

# Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele

Ilona Gillernová

**Abstrakt:** Sociální svět školy je mimořádně zajímavým psychologickým prostorem, ve kterém lze nalézat řadu relevantních výzkumných i teoreticko-aplikačních problémů ve vztahu k žákovi a školní třídě, učiteli a škole atd.

Jaké je místo učitele v sociálním světě školy? Jak jej učitel může ovlivňovat ve prospěch rozvoje žáka, jeho vzdělávání? Text předkládá, jak tomu mohou přispět vybrané sociálněpsychologické poznatky a jaké možnosti z toho plynou pro rozvíjení profesní kompetence učitele.

**Klíčová slova:** profesní kompetence učitele, činnosti učitele, síť sociálních vztahů ve škole, sociální klima školy, profesní dovednosti učitele, sociální (sociálněpsychologické) dovednosti učitele

## Úvod

Aktuální problémy současné školy nepochybně směřují do oblasti sociálních vztahů různé úrovně a forem interakce učitele a žáka či žáků navzájem. Lze se domnívat, že zvláště výrazně se objeví v situaci, kdy školy budou přijímat právě připravovanou, u nás novou koncepci základního školství, která přesouvá dosud realizované „předmětové zaměření“ na potřeby rozvoje žáků. Naše i zahraniční poznatky a zkušenosti nasvědčují tomu, že rozvíjení profesních dovedností učitele, zejména sociálněpsychologických, je možné přijmout jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti školy (např. Čáp a Mareš, 2001; Cangelosi, 1994; Fontana, 1996; Gillernová, 1998; Kyriacou, 1996; Mareš a Křivohlavý, 1995; Pasch a kol., 1998; Petty, 1996; Švec, 1998).

Úvahy o efektivním fungování současné školy jistě mohou vycházet z různých paradigmat. Jeden z možných pohledů poskytuje právě sociálněpsychologická charakteristika působení učitele, která směřuje k optimalizaci jeho výchovně-vzdělávacích aktivit. Užitečnost takového přístupu ostatně dokládá i řada výzkumů, které analyzují právě interakci učitel–žáci (např. Mareš, 2002). Zůstaňme proto v tomto referenčním rámci a uvažujme, které okolnosti přispívají k tomu, že učitel je skutečným „*expertem*“, který ovládá svůj předmět a příslušné souvislosti s jinými předměty i praxí, zná množství strategií a postupů vyučování, rozvíjí vztahy mezi žáky, dobře plánuje a organizuje svůj i žákův čas, ale zároveň prokazuje vysokou flexibilitu ve

vztahu k rozličným školním situacím i individuálním diferencím (Sternberg a Williams, 2002), jinými slovy – má osvojené příslušné profesní vědomosti a dovednosti.

Na místě je tu jistě otázka: *Co tvoří profesní kompetenci učitele?*

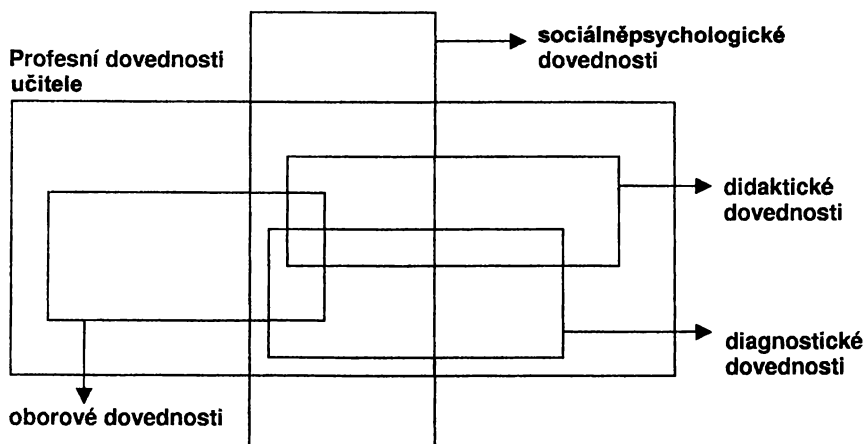
Pro vymezení určitých skupin dovedností učitele je možné vyjít jak z *činností*, které učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu realizují, tak ze *sítě sociálních vztahů*, v nichž se celý tento proces odehrává.

### **Činnosti učitele a dovednosti, které umožňují jejich realizaci**

Při práci ve škole učitel vykonává celou řadu *nejrůznějších činností*. Málokterý profesní vztah je sycen tak různorodými činnostmi jako právě specifický vztah mezi dospělým (učitelem) a dítětem (žákem) ve školním prostředí. Inventář těchto činností je velmi rozsáhlý a obsahuje činnosti spojené jak s obsahem předávaných poznatků, s vyučovaným oborem či předmětem, tak s jejich didaktickým zpracováním a zahrnuje rovněž velmi mnoho různorodých aktivit a činností učitele, které souvisejí s reflektováním, naplňováním i rozvíjením interakcí s žáky a školní třídou a celého sociálního světa školy. Posledně jmenovaná skupina činností zpravidla zahrnuje více než polovinu skutečně realizovaných aktivit učitele, jak to ostatně dokládá i běžný kontakt s učiteli (kurzy celoživotního vzdělávání pro učitele a výchovné poradce, další vzdělávání učitelů v Pedagogických centrech apod.).

*Různým druhům činností učitele odpovídají jisté dovednosti*, které přispívají k realizaci těchto činností. Přijmeme-li předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují dobře rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že *profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy dovedností*:

- dovednosti spjaté s *předmětem vyučování* a obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, související s tím, *co* učitel vyučuje, *co* žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma),
- didaktické dovednosti, které vyjadřují *didaktickou a metodickou* připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, *jak* učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování,
- *diagnostické* dovednosti, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému žákovi či celé školní třídě a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- *sociálněpsychologické* dovednosti učitele, které „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i oborového, předmětového. Přikláním se k názoru, že *tato skupina dovedností netvoří pouze doplněk předchozích skupin profesních dovedností, ale je předpokladem jejich efektivního naplňování*.



Obrázek 1: Schéma profesních dovedností učitele

Je zřejmé, že všechny obecně zmíněné druhy činností a jim odpovídající dovednosti do působení učitele patří a vzájemně se ovlivňují. Avšak zejména v *přípravě* učitelů je věnována různá pozornost jednotlivým skupinám profesních dovedností s důrazem spíše na odbornost. *Oborovým* (předmětovým) a *didaktickým* (metodickým) dovednostem je tradičně věnována velká pozornost v přípravě učitelů, ale i v jejich hodnocení, a dokonce se výrazně projevuje i v samotné seberefexi učitelů. Zatímco učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po obsahové i didaktické stránce, v poradenské praxi se výrazně častěji setkáváme s těmi, kteří pociťují nedostatek dovedností pro oblast rozvíjení sociálního klimatu ve škole (zvládání agresivního chování žáků, šikany mezi žáky apod.), ať už patří do skupiny dovedností diagnostických (jak zjistit takovou situaci, jak ji porozumět) či sociálních (jak vztahy mezi žáky ovlivňovat a vytvářet podmínky pro příznivé klima školní třídy a školy). Lze se tak domnívat, že situace, ve které výrazně převažuje oborová příprava učitele a rozvíjení diagnostických a sociálněpsychologických dovedností je jen okrajové (omezené, dílčí, nahodilé), jeví se taková profesní připravenost učitele pro současnou školu jako nedostačující.

*Diagnostické* dovednosti učitele vyjadřují a podporují jeho profesní kompetenci ve vztahu k žákovi i celé školní třídě, ale souvisejí například i s hodnocením a klasifikováním žáků. Jde o praktické dovednosti pedagogické i psychologické diagnostiky, kterou využívá učitel ve prospěch rozvoje žáka, sociálních vztahů, sociálního klimatu školní třídy. Doslova obrovské možnosti pro práci učitele se otevírají prostřednictvím postupů tzv. dynamic-

kého testování, které umožňuje nejen zjištění určitého stavu (vědomostí, dovedností, vztahů) žáka, ale nabízí též žákovi strukturovaná vodítka směřující ke správnému řešení a zvládnutí úkolu – aktualizace rozvojového potenciálu za podpory dospělého (Sternberg, Williams, 2002).

*Sociálním* (či sociálněpsychologickým) dovednostem učitele se věnujeme dále podrobněji.

### **Učitel v sociálních vztazích ve škole**

Škola je jistě jedinečné a specifické sociální prostředí. Proto je při hledání možností pro rozvíjení profesní kompetence učitele důležité vycházet jak z jeho konkrétních činností, tak ze sociálních vztahů, do kterých ve výchovně-vzdělávací praxi učitel vstupuje.

Síť vztahů, ve které se učitel ve škole pohybuje, ve které zcela nevyhnutelně naplňuje své profesní působení, je neobyčejně *rozsáhlá* a náročná na efektivní zvládnutí. Učitel vstupuje do interakcí různé úrovně i různého charakteru. Vztahy ve škole netvoří jen učitelé a jejich žáci. Do školních vztahů vstupují a na jejich podobě se podílejí vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli, mezi dětmi samotnými, mezi dětmi, rodiči a ostatními dospělými. Síť vztahů je tím mimořádně rozsáhlá, spleťtá a komplikovaná, ale také je charakteristická *intenzitou* svého působení a *dlouhodobostí* setrvání jednotlivých „aktérů“ v těchto vztazích.

Do popředí vystupuje samozřejmě *interakce učitele a žáka (školní třídy)*. Učitelé vstupují záměrně i nezáměrně do interakcí a vztahů s žáky. Jak záměrné působení dospělých na dítě, tak nezáměrné, bezděčné působení je nezbytné pro přiměřený vývoj a rozvoj každého dítěte. Bez pomoci dospělého by byl celý proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný, v některých fázích vývoje dokonce nemožný. Také proto můžeme podpořit hlavní myšlenku těchto řádků, že rozvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí umožňuje zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a působení školy. Tato úroveň vztahů ve škole klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících například z toho, že učitel pracuje s žáky odlišného pohlaví, různého věku, různorodých temperamentových i charakterových vlastností, schopností. Jsou to děti (dospívající) pocházející z odlišného sociokulturního prostředí, navíc samotní žáci vstupují do těchto interakcí aktivně, jak na úrovni individuální, tak skupinové (školní třída je specifická sociální skupina).

Dále vstupuje učitel do více či méně složitých *interakcí a vztahů se svými kolegy*, s ostatními učiteli školy, na které působí. Sociální klima školy a školní třídy jsou pojmy, které se v současné době velmi často připomínají v různých souvislostech fungování školy a rozvoje žáka. Vytvářejí a rozvíjejí je ovšem také učitelé ve vztazích mezi sebou. Tato sféra je však pro učitele mnohem

problematictější než vztah s žáky, s nímž učitel konec konců počítá a připravuje se na něj. Kolegiální vztahy sice představují možný zdroj sociální opory učitele, ale také mohou vytvářet konfliktní pole pro střetávání odlišných koncepcí a přístupů k žákům. Názorové a pedagogické rozpory mezi kolegy jsou často zaměňovány s odmítnutími osobního rázu. Je to také sféra, která je prubířským kamenem kooperace mezi nově nastupujícími učiteli (s energií a nápady, jak věci měnit) a ostřílenými, zkušenými, ale skeptičtějšími praktiky. Tato symetričtější komunikační situace od učitele vyžaduje jiné použití určitých dovedností než asymetrická komplementární rovina učitel–žák (Gillernová, 1998).

Nepochybně významnou součástí popisované sociální sítě je *interakce učitele s rodiči*. Učitel vstupuje častěji do „kontaktů“ s žáky, a tím může lépe zvládat tuto významnou část profesních sociálních vztahů. Rozvíjet adekvátní vztahy s rodiči je důležité, ale ne jednoduché. Pokud učitelé budou do interakcí s rodiči vstupovat stejně jako do interakcí s žáky, ke vzájemnému porozumění a podpoře vztahů ve prospěch rozvoje dítěte jen těžko může dojít. Otec či matka opravdu nejsou „žáky“ učitele, jsou jeho partnery, jsou těmi, kdo jsou primárně odpovědnými za vzdělávání svého dítěte (rodiče například mohou vybírat školu). Pro rodiče zpravidla představuje dítě významnou hodnotu, školní úspěšnost svých dětí velmi prožívají a komentáře k výkonu dítěte mohou vztahovat i na svou osobu, svou úspěšnost ve výchově apod. Mezi učitelem a rodičem tak může vznikat napjatý vztah. Rodič je rovnocenným partnerem učitele, ale z hlediska svého vztahu k dítěti se právem cítí učiteli „kompetenčně“ nadřazen při různých rozhodnutích. Naopak učitel může pociťovat jistou vyšší míru kompetence vůči rodiči ve sféře pedagogické (pracuje s mnoha dětmi, na učitelskou profesi se odborně připravoval atd.). Avšak bezezbytku platí, že učitel má s rodiči významný společný zájem – „svého“ žáka, tj. „jejich“ dítě.

Učitel je též představitelem určité společenské *profesní role*, a to role natolik specifické, že mu jeho sociální okolí málokdy umožňuje, aby se od ní zcela oprostil, aby z ní mohl vystoupit. Společnost také klade na učitele jisté nároky a požadavky, učitel je ostatními lidmi vnímán často jako učitel i mimo tuto roli. (Zmíňme například řadu předsudků o tom, co vše „musí“ učitel zvládat, jak má vystupovat na veřejnosti i mimo školu, jak má vychovávat vlastní děti.)

Složitá síť sociálních vztahů ve škole předpokládá, že všichni její aktéři (zejména učitelé, žáci, rodiče) realizují množství nejrůznějších sociálních aktivit, vstupují do vzájemně podmíněných vztahů různé úrovně, doby trvání, významu či typu. Ostatně celý výchovně-vzdělávací proces se děje prostřednictvím sociálních aktivit odlišného charakteru, a to jak mezi dospělými

a dětmi, tak mezi dětmi navzájem. *Rozvíjet sociální vztahy ve škole pro učitele znamená vstupovat do nich s jistotou a přehledem.*

Rozsah či míra osvojení profesních dovedností – zejména sociálních a diagnostických – jsou u různých učitelů různé, nutně nesouvisí s věkem či léty praxe. Avšak jisté je, že dovednosti tohoto typu je možné záměrně rozvíjet, pracovat na nich ve smyslu jejich hlubšího a ucelenějšího poznávání, lze je rozvíjet jejich dalším a dalším procvičováním nebo tím, že je reflektován vlastní podíl na výsledku jednotlivých sociálních aktivit. Každodenní působení učitele ve škole ukazuje, jak jsou všechny činnosti učitele i žáků vzájemně propojené a složitě se podílejí na výsledcích práce učitele a žáka. Proto je důležité, aby učitel dovedl reflektovat síť školních interakcí, analyzovat školní situace a alespoň z větší části jim rozuměl. Poznávat účinky svého chování v sociálním okolí je důležitým předpokladem pro regulaci chování, kterým jedinec usiluje o zvládnání aktuálního sociálního pole. To jsou základní předpoklady pro účelné zvládnání sociálněpsychologických aspektů školních situací, které mohou příznivě ovlivnit také sociální prestiž učitele.

### **Sociální dovednosti učitele v síti interakcí ve škole**

Prostředí, ve kterém se realizuje celý výchovně-vzdělávací proces, je především bezprostředním setkáváním, osobním kontaktem učitele a žáka. Ačkoli výsledek této interakce závisí na všech aktérech vstupujících do děje, je to právě učitel, který chce ze své profesní role záměrně ovlivňovat průběh interakcí ve škole. Povolání učitele je na variabilitu *sociálních dovedností* mimořádně náročné, na učitele jsou v tomto směru v porovnání s jinými profesemi, kladeny až extrémní nároky.

*Sociální dovednosti* lze chápat jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální inteligence, interpersonální inteligence, emoční inteligence, sociální dovednosti, pedagogický takt – jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince (resp. učitele) pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládnání sebe a jednání s ostatními lidmi (Čáp a Mareš, 2001; Fontana, 1996; Gardner, 1999; Goleman, 1997). Například Goleman na základě přístupu Gardnera rozlišuje prvky emoční inteligence vztahující se k sobě samému (sebeuvědomění, rozpoznání, projevení a ovládnání citů, potřeb i myšlenek apod.) a týkající se mezilidských vztahů (vcítění se do situace druhého, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka atd.). To je inspirativní i pro sociální dovednostmi učitele.

*Sociální dovednosti jsou důležitou součástí profesní kompetence učitele.* Patří mezi ně zejména ty, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k tvořivému zvládnání konfliktů. Dále uvedený výčet upozorňuje jen na *vybrané* sociální dovednosti učitele, jejichž uplatňování přispívá k navazování a rozvíjení dobrých interperso-

nálních vztahů ve škole na různých úrovních, ale především vztahů učitele a žáků. Abecední seřazení názvů dovedností či jejich skupin umožňuje jejich snadnou registraci a adekvátní prezentaci, ale nečiní si nárok na to, které z nich jsou důležitější. To ostatně ani není možné obecně určit, protože využití určité dovednosti vždy záleží nejen na učiteli, ale i na dalších podmínkách jak na straně dítěte (kolegy, rodiče), tak s ohledem na celkovou situaci. Uvedené dovednosti se rovněž různě překrývají a kombinují. Obecněji platí, že základní prvky sociálních dovedností, jako jsou vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti, hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro školu to platí bez výhrady.

**Z inventáře sociálních profesních dovedností učitele lze uvést:**

#### *Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů*

Akceptovat neznamená nic méně a nic více než přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to souhlasit se vším, co dotyčný dělá, ale předpokládá to oddělit chování a projevy tohoto jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. To jistě není snadné, ale možné to je a prospívá to vztahům i jejich aktérům. Ve školní praxi to znamená, že chybný výkon žáka nebudeme komentovat slovy „jsi nešikovný“, ale konkrétně popíšeme, co se mu nepovedlo, v čem konkrétně spatřujeme chybu. Čím konkrétněji se nám podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dáváme žákovi ke změně.

#### *Autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům*

Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, pozitivní i negativní prožitky, ale též názory či postoje pomáhá orientovat se v chování, poznávat cesty i hranice vzájemného působení. Důležitá je však i forma autentických projevů. Učitel jistě může dát najevo svůj vztek, když ho prožívá, ale je třeba zvolit vhodnou formu pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas. Učitel je zcela nepochybně vždy modelem, který působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností žáků.

#### *Empatie*

Být empatický znamená umět se vcítit. Vcítit se do dětského světa, do situace rodičů či kolegů, být empatický k jejich potřebám a přáním, akceptovat je a zůstat přítom sám sebou. To jsou ostatně obecnější podmínky optimálního rozvoje jedince i vztahů, do kterých člověk vstupuje, jak je formuluje současná psychologie spojená s humanistickými idejemi (např. Buda, 1994; Rogers, 1998; Frankl, 1994; Lukasová, 1997). Empatický člověk se umí vcítit do druhého, i když sám takový problém dosud neprožil, takové přání nemá apod. Neshoduje se to se situací, kdy člověk sympatizuje s někým, kdo má

podobné názory či podobně prožívá události. Vcítit se do druhého lze, i když se s ním neztotožňuji, a to je šance pro rozvoj vztahů ve škole.

### *Naslouchání*

Naslouchat není totéž co poslouchat, nebo dokonce slyšet. Nasloucháme-li, porozumíme snáze podstatě vyjadřovaných obsahů a prožitků, které sdělení doprovázejí a vyjadřují individuální význam sdělovaného. „Zítřka jedu k babičce“ může vyjadřovat velkou radost jednoho dítěte, ale u jiného je totéž sdělení předtuchou nudy či špatně prožitého dne. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností, včetně porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace.

### *Odlíšování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních*

Často se lze setkat s vyjádřeními, která nerespektují, že prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních, kdežto úsudky jsou výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění, může být příčinou vzniku konfliktů. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty apod. S prožitky je to jiné. To, co jedinec cítí, jaké prožitky v danou situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Jsou jeho, každý máme své. Ke vzájemnému porozumění jistě přispěje, nebudeme-li mu jeho prožitky vyvracet, bagatelizovat, zesměšňovat, ironizovat apod.

### *Podporování sebekontroly a seberegulace*

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe a žáků je důležitou podmínkou zvládnání sociálních interakcí ve škole. Prakticky všechny dlouhodobé a intenzivní vztahy vyžadují jistou míru sebeovládání a sebekontroly. Pro učitele jsou významnou součástí „profesní výbavy“, pro děti důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí.

### *Porozumění neverbálním projevům jedince*

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Dokonce neverbálnímu sdělení automaticky přikládáme větší váhu, protože naše vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy. Neverbální stránku komunikace a dovednosti jí porozumět je důležité ve škole nejen zvládat, ale též podporovat a rozvíjet u žáků, a to pokud možno nekomplikovaně (například ironie děti mate, nerozumí ji).



### *Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí*

Složitá síť interakcí ve škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje od učitelů, aby žákům poskytovali model tolerantního pohledu, ukazovali jim různé náhledy na svět, pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu. To je vskutku přetěžký úkol a vzácná série dovedností. Jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých nepřipouštíme různost, ve kterých neprojevujeme toleranci. Tolerance k projevům druhých do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století jistě patří, a to i proto, aby ji učitelé mohli nabízet žákům.

### *Rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují*

Každý z nás je více či méně výrazným a významným prvkem sociálního prostředí, ve kterém žije. Proto je důležité poskytnout žákům prostor, aby spoluurozhodovali o tom, co se ve škole děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti na tomto dění.

### *Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování*

Podporovat sebedůvěru dítěte je jedním z důležitých momentů příznivého vývoje jedince. Učitelé hrají velmi důležitou úlohu, protože školní prostředí vytváří mnoho situací, v nichž se dítě srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama. Podílet se na rozvoji sebedůvěry dítěte znamená hledat možnosti, jak každému poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže.

### *Umění pochválit*

Ve výchově má své místo pochvala i trest, ale pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, negativní posílení. Proto je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. Není třeba ocenit jen výsledek (krásný obrázek, dobře napsaný domácí úkol, naučenou básničku), ale stejně tak příznivě dítě stimuluje, oceníme-li „proces“, tj. snahu dítěte, jeho úsilí, ochotu věc realizovat, nadšení apod.

### *Vedení ke spolupráci*

Školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak poskytnout prostor pro to, aby se žáci učili spolupracovat, „být a pracovat“ společně ve prospěch celé skupiny, zvládat týmovou práci.

### *Vyjadřování se ke konkrétním situacím*

Až příliš často slyšíme zobecněná a hodnotící tvrzení učitele typu: „Zhoršil ses v matematice.“, „žáka jen málo informuje o tom, co má udělat, aby situaci

změnil. Proto je konkrétnější sdělení typu „procvičuj násobilku“ efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny. Pojmenování toho, co chceme u dítěte změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení. Samozřejmě se týká nejen výkonu v matematice, ale i chování a sociálních interakcí ve škole.

### *Zvládání konfliktních situací*

V síti složitých sociálních vztahů ve škole se nutně musí objevovat konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, budou-li konflikty využity ve prospěch rozvoje vztahů, nebo budou-li vzájemné interakce komplikovat, či dokonce „bořit“

(Inspiraci pro rozšíření či doplnění inventáře sociálních dovedností učitele lze nalézt v dalších publikacích – např. Egan, 1990; Dougherty, 1990; Gilleronová, Hermochová a Šubrt, 1990; Komárková, Slaměník a Výrost, 2001; Kopriva, 1997; Mareš, 2002; Vališová, 2002)

### **Možnosti rozvíjení sociálních a diagnostických profesních dovedností učitele**

Pro každou skupinu profesních sociálních dovedností učitele můžeme uvést mnoho příkladů, jak fungují i nefungují na všech rovinách profesních vztahů, do kterých učitelé vstupují. Jednou z výrazných obecných charakteristik dovedností je, že je možné osvojovat si je, rozvíjet i doplňovat.

Pro učitele existuje celá řada postupů, jak mohou rozvíjet sociální dovednosti a tím svou profesní kompetenci. Vždy je důležitá otevřenost učitele k sebereflexi, k experimentování se svým vlastním chováním, k hledání nových, případně efektivnějších cest. Pro rozvíjení sociálních dovedností využitelných v práci učitele můžeme zvolit různé způsoby – od pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování. Osvojení některých dovedností dokonce předpokládá obtížné změny v postojích k interakci učitele a žáka (akceptace, empatie). K osvojování dovedností nestačí získávat nové poznatky, k jejich rozvinutí a upevnění je třeba cvik, praxe, zkušenost. Nenahraditelný je prožitek, který provází experimentování a cvičení. Učení prožitkem zefektivňuje získané poznatky.

Předpoklad, že co umí učitelé, budou si velmi pravděpodobně postupně osvojovat i jejich žáci, je nepochybně zavazující. *Učitel je důležitým sociálním modelem.* Zároveň je však třeba, aby se učitel stal *expertem*, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho sociálními partnery v rámci školního působení. Sebereflexe, seberegulace a sebevýchova hrají důležitou roli v rozvíjení sociálních dovedností učitele. Jsou předpokladem úspěšného zvládnutí jakéhokoli výcvikového postupu.

Pro záměrné rozvíjení sociálních dovedností učitele mohou být připravovány:

- *výcvikové kurzy* (např. sociálněpsychologický výcvik),
- *společné dílny* (např. diskuze, panely, cvičení),
- *skupinové a individuální konzultace* (např. videotrénink interakcí ve škole).

V *sociálněpsychologickém výcviku* jde především o vytváření modelových situací v malých skupinách, které umožňují nacvičovat různé druhy sociálních dovedností. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebe-reflexí, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích, na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění, na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládání apod.

Relativně novým a do jisté míry atraktivním postupem je *videotrénink interakcí ve škole* (Gillernová a Bidlová, 2002). Videotrénink interakcí je účinnou pomocí přímo ve školním prostředí. Nevytvářejí se modelové situace, ale pořizuje se autentická videonahrávka působení učitele v určité části vyučovací hodiny. Tento videozáznam je podkladem pro pečlivou analýzu interakcí mezi učitelem a žáky, kterou provádí zkušený odborník (trenér) společně s učitelem. Při rozboru získává učitel podrobný popis svého konkrétního působení a společně s trenérem hledají alternativy dalších možností a způsobů ovlivňování situací ve školní třídě. Videotrénink interakcí ve škole se zaměřuje na pedagogické i sociálněpsychologické řešení různých situací ve škole a na roli učitele v těchto situacích. Interakce jsou analyzovány oboustranně, ale důraz je kladen především na chování a jednání učitele. Podstatným rysem analýzy videozáznamů je intervence důsledně vedená od dobře zvládnutých prvků interakcí učitele, která mu umožňuje hledat vlastní zdroje dalšího rozvoje profesních i sociálních dovedností. Efekty videotréninku nesměřují jen k učiteli, ale vztahují se k rozvoji sociálního i emocionálního klimatu ve školní třídě.

## **Závěr**

Domnívám se, že akcent na rozvoj a kultivaci sociálněpsychologických dovedností učitele je neoddiskutovatelným trendem v současné profesní přípravě učitelů. Tento trend klade na učitele řadu nových nároků, ale zároveň jim otvírá nové možnosti k tomu, jak zacházet se sociálním klimatem ve škole, jak jej využívat ku prospěchu vzdělávacího procesu a jak efektivně a adekvátně ovlivňovat a optimalizovat působení současné školy.

## **Základní doporučená literatura**

- BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.  
BUDA, B. *Empatia*. Nové Zámky: Psychoprof, 1994.  
CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- DOUGHERTY, A. M. *Consultation. Practice and Perspectives*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1989.
- EGAN, G. *The Skilled Helper*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1990.
- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesty, 1994.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1996.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998.
- GILLERNOVÁ, I., BIDLOVÁ, E. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí. In GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. (eds.) *Psychologické problémy člověka v měnícím se světě I*. Studia psychologica IX. UK. Praha: Karolinum, 2001.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- HOPE, S., HOPE, H., KRABEL, J. *Sociálněpsychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997.
- MAREŠ, J. *Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky*. Vedení školy D 2.3. Praha: Raabe, 2002.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- PASCH, M., a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001.
- STERNBERG, R. J. WILLIAMS, W. M. *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83–94. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Ilona Gillernová, CSc. Katedra psychologie UK FF, Celetná 20, 110 00 Praha 1, [ilona.gillernova@ff.cuni.cz](mailto:ilona.gillernova@ff.cuni.cz)