dovednosti. Mikroprostředí přináší nejintenzivnější, nejtěsnější a bezprostřední vztahy, které se promítají do života po celé jeho délce. Do této skupiny se řadí i školní třída (Čáp, 1996, str. 47). Makroprostředí je tvořeno sociálními vrstvami, ve kterých se jedinec pohybuje. Exoprostředí vychází z emočně-socializačních vlivů, těsnosti vlivů a prožívání těchto vlivů jedincem. Posledním je mezoprostředí, které vyjadřuje vztahy mezi předchozími prostředími a dovednost přechodu mezi nimi (Procházka, 2012, str. 88–89). Obdobné členění uvádí i Helus v publikaci „*Sociální psychologie pro pedagogy*“ (Helus, 2015, str. 88–92).

Prostředí a skupina, jejíž je jedinec součástí, přináší řadu zdrojů vnímání a posuzování ostatních jejích členů. Pro jedince to jsou podněty, které klasifikuje svým sociálním cítěním a vnímáním, což označujeme jako sociální percepci (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 14). Komplexností vnímání a kategorizací sociálních jevů a situací dochází k sociálnímu učení. Může jít například o to, jak vnímá chování osob, jaké sympatie v něm vzbuzují osoby a jejich chování, či jaký společenský status sledovaní jedinci ve skupině mají (Nakonečný, 2009,

³⁰ Reuven Bar-on – nar. 1944 v USA, psycholog

str. 154 a 166). Sociální dovednosti jedince tímto vytváří obraz o ostatních členech skupiny, na základě kterého vyhodnocuje a připravuje příští interakci. Zejména to, jak má ve skupině efektivně komunikovat, jak bude probíhat kooperace nebo jaké konflikty ve skupině probíhají (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 33). J. Čáp uvádí, že sociální učení přináší jedinci předpoklad existence v lidské společnosti, přijímání sociálních rolí a formuje rozvoj sociálních dovedností, postojů a návyků (Čáp, 1996, str. 84).

Sociální dovednosti, které jsou všemi těmito podmínkami a jevy tvořeny, lze shrnout jako skupinu jednotlivých lidských dovedností, které souvisí s jednáním jedince a skupiny, jednáním jedince ve skupině, posuzováním druhých, vnímáním druhých a cítěním s druhými. Jejich základ je v sebereflexi a v posouzení, jak mé jednání bude působit na druhé (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 33) a jak já budu přijímat jednání druhých. Uměním jedince je identifikace zmíněných složek v sociálních vztazích, pochopení a přijetí jejich důležitosti a s jejich pomocí zvládnání různých životních událostí.

2.3 Učitel

Úvod aktuální kapitoly přináší do tématu sociálních kompetencí učitele na odborné škole pohled na profesi učitele a souhrn kompetencí, které jeho práci provázejí. Druhá část kapitoly se zaměřuje na samotné sociální kompetence učitele. Závěrečná část přibližuje aplikaci sociálních kompetencí učitele při práci s kurikulárními dokumenty.

2.3.1 Profese učitele

Výkon profese učitele kladl ve všech obdobích existence tohoto povolání na jeho zástupce vysoké požadavky. Historie ukázala, že postavení učitele a jeho profese nebyla pro společnost vždy prioritní. Profese učitele bývala finančně podhodnocována (Hanzal, 1998). Často jeho práci doprovázeli další činnosti spojené se službou obci, ve které žil. Dynamický rozvoj vědních oborů a odvětví klade na učitele v současné době nejvyšší nároky a vyžaduje stálý zájem o oblast své činnosti. Profese učitele je typická širokou paletou způsobilostí, které musí zvládat a každodenně potvrzovat.

Mezi základní požadavky na výkon učitelské profese lze zařadit pedagogickou způsobilost. „*Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to*

*účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problému.*³¹ Z čehož vyplývá, že tato způsobilost zajišťuje schopnost pracovat pedagogicky, tedy postupně, plánovaně a organizovaně s ohledem na různé podmínky vyučování. Jedná se také o znalost didaktických zásad a metod. Jejich vhodné využívání a kombinace. Přiměřené využívání materiálních pomůcek. Dovednost diagnostikovat žákovu práci z krátkodobého i dlouhodobého horizontu.

*„Jedním z hlavních problémů při identifikaci seznamu základních pedagogických dovedností je skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností, jako je dovednost připravit vyučovací jednotku, až k velmi konkrétním dovednostem, jako je například schopnost zvolit správnou dobu čekání na žákovu odpověď v konkrétní situaci.*³²

Dalším požadavkem je odborná způsobilost. Této způsobilosti je vlastní velmi dobrá znalost a orientace v konkrétním oboru výuky – vzdělávacím oboru. Na základě této znalosti pak může učitel provést kvalifikovanou didaktickou transformaci učebního obsahu do příslušných předmětů a vykonávat pedagogickou činnost.

Pedagogické kvality se též hodnotí z pohledu osobnostní způsobilosti. Před žáky by měl předstupovat psychicky (i fyzicky) odolný jedinec, emocionálně vyzrálý se schopností psychohygieny. Nedílnou součástí vyzrálé osobnosti je i schopnost sebereflexe a sociálního citění.

*„V literatuře se sebereflexe chápe jako proces restrukturalizace mentální reprezentace pedagogické zkušenosti subjektů (Korthagen, 1992), jako zamýšlení se subjektu nad sebou samým, zpětné ohlédnutí se za svými myšlenkami, pocity, postoji a svým jednáním (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 196). Sebereflexí lze však také rozumět vnitřní dialog, který student nebo učitel vede sám se sebou.*³³

Vyjmenováním základních kompetencí a způsobilostí se dostáváme k rozličnosti činností, které učitel ve své denní praxi vykonává. V literatuře (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 40, Průcha, 2002, str. 189, Švec, 1998, str. 18–19) nalezneme řadu členění, v nichž lze nalézt průnik u těchto činností učitele:

³¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha, str. 20

³² KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha, str. 20

³³ ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno, str. 114

- administrativní činnost – evidence žáků a činností, vedení záznamů o výuce, souhrnné přehledy o výuce skupiny, evidence patologických jevů ve skupině, kázeňská opatření, inventář materiálů a pomůcek
- komunikace s žáky a rodiči – verbální a neverbální komunikace při výuce i mimo ni, interpretace školních činností žáka, osobní či zprostředkovaný kontakt rodiči, poradnami, lékaři či jinými odborníky
- plánovací a organizační činnost – příprava na vyučování, plánování učebních aktivit, zajištění materiálů, vzorků, náradí, plánování odpočinku, exkurzí, zkoušení
- pracovní řídicí a komunikační činnost – přímá výuka se skupinou, využívání metod práce s jednotlivci, doplňková činnost mimo výuku, sledování vztahů či pozitivních i negativních projevů chování
- motivační činnosti – podpora, povzbuzování či průběžné vyhodnocování úspěchů, upozorňování na pozitivní projevy, posun ve výkonu
- hodnotící činnosti – průběžné, okruhové či závěrečné hodnocení výsledků, zasazení výsledků do kontextu výuky, vyhodnocování výsledků jednotlivců – posun jednotlivce
- sebereflexe a sebehodnocení – evaluace vlastní pedagogické práce a porovnání dosaženého cíle s plánovaným cílem, plánování zlepšení konkrétních kompetencí

Chris Kyriacou mezi činnosti učitele řadí i tvorbu klima třídy, což klasifikuje slovy: „*Dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.*“³⁴

Pro učitele, který přichází do školy po studiu nebo pro přicházejícího učitele z jiné profesní praxe, je rychlé zvládnutí výše uvedených dovedností velmi složité. Mnohé z nich vyžadují vysoké kognitivní, psychosomatické i sociální předpoklady. Nástrahy na začínající učitele číhají v mnohých činnostech. Vezmeme-li vyučovací blok od úvodní přípravy na vyučovací jednotku, přes její průběh až k souhrnné administraci po ukončení, setkáváme se s následujícími úkony³⁵:

- pedagogická a odborná příprava na jednotku

³⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha, str. 23

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha, str. 207–224

- průběh vyučovací jednotky – výklad látky, uvádění do souvislostí, uvádění mezipředmětových vztahů, aktivizace pozornosti a hodnocení žáků, administrativní záznam hodiny
- evaluace proběhlé výuky – vyhodnocení dosažených a nedosažených cílů

Mezi uvedené činnosti práce učitele lze zařadit situace, kde je nutné reagovat intuitivně či situace řešit improvizací – chybějící pomůcky či učebnice, veliká absence skupiny či přerušování výuky vnějšími vlivy (výpadek proudu, hlášení ředitele atd.) (Průcha, 2002, str. 211). K dalším činnostem lze také řadit sebevzdělávání, tvorba výkazů činností či příprava exkurzí (Kyriacou, 2004, str. 30). Učitele zkušeného lze označit v okamžiku, kdy mu již není nutné poskytovat soustavnou odbornou pomoc (Průcha, 2002, str. 217) a všechny výše uvedené činnosti dokáže vykonávat v souladu s požadavky žáků, školy i jejího vedení.

2.3.2 Sociální kompetence učitele

„Školu dělá učitel.“ či *„Škola je taková, jací jsou učitelé v ní.“*

V úvodu této kapitoly jsme si dovoluili předložit tato lidová rčení. Přestože nejsou podloženy žádnou odbornou literaturou, lze je brát jako úvodní vstupní bránu k sociálním kompetencím učitele. Z předchozí kapitoly je zřejmé, že práce učitele je velmi pestrá. Nebereme-li v potaz pouze pedagogický výkon profese, ale celkový výčet úkonů, které profese přináší, zjistíme, že řada těchto úkonů je provázána s činností ve větším či menším kolektivu. Sociální dovednosti, které učitel aplikuje při práci s kolektivem, přinášejí poznávání a posuzování lidí, provázejí jednání s nimi či je pomáhají vézt (Gillernová, 1990, str. 8). Škola je jako sociální skupina nesmírně rozmanitá a její socializační funkce překračuje hranice jedné skupiny. Uvnitř se skrývá rozsáhlý systém, který obsahuje řadu sociálních skupin, které se prolínají či překrývají. Osoby uvnitř nich jsou ve vztazích, probíhá mezi nimi interakce, rozvíjí se jejich pozice, role, komunikace a utvářejí se normy (Belz, Siegrist, 2015, str. 43). Jednu z hlavních rolí v tomto procesu sehrává učitel, kterému společnost svěřuje do rukou rozvoj žáků v požadovaných oblastech (Vašutová, 2004, str. 69). Zmiňované oblasti se nelimitují pouze na základní vědomosti nebo vědomosti potřebné k výkonu profese, ale učitel je i nositelem sociálních hodnot a dovedností, které žáci potřebují pro fungování ve společnosti. Dobrá orientace v sociálním prostředí školy a soulad sociálního působení učitele je proto pro komplexní rozvoj žáka určující (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 35). Komplexnost působení učitele je reflektována v Rámcových vzdělávacích programech

i Školních vzdělávacích programech. Jedná se zejména o oblasti klíčových kompetencí, které se mají u žáka rozvíjet – například komunikativní, sociální, osobnostní, občanské atd. Optimální rozvoj žáka je tak zajištěn nejen oborovými a pedagogickými kvalitami učitele, ale i jeho dostatečnou sociální vyzrálostí. Výchovně-vzdělávací proces je totiž nesmírně pestrý a odtrhnout od sebe odborný výklad a sociální působení je téměř nemožné.

„Podle výsledků výzkumu uváděného CH. Kyriacouem učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje do dvou set neplánovaných interpersonálních interakcí se žáky, od prostého kontaktu očima po vážné kázeňské incidenty (Kyriacou, 1996). Každodenní působení učitele ve škole dokazuje, jak jsou všechny činnosti učitele i žáků vzájemně propojené a složitě se podílejí na výsledcích práce učitele a žáka.“³⁶

Sociální dovednosti učitele Gillernová definuje jako efektivní výchovně-vzdělávací činnost, která zahrnuje komunikaci ve skupině, sociální poznávání, umění se vcítit, zvládání konfliktů, vytváření dlouhodobých mezilidských vztahů založených na toleranci a důvěře v příznivé emoční atmosféře tvořené pozitivní energií (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 54). Jinde jsou sociální dovednosti učitele vymezeny jako prostředky socializace žáka, dovednost řešit sociální situace ve škole, umění odhalovat negativní jevy a postoje a efektivní způsoby komunikace s žáky a jejich rodiči (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 54).

Z výše uvedeného textu je patrné, že sociální role, která je učiteli ve výuce přisouzena, vyžaduje být neustále ve střehu. Úspěch sociálního působení učitele ve vyučování i mimo něj stojí v pečlivé přípravě na předpokládané sociální jevy a vědomé improvizaci v situacích neplánovaných. Zvládání těchto situací potom stojí na neustálém rozvoji a prohlubování jeho sociálních dovedností. Jejich rozvoj je nikdy nekončícím sociálním učením, které může probíhat během vyučování – například ve třídě, během organizované zájmové aktivity nebo v pracovním týmu (Švec, 1998, str. 81), mimo vyučování – během přestávek, nebo v kurzech dalšího vzdělávání³⁷. Osvojování a zkvalitňování sociálních dovedností učitele je vhodné provádět vědomým způsobem, pravidelnou reflexí své činnosti, kritickým hodnocením postupů a řešení a plánováním sebevzdělávání (Kyriacou, 2004, str. 26).

³⁶ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, str. 55

³⁷ Další vzdělávání pedagogických pracovníků – povinnost stanovená zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

Od souhrnného pohledu na sociální kompetence učitele lze přistoupit k popisu jednotlivých sociálních dovedností, jak jsou klasifikovány v odborné literatuře. Níže uvádíme jejich přehled, včetně interpretace jejich významu v souvislosti se školním prostředím. Pro větší přehlednost jsme vytvořili tři tematické skupiny, které dále třídíme na dovednosti v nich zahrnuté.

- sociálně-komunikační dovednosti – komunikace v pedagogické činnosti je specifickou dovedností. Obsahem sdělení je kromě učiva vycházejícího ze vzdělávacích programů i výchovný element, který obsah provází, rozvíjí a dotvází. Pedagogická komunikace v sobě integruje socializační podněty například z hlediska začlenění žáka do společnosti nebo jeho sociálně-osobnostního rozvoje (Helus, 2015, str. 229). Její součástí jsou tedy výchovně-vzdělávací cíle a emocionální či vztahová stránka (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 24). K běžným komunikativním dovednostem aplikovaným v sociálních interakcích ve škole patří verbální a neverbální dorozumění a porozumění.
 - Verbální komunikace je způsob dorozumění, který používá slova v mluvené či psané formě. Předpokladem porozumění je znalost použitého jazyka a znalost pravidel, která s použitím dané formy souvisí. Obecně lze říci, že schopnost komunikace a vzájemné porozumění je pro fungování sociální skupiny klíčové. V sociální komunikaci dochází k výměně informací například z oblasti názorů, postojů, nálad či pocitů (Švec, 1998, str. 80, Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 15). Se schopností se dorozumět souvisí pravidla a kódování řeči příslušné referenční skupiny. Z tohoto pohledu má vzdělávání zvláštní úlohu. Připravuje žáky na fungování v různých oblastech života a uvádí je tím do pravidel fungování v různých skupinách. Kvalita a obsah verbálního projevu učitele zde není hodnocena jen výškou jeho hlasu. Sdělení učitele je kategorizováno z hlediska výstižnosti a plynulosti vyjadřování, důrazu na spisovný a přiměřeně odborný projev, logické organizaci, návaznosti a smysluplnosti sdělení a aktivním zapojováním celého kolektivu do komunikace – například pokládáním otázek nebo využíváním zpětné vazby (Kyriacou, 2004, str. 50 – 51).
 - Neverbální komunikace naopak nepoužívá slova pro sdělení informace. Způsob sdělování je v neverbální komunikaci nesmírně rozmanitý. „*Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji*

(konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí. “³⁸ Pro využívání neverbální komunikace ve škole platí, že je třeba ji využívat zejména s ohledem na zkušenost obou stran sdělovanou informací dekódovat. Současně lze říci, že pro budování pozitivních vztahů a vytvoření příjemné pracovní atmosféry je vhodné využívání neverbální komunikace do mluveného projevu zahrnout. Fyzické postavení učitele, jeho oční kontakt se žáky, gesta doprovázející projev, pohyb po učebně či mimika obličeje pomáhají oběma stranám v porozumění sdělení a fungují i jako zpětná vazba k vlastnímu projevu (Dyrtová, Krhutová, 2009, str. 94).

- prosociální dovednosti – sociální dovednosti jedince, které přinášejí do vnímání a jednání jedince ve společnosti emoce. V. Švec je nazval prosociálními, neboť podle něho do vztahů přinášejí prosociální chování, kterým evokuje snahu pomoci druhému, vnímá nouzi či bezmoc a vyvolává morální pudy jedince (Švec, 1998, str. 80). Mezi nejvýznamnější prosociálních dovedností patří empatie, naslouchání, prožívání či akceptace.
 - Empatie neboli vcítění se, je dovednost, která umožňuje jedinci vžít se do pocitů druhého. Jde zejména o soucítění při smutku, trápení nebo podobných afektivních stavech (Nakonečný, 2009, str. 148). Empatie umožňuje propojit pochopení verbálního sdělení, vnímání řeči těla a citění emotivní složky sdělení. Zpracování tohoto sdělení není až tak myšlenkové, jako spíše citové (Švec, 1998, str. 78). Učitel se s touto dovedností setkává velmi často při jednání se žáky a jejich rodiči při zjišťování důvodů školních neúspěchů, nebo naopak při vytváření pozitivního klimatu třídní skupiny.
 - Naslouchání je dovednost, která se aplikuje velmi často ve spojení s empatií. Při empatii jde o vcítění se do pocitů druhého. „*Naslouchání je vysoce aktivní projev naší účasti na životě toho druhého.*“³⁹ Přičemž provází empatii jako klíč, který ji umožňuje otevřít. Přináší nám snazší pochopení stavu druhého, jeho emocionálního rozpoložení, kontextu či podtextu informace. Jeho podstatou je čas, pozornost a důvěra naslouchajícího, které jsou upřeny výhradně partnerovi (Mareš, Krívohlavý,

³⁸ MAREŠ, Jiří a JARO KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno, str. 106

³⁹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, str. 246

1995, str. 68). Tato dovednost v sobě kloubí řadu drobných vjemů o situaci a jevech, které sdělení doprovázejí⁴⁰.

- Prožívání je efektem emocionálního procesu (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 59). Jde o souhrn emocí, které probíhají uvnitř jedince při interakci s jiným jedincem nebo skupinou. Míra prožívání souvisí s emoční vyspělostí jedince. Prožitky každého jsou individuální a jejich intenzitu, rozsah a dopad lze posuzovat pouze s citlivým ohledem k dané události a přítomným účastníkům.
- Akceptace přináší do sociálních vztahů vnímání a přijímání jednoho člena skupiny druhým. Ve školním prostředí lze brát jako příklad akceptace respekt učitele vůči žákům s tím, že každý žák přichází z nějakého prostředí, má nějaké genetické předpoklady, které ho formují, jinou emocionální úroveň reakce⁴¹. Úkolem učitele je obohacovat či rozvinout znalosti či dovednosti žáka, nikoli ho kritizovat či shazovat. Umění této dovednosti je charakteristické tím, že ji jedinec dokáže aplikovat i v případě, když v něm druhá strana nevyvolává sympatie.
- kooperativní dovednosti – jedná se o jednu z nejvýznamnějších dovedností, které žák ve škole získává. Kooperativní metody do výuky přinášejí pozitivní jevy. Přínosem těchto metod je například – úspěch skupiny stojící na osobní odpovědnosti a činnosti každého jednotlivce (Vališová, Kasíková, 2007, str. 183), při činnostech probíhá vzájemné interakce, dochází k sociálnímu učení, vytváření vztahů či rozdělování rolí. Faktory, které udávají efektivitu fungování skupiny a jejich kooperativních činností jsou aktivita, interakce, norma a pocit (Belz, Siegrist, 2015, str. 38). Dle těchto faktorů lze do sociálních dovedností, které se řadí do této kategorie, zařadit schopnost pracovat v kolektivu (aktivita), respekt k názorové různorodosti (interakce), sociálně-kritické myšlení (normy) či zvládání konfliktních situací (pocit).
 - Schopnost pracovat v kolektivu je dovednost, která v sobě zahrnuje řadu dílčích úkonů či dovedností. Školní prostředí nabízí celou škálu činností a situací, ve kterých může docházet ke kooperaci – například mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem či mezi skupinami žáků (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, str. 9). Přestože v každé z nich dochází k různým interakcím, lze mezi nejběžnější znaky fungování zařadit spolurozhodování o cílech a způsobu jejich dosahování, rozdělování rolí a respektování vedoucí postavy, přizpůsobování se většině,

⁴⁰ Vol 13, No 2 (2003). Časopisy Masarykovy univerzity [online], str. 90

⁴¹ Vol 13, No 2 (2003). Časopisy Masarykovy univerzity [online], str. 89

vzájemná podpora a pozitivní hodnocení. Zejména pozitivní podpora, hodnocení a vzájemnost může mít zásadní vliv na dosažení cíle. Efektivita vyučování je potom spíše v prospěchu a radosti ze spolupráce než v pokoření ostatních (Vališová, Kasíková, 2007, str. 183 – 184) a učitel zde může ocenit dobrou práci žáků nebo alespoň ochotu a snahu při neúspěchu.

- Respekt k rozdílnosti názorů je další dovedností, která podporuje pozitivní fungování uvnitř skupiny, ale také interakci skupin různých názorových proudů. Škola je místem, které umožňuje žákům prozkoumat různé pohledy na svět. Tolerance a respekt k odlišnostem ostatních jsou zásadní vlastnosti, které přispívají k tvorbě vztahů. Učitel zde vnáší vzor, který si žáci mohou převzít do vlastního sociálního světa, při tvorbě vlastních postojů (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 60).
- Sociálně-kritické myšlení přináší do sociálních dovedností a samotné spolupráce uvažování o vnitřním a vnějším fungování skupiny. Efektivita činnosti skupiny stojí na pravidlech, které si její členové stanovili. Současně se odvozuje z norem, které jsou dané pro prostředí, ve kterém se skupina pohybuje. Může jít o pravidla formální (zákony země či školní řád) nebo neformální (nepísané dohody). Vzhledem k tomu, že se vnější prostředí i vnitřní vztahy skupiny neustále vyvíjejí, je významem sociálně-kritického myšlení evokovat diskuzi o vztahu skupiny k těmto změnám a pravidlům (Belz, Siegrist, 2015, str. 44). Sociálně-kritické myšlení učitele se může aktivizovat nejen při tvorbě a vymáhání školního řádu, ale i při stanovování pevných pravidel během výuky nebo vytváření příjemného klimatu v třídním kolektivu.
- Zvládání konfliktních situací je klíčovou dovedností při identifikaci problematického jevu. Fungování každé skupiny provází drobné i velké konflikty. Sociálně složitě skupiny či rozmanitá struktura osobností, jakými jsou tvořeny třídní kolektivy, přinášejí řadu podnětů, které mohou vyvést v nejasnosti či konflikty. Konfliktní události ve školním prostředí může být běžné nedodržování školního řádu, nesplněný úkol, vzájemné nepochopení nebo averze či spor uvnitř třídního kolektivu (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 61). Konfliktní událost může zásadně ovlivnit klima kolektivu a chuť nadále spolupracovat. Role učitele při jeho řešení a současně předcházení je velmi podstatná a s jeho přístupem roste jeho pozitivní či negativní přijetí kolektivem.

Provedeme-li souhrn výše zmíněných sociálních dovedností učitele, zjistíme, že za nimi stojí řada pohledů a formulací. Ke stanovení sociálních dovedností učitele jsme vycházeli z východisek Gillernové a Krejčové, Švece, Mareše a Krívohlavého, Kyriacoua, Dyrťové a Krhutové, Nakonečného, Vališové a Kasíkové, Belze a Siegrista či Hermochová a Šubrtá. Studium těchto zdrojů se podařilo vytvořit přehled sociálních kompetencí, z něhož je však patrné, že se nelze držet pouze jediné teze, jediného autora. Záměrem této práce je výzkum sociálních dovedností učitele na odborné škole. Vzhledem k rozsáhlosti pojetí sociálních kompetencí si tak autor z předchozího textu vytvořil vlastní koncepci sociálních dovedností, kterou aplikoval v empirické části této práce. Sociální dovednosti, které autor zvolil, jsou opřeny o odbornou literaturu a zasahují tři klíčové oblasti fungování kolektivu. Jejich přehled je uveden níže.

- komunikační dovednosti – sociálně-verbální a neverbální komunikace
- prosociální dovednosti – empatie, naslouchání, prožívání, akceptace
- kooperativní dovednosti – spolupráce, spolurozhodování, přijímání autorit, sociálně-kritické myšlení, pozitivní podpora a hodnocení, respekt k rozdílnosti názorů, zvládání konfliktních situací

2.3.3 Sociální kompetence učitele a kurikulární dokumenty

V kapitole o učiteli a jeho kompetencích jsme uvedli souhrn dovedností, kterými má učitel vládnout, aby dokázal zajistit rozsáhlé požadavky, které jsou na něho ve vyučování kladené. Následující kapitola přináší pohled na dokumenty, které významně ovlivňují vyučování. Jejich obsahem je souhrn požadavků, se kterými se má žák ve vzdělávání setkat, a které má po dokončení studia znát. Způsob, jakým se s nimi žák setkává, ovlivňují učitelovi dovednosti a v mnoha případech se jedná o sociální dovednosti, které umožní vyniknout ostatním dovednostem. Níže je uvedeno rozdělení do dvou základních skupin a jejich vztah k sociálním dovednostem učitele.

Vzdělávání v České republice nestojí na nahodilosti a nejednotnosti. Naopak je plánované, pracuje účelně, s cíli a stanovuje očekávané výstupy. Nad všemi školními vzdělávacími dokumenty dlí v rámci ústavního pořádku Ústava ČR a Listina základních práv a svobod, ve které jsou práva na bezplatné vzdělávání, svobodnou volbu povolání a přípravu na něj vysloveně zmíněna⁴². Škol se přímo dotýkají zákony – např. školský zákon, vyhlášky

⁴² Listina základních práv a svobod, článek 26 a 33, věta (1) a (2)

a nařízení vlády či ministra – např. vyhláška o přijímacím řízení ke středoškolskému vzdělávání, nařízení vlády o soustavě oborů vzdělávání či opatření ministra např. v podobě opatření k Rámcovým vzdělávacím programům (RVP). Právě RVP patří společně se Školními vzdělávacími programy (ŠVP) či tematickými plány (TP) ke kurikulárním dokumentům, které výrazně ovlivňují každodenní vyučovací proces. Tyto dokumenty rozdělujeme na státní a školní.

2.3.3.1 Státní úroveň

V České republice byla v roce 2001 stanovena základním kamenem vzdělávání tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání. Zabývala se obecnými východisky na všech úrovních vzdělávání, počínaje předškolním, základním, středním až terciálním a neopomíná ani vzdělávání dospělých. V současné době dochází k revizi jejího obsahu. Důvodem je dynamický rozvoj v mnoha oblastech, který musí být nutně ve strategii vzdělávání zohledňován. Jedná se zejména o oblasti inkluzivního vzdělávání či rozvoj a růst využití výpočetní techniky. Bílá kniha obsahuje řadu doporučení činností pro rozvoj žáka v daném vzdělávacím stádiu, z čehož následně vyplývají doporučení pro tvorbu Rámcových vzdělávacích programů. Přítomnost téma sociálních kompetencí bychom našli v obecných cílech vzdělávání a výchovy. Kniha se zde zabývá ukotvením člověka ve společnosti, složitostmi soužití, potřebou komunikace, porozuměním nebo civilizační a kulturní proměnou společnosti. Druhým významným dokumentem pro vzdělávání v České republice jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco Bílá kniha byla zaměřena spíše na obecná doporučení a rozvojové plány, RVP jsou již cíleny na oblasti výchovy a vzdělávání a jsou předlohou pro tvorbu Školních vzdělávacích programů (ŠVP). Jsou rozříděny na předškolní, základní, střední odborné, speciální a základní umělecké vzdělávání a gymnázia (Serafin, 2016, str. 60). Diferenciace odborného vzdělávání je určena dle délky studia, způsobu zakončení a oborového zaměření. Vztah sociálních kompetencí učitele a témat tohoto dokumentu je spíše přenesený. Kapitola *Klíčové kompetence* se striktně nedrží vyučovacích předmětů, ale vytváří všeobecný soubor požadavků, skrz které se sociální kompetence učitele prolínají. Zmiňuje se zde např. rozvoj osobnosti, získávání postojů, dovedností či vědomostí univerzálně použitelných v různých situacích⁴³. Tyto kompetence podněcují žáky v kolektivních činnostech a přispívají k posuzování svých fyzických a duševních schopností. I z *Cílů středního odborného vzdělávání*, které se orientují na čtyři

⁴³ RVP odborného vzdělávání, str. 4

oblasti, lze vyčíst stopu sociálních kompetencí, kterými by měl učitel na žáka působit. Oblast *Učit se pracovat a jednat* vyzývá žáka k cílevědomému, soustředěnému, vytrvalému a pečlivému přístupu k týmové i samostatné práci, k obhajování svého stanoviska a přijímání stanovisek jiných⁴⁴. V oblasti *Učit se být* a *Učit se žít společně* jsou uvedeny očekávané dovednosti, které vedou jedince k vnímání své osobnosti – sebereflexi, sebepoznání, kritickému myšlení. Tyto dovednosti hodnocení sebe sama žákovi pomáhají ukotvit se ve společenství ostatních a učitelův osobnostní a sociální příklad, vedení a pomoc přispívají k úspěšné spolupráci v kolektivu, spolužití s rasově či nábožensky odlišnými skupinami a spoluvytváří prostředí demokratické a svobodné společnosti⁴⁵. Naplnění kapitoly *Průřezová témata* je značně závislé na ovládnutí komunikačních, sociálních či personálních dovedností. Učitel by na základě těchto témat měl vézt žáky k tomu, aby se angažovali nejen ve svém, ale i ve veřejném zájmu, měli by vnímat a odhalovat myšlenkovou a názorovou manipulaci, selektovat informace v médiích a měli kupříkladu zájem na udržení životních podmínek pro další generace. Sociální myšlení učitele a následně přenesené i žáka se zde promítá zejména v oblastech etické, informační, komunikační, pracovní či ekologické výchovy a vzdělávání. Kurikulární rámce zmíněných oblastí výchovy a vzdělávání jsou předlouhou pro ŠVP a předměty v nich zmíněných.

2.3.3.2 Školní úroveň

Do výčtu školních kurikulárních dokumentů je nutné bezesporu zařadit Školní vzdělávací programy (ŠVP), tematické plány (TP), přípravy na hodinu, ale i Školní a Klasifikační řád a Školní preventivní program.

Na vzniku ŠVP se podílejí všichni učitelé daných oborů. Rozložení tvorby obsahu daného předmětu vychází z obsazení dlouhodobých předmětových komisí. Předlohou pro ŠVP jsou RVP, nicméně základním předpokladem tvorby programů a jejich oblastí jsou dovednosti učitelů. Jedná se zejména o organizační, odborné či komunikační dovednosti, ale například i dovednosti sociální. Školní vzdělávací program v odborném vzdělávání je vytvořen vždy pro konkrétní obor (zedník, truhlář, požární technik atd.) a každá škola si tvoří svůj program dle oblastí, které jsou navozeny v RVP. Mezi základní kapitoly tohoto dokumentu patří *Profil absolventa*, který zahrnuje očekávané výstupy, uvedené jako odborné (souhrn pracovních, bezpečnostních, kvalitativních a hospodárně-ekonomických požadavků)

⁴⁴ RVP odborného vzdělávání, str. 6

⁴⁵ RVP odborného vzdělávání, str. 5

a klíčové kompetence (komunikativní, personální, sociální dovednosti ad.). Pro výzkum sociálních dovedností učitele a jejich vliv na profil absolventa je jeho obsah velmi důležitý a pro proces samotného výzkumu určující. Dokument obsahuje učební plán, soulad požadavků RVP a jejich splnění v ŠVP, když porovnává oblasti vzdělávání a jejich obsazení v předmětech, podmínky přijetí, organizaci výuky a způsob ukončení vzdělávání. Zohledňuje specifické potřeby žáků či práci s nadanými žáky. Z hlediska průniku sociálních dovedností učitele a jeho působení na žáka ve vyučování, ale i mimo přímou výuku je velmi důležitá kapitola *Učební osnovy*.

„Struktura učebních osnov je obvykle taková, že v 1. části je formulováno pojetí předmětu (jeho cíle, pojetí a struktura). Ve 2. části je pak stanoven přehlednou formou vlastní obsah učiva pro jednotlivé ročníky, učivo je rozdělené do tematických celků.“⁴⁶

Projdeme-li v učebních osnovách jednotlivých předmětů kapitolu *Přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí*, zjistíme, že se sociální kompetence učitele – tedy jejich znalost a dovednost je aplikovat – jsou obsaženy více či méně ve všech zmiňovaných oblastech rozvoje a výuky žáka:

„Český jazyk – účastní se aktivně diskuze, obhájí své názory a postoje, Občanská nauka – např. podněcuje práci týmu vlastními návrhy na zlepšení, nezaujatě zvažuje návrhy jiných, Biologie a ekologie – žák přijímá a odpovědně plní svěřené úkoly, Tělesná výchova – žák dokáže spolupracovat se spoluhráči a respektovat kvality soupeře, Ekonomika – žák se učí řešit své sociální a ekonomické záležitosti atd.“⁴⁷

Z příspěvku vyplývá, že role učitele ve výuce není pouze o sdělení a vysvětlení učiva, ale zejména o kombinaci učiva se souběžně učenými dovednostmi. Zakomponování tzv. osobnostně-sociálního rozvoje do výuky je významným úkolem učitele. Výuka následně přináší nejen znalosti a dovednosti související s oborem či oblastí studia, ale i sociálně-osobnostní rozvoj jedince fungujícího ve společnosti. Podmínkou citlivého propojení výuky a tohoto rozvoje jsou dostatečně rozvinuté patřičné dovednosti. V případě následného výzkumu této práce se jedná zejména o sociální dovednosti.

Mezi další školní dokumenty patří například tematické plány či přípravy na hodinu. Tyto dokumenty jsou již bezprostředně blízko samotné výuce. Jde o souhrn informací

⁴⁶ VINTR, Jirí a kolektiv. *Základy didaktiky pro učitele odborných předmětů*. České Budějovice, str. 25

⁴⁷ ISŠ Semily - ŠVP. ISŠ Semily - Aktuálně [online].

vztahujících se k jednomu předmětu v jednom ročníku. Může být určen pro jeden i více oborů současně. Tematický plán by měl zohledňovat všechny potřeby a podmínky dané látky a plánovaně je systematizovat. Předpokladem pro tvorbu TP je znalost požadavků a cílů ŠVP, hlavně učebního plánu a učebních osnov (Vintr, 2002, str. 25). Mezi potřeby lze zcela jistě kromě pomůcek zařadit promyšlené působení učitele a jeho sociálních dovedností. Plánování výuky zahrnuje kromě zvážení obsahu vyučování i volbu formy výuky a použití metod. Využití forem a metod zase ovlivňuje sociální působení učitele nebo naopak sociální působení učitele ovlivňuje výběr a efektivitu forem a metod. Zvažování využití sociálních dovedností učitele do značné míry ovlivňuje místo a místní podmínky, v jakých vyučování probíhá. Zcela jinak probíhá například práce a působení učitele v učebně a jinak práce učitele například při vzdělávací exkurzi či během školní soutěže.

„Už samotný výčet uvedených kompetencí naznačuje, že nároky na školu jsou relativně vysoké a na rozdíl od mnoha tradičních školních znalostí, tyto dovednosti se studenti nenaučí ani prostřednictvím výkladu, ani samostudiem z učebnic. Mezi předpoklady jejich osvojení patří v první řadě rozvinuté sociální dovednosti samotných učitelů.“⁴⁸

Závěrem lze tedy říci, že sociální dovednosti učitele se zrcadlí v mnoha oblastech kurikulárních dokumentů. Některé oblasti dokumentů jsou na aplikaci učitelových sociálních dovedností významně závislé. Současně mohou při jejich vhodném uchopení značně usnadnit samotnou podstatu vyučování a pomoci k dosažení cílů, které jsou v nich dány.

2.4 Vedení školy a kompetence učitele

Jestliže jsme jednu z předchozích kapitol otevřeli rčením, že škola je taková, jací jsou učitelé v ní, můžeme nyní doplnit, že učitelé jsou takoví, jaké je jejich vedení. Učitelé, společně s vedením vytváří podmínky výchovně-vzdělávacího procesu a na jejich souhře a zájmu závisí jeho naplnění.

Hlavní úlohu ve vedení školy má její ředitel. Jeho role je obsažena ve čtyřech oblastech, v nichž musí zajistit fungování a za něž nese odpovědnost. Jde o úlohu správního orgánu, statutárního orgánu, pracovně-právního orgánu a výchovně-vzdělávacího orgánu. Vedle

⁴⁸ KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha, str. 42

plnění těchto rolí pracuje s vizí školy, kterou řídí a vytváří vlastní koncepci fungování a naplnění. Klíčem k naplnění vize je bezesporu součinnost s podřízenými, jejich vlastní zájem a přínos (Trojanová, 2014, str. 33). Podstatnou součástí této koncepce tak je i péče o pedagogické pracovníky. Především se jedná o organizaci pedagogické činnosti, kontrolu jejich práce, jejich rozvoj, zajištění prostředků na potřeby učitelů a vliv na jejich tvorbu klima školy. Na dosažení těchto úkolů se ředitel obvykle podílí se svými nejbližšími spolupracovníky, zejména se zástupcem ředitele.

Zájmem každého vedení školy je řídit organizaci, která je naplněna učiteli, kteří jsou nejen dostatečně odborně a pedagogicky kvalifikovaní, ale kteří mají zájem na sobě stále pracovat a stále se zlepšovat. Nejedná se přitom pouze o onu zmíněnou odbornou a pedagogickou kvalifikaci. Jde například i o rozvoj dovedností učitele, které provázejí jeho pedagogickou činnost, jako jsou například jeho osobnostní, organizační či sociální dovednosti. Hlavním stimulem snažení a zájmu je zákon o pedagogických pracovnících. Rozšiřování a doplňování kvalifikace, či rozvoj učitelových dovedností bývá označováno jako další vzdělávání pedagogických pracovníků. Laickým pohledem na toto vzdělávání lze vidět každodenní, průběžné či občasné doplňování znalostí nebo dovedností jako samostudium, což může probíhat nahodile nebo záměrně, průběžnou aktualizací výukového obsahu. Vedení školy toto umožňuje například udělením studijního volna, které zákon umožňuje čerpat v rozsahu 12 pracovních dní právě pro tyto potřeby (Trojanová, 2014, str. 53). Nicméně profesní pohled vedení školy vidí vzdělávání a hlavně rozvoj učitelových kompetencí jako nutnou koordinovanou součást jeho práce a je na něm, aby se učitelé vzdělávali dle školního plánu dalšího vzdělávání, který již nestojí na nahodilosti, nýbrž je organizovaný, záměrný a zákonem stanovený.

„Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.“⁴⁹

Při tvorbě pedagogického vzdělávacího plánu musí ředitel posuzovat a zvažovat řadu jevů a podmínek. Mezi takové patří zejména motivování učitelů k dalšímu vzdělávání. Přestože se dle zákona další vzdělávání od pedagogů automaticky očekává, je třeba s motivy u

⁴⁹ Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

pedagogů pracovat⁵⁰. Motivující je pro podřízené vždy zájem ze strany vedení. Pokud ředitel či jeho zástupce dokáže naslouchat podnětům nebo problémům svých podřízených, mohou tyto informace využít nejen ve prospěch podřízených, ale nakonec ve prospěch celé školy. Vhodná je zejména pozitivní motivace například pochvalou. Kromě zajištění vzdělávání získají zpětnou vazbu ke své práci, bude se vytvářet sociální vazba mezi oběma skupinami, vznikne sociální diskuze a podpoří to tvorbu pozitivního pracovního prostředí (Mikuláščík, 2007, str. 145).

Jak již bylo uvedeno výše, vedení školy musí vzdělávání organizovat a plánovat. Koordinace rozvoje dovedností učitelů je nutná z řady důvodů. Absentující učitele je nutné ve výuce nahradit, vzdělávací kurzy je nutné financovat a organizaci může přinést úsporu času i peněz, když vzdělávání proběhne ve škole pro všechny a v jednotném termínu. Vše je potřeba harmonizovat tak, aby nedocházelo k nerovnováze či sporům v pedagogickém sboru například z toho důvodu, že někteří učitelé často absentují kvůli dalšímu vzdělávání a jiní se z důvodu zástupu ke vzdělávání zase nedostanou (Lazarová, 2006, str. 192, Rutkovský, 2019, str. 8). Z hlediska tvorby pozitivního sociálního klima v pedagogickém sboru jsou společná školení přímo ve škole či podobné rozvojové aktivity velmi přínosné. Odehrávají se ve známém prostředí, odpadá ztráta času cestováním, zjištěné znalosti a dovednosti lze okamžitě aplikovat a procvičovat s kolegy, což přináší okamžitou reflexi a upevnění (Trojanová, 2014, str. 55).

Ruku v ruce s rozvojem dovedností jde jejich aplikace v činnostech učitele. Pro vedení školy je nejvyšším zájmem, aby získané znalosti a dovednosti bylo možné aplikovat do všech sfér školního života a školního fungování. Nejde přitom zdaleka jen o aplikaci ve výuce. Využívání znalostí a dovedností se dotýká i školních mimovýukových aktivit, tvorby školního kurikula, rozvoje vztahů v učitelském sboru anebo tvorbě vnějšího mínění o škole.

Zaměříme-li nyní pozornost směrem k sociálním dovednostem učitele, můžeme představu a požadavky vedení školy na jejich aplikaci zmínit v kontextu řady školních úkonů a událostí. Školní prostředí je specifické svými sociálními normami, a to jak formálními, tak neformálními. Lze mezi ně zařadit respektování předpisů chování nebo vztahy a jednání ve skupinách. Toto formuje pracovní vztahovou interakci, kooperaci či komunikaci⁵¹. Přitom

⁵⁰ RUTKOVSKÝ, Vít. *Analýza DVPP ve škole*. Kvalifikační práce na NIDV, Hradec Králové, str. 7

⁵¹ BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha, str. 278

základním předpokladem úspěchu řady školních aktivit učitelů jsou takové oblasti sociálních dovedností, které je vedou ke kolegiální podpoře a spolupráci. Běžnou činností bývá tandemová výuka, společné plánování školního programu pro větší skupiny, vedení pedagogického výzkumu nebo sdílení názorů a odborná diskuze (Vališová, Kasíková, 2007, str. 116). Podle J. Vetešky vidí schopnost týmové práce ve vzdělávání jako klíčovou dovednost drtivá většina vedoucích pracovníků (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 123). Dalším prostorem pro aplikaci sociálních dovedností bývají předmětové komise. Jde o formální skupiny, které stanovuje vedení školy. Tyto skupiny zajišťují sjednocení obsahů a aktivit pro danou oblast předmětů či oborů. Jejich činnost se projevuje při tvorbě Školních vzdělávacích programů, během evaluace při klasifikačních poradách nebo při plánování dalšího vzdělávání. Školní management může sociální dovednosti učitelů využívat k diagnostice různých školních problematik. K běžným jevům patří jejich aplikace při rozvoji pomocí hospitace nebo uvádění méně zkušených kolegů do praxe. Zkušené vedení školy dokáže využívat těchto dovedností i k celkovému rozvoji školy a zavádění inovativních metod (Vališová, Kasíková, 2007, str. 116).

Shrneme-li pohled vedení školy na kompetence učitele, lze vnímat následující. Vedení školy musí podporovat další vzdělávání a rozvoj učitele nejen s ohledem na zákony České Republiky, ale zejména k vlastní potřebě dosažení efektivního chodu samotné organizace. V jeho zájmu je motivovat, organizovat a řídit tento rozvoj, aby pokrylo všechny oblasti fungování. Přínosem je nejen aplikace dosažených znalostí a dovedností do výuky, dále rozvoj samotné osobnosti učitele, ale i schopnost vytvářet přirozené a pozitivní klima pro vzájemnou spolupráci, pro sociální vztahy mezi učiteli i při interakci s žáky.

2.5 Shrnutí teoretické části

Hlavním tématem diplomové práce jsou sociální dovednosti učitele na odborné střední škole. Obsah tvoří přehled teoretických východisek související problematiky a popis dílčích a klíčových kapitol empirického výzkumu. Záměrem teoretické části bylo přiblížení oblastí, které s aplikací sociálních dovedností učitele v jeho činnosti souvisí. Jednalo se o pohled na školu, její problémy, prostředí a zařazení do vzdělávacích struktur. Dále byly objasněny sociální kompetence. Podstatnou kapitolou pro výzkumnou část práce byla kapitola

věnovaná učitelé. Závěrečná kapitola teoretické části poskytlá pohled vedení školy na učiteléskou profesi a její funkci ve prospěch a fungování školy.

Aktuálních problémů školy je řada, nicméně autor v souvislosti se sociálními dovednostmi uvedl problematiku financování školství, která se odráží v zoufalém nedostatku profesně kvalifikovaných učitelů, kteří by dostatečně pokryli požadavky na rozvoj žáků ve všech výchovně-vzdělávacích oblastech. Dalším uvedeným problémem vidí autor demograficky vývoj počtu dětí a jejich volené vzdělávací preference, které vystavují učitele většímu tlaku na dosažené a předávané osobnostní a sociální dovednosti.

Mezi klíčové kapitoly z pohledu téma práce patřila kapitola „Škola jako sociální prostředí“. Školní prostředí je místo, kde probíhá sekundární socializace dítěte/žáka a kde se odehrává jeho interakce s učitelem, žákem a výchovně-vzdělávacími obsahy. Toto prostředí podněcuje ke komunikaci, přijímání rolí a utváření sociálních vztahů. Jeho specifická se projevuje v odlišnosti teoretické a odborné výuky.

Pro výzkumnou část se jako další klíčová kapitola jeví kapitola „Učitel“ a zejména její podkapitola „Sociální kompetence učitele“. Přináší názory řady autorů z odborné veřejnosti na sociální kompetence. Autor tyto teze předkládá v přehledném souhrnu, který kategorizuje do tří tematických skupin. Jednotlivé skupiny dále rozvíjí do oblastí, které komplexně pokrývají sociální dovednosti a vytváří tak jejich vlastní koncepci. Vzniklá koncepce je následně aplikována ve výzkumné části. Součástí kapitoly „Učitel“ je i pohled na vztah sociálních dovedností učitele a kurikulárních dokumentů. Tento vztah vzniká zejména v okamžiku transformace obsahů dokumentů do běžného vyučování či spolupráce učitele se žákem. Předložení tohoto pohledu bylo důležité také s ohledem na profil absolventa, který zasahuje jednu z dílčích otázek výzkumu.

Závěr teoretické části je věnován vedení školy. Funkce ředitele je dána mnoha povinnostmi, z nichž řada souvisí s podřízenými učitelé. Aby škola dosáhla vytýčených cílů výchovy a vzdělávání, potřebuje učitele, kteří jsou dostatečně kvalifikovaní a vnímají všechny předpoklady své profese. Mezi tyto předpoklady patří soustavný rozvoj svých znalostí a dovedností. Na řediteli je, aby tento rozvoj řídil, aby učitele vhodně podporoval a motivoval a zejména aby tento proces využil k celkovému vývoji své školy.

3 Empirická část

„Teorie zůstane pouhou teorií, pokud nepřikročíme k činu.“⁵²

Výzkumná část diplomové práce se věnuje zkoumání sociálních kompetencí učitele na odborné škole. Výzkum pracuje s několika cíli. Jejím hlavním cílem je zkoumání problematiky sociálních kompetencí učitele na odborné škole a jejich aplikace v práci se žákem. Dílčí cíle se zabývají oblastmi s hlavním cílem spojenými. Podrobněji se analýze cílů autor věnuje v následujících kapitolách, přičemž sledovaná témata se týkají prostředí jejich aplikace, vztahu sociálních dovedností a kurikulárních dokumentů, předpokládaných a aplikovaných dovedností a pohledu vedení školy na dovednosti učitele. Základní východiska k problematice sociálních kompetencí učitele na odborné škole jsou zhodnocena v teoretické části. Empirická část se zaměřuje na jejich zkoumání s využitím výzkumných metod pozorování, rozhovor a analýzy dokumentů. Výsledkům výzkumu předchází charakteristika výzkumného vzorku, popis využitých metod a vysvětlení transformace zkoumaných dat. Výzkumná část je dále rozdělena do oblastí vyplývajících z výzkumných otázek. Na výsledky výzkumu navazuje diskuze nad tématem a závěrečné zhodnocení.

3.1 Cíl výzkumu

Záměrem práce je výzkum potenciálu sociálních kompetencí učitele v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa. Práce vychází z faktu, že výchovně-vzdělávací proces je plánovaný, respektive organizovaný a vychází z předem stanovených standardů uvedených v kurikulárních dokumentech – Rámcových vzdělávacích programech (RVP), které škola upravuje do Školních vzdělávacích programů (ŠVP). Součástí středoškolského ŠVP je oblast „Profil absolventa“, která v sobě slučuje dvě podoblasti kompetencí – odborné a klíčové. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké sociální kompetence učitelé využívají při své činnosti s ohledem k oblastem profilu absolventa. K dosažení hlavního cíle výzkumu autor stanovil čtyři dílčí otázky, které postihnou jednotlivé oblasti hlavního cíle a usnadní jeho řešení. Jejich význam a cíl je uveden pod samotnou otázkou.

⁵² Jan Amos Komenský, Citáty slavných osobností, [online].

Otázky výzkumu:

- **HLAVNÍ OTÁZKA:** *Jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitelů v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa?*

Z hlavní otázky se vyprofilovaly čtyři dílčí oblasti, označené dle hlavního téma dané otázky.

- 1. OTÁZKA - PROSTŘEDÍ: *V jakém prostředí působení sociálních kompetencí učitele probíhá?*
- 2. OTÁZKA - KOMPETENCE: *Jaké se předpokládají sociální kompetence u učitele vzhledem k profilu absolventa?*
- 3. OTÁZKA – PRÁCE UČITELE: *Jaké sociální kompetence si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce?*
- 4. OTÁZKA – VEDENÍ ŠKOLY: *Jak vnímá kompetence učitele a aplikaci sociálních kompetencí učitele ve výuce vedení školy?*

První otázkou se snaží autor nastínit, jak vypadá reálné prostředí výchovně-vzdělávacího procesu z komplexního i bližšího pohledu. Komplexní pohled je dán širším vnímáním prostředí – zřizovací listinou, výročními zprávami či tříděním na teoretické a odborné vyučování. Bližší popis prostředí přináší pohled na učebny a další prostředí, kde probíhá působení učitele. Záměrem této otázky je přiblížit prostředí, v němž probíhá působení sociálních dovedností učitele.

Druhá otázka se zaměřuje na stanovení sociálních dovedností, které lze v souvislosti se snahou o dosažení požadovaného profilu absolventa u učitele předpokládat. Jejím východiskem je kapitola „Sociální dovednosti učitele“ v teoretické části. Smyslem je analýza daného profilu absolventa a posouzení aplikovatelnosti sociálních kompetencí učitele na jeho obsah. Cílem je potvrzení souhrnu kompetencí, které bude autor dále sledovat.

Třetí otázka se zaměřuje na pozorování práce učitele a následný rozhovor s učitelem. Cílem těchto úkonů je zjištění a záznam používaných a přiznávaných sociálních dovedností učitele během jeho aktuální a minulé práce se žáky. Pozorování proběhne ve výuce v učebně i při mimovýukových činnostech se žáky a kolegy. Po pozorování proběhne rozhovor.

Čtvrtá otázka přináší pohled vedení školy na kompetence učitele. V rozhovoru zaznamenaná data do práce vnesou názory ředitele na výkon profese učitele a na význam aplikace jeho sociálních dovedností na výchovu a vzdělávání žáků.

3.2 Charakteristika výzkumu a zvolených metod

V rámci výzkumu k této práci byla využita případová studie, která je obecně zařazována do kvalitativního výzkumu. Její obsah lze doplnit i o dílčí data získaná kvantitativními postupy. V této studii byla využita kombinace pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak je využíván potenciál sociálních dovedností učitele v jeho práci. Pro autora bylo prospěšné využít různé metody výzkumu k dosažení zkoumaného cíle, protože každá z nich vnesla do problematiky jiný pohled a přinesla jiný soubor informací. Současně jejich vhodná kombinace umožnila autorovi porovnávat výsledky. V následujících řádcích je uveden jejich stručný popis, jejich aplikace ve výzkumu ve zkoumaném prostředí a popis transformace dat z výzkumu.

3.2.1 Analýza dokumentů

Kvantitativně-kvalitativní metoda analýza dokumentů bývá jednou z nedílných součástí případové studie. Při výzkumu se výzkumník může seznámit s úředními dokumenty, které přináší důležité informace o organizaci, pravidlech a fungování. Analýza zjišťuje její činnost a seznamuje výzkumníka s prostředím, kde výzkum probíhá.

Úvodní fáze samotného výzkumu byla věnována analýze následujících školních dokumentů:

- Zřizovací listina
- Výroční zprávy
- Evidence pedagogických pracovníků
- Školní vzdělávací program – profil absolventa

Zřizovací listina vnesla do práce informace o podmínkách vzniku, účelu a fungování zkoumané veřejnoprávní osoby. Výroční zprávy přiblížily stav žáků, pedagogických pracovníků a oborů ve sledovaném období. Souhrn zjištěných informací je uveden v obsahu u první dílčí otázky zaměřené na prostředí.

Evidence pedagogických pracovníků byla zdrojem při výběru výzkumného vzorku. Autor provedl analýzu evidence a ze zjištěných údajů zvolil deset učitelů, u kterých provedl pozorování činnosti a následný rozhovor. Souhrn zvolených respondentů výzkumu je představen v kapitole „Charakteristika zkoumaného vzorku“.

Součástí analýzy dokumentů byl i Školní vzdělávací program (ŠVP). Druhá dílčí výzkumná otázka si kladla za cíl zjištění předpokládaných sociálních kompetencí učitele v závislosti na profilu absolventa. Zmíněný profil je součástí ŠVP, proto provedl autor analýzu jeho obsahu. Smyslem bylo zjistit, zda sociální kompetence uvedené v teoretické části a její kapitole „Sociální kompetence učitele“ lze aplikovat při naplňování profilu absolventa.

V průběhu analýzy dat z jednotlivých školních dokumentů byl prováděn záznam vyhledávaných údajů do předem připraveného archu. Jednalo se o jednoduše upravený list. V úvodu autor zaznamenal, jaký dokument je předmětem zkoumání a poté zapisoval zjištěné údaje. Tyto údaje autor opětovně analyzoval a kategorizoval do oblastí dle potřeby pro příslušné otázky nebo do „Charakteristiky zkoumaného vzorku“. Následně zjištěné výsledky v oblastech podrobně popsal.

3.2.2 Pozorování

Jednou z metod, která byla v této práci využita, bylo pozorování. Patří k základním výzkumným a velmi často využívaným metodám. Záměrem bylo pozorování učitele během výuky i mimo ni. Zejména šlo o pozorování sociálních kompetencí učitele a jejich aplikaci v jeho práci. Pozorování bylo využito i při zjišťování dat o prostředí, ve kterém práce učitele probíhá. Zjištěná data přispěla k zodpovězení dvou dílčích otázek výzkumu a zejména odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. V první otázce, jež se týká právě prostředí, pozorování přineslo souhrnný přehled o učebnách teoretické i odborné výuky a prostředí provázející aktivity mimo vyučování. Klíčové bylo pozorování pro řešení třetí dílčí otázky, věnující se práci učitele, tedy tomu, jaké sociální dovednosti si učitelé přiznávají a jaké potom aplikují ve výuce.

Pozorování učitelů během výuky či jiných mimovýukových aktivit probíhalo za samotné účasti autora a učitelé věděli, že jsou pozorováni. V úvodu byli seznámeni s tím, že se jedná o pozorování určitých pedagogických dovedností a jejich výskytu v průběhu výuky. Na pozorování každého učitele navázal výzkumný rozhovor, který je popsán v následující kapitole. Záznam pozorování autor provedl na připravený pozorovací arch, který byl rozdělen do tří částí. V první části byla souhrnná tabulka s informacemi o pozorovaném objektu. Do tabulky byl označen vyučující s pořadovým číslem (učitel 1, 2, 3, atd.) a určením pohlaví žena/muž. Autor měl svůj interní seznam jmenný s přiděleným pořadovým číslem, které zajišťovalo anonymitu zkoumanému objektu (příloha 2). Dále byla v tabulce informace

o vyučovaném předmětu/oblasti a oboru/ročníku, který byl pozorování přítomen. Druhá část archu se věnovala popisu prostředí, ve kterém výzkum probíhal. Záměrem bylo přiblížit podmínky, v jakých probíhá působení sociálních dovedností a získat podklady pro první výzkumnou otázku. Třetí část archu byla uvolněna záznamu výskytu sledovaných sociálních dovedností učitele a podmínek, které toto pozorování provázeli. Výzkumný arch byl použit na pozorování během výuky i na pozorování práce učitele mimo vyučování (příloha 3 a 4).

Záznamy z pozorování byly použity při objasnění odpovědí v první a třetí dílčí výzkumné otázce. V první fázi vyhodnocování došlo k analýze zjištěných dat a doplnění údajů, které autor během pozorování nestihl zaznamenat. Následně setřídil informace z obou pozorovaných skupin – prostředí/činnosti a dovednosti. Oblast činnosti a dovednosti potom autor porovnal s konceptem sociálních dovedností vypracovaným v teoretické části, v kapitole „Sociální dovednosti učitele“. Výsledky, které autor přenesl do souvislého textu uvedeného u třetí dílčí výzkumné otázky, doplnil vhodnými citacemi z pozorované činnosti a na ně volně navázal sekvencemi z rozhovorů. Výsledky pozorování prostředí u první výzkumné otázky jsou volným přepisem viděných objektů, učeben a scénérii. V závěrečném hodnocení otázky doplnil text grafickým znázorněním četnosti výskytu sociálních dovedností učitele během pozorované činnosti.

3.2.3 Rozhovor

Jako další výzkumná metoda byl vybrán rozhovor. Pro potřeby této výzkumné práce autor zvolil rozhovor s předem stanovenými otázkami, neboť bylo třeba porovnávat jednotlivé odpovědi všech zúčastněných. Záměrem této výzkumné metody bylo zjištění vztahu učitelů a ředitele k aplikaci sociálních dovedností ve výuce i mimo ni. Pro potřeby výzkumu proběhlo deset rozhovorů s učiteli a jeden rozhovor s ředitelem. Rozhovory s učiteli přinesly podklady pro třetí a čtvrtou výzkumnou otázku a rozhovor s ředitelem objasnil čtvrtou výzkumnou otázku.

První sada otázek byla určena pro deset učitelů. V rozhovoru pro ně autor položil čtyři otázky, které reflektovaly hlavní cíl výzkumu a třetí otázku výzkumu, tedy jaké sociální dovednosti si učitelé přiznávají a jaké aplikují. Součástí byla otázka k vlastnímu příběhu z praxe, v němž měli učitelé svými slovy popsat svoji práci se žáky, při které aplikovali své sociální dovednosti. Závěrečná otázka měla reflektovat vztah vedení k učitelům z pohledu učitele. Rozhovor proběhl po pozorování. Druhá sada otázek byla připravena pro ředitele

školy. Předem bylo stanoveno pět otázek rozhovoru směřujících k tématu sociálních kompetencí učitele na odborné škole. Vzorové archy s otázkami a odpověďmi jsou uvedené v příloze 5.

Odpovědi ze všech rozhovorů jsou shrnuty v kapitole „Výsledky výzkumu“ u třetí a čtvrté otázky výzkumu. Autor nejprve analyzoval všechny proběhlé rozhovory. V průběhu analýzy kategorizoval odpovědi do dvou skupin – dle dvou řešených otázek. V textu identifikoval klíčové větné úseky jednotlivých odpovědí, které se vztahovali k příslušné dílčí výzkumné otázce, a graficky je zvýraznil. U ředitele provedl souhrnný slovní komentář odpovědí, ve kterém ocitoval vybrané klíčové větné celky. Komentář rozhovoru s ředitelem je uveden samostatně u čtvrté výzkumné otázky. U učitelů ocitoval zejména sociální příběh a použité dovednosti. Slovní komentář je uveden v souhrnu rozhovorů v závěrečném shrnutí třetí výzkumné otázky. Citace z rozhovorů u učitelů volně navazují na sdělené výsledky pozorování. Pro každého učitele autor předložil výsledky pozorování a rozhovoru společně.

3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumné šetření proběhlo na půdě ISS Semily. Jedná se o střední odbornou školu, na které se vzdělávají žáci v učebních a studijních (maturitních) oborech. Vzhledem k tomu, že je vzdělávání v těchto oborech rozdílné nejen z hlediska obsahového, ale i z hlediska procesního, pracují na škole učitelé teoretického, ale i praktického vyučování.

V úvodní fázi volby výzkumného vzorku si autor stanovil tři kritéria výběru. Ve výzkumu chtěl mít muže i ženy, učitele teorie i praxe a posledním kritériem měla být věková kategorie. Po prostudování evidence pedagogických pracovníků stanovil autor vedle věku i délku praxe. Z evidence totiž vyšlo najevo, že s vyšším věkem nemusí souviset vyšší délka praxe, což mohlo mít význam při interpretaci výsledků.

Přestože se v názvu práce objevuje slovo „učitel“, zařadil do výzkumu autor muže i ženy. Pro toto rozhodnutí mluvila možná rozdílnost obou pohlaví při jednání, chování či vnímání, ale i samotná skladba pedagogického sboru. Označení „učitel“ tak zde znamená spíše obecné označení role, než přiřazení k pohlaví respondenta.

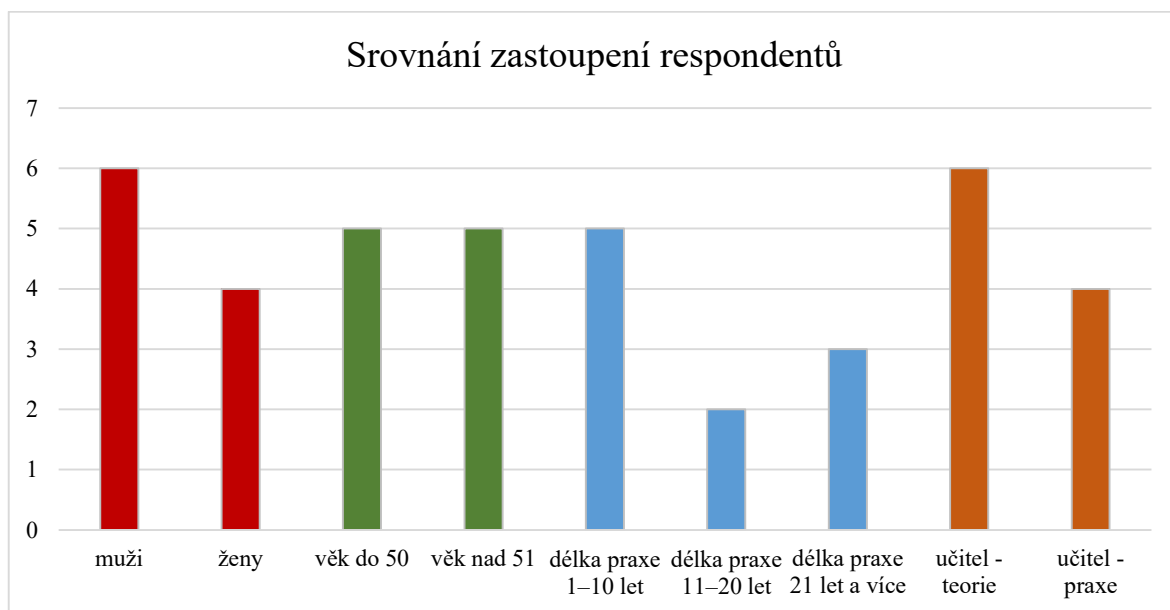
Jak bylo uvedeno v úvodu kapitoly, zkoumaná škola je škola odborná, na které probíhá teoretická i praktická výuka. Důvodem k výběru dle kategorie učitel – teorie/praxe byly

zásadní rozdíly v obsahu, průběhu či podmínkách vyučování, s čímž bylo třeba kalkulovat a bylo nutné to ve výzkumu zohlednit.

označení	pohlaví	věk	délka praxe	zařazení/předměty
učitel 1	muž	37	4	teorie/všeobecně-vzdělávací
učitel 2	muž	44	1	teorie/všeobecně-vzdělávací/odborné
učitel 3	žena	49	11	teorie/všeobecně-vzdělávací
učitel 4	žena	53	2	teorie/odborné
učitel 5	muž	53	19	teorie/všeobecně-vzdělávací/odborné
učitel 6	žena	57	30	teorie/odborné
učitel 7	muž	23	1	praxe/odborné
učitel 8	muž	50	4	praxe/odborné
učitel 9	muž	53	27	praxe/odborné
učitel 10	žena	60	32	praxe/odborné
ředitel	muž	57	30/11	vedoucí pracovník/teorie/odborné

Tabulka 2: Přehled pracovníků, kteří byli vybráni do výzkumu. Délka praxe u ředitele je vyjádřena délkou pedagogické činnosti/délkou vedoucí činnosti (autor: Vít Rutkovský).

Tabulka přináší přehled informací o zkoumaném vzorku. Nejdůležitější informace pro čtenáře je pořadové číslo učitele, protože v kapitole „Výsledky výzkumu“ se na ně některá data odkazují. Čtenář zde má dále možnost získat přehled o struktuře respondentů z hlediska pohlaví, věku, délce praxe a pracovním zařazením. Pracovní zařazení znamená, zda učitel učí všeobecně-vzdělávací předměty, odborné předměty nebo pracuje v teoretickém či praktickém vyučování. Případně zda má nějakou kombinaci.



Graf 1: Srovnání zastoupení respondentů dle různých kategorií. (autor: Vít Rutkovský).

Z grafu je lépe patrné členění na různé kategorie a počet zastoupených respondentů v nich. Autor zde porovnal zastoupení učitelů ve výzkumu z hlediska pohlaví, věku, délky pedagogické praxe a odborného zaměření. Při pohledu na jednotlivé skupiny lze vidět, že v pouze v jedné kategorii došlo k rovnoměrnosti. Důvodem byla složitost jednotlivých struktur a záměrem autora bylo zejména to, aby měla každá kategorie zastoupení. Poměr starších učitelů k mladším přinesl stanovení věkové hranice respondentů na „do 50/nad 51“. Což přispělo i k poměru respondentů z hlediska pohlaví. Vysoký počet mužů na škole je vzhledem k současným poměrům ve školství netradiční, nicméně s přihlédnutím ke skladbě oborů na škole předpokládaný. Kritérium „délka praxe“ rozdělilo učitele do tří skupin. Největší počet učitelů je zastoupen ve skupině do 10 let a na druhém místě je skupina nad 21 let. Skupina mezi touto délkou praxe zůstala na počtu 2, přičemž i analýza evidence pracovníků zjistila, že je tato skupina zastoupena minimálně. Autor si to vysvětluje zejména vysokým věkem několika učitelů a průběžným omlazováním kolektivu. Poměr učitelů teorie/praxe vycházel z toho, že ve škole probíhá více teoretického vyučování, vzhledem k tomu, že v teoretické výuce se kromě učebních oborů vzdělávají i studijní obory. Daný poměr vyplynul na základě poměru teoretické výuky k praktické, která byla stanovena na 11 : 8 (8 učebních oborů + 3 studijní obory).

3.4 Výsledky výzkumu

V následujících řádcích přináší autor výsledky výzkumu. Základní třídění je upraveno dle otázek výzkumu, kdy je nejprve položena výzkumná otázka a dále jsou předložena v dílčích kapitolách zjištění získaná prostřednictvím výzkumných metod.

3.4.1 Otázka – prostředí

- *V jakém prostředí působení sociálních kompetencí učitele probíhá?*

Jak vyplynulo z předchozích kapitol i ze samotného názvu diplomové práce, výzkum probíhal na střední odborné škole. Pro středoškolské vzdělávání je příznačné, že výuka je velmi rozmanitá. Obory, ve kterých se žáci vzdělávají, je mají připravit na výkon budoucího povolání. Výuka v průběhu této přípravy proto musí zahrnovat co nejširší spektrum znalostí a dovedností. Získané kompetence se však netýkají jen profesního působení, ale i společenské socializace a jejich vzájemné interakce. Skloubení těchto východisek stojí na dovednostech učitele a školním prostředí, které tuto interakci provází. Záměrem této výzkumné otázky bylo zaznamenat a objasnit, v jakém prostředí probíhá působení sociálních dovedností učitele. Proběhlé pozorování přineslo podklady k této problematice z komplexního i bližšího pohledu.

Zřizovací listina

Jedním z dokumentů, který pomáhá definovat školní prostředí je zřizovací listina. Přináší právní vymezení vzdělávacího subjektu. Jedná se o dokument tvořený územněsprávním celkem, který provází vznik příspěvkové organizace a shromažďuje základní informace o jejím účelu a fungování. Jeho znění vychází ze Zákona o krajích⁵³, Zákona o rozpočtových pravidlech⁵⁴ a z tzv. „školského zákona“⁵⁵.

Zřizovací listina definuje název právního subjektu jako „Integrovanou střední školu, Semily, 28. října 607, příspěvkovou organizaci“ s právní formou „příspěvková organizace“. Zřizovatelem je Liberecký kraj v zastoupení hejtmanem Martinem Půtou. Organizace je zřízena za účelem poskytování vzdělávání a výchovy žáků, je součástí výchovně vzdělávací soustavy. Statutárním orgánem organizace je ředitel, který stanoví svého zástupce, plní

⁵³ zákon č. 129/2000 Sb., zákon o krajích

⁵⁴ zákon č. 250/2000 Sb., zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů

⁵⁵ zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

úkoly zadané zákony či odpovídá za hospodaření organizace⁵⁶. Škola spravuje majetek svěřený zřizovatelem a využívá ho k zajištění hlavního účelu zřízení. Škola je povinna dodržovat platné zákony v rámci finančního hospodaření. Zřizovatel ji povoluje provádět doplňkovou činnost, která umožní lépe využívat svěřené hospodářské prostředky, ovšem s ohledem k plnění hlavní činnosti využití zisku k dosažení hlavní činnosti. Oblasti povolené doplňkové činnosti se váží k oborům vzdělávání – například provádění staveb, zednictví, truhlářství, vodoinstalatérství atd. Organizace je zřízena na dobu neurčitou⁵⁷. Součástí zřizovací listiny je soupis nemovitého majetku svěřeného zřizovatelem.

Z pohledu téma sociálních kompetencí učitele na odborné škole nám zřizovací listina přináší zasazení školy do vzdělávací struktury školství v zemi a definuje rozsah jejích činností. Současně lze z těchto údajů vyvozovat, jaká věková a profesně zaměřená struktura žáků školu navštěvuje, s čímž souvisí očekávané profesní předpoklady učitelů.

Výroční zprávy

Obecně je význam výročních zpráv prezentován jako soubor informací, sdělujících vývoj dané organizace za stanovený rok. Většinou se jedná kalendářní rok, nicméně vzdělávací organizace využívá školní rok. Ve výroční zprávě střední školy se nachází základní údaje o škole, souhrn oborů, přehled a vývoj personálního zabezpečení, aprobovanost pedagogických pracovníků, přehled počtu žáků, přijímacím řízení a úspěšnosti závěrečných zkoušek, aktivitách či prezentaci školy. Dále jsou zde informace o zapojení do projektů či spolupráci s partnery nebo údaje o řízení či inspekční činnosti.

školní rok	počet žáků	počet učitelů v teorii/praxi	počet oborů studijních/učebních
2017/2018	287	22/10	3/8
2018/2019	327	20/10	3/8

Tabulka 3: Přehled počtu žáků, učitelů a oborů pro daná období (autor: Vít Rutkovský).

Pro potřeby výzkumu byla z výročních zpráv použita data předložená v tabulce výše. Prvním uvedeným údajem jsou školní roky, v nichž probíhal vznik práce a samotný výzkum. Dále

⁵⁶ Zřizovací listina č. j.: ZP-28/17-Š, kapitola III. a IV.

⁵⁷ Zřizovací listina č. j.: ZP-28/17-Š, kapitola VIII. a IX.

tabulka předkládá počet žáků a učitelů v daných letech. Počet učitelů je rozdělen na učitele v teoretické a praktické výuce. Poslední položka tabulky je věnována počtu studijních a učebních oborů.

Pro samotný výzkum byla tato data klíčová z několika důvodů. Dle tabulky je počet žáků narůstající. Sama o sobě je tato informace druhořadá, nicméně vzhledem k působení sociálních dovedností učitele a interakci mezi ním a žákem je zřejmé, že to může přinášet vyšší zátěž, zejména když počet učitelů mezi školními roky poklesl. Třetí a čtvrtý sloupec informací byl důležitý při zvažování kritérií volby zkoumaného vzorku.

Širší prostředí školy

Střední škola, kde probíhal výzkum, má čtyři výukové budovy. V hlavní budově sídlí vedení školy a probíhá zde teoretická výuka učebních oborů. Jsou zde všechny tři počítačové učebny. Ve vedlejší budově se vyučují maturitní obory požární ochrana a podnikání. Budova internátu je současně střediskem odborného výcviku oborů instalatér, elektrikář, zedník a pečovatelské služby. Čtvrtá budova slouží pro odborný výcvik truhlářů a tesařů. Učební obor obráběč kovů má své dílny v prostorách soukromého podniku. Z tohoto výčtu je patrná různorodost oborů, která předpokládá a přináší i značnou různorodost vzdělávacích prostředí. Jak je již uvedeno v kapitole „Charakteristika zkoumaného vzorku“, autor tomuto předpokladu přizpůsobil i výběr učitelů a do výzkumu zařadil zástupce teoretického vzdělávání i odborného výcviku. Plánovaný výzkum z pohledu zaznamenaných prostředí tak můžeme rozdělit do tří oblastí – učebny v teoretickém vyučování, učební prostory praktického vyučování a nezařazené učební prostředí.

Učebny v teoretickém vyučování

Největší zastoupení ve výzkumu mělo učební prostředí v teoretickém vzdělávání. Pro pozorování autor zvolil šest učitelů všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů. Přestože se jednalo výhradně o teoretickou výuku, v učebnách se odehrálo pouze pět pozorování.

Jedno z nejzajímavějších pozorování proběhlo v předmětu Ekologie a Biologie, kde učitel využil exkurzní formu výuky. Samotný průběh této hodiny výrazně ovlivnil úraz jednoho ze žáků, který přinesl velmi zajímavé informace do pozorování sociálních dovedností učitele⁵⁸. Seznamování žáků s ojedinělostmi probíhalo v parku vedle řeky, u soutoku řeky s náhonem

⁵⁸ pozn. autora – podrobněji popsáno v otázce „Jaké sociální kompetence si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce?“

a v údolí, v němž do řeky ústil potok. Vyjma ulice, kterými bylo nutné projít, se žáci pohybovali po cestách mimo městský provoz, zejména po parkových chodnících, lesních pěšinách a loukách. Okolní floru tvořili smíšené dřeviny stromů i keřů a luční byliny. Přestože záměrem exkurze byla zejména krajina a ptactvo, učitel několikrát upozornil na zvláštnosti ve výskytu rostlin či růstu stromů.

Všech pět učeben pro teoretickou výuku v této škole vykazovalo podobné rysy. Jednalo se o běžné učebny s katedrou a tabulí. Lavice byly seřazeny téměř všude do tří řad s výjimkou jedné učebny, kde byla poslední řada propojena. Ve všech učebnách, kde probíhalo pozorování, byl promítací projektor a učebna byla pokryta Wi-Fi připojením (přístupným zaměstnancům i žákům). Učitelé se do školní sítě připojovali notebooky. V každé učebně byli na stěnách hodiny, nástěnky či vitríny využívané k vystavení či sdělení různých informací. Převládala fotodokumentace odborných činností, výrobků, nástrojů či pomůcek daných oborů. Svůj prostor měli i informace o škole či sdělení třídního učitele (o službách, rozvrzích atd.). U maturitních oborů sloužili nástěnky i k informacím o maturitních otázkách a oblastech. U oboru „Požární ochrana“ byly skříně se vzorky nástrojů, pomůcek a náradí hasičů. Všechny učebny zdobily květiny a žákům byly k dispozici věšáky.

Učební prostory praktického vyučování

Druhou tematicky odlišnou skupinou prostředí byly výukové prostory pro praktické vyučování a odborný výcvik. Zde autor vybral čtyři učitele, kteří pracují celkem s pěti obory – elektrikář, zedník, pečovatelské služby a truhlář s tesařem. Odborný výcvik v této škole probíhá obvykle v kombinaci školních dílen a reálného prostředí. Velmi přitom záleží na vzdělávacím stupni a zadané práci.

Jedno z výukových pracovišť, ve kterém autor prováděl pozorování, bylo zaměřené na nácvik práce pečovatелů a pečovatelek. Výukové prostory se skládaly z učeben kuchyně, nemocničního pokoje, prostoru pro práce s dětmi, dílny se šicími stroji, výtvarného pokoje a běžné učebny s tabulí a lavicemi. Pozorovaná probíhající výuka se zaměřovala na péči na nemocničním pokoji. Učitelka předváděla zejména úpravu lůžka pro dospělého pacienta a dítě, dále ukládání pacienta na lůžko s různými polohami dle konkrétní potřeby a používání pomůcek a lékařského materiálu při ošetření. Nemocniční učebna byla vybavena dvěma nemocničními lůžky, dětskou postýlkou a dalším běžným nemocničním nábytkem. Na stěně byla tabule pro zakreslování křídou. Místnost byla vkusně vyzdobena obrázky a drobnými výukovými předměty. Velikost místnosti umožňovala rozložení židlí okolo lůžek, aby

všichni žáci mohli sledovat práci učitele či vyvolaného žáka, okamžitě nad postupy či chybami diskutovat a sdílet dojmy a znalosti. V druhé části místnosti byl ještě veliký stůl se židlemi pro zapisování poznámek či přípravné práce. Kromě nemocničního pokoje byla během pozorování využita i běžná učebna, kde učitel kreslil postup při ošetřování. Probíhala zde i diskuze nad materiály. Všechny výukové prostory pro pečovatele byly upraveny velmi přesvědčivě tak, aby se co nejdříve podobaly pracovnímu prostředí pečovatelů.

Další pozorované pracoviště bylo u oboru elektrikář. I u tohoto oboru dochází běžně k přechodu žáků mezi dílnami a domácnostmi, případně stavbami. Nicméně pozorovaná výuka byla výhradně v dílnách školy. Odborné pracoviště bylo vybaveno ruční dílnou, učebnou s tabulí a několika montážními stoly pro nacvičení základních elektrikářských úkonů. Zbytek výukového prostoru je tvořen cvičnými stěnami s panely z různých materiálů. Na panely je možné montovat různá zapojení strojů či konkrétních místností (kuchyně, koupelna atd.). Žáci pracovali ve dvojicích či samostatně. Učitel kontroloval zapojování a při nejasnostech s žáky řešil chybu nákresem na tabuli. Z hlediska pozorování sociálních dovedností bylo během pozorování možné vysledovat velkou přednost panelů. Při nějaké zásadní či opakované nejasnosti sezval učitel všechny žáky na jedno místo a předvedl správný postup všem najednou. Současně si však každý žák mohl vyzkoušet samostatnou práci v rámci kolektivního úkolu.

Třetím navštíveným pracovištěm byly výukové prostory oboru zedník. Výuka probíhala v dílnách i na stavbě a autor měl možnost sledovat práci v obou prostředích. Školní dílny připomínají kryté staveniště. Na různých místech se žáci učili stavět či bourat cihlové zdi, budovat sádkartonové příčky a stropy či obkládat podlahu a stěny dlažbou a obkladačkami. V jedné menší učebně byla tabule se židlemi, kde běžně učitel začínal den popisem očekávané práce. Na stěnách v dílně i učebně viseli plakáty s pracovními postupy. Žáci byli ráno rozděleni do dvojic. Každá dvojice v první části dne prováděla nácvik přípravy pojiva a nanášení na materiál. Druhá část výukového pozorovaného dne se odehrávala ve stejné budově, ale v jiném křídle. Škola buduje novou jídelnu pro žáky. Prováděné práce vykonávají žáci příslušných oborů v rámci odborného výcviku. Žáci oboru zedník se svým učitelem v době pozorování prováděli bourání příček a opravy zbývajících stropů, stěn a podlah. Autor tak měl jedinečnou příležitost sledovat učitele a jeho žáky nejen v dílnách, ale i při práci na staveništi. Rozdíl v práci učitele se žáky byl patrný na první pohled. Přestože žáci vykonávali podobné činnosti, jako v první části dne, komunikace a intenzita měli

výrazně jiný rozměr. Realnost prostředí přidala autenticitu činnosti a žáci byli více soustředěni na své úkoly. Učitel žáky obcházel, řešil odpovědi na otázky či probíral postupy vhodné pro dané místo.

Poslední odborné pracoviště, zařazené do pozorování, byly učební prostory truhlářů a tesařů. Na rozdíl od předchozích oborů, jejichž dílny a učebny jsou v jedné budově (společně s internátem), jsou dílny truhlářů a tesařů v samostatné budově na druhém konci města. Výcvikové prostředí je specifické svojí rozsáhlostí. Samotné okolí budovy je upraveno pro skladování dřevního materiálu a i v prostorách budovy je několik místností upraveno pro uskladnění či třídění materiálu a jeho hrubou přípravu. Budova má tři podlaží. V nejvyšším podlaží je kancelář vedoucího pracovníka, kancelář učitelů odborného výcviku a sklad nástrojů a přístrojů. Nacházejí se zde také šatny a jídelna s kuchyňkou. Největší prostor zabírá dílna pro ruční opracování. Druhé podlaží je vybaveno všemi potřebnými stroji pro opracování dílců a materiálu. V nejnižším podlaží je sklad velkoplošného materiálu a specifický stroj na výrobu nábytku. Pozorovaný učitel průběžně kontroloval práci žáků v různých částech pracoviště. Na dvoře skupina žáků realizovala stavbu hráně z nově přivezených prken. Pro fyzickou náročnost této práce byla kolektivní pomoc a souhra žáků mezi sebou i s učitelem zásadní. V ruční dílně prováděli žáci nácvik základních motorických dovedností. Učitel několikrát přizval žáky k jednomu pracovnímu stolu a demonstroval pohyb a úchop nástroje, aby poté obcházel žáky jednotlivě. Někteří ze starších žáků ve strojní dílně připravovali polotovary výrobku. Učitel opakovaně prováděl kontrolu postupu a opracování.

Nezařazené učební prostory

Poslední skupinou pro pozorování výukového prostředí je souhrn různých prostředí označený jako – nezařazené. Jedná se o prostředí, které přímo nepatřilo k teoretickému či praktickému vyučování, ani je nebylo možné zařadit k externím prostředím odborného výcviku (staveniště, nemocnice atd.). Do této skupiny autor zařadil prostředí provázející adaptační výlet a literárně-historický exkurzní výlet.

Literárně-historická školní exkurze byla zaměřena na seznámení žáků s významnými osobnostmi naší historie, které byli z důvodů útlaku nucené opustit svoji zemi. Školní skupina přibližně dvaceti žáků a dvou učitelů dojela vlakem až do Litomyšle, kde se pěší túrou dostala k Růžovému paloučku. S pomocí naučných tabulí žáci ve skupinkách skládali

informace o jednotlivých osobnostech. Specifické prostředí výletu přimělo žáky ke spolupráci mezi sebou i s učiteli.

Na rozdíl od literárně-historické exkurze, jež vedla žáky do relativně vzdálené Litomyšle, druhá aktivita se odehrála nedaleko školy. Adaptační výlet žáků jednoho prvního ročníku, kterého se autor zúčastnil, vedl místní oblíbenou Riegrovou stezkou, lesem podél řeky Jizery až do otevřeného kempu v osadě Spálov. Skupina se sešla ráno u školy, prošla městem a zamířila do lesní chráněné lokality. Žáci i učitel měli po celou dobu pochodu čas k rozhovorům a cestou se vytvořili skupinky probírající různá témata. Cílem byl kemp, kde se dle dohody uskutečnilo posezení u ohně s občerstvením. Zprvu nervózní nálada se postupně přetvářela v dobrou, až během spontánně vyvolaného představovacího kolečka dospěla ve vřele empatickou a veselou. Přírodní prostředí doprovázené příjemným počasím, sdílené životní osudy všech zúčastněných a pozitivní nálada přinesli do výzkumu sociálních dovedností učitele řadu zajímavých informací.

V závěru popisu prostředí nelze opomenout místo, kde neprobíhá výuka, ale dochází zde ke komunikaci i výchově. Jedná se například o školní chodby. Ve škole, na které probíhal výzkum, byli zřejmé dva druhy chodeb. Ty na hlavní budově byli výrazně nejvřelejší. Kromě informačních nástěnek s rozvrhy, inzercí, diplomy či fotografiemi žáků byl v posledním podlaží relaxační prostor s malou knihovničkou. O přestávkách zde probíhal čilý ruch. Potkávali se zde učitelé s žáky a řešili různé záležitosti. Na druhou stranu zbylé prostory chodeb v ostatních budovách byli až na pár tematických nástěnek prázdné. Z hlediska sociálního života školy zde bylo vysloveně mrtvo.

Zhodnocení oblasti – prostředí

Výzkum diplomové práce s tématem „Sociální kompetence učitele na odborné škole“ se zaměřuje na aplikaci sociálních dovedností učitele při interakci se žáky. Proces této interakce zahrnuje působení sociálních dovedností učitele, žáka a vliv prostředí, ve kterém se odehrává. Záměrem otázky týkající se prostředí bylo přiblížit prostředí dané školy a nastínit podmínky, které působení sociálních dovedností učitele provází. Odpověď na tuto otázku můžeme vyhodnotit následovně.

Od školního prostředí se obecně očekává pestrost. Ve zkoumané škole je tato pestrost zajištěna mnoha způsoby. Zřizovací listina vymezuje předmět její činnosti a právní charakter organizace jako střední odbornou školu s cílem výchovy a vzdělávání. Výroční zprávy, které

provázejí existenci školy, uvádějí přehled oborů i přehled pedagogických pracovníků. Vzhledem k zastoupení učebních i studijních oborů je výchova a vzdělávání rozdělena do teoretické a praktické výuky. Teoretické vyučování je zajištěno v obvyklých učebnách, nicméně výzkum zaznamenal i výchovu a vzdělávání mimo učebny – například v přírodě či na exkurzích. Většina učeben byla zařízena funkčně, nicméně byla přizpůsobena frontálnímu způsobu výuky, který není z hlediska sociálního působení učitele přínosný. Viditelně pozitivnější bylo proto působení učitele při opuštění učeben, a to zejména v mimovýukových aktivitách. Praktické vyučování se odehrávalo v odborných učebnách i v běžném externím provozu. Obě prostředí měla všednodenní atmosféru a pro sociální působení učitele vytvářela také znatelně příjemnější podmínky než učebny v teorii. V průběhu pozorování praktického vyučování se jako nejefektivnější jevílo prostředí pro praktickou výuku oboru Pečovatelské služby. Přínosné bylo i pozorování ruchu na chodbách hlavní budovy mimo vyučování. Sociální kompetence učitele a jejich interakce se žákem v tomto prostředí získali jiný rozměr, založený na větší vřelosti a pozitivnějším duchu. Závěrem lze dodat, že žádné zkoumané prostředí nebylo z hlediska podpory sociálního působení učitele negativní, ani nebránilo jejich aplikaci.

3.4.2 Otázka – kompetence

- *Jaké se předpokládají sociální kompetence u učitele vzhledem k profilu absolventa?*

Sociální kompetence provázejí učitele při řadě jeho profesních činností. Jedná se o dovednosti, které mu umožňují vykonávat funkci v kolektivu, který školní vzdělávání utváří. Profese učitele je primárně postavena na předávání znalostí a dovedností, nicméně součástí jeho jednání je výchova jedince, který se musí naučit fungovat ve společenství. Socializace žáků, učení sociálních vzorců chování či rozeznávání sociálních rolí jsou dovednosti, které provázejí výchovně-vzdělávací proces a zasahují do řady získávaných kompetencí. Tento proces stojí na stanovených cílech, které se nazývají „profil absolventa“ a sociální dovednosti učitele se s ním v řadě těchto kompetencí protínají. Cílem této otázky byla analýza „Profilu absolventa“ a její srovnání se sociálními kompetencemi učitele, přičemž záměrem bylo zjistit, zda a jaké z těchto kompetencí lze předpokládat u učitele v závislosti na jednotlivých oblastech profilu.

Školní vzdělávací program – profil absolventa

Z hlediska výkonu hlavní činnosti, tedy výchovně-vzdělávacího poslání školy, patří Školní vzdělávací programy – tzv. ŠVP, k jednomu z nejdůležitějších školních dokumentů. Jedná se o veřejně přístupné dokumenty. ŠVP střední školy se od ŠVP základní školy odlišuje tím, že je upravena pro každý obor (např. truhlář, zedník, požární ochrana). Dokument je rozdělen do několika kapitol, z nichž některé jsou obdobné pro všechny obory stejného typu (např. informace k českému jazyku a literatuře) a některé jsou zaměřené výhradně na konkrétní obor (např. odborné předměty). Mezi specifické kapitoly patří „Profil absolventa“.

Pro potřeby této práce autor využil ŠVP výše uvedené školy pro obor Truhlář⁵⁹. Profil absolventa začíná souhrnem informací. V prvním bodě je vyznačen název oboru, jeho kód, délka studia, forma vzdělávání, jeho stupeň a platnost dokumentu. Významnou kapitolou je „Popis uplatnění absolventa v praxi“. Zájemce o obor zde nalezne stručný větný přehled znalostí a dovedností, které si odnáší absolvent do praxe. Dozví se zde mimo jiné i o oblastech uplatnění. K dalším kapitolám ŠVP patří učební plán, učební osnovy či personální a materiální zabezpečení jeho realizace. Součástí profilu absolventa je výčet kompetencí. Rozděluje se na odborné a klíčové kompetence. Tyto kapitoly podrobněji rozvádějí problematiku znalostí a dovedností a doplňují ji o konkrétní úkony dané profese. Oblast odborných a klíčových kompetencí autor analyzoval z pohledu aplikace sociálních dovedností učitele použitelných k jejich dosažení. Při srovnávání využil jako východiska koncept sociálních dovedností uvedený v teoretické části v kapitole „Sociální kompetence učitele“.

Do odborných kompetencí analyzovaného ŠVP truhláře spadá například schopnost pracovat s návrhy a technickou dokumentací, zhotovování základních truhlářských výrobků, volit a používat vhodné způsoby uskladnění materiálu, volit vhodný materiál na výrobu nebo dokázat osazovat výrobek v objektech. Vliv sociálních kompetencí učitele v těchto odborných činnostech nebude příliš velký. Nicméně může se projevit zejména při nácviu výkonu těchto činností ve dvojicích či ve větším kolektivu. Učitel by zde mohl aplikovat zejména různé kooperativní činnosti, v čele se sociální komunikací či spolurozhodováním. Další z odborných kompetencí uvedených v profilu jsou znalosti podmínek bezpečnosti práce, umění pracovat hospodárně či zvažovat ekologické a ekonomické hledisko výroby.

⁵⁹ ŠVP ISS Semily, obor Truhlář 33-56-H/01, střední vzdělání s výučním listem

V dosažení těchto kompetencí by mohl učitel ze svých sociálních dovedností využít opět sociální komunikaci. Také sociálně-kritické myšlení, které nutí přemýšlet o činnosti v širších souvislostech. Mimo zmíněné dovednosti je nesmírně důležitým sociálním projevem učitele pozitivní podpora a hodnocení jakékoli snahy žáka.

Na rozdíl od odborných kompetencí, které se zaměřují zejména na úkony dané profese, se klíčové kompetence zaměřují na různorodé oblasti života člověka. Jejich záměrem je obsáhnout všechny důležité oblasti běžného života.

- Mezi prvními jsou kompetence k učení, které vedou žáka k používání různých technik učení, přijímání hodnocení výsledků své práce či přípravou na to, že je třeba na vzdělání myslet celoživotně. Smyslem využití a působení sociálních dovedností učitele je přimět žáka, aby se naučil naslouchat, nechal si poradit, či poradil ostatním či ho pozitivně podpořil při neúspěchu.
- Kompetence k řešení problému učí žáka volit různé prostředky a způsoby dosažení cíle, nutí ho spolupracovat na řešení. Mezi sociální dovednosti učitele, aplikovatelné v této oblasti, by měli patřit veškeré kooperativní činnosti. Učitel by měl podporovat sociální komunikaci, spolurozhodování, vytváření rolí a s tím související vznik respektu k autoritám skupiny. Nedílnou součástí role učitele by měl být tlak na sociálně-kritické myšlení, ale i vzájemnou podporu a pochvalu.
- Komunikační kompetence vede k vhodnému vyjadřování, sebe prezentaci, formulování a obhajování názorů. Jejich vývoj by měli podporovat sociální dovednosti učitele obzvláště z oblasti verbální a neverbální komunikace.
- Personální a sociální kompetence přináší znalosti o duševní hygieně, zkušenosti s kolektivní prací nebo znalosti o preventivním jednání a předcházení konfliktům. Zde se činnost učitele překlápí z roviny jednání spíše k emocím a prosociálnímu působení. Rozvoj těchto kompetencí je zejména o znalosti učitele v oblasti empatie, naslouchání, prožívání, respektování odlišných názorů, ale také schopnosti akceptace či prevence a řešení konfliktních situací.
- Dalšími kompetencemi uvedenými v profilu absolventa jsou občanské a kulturní. Zde se profil absolventa zmiňuje o tom, že by měl žák jednat odpovědně ve svém i veřejném zájmu, nešířil xenofobii a zasazoval se proti diskriminaci. Důležitými aspekty občanské kompetence je vztah k tradicím a hodnotám své země. Ze sociálních kompetencí učitele by se zde nejčastěji mohla objevit sociální komunikace, která by mohla být rozvíjena

snahou o sociálně-kritické myšlení či přispívat k chápání a respektování odlišných názorů.

- V rámci profilu absolventa je uvedeno i několik bodů k pracovnímu a podnikatelskému uplatnění. Absolvent by dle těchto kompetencí měl být schopen reagovat na vývoj ve společnosti a dokázat se přizpůsobit změnám na pracovním trhu, být připraven na celoživotní učení. Učitel a jeho sociální dovednosti by měli v této oblasti přivést žáka k sociálně-kritickému smýšlení, vnímání skupin trhu a jejich rozdílností v názorech. Důležitým prvkem působení je vzor učitele a jeho vystupování jako autority, která učí žáka přijímat a respektovat autority v běžném životě.
- V závěru jsou zmíněny matematické a informačně-komunikační kompetence, které absolventa nabádají k aplikaci matematických znalostí v běžném životě nebo ovládnutí informačních technologií umožňující být ve spojení se společností prostřednictvím elektronických médií a internetu. Zde je aplikace sociálních dovedností učitele opět diskutabilní. Učitele lze brát jako vzor pro řadu sociálních rolí a jejich jednání. Pro využití matematických nebo informačních kompetencí žáka je například možné vnímat potřebu spolupráce při řešení souvisejících činností či umění komunikace ve skupině. Stejně jako v předchozích oblastech lze i v této najít důvod, proč má učitel své žáky pochválit či alespoň podpořit a vytvářet tím příznivé pracovní podmínky a současně tím učit sociální vzorec aplikovatelný v běžném životě jedince.

Zhodnocení oblasti předpokládaných kompetencí

Souhrnně lze profil absolventa označit jako ideální předobraz budoucího produktu vzdělávání. V tomto případě žáka nabytého požadovanými znalostmi a dovednostmi a připraveného tyto kompetence dál v životě rozvíjet a používat. Záměrem celé práce byl výzkum využívání sociálních kompetencí učitele. Dílčí záměrem této části výzkumu bylo konfrontovat sociální dovednosti učitele s profilem absolventa a zjistit, zda lze předpokládat jejich aplikaci jako součást působení učitele při jeho dosahování. Proto proběhla analýza vybraného profilu absolventa. Autor prostudoval jeho oblasti a srovnal je se seznamem sociálních dovedností, které uvedl v teoretické části práce. Jednalo se o sociálně-komunikační dovednosti (sociálně verbální a neverbální komunikace), prosociální dovednosti (empatie, naslouchání, prožívání, akceptace) a kooperativní dovednosti (schopnost pracovat v kolektivu, respekt k rozdílnosti názorů, sociálně-kritické myšlení, zvládání konfliktních situací). Po rozboru profilu absolventa a jeho porovnání se sociálními

kompetencemi učitele výše nastíněnými je možné říci, že je tento soubor aplikovatelný na práci učitele a jeho interakci se žákem. Současně by tyto dovednosti mohli zajistit rozvoj kompetencí žáka, uvedených v daném profilu. Představené sociální dovednosti lze tedy nejen předpokládat v práci učitele, ale současně je označit i jako žádoucí.

Závěrem je třeba říci, že některé z uvedených sociálních dovedností se značně prolínají s osobnostními, což může svádět k pochybnosti o validitě jejich sledování. Nicméně je autor přesvědčen, že interakce jedinců ve společnosti je touto příbuzností výrazně ovlivňována a jejich zařazení a sledování je tak na místě.

3.4.3 Otázka – práce učitele

- *Jaké sociální kompetence si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce?*

Hlavní výzkumná otázka se snaží zjistit, jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitele ve vztahu k profilu absolventa. Pro její řešení má třetí dílčí otázka klíčovou úlohu, neboť se zaměřuje na to, jaké sociální dovednosti si učitelé přiznávají a zejména na to, jaké se projevují v jejich práci. Autor pro zjištění těchto informací využil metody pozorování a rozhovoru.

Pozorování probíhalo v teoretické výuce, praktickém vyučování a při práci s žáky mimo vyučování. Výskyt sociálních dovedností učitele autor zaznamenával do připraveného výzkumného archu osobně a následně je i zpracovával. Bezprostředně nebo jen krátce po pozorování probíhal rozhovor. Autor měl připravené otázky, které měli reflektovat vztah učitele k sociálním dovednostem a jejich aplikaci při výkonu učitelské profese.

Výsledky těchto výzkumných kroků jsou uvedeny níže v dílčích souhrnech pro každého učitele. V úvodu je popis pozorování a na něj navazuje komentář a citace rozhovoru. Na úvodní část navazují výsledky pozorování z adaptačního výletu, literárně-historické školní exkurze a odpolední aktivity učitele s žáky. Závěr je věnován zhodnocení dosažených informací. Obsahuje i grafické zobrazení sociálních dovedností.

Učitel 1

Pozorování proběhlo v poslední vyučovací hodině dne, ve výuce českého jazyka. Spolupráce učitele a žáků byla rozmanitá. Kromě běžného výkladu o médiích a jejich vlivu nechal učitel několikrát žáky společně řešit úlohu, dal prostor diskusi, chválil za aktivitu, gestikuloval a pohyboval se po třídě. Probíraná látka přinášela různá témata a učitel ponechával žákům prostor k argumentaci: „*Jak vnímáte názor Jirky?*“ či „*Co si o tom myslíte?*“, byly věty, které zazněly. Celková atmosféra vyučovacího bloku byla pracovní, velmi pozitivní a mezi pozorované sociální dovednosti patřila pozitivní podpora a pochvala, respekt k rozdílnosti názorů, sociálně-kritické myšlení, sociálně-verbální i neverbální komunikace, působení autority a podněty k záměrné spolupráci.

Po pozorování proběhl výzkumný rozhovor. V něm působil soustředěně a mimo jiné uvedl, že je třeba pracovat na sociálním klimatu. K sociálním kompetencím uvedl: „*Myslím, že je třeba empatie, naslouchání, dorozumění se, zvládání konfliktů, spolupráce a myslet na vztahy při spolupráci – nehádat se, ale domluvit.*“ A dodal: „*Je třeba být kritický, ale také férový.*“ Ze své pedagogické praxe uvedl následující příběh:

„V době mého působení na předchozí škole jsem byl třídní učitel. Moje třída byla velice pestrá a já si všiml několika problémů v sociálním fungování. Byl tam žák s uměleckým nadáním, ale pohybově podprůměrný, stál na okraji třídy. Ze skupiny byl evidentně vyčleněn. Radil jsem se s výchovnou poradkyní, jak mám toto vyčlenění zastavit. Postupoval jsem tak, že jsem nejprve zjistil, jaké představy má o svém postavení samotný žák a jakou roli by si ve třídě přál. Vyhovovalo mu být na okraji, nepřál si být středem pozornosti a kolektivních aktivit se také účastnit nechtěl. Současně si ale přál, aby ho spolužáci brali k sobě a byl součástí kolektivu. Doposud k němu vyučující přistupovali tak, že si ho spíše nevšimli, a když si ho všimli, nutili ho například do fotbalu nebo jiných her, ve kterých nebyl dokonalý, čímž byl rozdíl mezi ním a spolužáky více patrný. Navrhl jsem, aby žák nehrál hru, ale maloval spolužáky při hře. Třída hrála, on maloval a poté všichni obdivovali jeho obrázky. A žák povzbuzován učitelem i žáky maloval. Nakonec toto řešení ocenili všichni.“

Mezi sociální dovednosti zde aplikované uvedl: „*Empatie, naslouchání a komunikace ve skupině.*“

Učitel 2

Další pozorování autor provedl ve dvouhodinové výuce, kde se učitel se žáky věnoval procházce nedalekou přírodní lokalitou a popisu výskytu ohrožených druhů v přírodní diverzitě. Výuka proběhla relativně živelně. Přesun žáků se komplikoval nezkušeností vedoucího učitele. Došlo při něm k úrazu, který ovlivnil celou vyučovací jednotku. Děj se týkal úrazu, konfliktu se žáky, péči o zraněnou dívku, diskuzi nad normami společenského chování a vztahů mezi lidmi, ale nakonec i výuce o krajině, fauně a flóře. V průběhu pozorování bylo možné sledovat celou škálu sociálních dovedností učitele, které průběžně přinášel řetězec událostí – spolupráce se žáky a zástupcem ředitele, spolurozhodování o dalším průběhu, sociálně-verbální a neverbální komunikaci, empatii, naslouchání, prožívání, akceptaci, působení autority, pozitivní podpoře žákyně, respektování rozdílných názorů a řešení vzniklého konfliktu v kolektivu.

V rozhovoru se učitel stále vracel k události a proběhlý příběh popsal takto:

„Já vím, že jsem při téhle hodině udělal spoustu chyb, ale zase mi to pomohlo dokonale poznat kolektiv a i náročnost práce učitele. První, co jsem udělal špatně, bylo to, že jsem si nevezl seznam žáků. Jedna žákyně se opozdila a spolužáci ji zatloukli. Když viděla, že jsem daleko, snažila se nás doběhnout a na hraně chodníku zakopla. Naštěstí ji dva spolužáci zahlédli, tak jsme se vrátili a pomohli jí na lavičku. Vznikla nepřehledná situace. Musel jsem se věnovat zraněné, ale třída se začala rozplývat po okolí. Sehnal jsem je dohromady k lavičkám, požádal jsem je o trpělivost, nechal jsem je prostudovat materiály, které jsem vzal s sebou a věnoval se zraněné. Telefonem jsem přivolal pomoc zástupce ředitele. Během čekání jsem si s dívkou povídal. Dozvěděl jsem se, že ji kolektiv moc nebere. Její aktivitu vidí jako šplhounství, říkají o ní, že je namyšlená a ignorují ji v kolektivu. Snažil jsem se ji uklidnit. Po předání do péče zástupce jsem s žáky pokračoval v přesunu do lokality. Počasí i denní doba přála úspěšnému pozorování ptáků i vegetace. Nakonec jsem se pokusil shrnout nejen samotné jevy přírody, které jsme viděli, ale i probrat situaci s dívčinými spolužáky. Dozvěděl se jejich pohled na dívku. Popovídali jsme si o vztazích a nutnosti respektovat různé odlišnosti. Myslím, že vzniklá událost zapůsobila na celý kolektiv, včetně mne.“

Jako známé sociální dovednosti uvedl: *„Spolupráci, kritický přístup k sobě i ostatním a komunikaci ve skupině.“* K příběhu doplnil, že využil empatii, naslouchání, řešení konfliktu, skupinovou komunikaci a kritický přístup ve skupině. “

Učitel 3

Třetím objektem pozorování a rozhovoru byla učitelka. Pozorování proběhlo v hodině dějepisu. Učitelka jednala během výuky velmi aktivně. Hned v úvodu přidělila žákům úkoly, upozornila na odložení a ztišení mobilních telefonů, během úvodního opakování se pohybovala po třídě, využívala gest či mimiky k regulaci žáků – předávání slova, hodnocení odpovědí či povzbuzení ostýchavých. Často a velmi mile pozitivně hodnotila příspěvky jednotlivců. K neobyčejné situaci došlo v okamžiku, kdy učitelka vyzvala žáky, aby se pokusili posoudit, jaká situace by je vedla k obětování vlastního života (probíralo se téma Jan Hus). Nechala žákům několik minut k zamyšlení a následně je vyzvala ke sdílení myšlenek. V kolektivu se rozhořela diskuze nad lidskými hodnotami, do které se učitelka zapojila společně s žáky. Autor ve výuce zaznamenal – sociálně-verbální i neverbální komunikaci, spolupráci, sociálně-kritické myšlení, působení autority, pozitivní podporu a pochvalu, naslouchání, prožívání a respekt k rozdílnosti názorů.

V následném rozhovoru sdělila: „*Myslím, že důležitá je empatie, naslouchání, sebereflexe, seberegulace, zvládání konfliktů ve skupině, verbální a neverbální komunikace ve skupině, umění podpořit a pochválit a respektování různých názorů.*“ Příkladem zkušenosti s využitím sociálních dovedností učitelka uvedla následující příběh:

„*Stalo se to při výuce angličtiny. Před několika lety jsem ve skupině měla chlapce, který trpěl kombinací několika poruch učení. Učil se na méně náročném učebním oboru. Jeho schopnost zvládnout nová slovíčka v cizím jazyce byla minimální, o gramatice ani nemluvě. O hodinách byl hodně pasivní, kolektivu se stranil. Ptala jsem se ho, proč se více nezapojuje. Řekl mi, že nechce, aby se mu ostatní smáli. Během výuky jsme si všimla, že mu jdou výborně čísla. Proto jsem mu připravila početní příklady v angličtině. Za správné odpovědi jsem ho chválila a jeho sebevědomí během několika týdnů výrazně narostlo. Připravovala jsem mu postupně složitější a složitější příklady od sčítání a odčítání, přes násobilku až ke geometrii. Chlapec nejen že zadání správně anglicky přečetl, ale i vypočítal a anglicky odpověděl. To mnozí žáci nezvládli. Žákova aktivita stoupala a to byl to nejen důvod k pochvale od učitele, ale hlavně se zlepšoval jeho kontakt se spolužáky a i oni ho pozitivně povzbuzovali.*“

Při řešení dle svých slov využila: *Empatii, umění podpořit a pochválit, komunikaci ve skupině.*“

Učitel 4

Pozorování proběhlo ve výuce odborného maturitního předmětu. Hodina začala diskuzí nad poslední písemnou prací. Několik žáků ochotně rozdávalo práce, někteří se hlásili o dopsání práce, jiní začali řešit špatné odpovědi. Učitelka v úvodu naznačila průběh hodiny a rozebírala jednotlivé oblasti písemné práce a návaznosti na aktuální látku. Během společného opakování se pohybovala po učebně, gesty řídila aktivitu i souhlas, několikrát nechala žáky, aby si vzájemně shodli na řešení. Často byla slyšet pochvala, s nadsázkou řešila polehávajícího žáka. Přestože se zdála být nálada uvolněná a spontánní, byla to učitelka, její aktivita a autorita, kdo řídil vyučování. Z hlediska výzkumného pozorování autor zaznamenal – spolupráci, sociálně-verbální a neverbální komunikaci, působení autority, respekt k rozdílnosti názorů, řešení konfliktních situací a pozitivní podporu.

V úvodu rozhovoru učitelka uvedla, že pod pojmem sociální kompetence si představuje: *„Empatii, sociální komunikaci, spolupráci, respektování odlišností, naslouchání, podporu a pochvalu v týmu, schopnost neverbálně regulovat kolektiv.“* V části věnované sociálnímu příběhu učitelka uvedla následující:

„V loňském roce jsem ve třídě měla šikovného kluka. Byl skvělý do party, jak se něco dělo, vždycky byl první, kdo chtěl pomoci. S jeho známkami to bohužel tak slavné nebylo. Přišlo mi to zvláštní, protože v hodinách dokázal reagovat velmi dobře, přišlo mi, že je docela chytrý. Několikrát jsem se ho snažila povzbudit, nicméně špatných známek přibývalo a ve druhém pololetí už to bylo opravdu špatné. Pozvala jsme ho na konzultaci ke známkám, ale záměrem bylo pokusit se zjistit i něco o jeho rodině. Ze začátku byl neochotný, ale po chvíli se rozpovídal o svém rodinném prostředí. Doma nebyl jediný, měl mladší sourozence, a protože už byl vyučený, rodiče ho tlačili k tomu, aby už školy nechal a začal si vydělávat. Dle svých slov si chtěl dodělat maturitu, ale také nechtěl být doma na obtíž. Dohodli jsme se, že promluví s rodiči. Sešli jsme se ve škole, probrali jeho aktivitu, jejich pohled na věc a všechny alternativy. Shodli jsme se, že by měl školu dokončit a snažit se odmaturovat. Výsledek jednání se odrazil v žákově práci téměř okamžitě. Bohužel v jednom předmětu se mu nepodařilo napravit dlouhodobé špatné výsledky a musel se rozhodnout, zda bude ročník opakovat. Momentálně je situace taková, že opakuje, studijní výsledky jsou výrazně lepší, než před rokem a dokonce si pochvaluje lepší třídní kolektiv, než měl dříve.“

Dále učitelka uvedla: *„Snažila jsme se uplatnit naslouchání, empatii a sociální komunikaci.“*

Učitel 5

Pozorovaná výuka u dalšího učitele se týkala odborného předmětu oboru Požární ochrana. Přestože v úvodu probíhalo individuální zkoušení, učitel se několikrát obrátil na kolektiv a otevřeně s žáky probíral odpovědi zkoušeného. Několikrát neznalost nezkoušeného žáka vtipně okomentoval či správnou odpověď nebo podnět k zamyšlení pozitivně ohodnotil. Samotná výuka připomínala spíše diskuzi, kterou učitel umně korigoval. Ze sociálních dovedností učitele se vyskytovaly – sociálně-verbální a neverbální komunikace, spolupráce, sociálně-kritické myšlení, projev jeho autority, pozitivní podpora a pochvala, respektování rozdílných názorů a řešení konfliktních událostí.

V rozhovoru učitel navázal na to, co bylo vidět v jeho aktivitě při vyučování a okomentoval to takto: „*Důležitá je volba vhodné komunikace, empatie, umění pochválit, vézt žáky ke spolupráci a podpoře – jsou jeden tým a musí si pomáhat.*“ Příběh, který uvedl, byl tento:

„*Během jedné přestávky za mnou přišel žák z mé třídy a stěžoval si, že ho spolužáci šikají. Nechal jsem ho popsat, jak šikana probíhá. Uvedl, že ho nenechají říct názor, stále ho okřikují a zesměšňují. Nechtějí se s ním bavit a společnou činnost s ním dělají neradi. Poděkoval jsem mu a slíbil, že se tím budu co nejdříve zabývat. Nechal jsem si to chvíli projít hlavou, protože jsem třídu znal a toto chování mi k ní nešlo. Nakonec jsem usoudil, že požádám několik žáků nezávisle na sobě o rozhovor a pokusím se zjistit jejich názor na kolektiv a onoho žáka. Téměř ode všech jsem se dozvěděl totéž. Partu hodnotili všichni jako dobrou – přátelskou. Spolužáka nehodnotili nijak špatně, ale vadilo jim, že chce mít vždycky pravdu. Tvrdili, že chce být vždycky nejlepší a tváří se, že ví všechno líp. Výchovná poradkyně mi doporučila, abych se nejdříve pokusil otupit hrany sporů. Shodli jsme se na tom, že se zřejmě nejedná o šikanu, ale spíše o vzájemné nepochopení. Znovu jsem se sešel s žákem a pohovořil jsem si s ním o jeho životě a přístupu k práci. Došlo i na to, že jsem mu sdělil pohledy žáků na něho a nastínil mu, že proti němu spolužáci nic závažného nemají, jen mají trochu odlišnou filozofii přístupu k práci. Pak jsem ději nechal pár dnů volný průběh. Upozornil jsem kolegy na problém a všiml jsem si pozorně aktivity a spolupráce žáků v hodinách. Součinnost probíhala v klidu a ani kolegové nenaznačovali nějaký problém. Po pár týdnech se za mnou žák zastavil a sdělil mi, že se situace opravdu vyjasnila a se spolužáky už vychází lépe.*“

K řešení učitel dle svých slov využil: „*Umění naslouchat, komunikovat se všemi, akceptovat názor, být kritický k jedinci i kolektivu.*“

Učitel 6

Dalším pozorovaným učitelem byla učitelka vyučující odborné předměty u učebních oborů již více než třicet let. Pozorovaná byla dvouhodina, která začala stručným opakováním předchozí látky. Žáci se zapojovali často a dobrovolně. Bylo patrné, že tuto činnost jsou žáci zvyklí dělat pravidelně, protože reagovali na gesta učitelky rychle, neskákali si do řeči a vzájemně se doplňovali. Vyučující měla viditelný respekt. V okamžiku, kdy si vzala slovo, kolektiv utichl a věnoval jí pozornost. Komunikace učitelky byla zřetelná a vřelá, několikrát využila informačních technologií k předložení podkladů k výuce a dala několikrát žákům úkol, vyhledat danou informaci na internetu (výkon stroje, cenu nástroje apod.). Hodina měla velmi příjemné tempo i pozitivní atmosféru. Ze sledovaných sociálních dovedností byly patrné – působení autority, sociálně-verbální i neverbální komunikace, spolupráce, pochvala a podpora, respekt k odlišnosti názorů.

Krátce po pozorování proběhl rozhovor. V otázce na známé sociální dovednosti učitelka uvedla: *„Domnívám se, že je nejdůležitější empatie a naslouchání, akceptace žáka jako osobnosti, schopnost komunikace – být na příjmu, když to potřebuje nebo se bojí.“* Níže autor uvádí příběh sdělený učitelem:

„Už je to pár let, co jsem měla žáka s nečekaným problémem. Řešil sebevraždu bratra, ke které došlo před mnoha lety. O této události se dozvěděl od svých rodičů nepřítlivě. Začal být apatický a vyjadřoval se ve smyslu, že vše je vlastně k ničemu. Podstatu jeho vyjadřování jsem pochopila, když mi celou událost popsal při rozhovoru, který měl původně řešit jiné téma. Sdělil mi, že již začal docházet za odborníkem. Při třídní schůzce jsem měla možnost mluvit i s jeho rodičem. Vyjadřoval lítost nad tím, jak se celá událost seběhla. Domluvili jsme se na součinnosti a žákovi jsem nabídla individuální pomoc při výuce a doplňování látky. Současně jsem pečlivě sledovala, jak na jeho náladu reaguje kolektiv a několikrát jsem citlivě tlumila vášně. Myslím, že tím jsem mu velmi pomohla. Sice se původně o všem vyjadřoval s despektem, ale následná spolupráce ukázala, že se mu vrací chuť do práce a daří se mu tento problém překonat.“

Do rozhovoru uvedla, že při řešení využila: *„Empatii, naslouchání, spolupráci, sociální komunikaci, akceptování jeho stavu a přístupu.“*

Učitel 7

Prvním učitelem z oblasti výuky odborného výcviku byl třidvacetiletý učitel. Pozorovaná výuka probíhala u oboru zedník částečně ve školních dílnách a částečně na staveništi. Denní blok byl rozdělen do dvou částí. V první si žáci osvojovali postupy při pojení stavebních materiálů na cvičné ploše. Učitel vzal žáky několikrát k tabuli, vykresloval postup a diskutoval o něm se žáky. Dvojice žáků několikrát dorazili na stejné místo a vznikl spor, kdo bude pracovat první. Učitel situaci řešil pohotově vysvětlením priorit daných úkonů a probral s žáky ideální řešení. Druhá část dne proběhla na staveništi nové jídelny, která je ve stejné budově, jako dílny. Žáci vykonávali práci opět ve dvojicích. Jednalo se o bourací, čistící a opravovací úkony. Učitel žáky trpělivě obcházel, radil, chválil, vysvětloval a pobízel žáky ke vzájemné pomoci. Pracovní den učitel zakončil: *„Za špatnou práci vám nikdo nic nedá, nikdo ji nechce a nezaplatí vám za ni.“* Autor během pozorování zaznamenal tyto sociální dovednosti – podpora a pochvala, spolupráce, působení autority, sociálně-verbální a neverbální komunikaci, řešení konfliktních situací.

V rozhovoru, který následoval po konci pracovního dne, učitel uvedl: *„Myslím, že nejdůležitější je dobrá komunikace, vlastní příklad a spolupráce.“* Popsaný příběh zní takto:

„Na jaře za mnou přišel jeden žák. Řekl mi, že by potřeboval u táty doma opravit popraskaný strop a neví, jak na to. Když jsem mu postup vysvětloval, několikrát z žáka vypadla věta, že neví, zda to zvládne, a že nechce tátu zklamat. Nabídl jsem mu, že má začít a pokud se mu nebude dařit, ať řekne a já mu přijedu pomoci. Příští praxi za mnou žák skutečně přišel a požádal o další rady. Zdálo se mi, že se mu dílo daří, tak jsem ho povzbudil a doporučil, aby mi svoji práci vyfotil. Když jsme se setkali znovu, horlivě mi ukazoval snímky téměř opraveného stropu. Probrali jsme ještě nějaké preventivní úkony po dokončení. Využil jsem toho a celou situaci jsme řešili ve výuce se všemi žáky během pracovní přípravy. Konkrétní žák popisoval postup, problémy, spolužáci se ptali a říkali, co by dělali oni. Bylo to zajímavé pro nás pro všechny. Myslím, že kluk říkal, že táta měl radost.“

Na dotaz, jaké dovednosti v případě využil, učitel odpověděl: *„Snažil jsem se být empatický a spolupracující. Důležitá byla komunikace všech stran.“*

Učitel 8

Dalším pozorování proběhlo u elektrikářů ve školních dílnách, kde žáci pracovali na speciálních panelech, které navrhl a zhotovil sám učitel. Žáci se během dne posunovali po jednotlivých stanovištích, někde pracovali ve dvojici, jinde samostatně. Učitel v úvodu popsal denní činnosti a průběžně se věnoval kontrole a instruktáži. Vykreslil schémata na tabuli, upozornil žáky na hrozící rizika práce a připomněl bezpečnost práce. Pokud narazil na větší nejasnost, sezval si žáky k opakování u tabule. Žáci si měli vzájemně pomoci nalézt chybu na schéma nebo v zapojení. Během práce žáci i učitel probírali různá témata od pracovních po soukromá, což učitel komentoval: „*To jsou moudra.*“ Celkově byla během dne aktivní, ale pohodová atmosféra a bylo možné sledovat – pochvalu i podporu, autoritu učitele, spolupráci a spolurozhodování, naslouchání, řešení drobných konfliktů a sociálně-verbální a neverbální komunikaci.

Rozhovor probíhal průběžně během dne a v úvodu učitel okomentoval známé sociální kompetence takto: „*Já si myslím, že to je kolektivní spolupráce, umění řešení konfliktů ve skupině a pochvala kolektivních činností.*“ Níže je příběhu se sociálním podtextem.

„Já když nad tím přemýšlím, tak mne momentálně nic moc nenapadá. Často se s kluky bavím, občas jen poslouchám, jak se baví mezi sebou. A jedna věc mne zaráží. Jakoby stále hledali někoho nebo něco, nad co se můžou povyšovat. Vyhledávají chyby na lidech, hlavně nad některými spolužáky. Pomlouvají, někdy je to vyloženě posměch. Snaží si vzájemně dokázat, jak jsou lepší. Kolikrát to ani nemusí být, jak se říká odstrkovaný, slabší... Je to kluk, se kterým se normálně baví, vtipkují, ale když tam není, tak ho řeší. Jednou jeden z nich přinesl do školy takový mobilní záložní zdroj energie. Připojili si na to reprobedny a o pauze poslouchali muziku. Potom vznikl takový mumraj a najednou záložní zdroj pryč. Normálně mu to někdo z nich ukradl. Snažil jsem se s nimi promluvit skupinově, potom jsem je bral po jednom, aby neměli strach, že je někdo bude vinit. Byl tu ředitel. Nic. Během pátrání se nikdo nepřiznal. Když jsem se k tomu po pár měsících vrátil, měli jsme takové skupinové sezení, tak z nich vylezlo, že asi vědí, kdo to ukradl. Přišli za nimi tehdy o pauze nějakí spolužáci z jiného oboru. A jeden z nich to asi byl. Jenže touto dobou už nebyl žákem školy, tak to už nikdo řešit nechtěl.“

Během pokračování v rozhovoru učitel vyhodnotili svůj příběh slovy: „*Byla to taková spolupráce v konfliktní situaci, proběhla komunikace a musel jsem je vyslechnout.*“

Učitel 9

Třetí pozorování probíhalo na truhlářské dílně. Den začal učitel společnou přípravou a popisem výrobního postupu a upozorňoval na bezpečnost při obrábění. Nechal žáky kroky opakovat, popisovat výrobu a vzájemně se doplňovat. Potom se žáci rozešli na pracoviště a ve dvojicích plnili úkoly. Učitel je postupně kontroloval, dával doporučení a chválil i jen jednotlivé dílčí úspěchy. Během dne se několikrát žáci sešli u výrobků jednotlivců a hledali na výrobku správné úkony a chválili opracování. Učitel to okomentoval slovy: „*Snažím se tím navodit pozitivní tvůrčí prostředí. Při pozitivním hodnocení žáci obvykle najdou i chyby, jejichž odhalení již není tak nepříjemné.*“ Pozorované sociální dovednosti – spolupráce, spolurozhodování, podpora a pochvala, sociálně-verbální a neverbální komunikace, sociálně-kritické myšlení, respekt k rozdílnosti názorů.

Na otázku týkající se představy či znalosti sociálních kompetencí uvedl: „*Představuji si zejména sociální komunikaci – tedy aby si mezi sebou dokázali porozumět, neskákali si do řeči, neměli strach říct svůj názor. Dále je ve skupině důležité vidět problémy a snažit se jim předcházet. Důležitá je také vzájemná tolerance – respektování různých odlišností. A musí umět spolupracovat.*“ K příběhu se sociálním tématem sdělil toto:

„*Já nejčastěji se žáky řeším diskuze o tom, kdo má co udělat. Jestli je to potřeba, proč musí zrovna on, proč jiný dělá tohle a tak. Je úplně jedno, jaký ročník to je. Dokážou diskutovat o každé maličkosti a často ta diskuze zabere víc času, než práce samotná. Mnohdy je třeba vidět, že nejde o to, zda to umí či neumí. Když už se k tomu postaví, udělají to dobře. Jen se jim nechce. A potom také řeší peníze. Při každé příležitosti rozebírají, kdo co má, kolik to stojí, čím větší zbytečnost, tím více důležitá. Přesvědčit je k práci bývá složité, ale když se řeší odměna, tak stojí první s nataženou rukou. Co mi zbývá. Většinou se podaří je přesvědčit. Musíme být nesmírně trpělivý. Snažíme se jim vysvětlit účel společnosti, podíl lidské práce na jejím fungování a princip odměňování. Myslím, že se to daří, protože na konci studia už k tomu přistupují zodpovědněji.*“

Z hlediska aplikace sociálních dovednosti k tomu učitel dodal: „*Je třeba jim vysvětlit vše na příkladech. Společnost od nich něco očekává, jejich rodina a budoucí rodina také. Oni to také nemají lehké. Je potřeba jim to nechat vidět z různých pohledů. Někdy potřebují víc pochválit, někdy pořádně vynadat.*“

Učitel 10

Posledního pozorování a rozhovoru se zúčastnila učitelka oboru pečovatelské služby. Vyučovací činnosti se průběžně proměňovali tak, jak učitelka měnila metody a jednotlivé úkony. Výhradně dívčí kolektiv byl velmi živelný a aktivní. Často se z prostého nácviku přecházelo k řešení skutečných úkonů. Učitelka se žačkami nepřetržitě probírala témata spojená s výukou, ale i všednodenní starosti. Všechny společně o problémech diskutovaly, hledaly řešení a sdílely názory. „*Snažím se být empatická, snažím se citlivě naslouchat, mnohdy s dívkami prožívám jejich nálady*“, uvedla učitelka a doplnila: „*Důležité je chválit.*“ Dívky byly učitelkou vedeny k pomoci a spolupráci. Pozitivní a vřelé klima vydrželo po celou dobu pozorování, přestože výuce přihlížela třetí osoba. Během pozorování byly zaznamenány všechny stanovené sociální dovednosti.

Přes širokou škálu pozorovaných dovedností, k první otázce učitelka uvedla pouze: „*Určitě empatie, naslouchání a prožívání s druhými.*“ Následující příběh učitelka popsala takto:

„Jednou jsem měla ve třídě takovou holčičku. Měla pocit, že jsou všichni proti ní. Hlavně učitelé jsou nepřátelé, kteří jí chtějí ubližovat. Dívka měla při každém sebemenším neúspěchu záchvat vzteku, obviňovala mne, spolužačky, kohokoli. Práce s ní byla pro všechny náročná, ale nakonec se nám podařilo s ní spolupracovat na zlepšení. Kamarádila totiž s mojí dcerou. Ta s ní občas při rozhovoru probírala různé starosti a měla vliv na to, že se dívka začala snažit a se mnou a spolužačkami své nálady řešit. Při nebo po vyučování jsme si všichni přátelsky povídali. Někdy jsem si ji vzala stranou a jen mezi čtyřma očima probírala její strasti. Sledovala jsem pečlivě její práci, a když jsem vycítila blížící se výbuch vzteku, začala jsem korigovat její činnost, odvádět pozornost jiným směrem či ji takovým autoritativně-provokativním způsobem hrozit, aby se vzchopila. Ostatní spolužačky ji povzbuzovali nebo pomáhali při práci a ona poznala, že není nechtěná, ale součástí party. Myslím, že jí chyběla pochvala, protože při sebemenším chválení ode mne či spolužaček viditelně tála jako led.“

Příběh učitelka okomentovala: „*Musela jsem se snažit o spolupráci všech zúčastněných, společně jsme rozhodovali o tom, jak chceme vycházet, ve skupině probíhala živá diskuze. Dívku jsem musela naučit přijímat rozhodnutí a autority. Ale také jsem jí dávala dostatek pozitivní podpory a ostatní dívky vedla k témuž.*“

Adaptační výlet

Jedno z pozorování provedl autor u učitele č. 5 na adaptačním výletě jednoho z prvních ročníků. Seznamovací výlet se uskutečnil na začátku školního roku a jednalo se o turistický pochod přílehlou stezkou v údolí řeky s cílem v kempu u soutoku s jinou řekou. Sraz většiny žáků byl ráno před školou. Poté se skupina vydala za svým cílem a během cesty se postupně přidávali zbývající žáci. Učitel si po celou dobu pochodu povídal s žáky. Postupně střídal jednotlivce se skupinkami, dívky i chlapce. Nejčastějším téma byly předchozí zkušenosti z dřívějšího studia, dojíždění za studiem, přátelství mezi žáky, postoje k různým veřejným problémům či aktivity žáků ve volném čase. Po příchodu do kempu se všichni sesedli do kruhu a po občerstvení proběhlo několik seznamovacích her, kterých se zúčastnil i učitel. Všichni účastníci představili stručně své osoby, vyprávěli o svých plánech a zkušenostech. Jak učitel uvedl: „*Celá tahle akce má samozřejmě za cíl se seznámit a poznat navzájem. Důležité je pro mne to, že vidím, jak se žáci chovají v nečekaných situacích, kdo je pro kolektiv a kdo spíše samotář a dokáží tak připravovat budoucí akce a očekávat jejich jednání či zájem.*“ Z pohledu výzkumu autor zaznamenat téměř celou škálu sociálních dovedností učitele. Vzhledem k náročnosti celé akce bylo překvapením, že v celém jejím průběhu nedošlo k žádné konfliktní události, kterou by musel učitel řešit, takže tato dovednost nebyla ani pozorována.

Literárně-historická školní exkurze

Další aktivita, která byla v souvislosti se sociálními dovednostmi učitele pozorována, byl literárně-exkurzní výlet v krajině okolo Litomyšle. V rámci výzkumu se jednalo o učitele s pořadovým číslem 1. Žáci se s učitelem vypravili na místo vlakovou a pěší dopravou. Záměrem bylo seznámení žáků s historickým místem naší země a s minulostí různých osobností, které byli nuceny odejít do exilu. Žáci byli rozděleni do skupin a jejich úkolem bylo poskládat informace z různých zdrojů – informačních tabulí, přednášky a diskuze s učitelem. Ten mimo jiné prováděl organizaci aktivity, zadával úkoly, napovídal, směřoval nebo opakovaně vybízel ke kolektivní práci, což i okomentoval: „*Zajímavé bylo, že se při této aktivitě více projevovali žáci, jejichž výsledky v předchozích činnostech byly spíše podprůměrné. Všichni si vzájemně pomáhali, což jsem podporoval. Práce mimo školu žáky stmeluje.*“ Autor v této nesmírně pestré aktivitě pozoroval znovu celou škálu sledovaných kompetencí. Během aktivity opět chyběl vážný konflikt, který by učitel musel řešit.

Odpolední aktivita se žáky

Poslední pozorování proběhlo při odpolední dobrovolné aktivitě žáků s učitelkou, která měla v rámci výzkumu pořadové číslo 4. Jednalo se o nácvik brainstormingu. Skupina se sešla ve své učebně, ale prostor byl upraven do půlkruhu, aby byli všichni ve stejné úrovni. Záměrem bylo vyzkoušet aktivizující metodu, naučit se specifická pravidla této metody a kriticky posoudit efektivní oslovení zákazníka a jednání s nespokojeným zákazníkem. Aktivita měla rychlý spád, který korigovala učitelka. Rozdělila mezi žáky role zapisovatele a moderátora. Sama se zhostila role koordinátora. Moderátor s pomocí učitelky diskuzi řídil. Žáci se aktivně zapojovali do děje, často docházelo k diskuzi kvůli odlišnému vidění situace a názoru. Současně se i pozitivně hecovali a podporovali. Za vřelé atmosféry došlo k závěrečnému hodnocení, ve kterém učitelka ocenila zápal a myšlení jednotlivců i celé skupiny. Sama aktivitu okomentovala slovy: „*Šlo hlavně o to, aby viděli důležitost a výhody skupinové spolupráce, která ale stojí na každém jedinci.*“ Mezi pozorované dovednosti učitele autor zařadil empatii, naslouchání, akceptaci, sociálně-verbální a neverbální komunikaci, působení a přijímání autority, spolupráci, spolurozhodování, sociálně-kritické myšlení, pozitivní podporu a hodnocení a respekt k rozdílnosti názorů. Stejně jako u předcházejících aktivit, přestože docházelo k názorovým střetům, nedošlo k žádnému konfliktu vyžadujícím zásah učitelky.

Zhodnocení oblasti práce učitele

Třetí dílčí výzkumná otázka se zabývala zjišťováním, jaké sociální kompetence si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce. Autor pro výzkum této otázky využil nejprve metody pozorování u deseti učitelů ve výuce i mimo ni. Navazující metodou výzkumu byl rozhovor, který proběhl u všech pozorovaných učitelů. Záměrem otázek rozhovoru bylo zjistit, jaké sociální dovednosti si učitelé přiznávají. Jedna z otázek byla zaměřena na vlastní příběh učitele, který měl evokovat kritický pohled učitele na svoji práci v souladu s aplikací sociálních dovedností. Níže je uvedena analýza pozorování a rozhovorů. Na ně navazuje porovnání tvrzení učitelů s pozorováním autora. Pro možnost přehlednějšího porovnání dovedností učitele autor přiložil grafy s komentáři.

Ve výzkumu autor provedl deset pozorování přímo ve výuce a tři pozorování u stejných učitelů při mimovýukových aktivitách se žáky. Pozorovaná byla výuka ve všeobecně-vzdělávacích předmětech, odborných teoretických předmětech a odborném praktickém vyučování. Během pozorování autor vycházel z konceptu sociálních dovedností, který

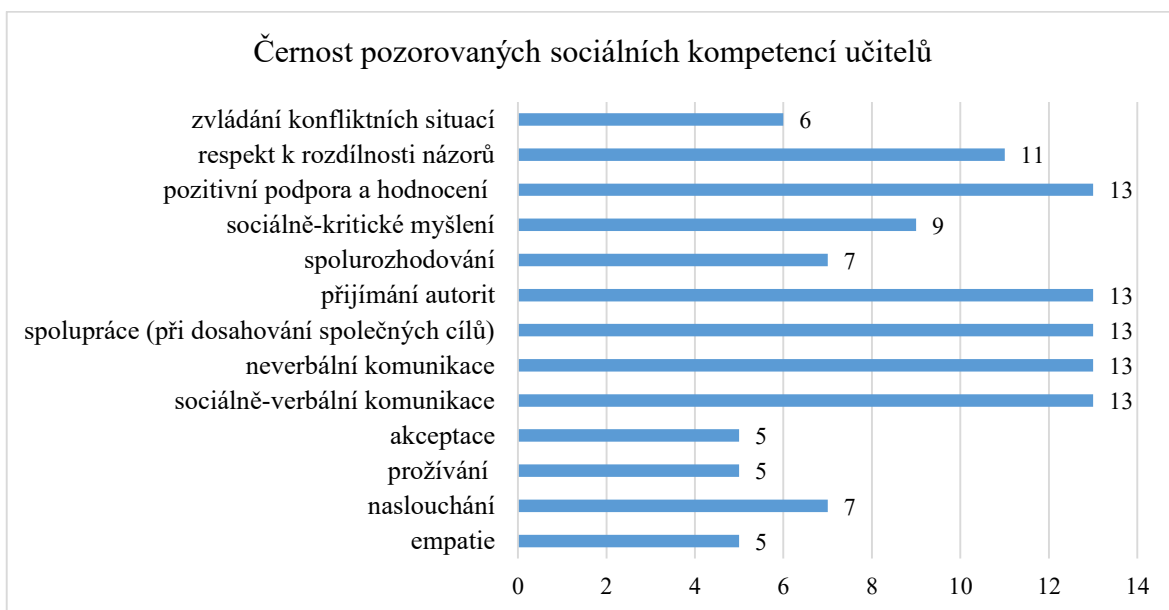
vyplýval z textu teoretické části, a který před pozorováním autor podrobil kritickému srovnání s profilem absolventa v druhé dílčí otázce výzkumu. Z přehledu sociálních dovedností v konceptu autor během pozorování nejčastěji sledoval komunikační a kooperativní dovednosti. Výklad učitelů v žádném z pozorování nebyl monologem učitele, nýbrž byl prokládán otázkami. V souvislosti s nimi se odpovědi často rozvíjeli do diskuze. Ty měli často silný sociální podtext – jedna z diskuzí se zabývala vahou lidského života, další významem médií v demokratické společnosti či vztahy v kolektivu. Diskuze byla využita i jako výuková metoda při nácviku brainstormingu. K regulaci diskuze či k vyvolání aktivity žáků všichni využívali neverbálních technik a u všech učitelů bylo zjevné přirozené působení a využívání autority. Další dovedností, která byla aplikovaná ve všech pozorováních, byla spolupráce učitele s žáky či podněcování učitele ke spolupráci žáků. To se projevovalo nejen ve zmíněné diskuzi, ale i při zadávání drobných úkolů, které měli žáci řešit. Učitelka například spolupracovala s žáky při vyhledávání dat o strojích na internetu, další učitelé aplikovali spolupráci při rozdávání, sbírání či zpracovávání úkolů během výuky. Velmi těsná spolupráce všech stran byla pozorována v praktickém vyučování. Klíčovým pozorovaným jevem byla pozitivní podpora a pochvala, ať už za pomoc, sdílení názoru či správnou reakci. Během diskuze, ale například i aktivitách mimo běžné učebny byla sledována snaha učitele o sociálně-kritické myšlení žáků v souvislosti s respektováním rozdílných názorů. V několika výukách došlo při diskuzi k rozdělení kolektivu na dvě až tři skupinky. Učitel či učitelka na to zjevně reagovali a vhodnými připomínkami podněcovali nebo tlumili další děj. Došlo k tomu při zkoušení, společné přípravě výroby či hodnocení jednání při úrazu. Mezi nejméně vnímanými dovednostmi byly prosociální dovednosti. Několikrát se s ohledem k okolnostem učitelé snažili naslouchat žákům. Šlo vždy o emotivní okamžiky. Ve výuce šlo například o úraz dívky, sdílení rodinných či osobních trápení či postoje ke smrti. Při mimovýukových aktivitách vedli učitelé s žáky rozhovory o vztazích a zkušenostech. Naslouchání bylo většinou provázeno projevy empatie, prožívání a akceptací v totožných situacích.

Druhou metodou využitou v třetí dílčí výzkumné otázce byl rozhovor, který proběhl hned, nebo krátce po pozorování. Všem pozorovaným učitelům autor položil čtyři totožné otázky. Učitelé odpovídali dle své vůle, většinou stručně, nicméně ve druhé otázce je autor vyzval k hlubšímu zamyšlení nad tématem. V první otázce se autor ptal: „*Jaké dovednosti si představujete pod pojmem sociální kompetence?*“ Mimo rozhovor se několikrát ujistili, zda

se jedná o pocitové a vztahové dovednosti. Téměř všichni jako první uvedli empatii a úplně nejčastěji byla zmíněna spolupráce a komunikace ve skupině – některými označená jako sociální komunikace. Často do výčtu zařadili podporu či pochvalu. Pouze několikrát učitelé zmínili řešení konfliktů ve skupině, respektování rozdílných názorů či naslouchání. Tyto dovednosti přidali jako známé a využitě až ve třetí otázce. Druhá otázka zněla: „*Můžete přiblížit nějaký příběh ze své praxe, kde jste využil sociálních dovedností?*“ Touto otázkou autor přiměl učitele k hlubší analýze znalostí sociálních dovedností a příběhy, které učitelé předložili, měli široký záběr. Nejčastěji šlo o zapojení ostrčeného či odmítaného žáka do kolektivu, nicméně objevil se i příběh sebevraždy bratra, vztahové a rodinné příběhy, řešení krádeže v kolektivu či obecné pohledy na myšlení a jednání mladých. Třetí otázka: „*Jaké sociální dovednosti jste musel/musela při řešení využít?*“ navazovala na příběh a potažmo první otázku. Umožnila učitelům rozvinout známé dovednosti, což se v mnoha odpovědích povedlo. Kromě zopakování předchozích dovedností se několikrát objevila přítomnost a působení autority, naslouchání, akceptace či podnět k sociálně-kritickému myšlení. Poslední otázka se vztahovala k vedení školy: „*Jak vnímáte podporu vedení školy v rozvoji kompetencí učitele a zejména v rozvoji sociálních kompetencí učitele?*“ Odpovědi učitelů se opět vrátili ke strohosti a většinou jim stačila jedna věta, či dokonce pár slov. Čtyři učitelé uvedli, že podporu vnímají pozitivně. Čtyři vyjádřili neutrální názor a dva byli spíše kritičtí. Jeden z nich uvedl: „*Podpora není, tak dělám, jak umím.*“

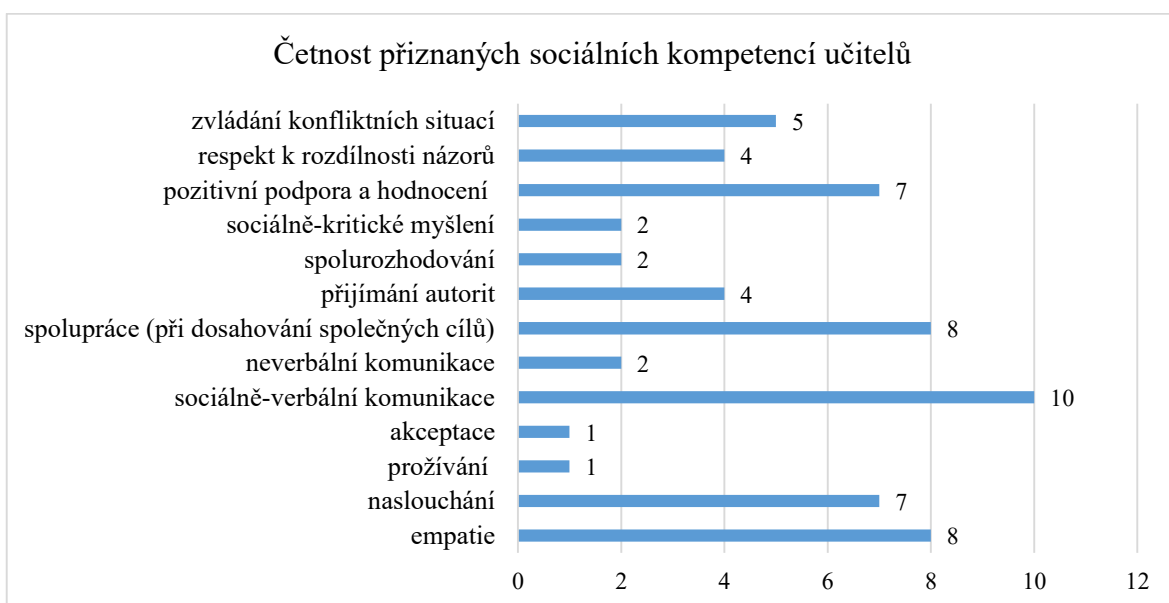
Na závěr lze říci, že všichni oslovení učitelé byli velmi milí a vstřícní. U většiny byla vidět snaha autorovi přiblížit své myšlenky co nejvěrněji, byť mnohdy stroze. Několikrát se v úvodu i v průběhu rozhovoru ujišťovali, že mluví k tématu. Také se někteří zajímali o záznam autora během pozorování v jejich výuce či aktivitě. Čímž lze přejít ke srovnání výsledků pozorování a rozhovorů.

Přestože je tato práce pojatá jako kvalitativní, využil autor grafů ke znázornění sledovaných a priznaných kompetencí. Toto znázornění využil zejména s ohledem na možné přehlednější srovnání tvrzení učitelů s pohledem výzkumníka.



Graf 2: Přehled sociálních kompetencí učitelů, které autor zaznamenal během pozorování (autor: Vít Rutkovský).

První graf přináší autorův pohled na projev sociálních kompetencí ve výuce. Celkově proběhlo třináct pozorování a počty v grafu uvádějí jejich přítomnost či absenci, tedy v kolika pozorování je autor subjektivně vnímal. Z grafu je tak patrné, že ve všech pozorováních bylo možné vnímat pozitivní podporu a hodnocení, přijímání autorit, spolupráci a sociálně verbální i neverbální komunikaci. Naopak nejméně akceptaci, prožívání a empatii.



Graf 3: Přehled sociálních kompetencí učitelů, které uvedli v rozhovoru jako známé (autor: Vít Rutkovský).

Ve druhém grafu jsou uvedené sociální kompetence učitele, které učitelé uvedli v rozhovoru jako známé. Mezi ně autor zařadil jak dovednosti, které uvedli v přímé otázce na známé dovednosti, tak i ty, které aplikovali a uvedli k popsání příběhu. Nejčastěji jmenovanou dovedností byla sociální (případně sociálně-verbální) komunikace. Jako velmi známá byla v rozhovoru uváděná empatie, spolupráce, naslouchání a pozitivní podpora a hodnocení. Zvládání konfliktních situací, respekt k rozdílnosti názorů a přijímání autority uvedla téměř polovina učitelů. Mezi minimálně uváděné se zařadila neverbální komunikace, spolurozhodování a sociálně-kritické myšlení, akceptace a prožívání.

Vzhledem k samostatnému shrnutí pozorování a rozhovorů je nyní vhodné i srovnání výsledků těchto metod. Zaměříme-li se na konkrétní kompetence, můžeme odhalit shody i rozpory. Například v rozhovorech často zmiňovaná empatie se vyskytla v pozorování zřetelně méněkrát. V podstatě se v běžné výuce objevila pouze jedenkrát – u učitelky pečovatelek, kde je empatie základním stavebním kamenem oboru. Poté ji bylo možné významně registrovat ve výuce, která neprobíhala v učebně, nýbrž v přírodě. Při tomto vyučování došlo k úrazu dívky a projev prosociálních dovedností byl tak na místě. Nejvíce zřetelná byla ve všech mimovýukových aktivitách. I zde probíhala práce učitele se žáky mimo učebny nebo ve značně upravených podmínkách. Nabízí se proto tvrzení, že učitelé sice empatii jako sociální dovednost znají, ale v běžné výuce pro její aplikaci nenacházejí prostor. Naopak vysoká shoda ve znalosti i využívání je ve třech dovednostech – sociální komunikaci, spolupráci a pozitivní podpoře a hodnocení. Podíváme-li se zpětně do teoretické části na profesní předpoklady učitele a sociální prostředí školy, zjistíme, že vyučování je o interakci učitele, žáka a prostředí. Jeho efektivita stojí na schopnostech učitele komunikovat se žáky – porozumět si, vytvoření podmínek pro spolupráci a motivování k práci pozitivní podporou. Jedná se tedy o základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem k úspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu. Pozorování učitelé jsou si toho vědomi a současně tyto dovednosti prokazatelně využívají. Zřetelný rozdíl v četnosti pozorování autorem a počtem učiteli přiznaných dovedností proto autor přikládá spíše prosté neznalosti klasifikace dovedností.

Provedeme-li na závěr shrnutí třetí dílčí výzkumné otázky, žádná ze sledovaných sociálních kompetencí učitele nebyla v rozhovorech opomenuta či v pozorování nezaznamenána. Celkově bylo sledovaných dovedností více pozorováno než přiznáno, což autor přikládá slabší orientaci v oblasti sociálních dovedností. Nejčastěji byly pozorovány i přiznány

sociálně-verbální komunikace, spolupráce a pozitivní podpora a hodnocení. Nejméně registrované dovednosti bylo prožívání a akceptace. Znatelný rozdíl v aplikaci dovedností byl pozorován ve výuce a v mimovýukových aktivitách. Stav byl dán prostředím povětšinou mimo učebnu, samotnou činností učitele se žáky a záměrem aktivit. Nepříliš velkou váhu dává autor veličině času, který stráví učitel se žáky. Pozorování probíhalo v běžné jednohodinové výuce i celodenní výuce v praktickém vyučování a na využití sociálních dovedností se to téměř neprojevovalo. Na úplný závěr lze tedy uvést, že v průběhu pozorování i rozhovorů se vyskytly všechny sledované sociální dovednosti učitele.

3.4.4 Otázka – vedení školy

- *Jak vnímá kompetence učitele a aplikaci sociálních kompetencí učitele ve výuce vedení školy?*

Záměrem diplomové práce bylo zkoumání sociálních kompetencí na odborné škole. Mezi témata obsažená v její teoretické i empirické části bylo zahrnuto předložení problematiky vedení školy a jeho pohledu na profesi učitele, jeho kompetence a jejich rozvoj zejména s ohledem na sociální kompetence. V teoretické části se na toto téma zaměřila kapitola „Vedení školy a kompetence učitele“. V empirické části je téma věnována čtvrtá dílčí otázka. Cílem bylo přinést pohled vedení na rozvoj dovedností učitele a obzvláště se zaměřit na to, jak vnímá funkci a aplikaci sociálních dovedností učitele v jeho činnosti.

Výzkumnou metodou, která přinesla soubor dat využitelných k odpovědi na dílčí výzkumnou otázku, byl rozhovor, který obsahoval pět otázek. Vzhledem k časové zaneprázdněnosti ředitele byly otázky zaslány emailem a na odpovědi ředitel odpovídal bez přítomnosti autora. Souhrnný přehled odpovědí ředitele je uveden níže.

Vedoucí úlohu ve škole zastává její sedmapadesátiletý bývalý učitel a zástupce ředitele. Ve vedení působí v souhrnu s výkonem funkce zástupce ředitele jedenáct let. Rozhovor se kromě zjišťování názoru na význam a aplikaci sociálních dovedností učitele stočil i k jeho obecnému pohledu na učitelovi dovednosti a na jejich rozvíjení. Zde ředitel uvedl zákonné předpoklady výkonu profese, nicméně zdůraznil chuť a nadšení, které by práci učitele mělo provázet. Doprovodil to slovy: „*Kdo nehoří, ten nezapálí!*“ Výkon pedagogické činnosti provází kromě výuky dle jeho slov následující úkony: „*Běžnou povinností učitele je organizování mimovýukových aktivit, rozsáhlá administrativa, komunikace s rodiči.*“ Rozvoj dovedností, které práci učitele provází, je ve škole organizován a v předchozím roce

proběhl mezi učiteli průzkum zájmu o jednotlivé oblasti. Ředitel uvedl, že z průzkumu vyplynulo, že jak v minulosti, tak v současné době je největší zájem o pedagogické a oborové vzdělávání, nicméně po bok těchto předpokládaných oblastí se zařadila další oblast: *„Z budoucího vzdělávání byl opět zájem o různé pedagogické oblasti, například zaměření na speciální pedagogiku, nicméně největší zájem byl právě o sociální vztahy a sociální psychologii. Zejména práce s třídním kolektivem, motivování žáků a komunikaci s rodiči.“* Střední školu vidí jako místo, kde se žáci setkávají s látkou, která je připravuje na výkon profese, i jako místo, které umožňuje jejich osobnostní a sociální rozvoj a přípravu na běžné životní události, se kterými se setkají ve společnosti. Proto oblast sociálních dovedností učitele vnímá jako velmi důležitou: *„Vědomě aplikované sociální kompetence učitele vidím jako důležité, nejsou-li vůbec nejdůležitějším předpokladem výkonu jeho profese.“* Jejich důležitost vidí i v souvislosti s naplňováním profilu absolventa, ale nepřeceňuje jeho význam a jejich využívání. Říká: *„Pominu-li oblasti profilu absolventa, tak by mělo jít o elementární rozvoj kvality chování a fungování člověka ve společnosti.“* a doplňuje: *„Myslím, že vzor učitele zde sehrává klíčovou úlohu.“* V závěru měl ředitel uvést sociální kompetence učitele, které by mohli zasáhnout žákův každodenní život. Opět připomněl, že učitel by měl být vzorem, jehož chování a jednání nelze svázat pouze se školou. Školní a mimoškolní prostředí se dle jeho slov prolínají: *„Takže jakákoli sociální dovednost, kterou učitel ovládá a dokáže na žáky přenést je užitečná.“* Na závěr uvedl tradiční negativní projevy žáků, spojené s dospíváním, které by měl učitel korigovat: *„Žáci mívají problém s autoritami, takže by je měl učitel učit chápat jejich význam. To souvisí s běžnou komunikací ve skupině, se snahou dohodnout se na řešení a vzájemné podpoře. Respektování odlišných názorů a možnost je vůbec říci. A samozřejmě být ohleduplný a citlivý k ostatním.“*

Pohled ředitele doplňuje i jedna z otázek pro učitele. Autor se v ní ptal, jak učitelé vnímají podporu vedení školy v rozvoji jejich kompetencí. Vyhodnocení této otázky přineslo pozitivně-neutrální stanovisko učitelů. Nejčastější variací odpovědi bylo: *„Podpora je dostačující. Co potřebuji, vím, či se zeptám.“* Což může naznačovat mírnou liknavost vedení stejně jako neutrální angažovanost učitelů či korektnost podřízených.

Zhodnocení oblasti – vedení školy

Cílem čtvrté dílčí otázky bylo zjistit, jak vnímá sociální dovednosti učitele a jejich aplikaci vedení školy. Ředitel, který se zhostil odpovědí na otázky, je dlouhodobým zaměstnancem

zkoumané školy. Před touto pozicí vykonával funkci zástupce ředitele a mimoto stále vyučuje. Jeho zkušenosti tak zachycují pohled vedení i učitele.

Předpoklady a dovednosti učitele vnímá jako nedílnou a očekávanou součást výkonu této profese a sociální dovednosti označuje jako jedny z nejdůležitějších. Spatřuje v nich spojitost záměrného profesního vzdělávání žáků s běžným každodenním životem. Dle jeho slov by však jejich působení měla provázet chuť a nadšení pro profesi učitele, bez čehož nemůže k aktivizaci žáka ve vyučování dojít. Rozvoj všech dovedností se ředitel snaží podporovat a pro zjištění zájmů si nechal vypracovat analýzu dalšího vzdělávání učitelů, ze které mimo jiné vyplynul i značný zájem o rozvoj sociálních a sociálně-psychologických dovedností. Přítomnost sociálních dovedností ve výuce může být dle jeho názoru vyvolána obsahem profilu absolventa, který nicméně nesmí být brán jako jediný podnět k jejich aplikaci. Mnohem důležitěji vnímá obecnou roli učitele jako vzoru, bez ohledu na zmíněný profil. Z toho vyplývají uvedené sociální dovednosti, které by se měly projevovat, mezi něž zařadil vnímání autorit, komunikaci ve skupině s respektem, vzájemnou podporou a ohleduplností. Dle názorů učitelů je podpora vedení spíše pozitivní, což nenaznačuje velké nadšení ani velké zklamání.

Na závěr lze tedy říci, že vedení školy v osobě ředitele vnímá aplikaci sociálních dovedností jako důležitou součást výchovy a vzdělávání, nicméně zejména v souvislosti se vztahem výuky a každodenního života.

3.4.5 Hlavní otázka

- *Jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitelů v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa?*

Hlavním téma empirické části byl výzkum sociálních kompetencí učitelů na odborné škole. Dílčími tematickými celky byli čtyři oblasti čítající zjišťování, v jakém prostředí působení sociálních dovedností probíhá, analýza profilu absolventa a jeho porovnání s předpokládanými sociálními dovednostmi a zjišťování, jaké dovednosti si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce. Posledním tématem byl pohled vedení školy na aplikaci sociálních dovedností ve škole. Záměrem těchto zkoumaných oblastí bylo prozkoumat podmínky, jevy a činnosti, které provázejí působení sociálních kompetencí učitele a tím odhalit, zda a jak je využíván jejich potenciál.

Výzkum probíhal na střední odborné škole. Z toho vyplývají specifika, která jsou dána například zřizovací listinou, která zařazuje školu do vzdělávací soustavy, státními dokumenty, v čele se školským zákonem a školními dokumenty, které zastupují například školní vzdělávací programy, definující obory a jejich výchovně-vzdělávací obsahy. Nejzásadnějším přínosem pozorování prostředí, ve kterém pracuje učitel se žáky, bylo bezesporu kategorizování výuky do teoretické a praktické, přičemž zjevný rozdíl byl v práci učitele v učebně a mimo ni. Teoretické vyučování nejčastěji probíhalo v běžných učebnách upravených k frontálnímu způsobu výuky. Přestože byly učebny vždy tematicky a případně i didakticky upravené, rozložení lavic nedávalo téměř žádný prostor k působení a rozvoji prosociální oblasti sociálních dovedností. Z hlediska aplikace komunikačních a kooperativních sociálních dovedností bylo vyučování v prostředí teorie a praxe rovnoměrně využité, přičemž vysoce sociálně efektivní se jevílo prostředí praktické výuky v oboru Pečovatelské služby. Zdaleka nejefektivnější prostředí pro působení sociálních dovedností učitele bylo paradoxně v okamžiku, kdy se výuka či jiná činnost učitele přesunula mimo učebny. Maximální potenciál dovedností byl využit během adaptačního výletu, literárně-historického výletu a exkurzní formy výuky v přírodě.

Jednou z klíčových fází výzkumu byla analýza profilu absolventa. Záměrem bylo zhodnocení uvedených odborných a klíčových kompetencí žáka a jejich porovnání s autorovým konceptem sociálních dovedností učitele. Cílem bylo kritické posouzení toho, zda je možné při dosahování požadovaných kompetencí aplikovat tento souhrn. Autor postupně procházel jednotlivé oblasti a konfrontoval dovednosti s požadavky. Postupným přiřazováním dovedností k požadavkům dospěl k závěru, že koncepce uvedená v teoretické části této práce je schopna pokrýt stanovené požadavky a uvedené dovednosti mají potenciál rozvíjet kompetence žáka.

Další důležitou fází výzkumu bylo pozorování ve výuce a rozhovory s učiteli. V této oblasti výzkumu bylo cílem zjištění, jaké sociální dovednosti si učitelé přiznávají a jaké aplikují ve své práci. Pro hlavní výzkumnou otázku zde vznikl podstatný prostor, který umožnil prozkoumání aplikace sociálních dovedností učitele. Aspekty výzkumu přinesli několik výsledků. Nejširší aplikaci měla trojice základních a v rozhovorech nejčastěji uváděných dovedností – sociální komunikace, spolupráce a pozitivní podpora a hodnocení. Autor je vnímal ve všech pozorovaných aktivitách. Velmi silnou pozici mělo během pozorování působení učitelovi autority, nikoliv násilně prosazovanou, ale přirozeně přijímanou. Zde

autor vnímal přístup žáků k učiteli jako člověku, který jim má a chce pomoci v dosažení jejich studijního cíle. Práci učitelů provázela příjemná a mnohdy významně pozitivní atmosféra. Učitelé také často nechávali prostor k diskuzi a projevům rozdílných názorů. Současně ale díky své autoritě dokázali její průběh citlivě regulovat. Jedním z aspektů byl také rozpor. Například nepoměr, když většina učitelů uvedla jako známou dovednost empatii, která se ale v běžné výuce téměř neprojevila. Souviselo to s celkovým nepoměrem mezi přiznanými a sledovanými sociálními dovednostmi. Učitelé si jich přiznali podstatě méně, než jich ve skutečnosti aplikovali. Dalším aspektem byl rozdíl v pozorování dovedností ve výuce a mimo ni. Jak již bylo uvedeno výše, nejefektivnější působení sociálních dovedností neproběhlo v plánované výuce, ale v podstatně složitějších podmínkách mimovýukových činností. Autor se při objasnění tohoto jevu vrací k několika východiskům v teoretické části. V první řadě jde o vnímání prostředí, které podněcuje interakci. Zatímco školní prostředí během vyučování stojí na řadě formálních pravidel, která ho mohou svazovat, prostředí přírody, dopravních prostředků či jen jinak upravená učebna tyto pravidla mění či ruší. V druhé řadě stojí interpersonální vnímání rolí, vztahů a jejich fungování v kooperativních činnostech. Jak uvedl jeden z vyučujících: „*Žáci, kteří byli jindy podprůměrní, patřili během výletu k nejaktivnějším.*“ A ve třetí řadě stojí profesní, odborné a osobnostní dovednosti učitele. Ten musí umět skloubit řadu dílčích dovedností k tomu, aby dosahoval požadavků stanovených ve školních vzdělávacích programech. K tomu je třeba nejen příslušné vzdělání, ale i zkušenosti a umění efektivně přenést teoretické znalosti předkládané ve vyučování do běžného žákova života.

Posledním hlediskem, které hodnotilo aplikaci sociálních dovedností učitele, je pohled vedení školy. Ředitel, se kterým byl proveden rozhovor, vnímá sociální dovednosti učitele jako velmi důležité. Učiteli přikládá roli vzoru, který má svým nadšením a myšlením rozvíjet žáky ve všech směrech jejich života i s přihlédnutím k obsahu v profilu absolventa. Přínosem aplikace těchto dovedností vidí nejen v rozvoji žáka, ale celkovou výchovu společnosti.

Čímž se vracíme na začátek, k hlavní otázce výzkumu – jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitele ve vztahu k profilu absolventa. Přiznané sociální dovednosti jsou dle pozorování aplikovány, nicméně jejich četnost se odvíjí od formy a organizace výuky, daného prostředí, obsahu uvedeného ve školních vzdělávacích programech a snaze přiblížit školní teorii životní praxi.

4 Diskuze

Téma této práce se v oblasti teoretické i empirické části stáčelo okolo problematiky sociálních dovedností učitele na odborné škole. Autor si pro výzkum této problematiky vybral střední školu, ve které sám pracuje, a ve které před dvaceti lety absolvoval učební obor a nástavbové maturitní studium. Jedním z prvních témat diskuze tak nemůže být nic jiného, než pozastavení se nad hodnocením tohoto rozhodnutí. Při výběru téma práce provázelo autora několik předem stanovených podmínek. Jednou z nich měl být výzkum aplikovatelný v autorově současné škole. Důvodem byla náročnost související s logistikou výzkumu, časovou dotací výzkumu a přínosností samotnému autorovi i zkoumané škole. Pozitivním hlediskem tohoto rozhodnutí mělo být zejména to, že autor prostředí zná a denně se v něm pohybuje. Bylo možné snáze plánovat dílčí fáze výzkumu, domlouvat se s učiteli i je vybírat. Zpětně toto rozhodnutí autor hodnotí jako správné. Nicméně je na místě přiznat, že to mohlo mít i své negativní stránky. Právě proto, že autor učitele znal, mohlo při volbě respondentů dojít k zaujatosti. Tato znalost mohla způsobit i menší nestrannost při výzkumu. A do třetice – výsledky rozhovorů mohly naznačovat lehké odbývání některých odpovědí ze strany učitelů. Což ovšem s tím, že učitelé postavu autora znali, nakonec nemuselo vůbec souviset. To, zda byl zaměstnanecký vztah autora ke zkoumanému subjektu výhodou či nevýhodou tak můžeme ponechat na posouzení čtenáři.

Zmiňujeme-li rozhovory, je vhodné upozornit na jeden jev, opakující se téměř u všech učitelů. Proč ve třetí otázce rozhovoru učitelé několikrát zmiňovali sociální dovednosti, které nevedli v první rozhovorové otázce, která se na ně přímo ptala? Autor si tohoto jevu povšiml v okamžiku, kdy vyhodnocoval odpovědi a porovnával je s pozorováním výuky. Pozorování probíhalo jako první. Následně proběhl rozhovor a první otázka na známé dovednosti. Potom se autor ptal na příběh učitele zohledňující aplikaci sociálních dovedností. Nakonec nechal autor učitele posoudit, jaké dovednosti využil. V tomto okamžiku učitelé začali uvádět dovednosti, které předtím jako známé nevedli. V průběhu vyhodnocování výsledků u dílčích otázek autor uvedl, že se více sociálních dovedností projevovalo, než bylo přiznáno. Autor si to vysvětloval tím, že učitelé pravděpodobně nemají velký přehled v klasifikaci sociálních dovedností, k čemuž by šlo přihlížet i v tomto případě.

Učitelé si na ně jen hned nevzpomněli. Nicméně i zde je možné ponechat prostor čtenáři k vlastní interpretaci.

Problematikou neznalosti klasifikace můžeme navázat na hodnocení současného zpracování oblasti sociálních dovedností učitelů na střední škole širokou odbornou veřejností. Při řešení teoretické části se autor snažil pátrat po odborné literatuře zaměřující se na zmíněnou klasifikaci či na zjišťování podmínek aplikování sociálních dovedností na středních školách. Nelze tvrdit, že by se literatura odbornému zkoumání sociálních dovedností učitele nevěnovala, avšak často byl výzkum a východiska problematiky zaměřen spíše na učitele základní školy. Přičemž autor v této práci předložil několik aspektů, které vzdělávání na střední škole od základní odlišovaly. Jedná se například o formu vyučování nebo podmínky absolvování a naplnění profilu absolventa. Otázka provázející závěr této myšlenky tak může směřovat k tomu, zda může neznalost klasifikace sociálních dovedností učitelů souviset s menším zájmem ze strany učitelů nebo s celkovým nedostatečným řešením problematiky.

Na závěr diskuze si autor položil otázku, kam dál směřovat či jak dál uchopit výsledky výzkumu. Vezmeme-li v potaz profil respondentů, jedním z posuzovaných kritérií byla věková rovnoměrnost ve věkové struktuře. Z dat uvedených v kapitole „Charakteristika zkoumaného vzorku“ vyplývá, že se výzkumu zúčastnilo pět učitelů do padesáti let a pět nad padesát. Tato hranice vyplynula z věkové analýzy pedagogického sboru. Nicméně toto kritérium již dále v této práci nebylo vytěženo. Proto by dalším směřováním práce mohlo být posouzení těchto věkových skupin, například s ohledem na záměrnou a náhodnou aplikaci ve výuce.

5 Závěr

Hlavním cílem této práce byl výzkum sociálních kompetencí učitele a jevů tyto kompetence provázejících. V úvodu této práce autor předložil přehled oblastí, které se zabývaly hlavním cílem práce, tedy popisem a zkoumáním sociálních kompetencí učitele na odborné škole. Oblasti byly posuzovány z pohledu teoretických východisek a empirických poznatků.

Cílem teoretické části bylo vytvořit a popsat základní východiska pro empirický výzkum. Mezi tato východiska se zařadil pohled na školu a její prostředí, obecný rozbor sociálních kompetencí, analýza profesních požadavků učitele, klasifikace sociálních kompetencí učitele, uvedení kurikulárních dokumentů do souvislosti s tématem a pohledem vedení školy na kompetence učitele. Každá z uvedených kapitol se snažila přiblížit detaily dané oblasti ve vztahu k dílčím otázkám výzkumu.

Prostředí školy bylo analyzováno z hlediska sociální interakce mezi učitelem, žákem a průvodními jevy. Výsledkem této kapitoly byl ucelený pohled na sociální prostředí odborné školy, které je tvořeno strukturou žáků vzdělávajících se v něm a skupinami, rolemi a vztahy, které učitelé a žáci tvoří. Důležitým aspektem těchto vztahů je samotné pracovní prostředí, které je na střední odborné škole specifické a je přizpůsobeno zájmům a obsahům odborného vzdělávání. Následující kapitola byla věnovaná termínům „kompetence“ a „sociální kompetence“. Tento rozbor předložil souvislost jednání jedince ve skupině, vztahy mezi skupinami či vnímání druhých s fungováním a soužitím žáků a učitelů ve škole. Nabídl tím východiska k dalšímu, hlubšímu rozboru sociálních dovedností již zaměřeného na učitele. Třetí kapitola analyzovala profesní požadavky učitele a přinesla do práce přehled dovedností, které pedagogickou práci učitele provázejí. Klíčovým tématem této kapitoly byla analýza sociálních dovedností učitele. Na základě tohoto rozboru autor vytvořil koncept sociálních dovedností učitele, které aplikoval při řešení výzkumných otázek. Záměrem této kapitoly bylo i předložení kurikulárních dokumentů a prezentování jejich vztahu k sociálním kompetencím učitele. Závěrečná kapitola teoretické části se věnovala vedení školy a jeho vztahu ke kompetencím učitele. Role ředitele je definována řadou hledisek. Pro tuto práci bylo klíčové definování požadavků na kompetence učitele nejen z pohledu samotné výuky, ale i z pohledu role učitele ve škole jako instituci. Tyto zájmy se tedy kromě dosahování výchovně-vzdělávacích cílů týkají fungování učitelského sboru a celkového rozvoje školy a jejího prostředí.

Na všechny výše uvedené problematiky navazovala empirická část. Cílem empirické části bylo objasnit hlavní výzkumnou otázku, zkoumající, jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitelů v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa. Řešení hlavní otázky bylo tvořeno analýzou čtyř oblastí – čtyř dílčích výzkumných otázek. Tyto oblasti měly zasáhnout dokumenty, jevy a tvrzení respondentů tak, aby bylo možné uvedené téma objasnit.

Pro výzkum byly zvoleny tři kvalitativní metody – analýza dokumentů, pozorování a rozhovor. Analýza dokumentů přinesla informace ze zřizovací listiny, výročních zpráv, evidence pedagogických pracovníků a školního vzdělávacího programu. Pozorování bylo aplikováno ve výuce u deseti učitelů, ve třech mimovýukových aktivitách a při záznamu pozorování školního prostředí. Rozhovoru se po pozorování zúčastnili stejní učitelé. Jeden z rozhovorů poskytl autorovi ředitel školy. Zjištěné výsledky byly popsány v kapitolách příslušných dílčích výzkumných otázek.

Předmětem výzkumu byla vybrána střední škola v Semilech, kde autor pracuje. Jedná se o školu, která nabízí učební i studijní obory převážně v denní formě vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo deset učitelů, šest mužů a čtyři ženy, přičemž šest učitelů bylo z teoretického a čtyři z praktického vyučování. Věková struktura byla mezi třidvaceti až šedesáti lety. Výzkum na škole probíhal v letech 2018 a 2019.

Cílem první dílčí otázky výzkumu bylo zkoumání prostředí, v jakém probíhá působení sociálních kompetencí učitele. V první části se autor věnoval zkoumání dokumentů definujících střední školu. Z nich vyšlo, že se jedná o školu zřizovanou Libereckým krajem, školu navštěvuje přibližně tři sta žáků a vyučuje je dvacet učitelů v teoretické výuce a deset učitelů v praktickém vyučování. Jak bylo uvedeno v teoretické části, středoškolské prostředí má svá specifika. Jedná se o rozdílné učební prostory v teoretické všeobecně-vzdělávací výuce, odborné výuce a praktickém vyučování. Autor provedl pozorování v běžné vyučovací učebně, v dílnách a na stavbě při praktickém vyučování a mimo školu v průběhu výuky i jiných aktivit. Z hlediska sledování prostředí a souvislosti aplikace sociálních dovedností bylo nejzajímavější pozorování během práce učitele se žáky mimo učebny. Výjimkou byla výuka žáků oboru Pečovatelské služby, která byla nesmírně pestrá vlivem prolnutí didaktického využití prostředí a aplikace sociálních dovedností.

Cílem druhé dílčí otázky byla analýza profilu absolventa. Záměrem bylo zjištění, jaké se předpokládají sociální kompetence u učitele vzhledem k profilu absolventa. Autor využil koncepcí sociálních dovedností učitele, kterou získal z východisek teoretické části. Tuto koncepci s jednotlivými sociálními dovednostmi kriticky porovnal s obsahem profilu absolventa a jeho odbornými a klíčovými kompetencemi. Vytvořil tím přehled jejich souvislostí a dosáhl potvrzení, že jsou aplikovatelné při práci učitele se žákem, měli by zajistit jeho rozvoj, a lze je tím v práci učitele předpokládat.

Cílem třetí dílčí otázky bylo zkoumání a objasnění, jaké sociální kompetence si učitelé přiznávají a jaké se projevují ve výuce. Pro zjištění odpovědi využil autor pozorování učitelů při jejich práci a rozhovor s učiteli o znalosti a aplikaci sociálních dovedností. V pozorování práce učitelů bylo možné sledovat, že nejefektivnější aplikace sociálních dovedností přicházela v okamžiku opuštění běžné výuky. Adaptační výlet, literárně-historická exkurze či trénink brainstormingu, přinesli téměř celou škálu pozorovaných dovedností. Potvrdila to i výuka ekologie, která proběhla v přírodě. Nicméně během ní došlo k úrazu žáka, který vyvolal dominový efekt situací. Výuka, ve které bylo možné vnímat všechny pozorované sociální kompetence, patřila práci učitelky s žáky pečovatelského oboru. V rozhovorech i pozorováních autor nejčastěji vnímal sociální komunikaci, spolupráci a pozitivní podporu a pochvalu.

Cílem čtvrté dílčí otázky bylo zjištění, jak vnímá kompetence učitele a aplikaci sociálních kompetencí učitele ve výuce vedení školy. Autor připravil pro ředitele otázky týkající se problematiky profesních dovedností, zájmu učitelů o oblasti vzdělávání a názoru na vztah sociálních kompetencí učitele k profilu absolventa a každodennímu životu žáka. Souhrnně lze prezentovat jeho názor tak, že sociální dovednosti učitele řadí k nejdůležitějším a o jejich rozvoji je dle vlastního průzkumu ředitele mezi učiteli zájem. Jejich aplikaci vidí jako nutnou součást komplexního působení učitele jako vzoru nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale i v běžném životě. Kompetence učitele by měla provázet chuť a zápal pro práci s žáky.

Všechny uvedené dílčí otázky měli objasnit, jak je využíván potenciál sociálních kompetencí učitelů v pedagogické činnosti ve vztahu k profilu absolventa. Závěrečné zhodnocení tak přináší několik odpovědí na jednu otázku. Využívání potenciálu uvedených dovedností se značně odvíjí od prostředí, ve kterém působení probíhá. Výzkum zjistil, že nejefektivnější je aplikace dovedností učitele mimo učebnu. Dle výzkumu existuje vztah mezi sociálními dovednostmi učitele a obsahem profilu absolventa. Ten přináší předobraz budoucího

výsledku a sociální dovednosti předložené v konceptu autora zasahují jeho dílčí oblasti. Dále lze z výzkumu zjistit, že učiteli nejčastěji přiznávané sociální dovednosti jsou sociálně-verbální komunikace, spolupráce, empatie a pozitivní podpora a hodnocení. Všechny tyto dovednosti autor vnímal i při pozorování, nicméně empatie se vyskytovala spíše při práci mimo výuku. Vnímání potenciálu sociálních dovedností přiznává i ředitel školy. Jejich aplikaci vidí jako platnou součást komplexního působení učitele, jeho vzoru ve škole i mimo ni.

V úvodu práce autor upozornil na to, že jedním z podnětů, které při volbě téma diplomové práce zohlednil, byl její přesah do jeho profesního života i do činností kolegů a fungování školy samotné. V průběhu tvorby diplomové práce – dílčích teoretických i výzkumných kapitol – se řada kolegů živě zajímala o vývoj práce, o obsah daných kapitol, o výsledky či stanoviska autora k pozorovaným jevům. Nešlo jen o slova podpory, ale zjevně o zájem o problematiku. Výsledky autor také průběžně probíral se zástupci vedení školy. Na místě tak je uvést, že se autorova myšlenka o zasažení vlivu vlastní školy, podařila naplňovat již v průběhu vzniku práce. Tato zjištění a výsledky práce jsou příslibem, že se její obsah přenesou nejen do života zmiňované školy, ale i ke čtenářům z odborné i laické veřejnosti.

6 Použitá literatura

BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-239-0.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa HERMOCHOVÁ a Richard ŠUBRT. *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie: určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-039-2

HANZAL, Josef. *Ferdinand Kindermann: (1740-1801) : školský reformátor a osvícenský duchovní*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998. Knihnice vyšehradské kapituly. ISBN 80-7192-366-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNECHT, Petr a kolektiv: *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách*. Studijní text z předmětu Školní didaktika.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. Manažer. ISBN 978-80-247-1349-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- RUTKOVSKÝ, Vít. *Analýza DVPP ve škole*. Kvalifikační práce na NIDV. Hradec Králové, 2019.
- SERAFÍN, Čestmír. *Proměna kurikula technické výchovy v České a Slovenské republice po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4981-4.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dospívání: učební text pro mistry odborného výcviku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 1999. Studijní texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-335-1

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VINTR, Jiří a kolektiv. *Základy didaktiky pro učitele odborných předmětů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2002. ISBN 80-7040-544-9.

7 Zdroje

Duhovka Gymnázium - Hlavní stránka . Duhovka Gymnázium - Hlavní stránka [online]. Copyright © Duhovka [cit. 03.01.2020]. Dostupné z: <https://www.duhovkagymnazium.cz/>

EQF, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2001 [cit. 28.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf>

ISS Semily – Školní řád. ISS Semily – Aktuálně [online]. Copyright © 2016. All Rights Reserved IS [cit. 22.05.2018]. Dostupné z: <http://isssemily.cz/index.php/oskole/skolnirad>

ISS Semily - ŠVP. ISS Semily - Aktuálně [online]. Copyright © 2016. All Rights Reserved IS [cit. 29.10.2018]. Dostupné z: <http://www.isssemily.cz/index.php/informaceostudiu/svp>

JAKÝ JE ROZDÍL MEZI ISCED A EQF?, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2001 [cit. 28.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf/jaky-je-rozdil-mezi-isced-a-eqf>

Jan Amos Komenský citáty (116 citátů) | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>

Jednotná přijímací zkouška na střední školy s maturitou | NICM. NICM | Národní informační centrum pro mládež [online]. Copyright © [cit. 14.01.2020]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/prijimaci-zkousky-na-stredni-skoly>

Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 03.01.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>

Nová klasifikace ISCED 2011, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 28.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/isced>

Nový systém financování straší odborné školy, přinese ale větší férovost | EDUin. EDUin | Informační centrum o vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/novy-system-financovani-strasi-odborne-skoly-prinese-ale-vetsi-ferovost/>

Nový školní rok přinese vyšší platy a lepší financování, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 03.01.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/novy-skolni-rok-prinese-vyssi-platy-ve-skolstvi-a?highlightWords=rozpo%C4%8Det+ministerstva>

Odborné vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © 2001 [cit. 02.01.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-odborneho-vzdelavani-vcetne-spoluprace-skol-a>

Rozvoj vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 28.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rv>

RVP pro střední odborné vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 22.05.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 28.12.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 22.05.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Vol 13, No 2 (2003). Časopisy Masarykovy univerzity [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/535>

Výstupní objekt VDB. [online]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD04a&z=T&f=TABULKA&skupId=1107&katalog=30848&c=v3~1_RP2016RK2017MP09MK06DP01DK30&&str=v60#w=

Výstupní objekt VDB. [online]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD04a&z=T&f=TABULKA&skupId=1107&katalog=30848&c=v3~1_RP2006RK2007MP09MK06DP01DK30&&str=v60

8 Přílohy

8.1 příloha 1

Přehled klasifikačních struktur

ISCED

Kategorie KKV	Dosažené vzdělání	ISCED 97	ISCED 2011-P (vzdělávací programy)	ISCED 2011-A (dosažené vzdělání)
	Preprimární vzdělávání	0	020	020
	Primární vzdělávání	1	100	100
B	Základy vzdělání ukončení vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální – 10 ročníků	2B	244	244
C	Základní vzdělání úspěšné ukončení vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře; úspěšné ukončení kursu pro získání základního vzdělání Střední vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školy speciální	2A 2C	244 253	244 253
J	Střední vzdělání bez výučního listu – délka studia 2 roky	3C	353	353
E	Střední vzdělání s výučním listem především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 2 roky	3C	353	353
E	Střední vzdělání s výučním listem především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 3 roky	3C	353	353
H	Střední vzdělání s výučním listem délka studia 3 roky	3C	353	353
H	Zkrácené studium s výučním listem (druhá kvalifikace po absolvování středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou)	4C	353	353
K	Střední vzdělání s maturitní zkouškou všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky	3A	344	344
L	Střední vzdělání s maturitní zkouškou odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky	3A	354	354

Kategorie KKV	Dosažené vzdělání	ISCED 97	ISCED 2011-P (vzdělávací programy)	ISCED 2011-A (dosažené vzdělání)
	L5 Nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2 roky	4A	354	354
M	Střední vzdělání s maturitní zkouškou odborné – délka studia 4 roky	3A	354	354
	Střední vzdělávání s maturitní zkouškou lyceum	3A	344	344
	Zkrácené studium s maturitní zkouškou (druhá kvalifikace po absolvování středního vzdělání s maturitní zkouškou)	4A	354	354
	Jazyková škola (pomaturitní studium)	4A	454	454
N	Vyšší odborné vzdělání zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku	5B	655	650
P	Vyšší odborné vzdělání na konzervatoři* zkratka udělovaného titulu DiS.	5B	554*	550
R	Vysokoškolské – bakalářský studijní program zkratky udělovaných titulů Bc., BcA. – délka studia 3–4 roky	5A	645	640
T	Vysokoškolské – magisterský studijní program dlouhé pěti až šestileté programy nenavazující na bakalářské programy, zkratky udělovaných titulů MUDr., MDDr., MVDr.	5A	746	740
T	Vysokoškolské – magisterský studijní program navazující na bakalářský program, zkratky udělovaných titulů Mgr., MgA., Ing. Mgr., Ing. Arch., – délka studia 2–3, roky po vykonání rigorózní zkoušky Pharm.Dr., JUDr., PhDr., RNDr., ThLic., ThDr.	5A	747	740
V	vysokoškolské – doktorský studijní program zkratky udělovaných titulů Ph.D., Th.D. – délka studia 3-4 roky	6	844	840

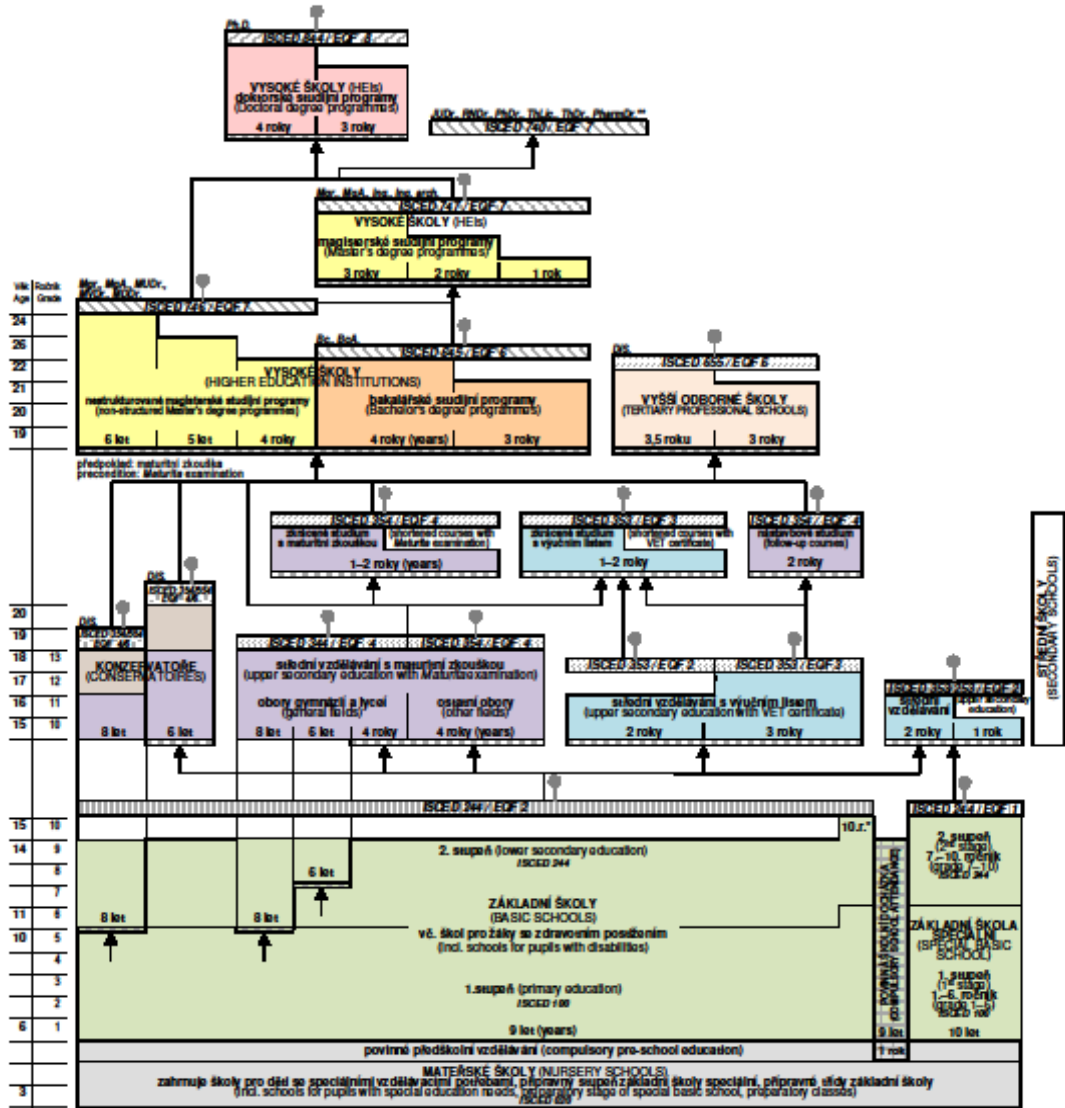
Tabulka 4: dosažené vzdělání a stávající programy v ČR – převodník mezi klasifikacemi KKV, ISCED 97 a ISCED 2011 (autor: Vít Rutkovský; zdroj: Ministerstvo mládeže a tělovýchovy, Český statistický úřad).

EQF/ČRK

8	vysokoškolské – doktorský studijní program
7	vysokoškolské – magisterský studijní program
6	vysokoškolské – bakalářský studijní program, vyšší odborné vzdělání (včetně konzervatoří)
5	
4	střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné, s odborným výcvikem, odborné)
3	střední vzdělání s výučním listem (délka studia 3 roky)
2	základní vzdělání, střední vzdělání bez výučního listu, střední vzdělání s výučním listem (délka vzdělání 2 roky)
1	základy vzdělání (základní škola speciální)

Tabulka 5: Tabulka Českého rámce kvalifikací vycházející z Evropského rámce kvalifikací (autor: Vít Rutkovský, zdroj: Národní ústav vzdělávání).

Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním / akademickém roce 2017/2018
Diagram of the education system of the Czech Republic 2017/2018



Legenda (Explanatory notes):

- státní dokončovací zkouška (final state examination)
- státní závěrečná zkouška (final state examination), státní rigorózní zkouška**
- absolutorium (graduate examination)
- maturitní zkouška (Matura examination)
- absolutorium a/nebo maturitní zkouška (graduate examination and/or Matura examination)**
- záležeň zkouška v oborech středního vzdělání s výučním listem (VET final examination in the fields of upper secondary education with VET certificate)
- záležeň zkouška (VET final examination)
- základní vzdělání (basic education)
- základní vzdělání (basic education)
- povinná školní dochůzka (compulsory school attendance)
- povinné předškolní vzdělávání (compulsory pre-school education)
- přijímací řízení (admission procedure)
- možná další vzdělávací dráha (possible progression routes)
- pracovní trh (labour market)

* Základní vzdělání pro žáky se zdravotním postižením ve středních nebo školách s upraveným vzdělávacím programem může trvat 10 roků.
(Basic education for pupils with disabilities in classes and schools with modified educational programme can last 10 years.)

** Je třeba držet typ státní rigorózní zkoušky - a) zkouška v medicínských oborech, b) zkouška, kterou lze složit bez dalšího studia pro získání státního magistra (Mgr.).
(Two types of the "state rigorous examination" exist: a) examination in medical fields, b) advanced study examination (without further study) after being awarded the Master's degree (magistr – Mgr.).)

*** Žáci konzervatoří mohou vykonat maturitní zkoušku nejpozději po šesti letech, v osmiročním oboru navíc po osmiročním ročníku.
(Pupils of conservatories can sit for a Matura examination, but no sooner than after grade 4, in the eight-year field of dance after grade 8.)

Kódy ISCED odpovídají zkrácenému vzdělávacímu programu, kódy EQF dosahují kvalifikací.
(Codes ISCED relate to educational programmes, EQF codes to qualification attainment.)

Obrázek 2: Obrázek porovnávající klasifikace vzdělání dle ISCED a EQF (zdroj: NÚV).

8.2 Příloha 2

Záznamový arch – přehled respondentů a činností

označení	jméno	věk	délka praxe	co	termín
učitel 1				pozorování výuka	
				rozhovor	
				pozorování aktivita	
učitel 2				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 3				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 4				pozorování výuka	
				rozhovor	
				pozorování aktivita	
učitel 5				pozorování výuka	
				rozhovor	
				pozorování aktivita	
učitel 6				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 7				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 8				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 9				pozorování výuka	
				rozhovor	
učitel 10				pozorování výuka	
				rozhovor	
ředitel				rozhovor	

Tabulka 6: Přehled zkoumaných učitelů, činností a termínů výzkumu (autor: Vít Rutkovský).

Záznamové archy k analýze dokumentů a prostředí

Analýza dokumentů – prostředí

poznovatel	Vit Rutkovský
dokument	ZŘÍZOVACÍ LISTINA

Popis prostředí:

DOKUMENTŮ

- údaje o řízovateli - Lk, Páta
- údaje o škole - p. o. 158 58 0114
- významní učitelé - poskytovatelé vzdělání, PO - učitelé školy
- statutární orgán - ředitel - říditel V-V procesu, učitelé zástupci
- významní majitelé -
 - učitelé
 - ředitel hospodářství p. P a N majitelé
 - hospodářství a finance
- doplňková činnost -
 - využití hosp. možností a silových zdrojů
 - učitelé zástupci pro novou organizaci
 - zednářství, laičtější, instalatérství
- činnost na dobu určitou.
- příloha je soupis majitelů

Analyza dokumentů – prostředí

pozorovatel	Vít Rutkovský		
dokument	evidenční pracovníků - učitelů + výhodní zprávy		
Popis prostředí: <u>pracovníci</u>			
V1	37	4	
V2	44	1	
V3	49	11	
V4	50	26	
V7	23	1	
V108	50	4	
V119	53	27	
V1210	60	32	
	\bar{x}	57	30 11
	V4	53	2
	V5	53	19
	V6	57	30
	V8	60	27

VZ	2018/2018		VZ	2018/19	
U-T	22	} 32	20	} 30	- vývoj
-P	10		10		
\bar{z}	287		327		- údaje o činnosti
0 - s	3		3		- rozpracování
-U	8		8		

- údaje - náhl. o škole, údaje o přijatých/končených ž.
- stav pracovníků, úspěšnost u ZZ
 - aktivity, projekty, činnosti, akce, soutěže,
 - výst. pracovní, metodická práce

Analyza dokumentů - prostředí

pozorovatel	Vít Rutkovský
deklarace	HLAVNÍ BUDOVA + TEO. VĚŽNÝ VEDL. BUDOVA

Popis prostředí:

- OKOLA
- I. BUDOVA - HLAVNÍ - VĚŽNÍ OIS., IT, VĚŽNÍ ŠK.
 - II. B. - FOUA/VEDL. - STUDIJNÍ OB.
 - III. B. - INTERNÁT, PRÁXE - ŽEŇNÁ, INST., ELONT., PŘE.
 - IV. B. - TRUHLÁŘI, ŽESARĚ PRÁXE

HLAVNÍ B. - chodby bohatě upravené, nástěny izotop, svých pozadů,
 kapesky záhři, modely, výčelný, kofeje, info pro návštěvníky,
 doplňování, knihovnička
 - hodně žit...

VEDL. B. - chodby prosté, několik temných ústředních uávků
 malá tělocvična
 - kusto a plázdno...

UÁSTAVBA
 POZ. VOHR.
 PLÁNY STAVBY

T. VĚŽNÝ - podstatněji přímá ~~na~~ a pozor. výuce
 - tabule, většinou více míst, volná lavice, projektor, káseň
 - nástěny vždy tématy a obrů
 - výčely, prostor pro info tématů - ŠK, ROZVĚH, ŠTĚPŮ
 - 2 mětrům přilehající kabinet
 - WIFI, u malých ob. tématů a malých - káseň

8.3 Příloha 3

Záznamové archy – pozorování ve výuce

Pozorovací arch – výuka/aktivita

pozorovatel	Vít Rafkuský
vynětující – nm/z/era	učitel 3 \bar{z}
obor/ročník/předmět	městoarba 1. Dějepis
výtvarná/akce	nyníka

2) - učitel, autor

Popis prostředí:

V učebně s nosí bustové, místa kaplnkové záhy, květiny, nástěnné
 a tíma nýaty, mechanické otázky, náčrt, příjete, krice/roztrousit
 pravidelně a nepravidelně (propojení karta)
 křivka 3x5

Marketing z Damag.
 Půl ve → různé
 grafy ← křivka

Popis pozorování:

- rychlé řešení úkolů z hodiny, záci se pohybují po učebně/účitel
 bez omluv, odvádění, stádní úkolů, učitel rozhodl o čí marketa
- info o aktuální látce, nýava z učebně/účitel
- opakování látky, záci opakuji, učitel obrátí, učitel jich učí, učitel
- vzhled učí látky prose v. nemotání z., polytr, gesta, nýony
 z žákům - nároz, znalost, rychlé reakce → učitel obrátí ději
- zápis do učebně učitel
- klíčový okamžik - záci mají přemýšlet + nýmání svět → so
 by se přimělo polozit život - uč. rozvíčí svět učitel
 uč. rozvíjí a práci záci uč. přijímá
 a prostředí uč. uč. uč.
- Du

SVK-MK, spolupráce, SKM, podpora, naslouchání, podávání, rozd. u,
 autorita

Pozorovací arch – výuka/aktivita

pozorovatel	Vi Rutkovský
vychovatel - muž/žena	učitel \checkmark
obor/oblast/předmět	elektronika \checkmark
vychování/aktivita	praxe \checkmark

Popis prostředí:

Obdobná učebna - dílna. Několik místností \rightarrow katedra jiný učel.
 Speciální panely na montáž elektroosvojení. Vybavená a upravená
 sám učitel.

Popis pozorování:

- začátek se společně učíme - co - jak a proč ...
 \rightarrow opakování pokusů \rightarrow učebna + BOST
- dále stroji ce li jednotlivci \rightarrow každý zapojuje svůj uhol \rightarrow
 pokud nefunguje \rightarrow opakování u tabuli \rightarrow pokud objeví více záhad,
 prací se v učebně a tabuli \rightarrow nová instrukce. Uč. obdržel, kontrolují
 práci, podporují a pomáhají, aby se vzájemně kontrolovali.
- Mnozí záhy distinkce o hlavních problémech. Uč. se občas zapojuje
- Za den si v učebně provádějí všechna pracovní. Učitel hodnotí
 aktivitu - podporává atmosféru.

Sk: konflikt, pochvala, autorita, spolupráce + rozch., SVK+NK,
 nastavení učel

zapojuje, ale
 si jen učel.
 to jsou možnosti
 komunikace

8.4 Příloha 4

Pozorování - aktivity

Učitel také chce má pozorování za účelem se seznámit a porozumět prostředí, které je pro dítě a jeho okolí. Děti mají pro německé a slovenské děti připravené
 jak se chová v neobvyklých situacích, kde je pro dítě a jeho okolí. Děti mají pro německé a slovenské děti připravené
 dětem a učitelům jejich jazyk a jejich zájmy

Pozorovací arch - výuka/aktivita

pozorovatel	Vít Rutkovský
vyučující	muž/žena
osobnost/předně	germánská osoba
vyučovací látka	adaptace učebnice

Popis prostředí:

Turistický výlet do žijícího medaleho Seunit. Podél
 řeky, obklopená oblast, cesta do kempu, kde se očekávají
 děti si dopravení pomůcky, dovozu na dopravní. Písečná
 píseč.

Popis pozorování:

Učitel šel přes přechod od řeky do kempu a zpět. Předem
 doporučil přivést batohy a připravit občerstvení (jídlo)
 cestou si povídal s řekou a předložil si klobáček, zkusil.
 zájmy, kamarádky. (ženy, rize, páni, sporty).
 V kempu společně posezení. Společně představení se,
 učitel se zapojil → život, plány, zájmy → několik předst.
 here → nějaká zábava pro všechny s nějakou aktivitou.
 Vzájemná atmosféra - nějaký vzájemný respekt → trochu diskuse
 ohledně přeběhu spolupráce.

Učitel záhy autoritativně řekl, ale měl + pohodu a uvolnění.

Učitel přiblížil ruku - Sk:

kmp., nástroj., abstrakce, SVK + NK, spolus., autorita,
 spolupráce., podpora, respekt, Sk, poslušnost

Slovo věnováno té, aby měla dítěti možnost - vytvořit si svůj - spolupráci u předání idejí, na kterých je děláme.

Pozorovací arch - výuka/aktivita

pozorovatel	Vá Rutkovešký
vynášející - muž/žena	učitel
obor/oblast/předmět	náboženství 1.
vynášání/aktivita	učení brainstorming

Popis prostředí:

běžná učebna, upravená lavice do U, zřizovaná na tabuli
 společenské sítě, informační

Popis pozorování:

- učení metody brainstorming
- učitelka vysvětluje význam - týmová spolupráce - nové nápady
 - ↳ cíle - osvojení záležitosti, jednání s neprobývaným z.
 - ↳ role - rozdělena - zapisovatel, moderátor, koordinátor
 - ↓
 - zář zář učitelka
- ↳ děti obdrží příspěvek!
- ↳ učitelka koordinuje jednání - autorita, empatie, nastavení
- ↳ jednání & diskuse - komunikace V+N, vzájemná výd.
- ↳ společné vyhodnocení výd. → vzájemná podpora
- ↳ pozitivní atmosféra, vzájemná solidarita nikoliv → respekt,
 & všichni jednotlivci sál učitelka

projev uč. - empatie, nasl., abstr., S&P, spolupráce, autorita
 spolupráce, S&P, podpora a pochopení, respekt

8.5 Příloha 5

Rozhovor - ředitel

výzkum vede	Vít Rutkovský
respondent	ředitel

1. Jak vnímáte problematiku profesních dovedností učitele?

Můj pohled na problematiku je dvojitý. V první řadě to vnímám z pohledu zákona. Aktuální legislativa předpokládá pedagogické a oborové vzdělání. Běžnou povinností učitele je organizování mimovýukových aktivit, rozsáhlá administrativa, komunikace s rodiči. Předpokladem práce učitele je tak řada dovedností, které s výukou zdánlivě nesouvisí. Ve druhé řadě vidím zájem a chuť pracovat jako učitel. Kdo nehoří, ten nezapálí. Vytvářet v současné době na žáky nátlak pouze z pozice přijaté autority nestačí. Když přijde učitel a řekne – já jsem učitel, budete mne poslouchat – tak možná poslouchat budou, ale spíše je to odradí. Takže od učitele předpokládám v první řadě chuť a nadšení a následně ho podporuji v pedagogickém rozvoji, ale i v rozvoji dalších dovedností.

2. O jaké oblasti vzdělávání je dle Vašeho názoru mezi učiteli největší zájem a projevuje se zájem o rozvoj sociálních dovedností?

Vzdělávání učitelů se snažíme korigovat, proto v loňském roce proběhl na naší škole průzkum mezi učiteli, který se zabýval jednak zájmem o další vzdělávání v době minulé a jednak zájmem o možný další směr vzdělávání. Průzkum zahrnoval několik oblastí v čele s pedagogikou a odborným vzděláváním, ale také zjišťoval zájem o rozvoj v oblasti psychologie, sociálních vztahů, osobnosti a znalosti aplikace IT. Celkem bez překvapení byl v minulých letech největší zájem o pedagogické a odborné dovednosti a znalosti. Z budoucího vzdělávání byl opět zájem o různé pedagogické oblasti, například zaměření na speciální pedagogiku, nicméně největší zájem byl právě o sociální vztahy a sociální psychologii. Zejména práce s třídním kolektivem, motivování žáků a komunikaci s rodiči.

3. Jak vnímáte roli sociálních kompetencí učitele ve vzdělávání?

Škola je sociální prostředí s nesmírně specifickými parametry. Vezmu-li to z pohledu naší střední školy, připravujeme žáky na budoucí výkon profese. Současně jim ale vytváříme takové simulované prostředí běžného života, ve kterém se setkávají s pravidly – zákony, s kolegy v práci, sousedy, s lidmi různých názorů a vyznání atd. Ve škole se učí řídit školním řádem, mají své oblíbené i neoblíbené učitele. Musejí se naučit plnit úkoly, které je baví i nebaví. Fungování toho všeho, včetně předávání učebního obsahu, se děje za přítomnosti kolektivu, společenskou komunikací a při pravidlech jednání a

chování ve společnosti. Vědomě aplikované sociální kompetence učitele vidím jako důležité, nejsou-li vůbec nejdůležitějším předpokladem výkonu jeho profese.

4. Jaký význam mohou mít sociální kompetence učitele na dosažení požadavků stanovených v profilu absolventa?

Jak už jsem zmínil výše, škola připravuje žáky na život nejen z hlediska profese, ale i lidského jednání a chování. Myslím, že vzor učitele zde sehrává klíčovou úlohu. V profilu jsou oblasti, které se týkají sociálního, osobnostního či občanského rozvoje žáka. Nedovedu si představit, že by učitel, který učí třeba fyziku nebo tělocvik nevyužil svých osobnostních a sociálních dovedností k souběžné výchově. Pominu-li oblasti profilu absolventa, tak by mělo jít o elementární rozvoj kvality chování a fungování člověka ve společnosti. Poděkování, pomoc bližnímu, mezilidský respekt. To všechno jsou návyky, které utváří společnost. Povinností učitele je utvářet je, ať jsou v profilu absolventa či nejsou.

5. Jaké sociální dovednosti učitele by mohli zasáhnout každodenní život žáka?

Budu se opakovat, ale vzory chování ve společnosti se přelévají mezi školou a společností a naopak. Nejde to od sebe odtrhnout. Bude-li učitel ve škole říkat – nekuřte a nemluvte sprostě a potom si před školou zapálí a v obchodě vynadá prodavače a žáci ho při tom uvidí, asi se jeho výchovné působení mine účinkem. Takže jakákoli sociální dovednost, kterou učitel ovládá a dokáže na žáky přenést je užitečná. Žáci mívají problém s autoritami, takže by je měl učitel učit chápat jejich význam. To souvisí s běžnou komunikací ve skupině, se snahou dohodnout se na řešení a vzájemné podpoře. Respektování odlišných názorů a možnost je vůbec říci. A samozřejmě být ohleduplný a citlivý k ostatním.

Rozhovor – pedagog 1

výzkum vede	Vít Rutkovský
učitel – muž/žena	učitel 1
oblast předmětů	teorie/všeobecně-vzdělávací

1. Jaké dovednosti si představujete pod pojmem sociální kompetence (=sociální dovednosti) učitele?

„Učitel by měl pracovat na správném sociálním klimatu ve třídě. Zajistit příjemný pocit v kolektivu pro všechny. Myslím, že je třeba empatie, naslouchání, dorozumění se, zvládání konfliktů, spolupráce a myslet na vztahy při spolupráci – nehádat se, ale domluvit. Být vůči sobě kritický, ale férový.“

2. Můžete přiblížit nějaký příběh ze své praxe, kde jste využil sociálních dovedností?

„V době mého působení na předchozí škole jsem byl třídní učitel. Moje třída byla velice pestrá a já si všiml několika problémů v sociálním fungování. Byl tam žák s uměleckým nadáním, ale pohybově podprůměrný, stál na okraji třídy. Ze skupiny byl evidentně vyčleněn. Radil jsem se s výchovnou poradkyní, jak mám toto vyčlenění zastavit. Postupoval jsem tak, že jsem nejprve zjistil, jaké představy má o svém postavení samotný žák a jakou roli by si ve třídě přál. Vyhovovalo mu být na okraji, nepřál si být středem pozornosti a kolektivních aktivit se také účastnit nechtěl. Současně si ale přál, aby ho spolužáci brali k sobě a byl součástí kolektivu. Doposud k němu vyučující přistupovali tak, že si ho spíše nevšímali, a když si ho všimli, nutili ho například do fotbalu nebo jiných her, ve kterých nebyl dokonalý, čímž byl rozdíl mezi ním a spolužáky více patrný. Navrhl jsem, aby žák nehrál hru, ale maloval spolužáky při hře. Třída hrála, on maloval a poté všichni obdivovali jeho obrázky. A žák povzbuzován učitelem i žáky maloval. Nakonec toto řešení ocenili všichni.“

3. Jaké sociální dovednosti jste musela při řešení využít?

„Empatie, naslouchání, komunikace ve skupině.“

4. Jak vnímáte podporu vedení školy v rozvoji kompetencí učitele a zejména v rozvoji sociálních kompetencí učitele?

„Podpora vedení školy je normální. Pokud o něco mám zájem, nahlásím a studuji.“

Rozhovor – pedagog 2

výzkum vede	Vít Rutkovský
učitel – muž/žena	učitel 2
oblast předmětů	teorie/všeobecně-vzdělávací/odborné

1. Jaké dovednosti si představujete pod pojmem sociální kompetence (=sociální dovednosti) učitele?

„Spolupráci, kritický přístup k sobě i ostatním, komunikaci ve skupině.“

2. Můžete přiblížit nějaký příběh ze své praxe, kde jste využil sociálních dovedností?

„Musím ti říct příběh, který jsem právě zažil, protože jiné zkušenosti zatím nemám. Já vím, že jsem při téhle hodině udělal spoustu chyb, ale zase mi to pomohlo dokonale poznat kolektiv a i náročnost práce učitele. První, co jsem udělal špatně, bylo to, že jsem si nechal seznam žáků. Jedna žákyně se opozdila a spolužáci ji zatloukli. Když viděla, že jsem daleko, snažila se nás doběhnout a na hraně chodníku zakopla. Naštěstí ji dva spolužáci zahlédli, tak jsme se vrátili a pomohli jí na lavičku. Vznikla nepřehledná situace. Musel jsem se věnovat zraněné, ale třída se začala rozplývat po okolí. Sehnal jsem je dohromady k lavičkám, požádal jsem je o trpělivost, nechal jsem je prostudovat materiály, které jsem vzal s sebou a věnoval se zraněné. Telefonem jsem přivolal pomoc zástupce ředitele. Během čekání jsem si s dívkou povídal. Dozvěděl jsem se, že ji kolektiv moc nebere. Její aktivitu vidí jako šplhounství, říkají o ní, že je namyšlená a ignorují ji v kolektivu. Snažil jsem se ji uklidnit. Po předání do péče zástupce jsem s žáky pokračoval v přesunu do lokality. Počasí i denní doba přála úspěšnému pozorování ptáků i vegetace. Nakonec jsem se pokusil shrnout nejen samotné jevy přírody, které jsme viděli, ale i probrat situaci s dívčínými spolužáky. Dozvěděl se jejich pohled na dívku. Popovídali jsme si o vztazích obecně a nutnosti respektovat různé odlišnosti jedinců. Myslím, že vzniklá událost zapůsobila na celý kolektiv a všichni si z toho odnášeli nějaké poučení. Včetně mne.“

3. Jaké sociální dovednosti jste musel při řešení využít?

„Empatii, naslouchání, řešení konfliktu ve skupině, skupinovou komunikaci, kritický přístup ve skupině.“

4. Jak vnímáte podporu vedení školy v rozvoji kompetencí učitele a zejména v rozvoji sociálních kompetencí učitele?

„Nevnímám ji nijak. Co potřebuji, se dozvím od kolegů.“