

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V Č. BUDĚJOVICÍCH  
TEOLOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Metody rozvoje sociálních kompetencí učitele**

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 6 6 0 5 5

Věducí práce: PaedDr. Pavel Štursa

Kařdra pedagogiky a psychologie

Střdent: Daniela Kocmichov

Rcnk: 5.

Academicky rok: 2002/2003

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem „Metody rozvoje sociálních kompetencí učitele“ jsem zpracovala samostatně a veškerou literaturu, kterou jsem použila, jsem uvedla v závěru práce.

*Daniela Kocmichová*  
.....  
Daniela Kocmichová

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Pavlu Štursovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení této práce.

**Motto:**

„Skutečným štěstím pro všechny žáky je dobrý učitel.

Zapamatují si ho na celý život.

Ale špatný učitel je horší než živelná pohroma...

Jediné, co umí,

je zasévat odpor nebo lhostejnost tam,

kde by mohly kvést růže...”

*(Z knihy G. Danilova „Nezabít Mozarta“)*

## Obsah:

<b>1. ÚVOD</b> .....	7
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	8
<b>2.1. Pojem interakce a komunikace</b> .....	8
2.1.1. Učitelé: cesta k socializaci.....	8
2.1.2. Pojem interakce a komunikace.....	8
<b>2.2. Pedagogická komunikace</b> .....	11
2.2.1. Definice pojmu pedagogická komunikace.....	11
2.2.2. Komunikační akt.....	13
2.2.3. Obsahová a procesuální rovina komunikace.....	15
2.2.4. Pravidla pedagogické komunikace.....	15
2.2.5. Struktura v pedagogické komunikaci.....	16
2.2.6. Formy pedagogické komunikace.....	19
2.2.7. Význam pedagogické komunikace.....	21
<b>2.3. Profesní způsobilost učitele</b> .....	22
2.3.1. Vymezení pojmu .....	22
2.3.2. Profesní standard učitele 2. st. ZŠ a SŠ.....	23
2.3.3. Učitelské kompetence v návrhu pojetí Občanské školy.....	26
2.3.4. Klíčové kompetence podle V. Spilkové.....	27
2.3.5. Návrh kompetencí – požadavky na školu budoucnosti.....	27
<b>2.4. Sociální dovednosti učitele</b> .....	28
2.4.1. Vymezení pojmu.....	28
2.4.2. Struktura sociálních dovedností.....	29
2.4.3. Proč je důležité rozvíjet sociální kompetence.....	31
2.4.4. Sociální dovednosti v interakci učitele a žáka.....	31
2.4.5. Rozvoj soc. kompetence učitelů v jejich přípravě i praxi.....	33
<b>2.5. Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů</b> .....	34
2.5.1. Vlivy utvářející současnou přípravu.....	35
2.5.2. Vývojové proměny.....	35

2.5.3. Současná sociálně komunikativní příprava.....	38
2.5.4. Osobnostní a sociální výchova.....	40
2.5.5. Sociálně psychologický výcvik.....	42
2.5.6. Dramatická výchova.....	44
2.5.7. Reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě.....	46
2.5.8. Některé výukové strategie a techniky v přípravě učitelů.....	50
<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. Vymezení výzkumného problému.....</b>	<b>55</b>
3.1.1. Cíl výzkumu.....	55
3.1.2. Vzorek.....	55
3.1.3. Metody výzkumu.....	55
<b>3.2. Hypotézy.....</b>	<b>56</b>
3.2.1. Hypotéza první.....	57
3.2.2. Hypotéza druhá.....	58
<b>3.3. Vlastní výzkumné šetření.....</b>	<b>58</b>
3.3.1. Výzkumné otázky.....	58
3.3.2. Výsledky a jejich interpretace.....	59
<b>4. ZÁVĚR.....</b>	<b>73</b>
LITERATURA.....	74
PŘÍLOHY.....	75

# 1. Úvod

Cílem diplomové práce je podat přehled některých metod, využívaných v sociálně komunikativní přípravě budoucích učitelů. Ve své práci jsem se zaměřila na rozličné výukové strategie, techniky, metody a formy výcviků v oblasti vzdělávání využívaných v rozvoji sociálních a komunikativních dovedností studentů učitelství.

Část teoretická zahrnuje nejprve vysvětlení a definice pojmů „interakce“ a „pedagogická komunikace“. Dále uvádím různé přístupy k problematice profesní způsobilosti učitele tak, jak se s ní setkáváme v současné odborné literatuře a uvádím výčet pedagogických kompetencí s hlavním zřetelem na dovednosti sociální. Na základě toho podávám přehled některých metod, které jsou v pregraduální přípravě učitelů realizovány na českých vysokých školách a které jsou využívány v rozvoji profesních kompetencí učitele. Vybrané z nich blíže specifikuji. Ve své práci rovněž stručně pojednávám o vývojových proměnách sociálně komunikativní přípravy na českých vysokých školách v širším transformačně kulturním kontextu.

V praktické části jsem se zaměřila konkrétně na předměty Osobnostní a sociální výchova a Dramatická výchova, které jsou v rámci pregraduální přípravy učitelů realizovány také na pedagogické a teologické fakultě JU v Českých Budějovicích. Na základě dotazníkového šetření mezi studenty obou fakult jsem se snažila zmapovat názory našich studentů týkající se možnosti využití jednotlivých metod pro rozvoj profesních kompetencí učitele, zejména z hlediska rozvoje sociálních a komunikativních dovedností.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Pojem interakce a komunikace

#### 2.1.1 Učitelé: cesta k socializaci

Učitelé jsou důležitými činiteli ve společnosti. Je jim svěřena moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé idejí, hodnot, kulturních vzorů chování, návyků i tradic a každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.

Tradičně býval původ učitelského vlivu na život dítěte odvozován z autority rodičů, kterou měl učitel prodloužit svým výchovným působením. Dnes se více zdůrazňuje institucionální stránka socializačního působení. Učitelé nejsou v plném smyslu zástupci rodičů v životě dítěte, ale definují svou odpovědnost vzhledem k společnosti. Přebírají na sebe záruku za procesy socializace – za celkové uvádění svých žáků do společenského života. Význam jejich činnosti je velmi široký, protože úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří předpoklady pro další rozvoj nebo stagnaci společenské kultury. V zásadě má způsob, jakým učitel provozuje své povolání, výrazný podíl na formování lidských bytostí a vytváří předpoklady další individuální existence.

#### 2.1.2 Pojem interakce a komunikace

Učitel k výchově potřebuje žáka a žák se při učení neobejde bez učitele. Mezi žákem a učitelem, mezi žáky a učitelem i mezi jejich činnostmi se vytvářejí vzájemné vztahy, čili dochází mezi nimi k **interakci**. Pedagogický slovník Průcha a kol. (1995) definuje interakci mezi učitelem a žákem jako vzájemné působení učitele a žáka. Otázka interakce je velmi složitá a celé vyučování je vlastně proces interakce mezi učitelem a žákem i mezi učitelem a žáky. Učitel není stroj, který udělá tisíce úplně stejných odliťků na požádání, ale lidská

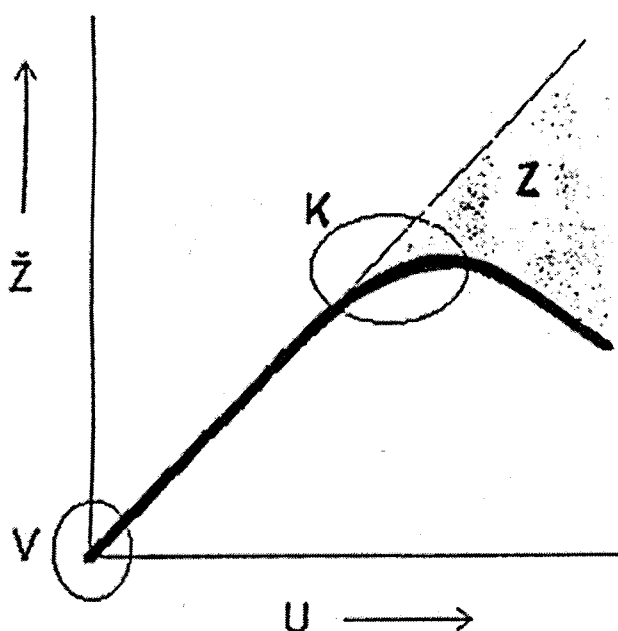


bytosť, ktorá nepôsobí na každého žaka úplne rovnako. Každý žak má odlišné chovanie a temperament, látka mu jde lépe či hůre a záleží tedy na učiteli, zda mu žak „padne do oka“. Tyto sympatie či antipatie jsou však vzájemné a platí to i ze strany žaka. Učitel může být žakovi nepřijemný jak hlasem, tak i způsobem výuky či jiným způsobem. Cílem učitele je naučit každého žaka co nejvíce, co je v jeho silách. Proto se učitelé snaží najít způsoby, jak určité učivo žakovi sdělit co nejlépe s cílem, aby žaka látka zajímala a učivo si osvojil. Proto výsledek ať už výchovný či vzdělávací závisí na vzájemné vztahu mezi učitelem a žakem i mezi učitelem a třídou.

Nejdůležitějším prostředkem interakce je komunikace. Podle pedagogického slovníku Průcha a kol. (1995) je to dorozumívání sdělování určité informace. To znamená, že komunikace je jakási výměna informací. Ty mohou být vyměňovány například mezi stroji – **technická komunikace** nebo mezi lidmi **sociální komunikace**. Na rozdíl od technické komunikace, která je velmi přesná, jeden přístroj předává druhému relativně jasné a zřetelné signály (např. v podobě nul a jedniček), sociální komunikace není tak přesná. Informace, kterou člověk řekne druhému je mnohem mlhavější a nepřesnější. Vygotskyj (1956) říká, že myšlenka se nikdy přímo nerovná významu slova. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí že jedním z požadavků na lidskou komunikaci je shoda kódování a dekódování neboli mluvení stejným jazykem. Tím spíše to platí pro situace ve škole, v nichž bývá značný rozdíl mezi učitelem a žáky v obsahu a rozsahu slovní zásoby, ve stavbě vět, atd. V lidské komunikaci nejde obvykle jen o přenos zpráv. Mluvčí má určitý záměr, je něčím motivován, snaží se posluchače ovlivnit, nasměrovat. K tomu, co sděluje zaujímá určitý postoj, naznačuje, ke které možnosti se on sám přiklání, a snaží se tak zapůsobit na postoj posluchače. Samozřejmě, že člověk nemusí s něčím, co mluvčí řekne souhlasit. Proto může dojít k tzv. výměně rolí, kdy posluchač se v další fázi stává mluvčím a mluvčí se mění v posluchače. Mareš a Křivohlavý dále upozorňují, že v sociální komunikaci se nejenom vyměňují role, ale sama informace se zpřesňuje, rozvíjí a formuluje. Posluchač, který se ujímá slova nejenom reaguje na to, co slyšel, ale

obohacuje myšlenku o své pocity dojmy a přichází se svou iniciativou. Učitel se z reakce žáků snaží zjistit, do jaké míry mu žáci porozuměli a pochopili obsah sdělené informace, získává tzv. zpětnou vazbu. Také se může stát, že se v komunikaci jak už technické, tak sociální vyskytnou určité překážky, které brání v rozvoji informace. V sociální komunikaci to může být například uzavřenost partnera či nedůvěra k mluvčímu.

Jako v rouře, ve které protéká voda, se dá měřit množství protéké vody za určitou časovou jednotku, stejně tak lze zjistit množství informací předané učitelem žákovi za časovou jednotku neboli informační tok.



*Obrázek 1: Vztah mezi vstupním informačním tokem a kapacitou příjemce podle Mareše a Křivohlavého (1990)*

- Ž – žák (množství přijatých informací za sekundu)*
- U – učitel (množství vysílaných informací za sekundu)*
- K – kapacita vnímání (maximální množství informací, které je příjemce schopen zpracovat za sekundu)*
- V – vigilance – bdělost (oblast, kde je vstupní informační tok minimální a příjemcova pozornost klesá)*
- Z – oblast ztracených informací*

Víme však, že žák nevnímá neomezeně, jeho vnímání má určitou kapacitu. Proto Mareš a Křivohlavý (1990) upozornili na skutečnost, že v sociální komunikaci mohou nastat tyto dva krajní případy:

1) Kapacita vstupu (příjmu) je menší než vstupní informační tok. Za této situace se ztrácí vše, co přesahuje kapacitu vstupu (viz obr. 1). Znamé jsou případy kdy učitel podává žákům mnohem více informací, než jsou schopni přijmout. Může to být způsobeno např. tím, že používá výrazů, které žáci neznají, nebo tím, že postupuje příliš rychle a většina žáků tomuto tempu nestačí.

2) K příjemci přichází příliš málo informací, vstupní informační tok se blíží nule. Může tomu být v případě, kdy učitel vykládá učivo, které někteří žáci již znají a komunikace jim nepřináší nic nového, nebo v případech, kde se probírá učivo, které žáci subjektivně považují za neúčinné a výklad téměř nesledují. To může být způsobeno i nedostatečnou motivací.

Z uvedených poznatků je zřejmé, že pro posluchače vše, co řekne učitel, nemusí být informací. Je pro něj „novostí“ jen to, co posluchačem bylo jako nové poznáno.

## 2.2 Pedagogická komunikace

### 2.2.1 Definice pojmu pedagogická komunikace

Pojem **pedagogická komunikace** není dosud v odborné pedagogické literatuře vymežován jednotně. U nás je tomuto pojmu pozornost věnovaná až v posledních 30 letech. Sám jev pedagogické komunikace je značně složitý a předpokládá interdisciplinární přístup.

V současné době existuje už poměrně rozsáhlý soubor poznatků o této významné stránce výchovně vzdělávacího procesu. Řada z nich byla získaná na základě empirických zkoumání uskutečněných zejména na Slovensku.

Pedagogická komunikace je zpravidla chápána jako specifická forma sociální komunikace. Vymezením obecného pojmu komunikace se zabývá sociální psychologie. V jejím pojetí je komunikace určitou specifickou formou společenského styku spočívající ve sdělování významů v sociálním chování v mezilidských vztazích. Každá komunikace je nutně zprostředkována a to určitou škálou vyjadřovacích prostředků. Je ovlivňována i sociálními rolemi, které účastníci komunikačního aktu zastávají. Základní formou sociální komunikace je komunikace mezosobní. Prokešová (1990)

Pedagogický slovník Průcha a kol. (1995) upozorňuje že komunikace pedagogická je zaměřena na dosažení pedagogických cílů mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Domnívám se, že pedagogickým cílem učitele je co nejlépe připravit žáka do dalších studií a do života ve společnosti. Pedagogická komunikace proto neprobíhá pouze při hodině, nýbrž i o přestávce nebo na výletě. Učitel se snaží, aby se žák uměl chovat ve společnosti a byl schopen nejenom vypočítat zadaný příklad, ale také například vystoupit před třídou a obhájit svůj osobní názor či se na nádraží slušně zeptat, v kolik hodin a z kterého nástupiště mu jede vlak.

Pedagogická komunikace je považována za prostředek realizace výchovy a vzdělávání. Toto tvrzení vyplývá ze skutečnosti, že výchovně vzdělávací cíle, obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, metody práce, atd. nemohou vystupovat při vyučování přímo, ale pouze zprostředkovaně v různých formách – podobách – verbálních či neverbálních aktů při společné činnosti učitele a žáků.

Rozsah a pole působnosti pedagogické komunikace se však neomezuje pouze na školní prostředí. Může probíhat i v rodině, mimoškolních zařízeních

(například sportovních a zájmových zařízeních) či úplně jiných místech. Nemusí probíhat mezi učitelem a žáky, ale například mezi vychovatelem a učni, mezi otcem a synem, ale také mezi dítětem a počítačem, kdy třeba počítač prozradí žákovi správné řešení kvizu z matematiky. Z toho vyplývá, že účastníkem pedagogické komunikace může být i stroj či učebnice při samostudiu – zde se hovoří o tzv. zprostředkované komunikaci, kdy například autor učebnice zadává žákovi slovní úlohu a na konci učebnice je úloha vyřešena. Autor zde vystupuje jako zprostředkovaný vychovávatel.

Neméně významnou funkcí pedagogické komunikace je zprostředkovávat sociální styk mezi komunikujícími – tj. mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem, mezi dalšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu při vyučování i mimo něj.

Meziosobní komunikace s učitelem pomáhá žákům orientovat se v učivu, řídí jejich proces učení, doplňuje text v učebnici dalšími informacemi. Protože vyučující v souvislosti s učební látkou vyjadřuje své názory, postoje, hodnotící soudy apod. zintenzivňuje pedagogická komunikace formativní účinek učební látky. Komunikace motivuje a stimuluje poznávací procesy žáků. Vhodné řízení a organizování učební činnosti umožňuje žákům získávat a osvojovat si sociální zkušenosti, rozvíjet schopnosti kooperace, vzájemného přizpůsobování, hodnocení a sebehodnocení. Tímto způsobem se vhodně rozvíjí komunikativní potenciál žáků a postupně se utvářejí žádoucí komunikativní vlastnosti osobnosti. Úroveň pedagogické komunikace ovlivňuje atmosféru při vyučovací hodině, působí na sociální klima ve třídě.

### **2.2.2 Komunikační akt**

Základní jednotkou meziosobní komunikace je tzv. **komunikační akt**. Kdybychom provedli jeho analýzu, mohlo by jeho schematické vyjádření vypadat např. takto:

Toto schéma představuje situaci,  
kdy komunikant A produkuje nějakou informaci ke komunikantu B.  
Toto schéma uvádí Prokešová (1990)

**Komunikant A**

**Komunikant B**

Komunikační kanál /+/  
/+/

Komuniké /++/  
/++/

Komunikant A – např. učitel /vychovatel/

Komunikant B – např. žák

+ = forma komunikace, způsob sdělení obsahu

++ = obsah sdělovaného – např. informace apod.

Produkcí informace můžeme rozložit na čtyři části:

1. **záměr produkce** (komu je určena)
2. **myšlenka**
3. **zakódování myšlenky** (formulace myšlenky slovní podoba)
4. **Vyslání informace komunikačním kanálem** (formální stránka sdělení)

Recepce (přijetí) informace zahrnuje tři základní informace:

1. **přijetí signálu** (prostřednictvím zrakového nebo sluchového vjemu)
2. **dekódování** (rozluštění, vysvětlení si, porozumění systému znaků které nesou příslušnou informaci)
3. **přijetí a zvnitřnění informace** (případně korekce s předcházejícími informacemi)

Produkcí informací a jejich přijímání má ve výchovně vzdělávacím procesu zpravidla permanentní charakter. Analýza jednotlivých operací v tomto

procesu je pro učitele velmi důležitá. Může pomoci osvětlit některé problémy, které se v praxi pedagogické komunikace mohou objevit.

Prokešová (1990)

### 2.2.3 Obsahová a procesuální rovina pedagogické komunikace

Ve vyučování - v jednotě výchovného a vzdělávacího působení zprostředkováváme žákům pedagogické informace. Prokešová (1990) zmiňuje tyto tři složky:

a) **kognitivní**, která prostřednictvím předkládaných faktů, vyvozováním definic, aplikací pravidel apod. ovlivňuje rozvoj poznávací stránky žáka;

b) **afektivní**, která ovlivňuje rozvoj motivů k učení i k dalším činnostem, utváří postoje atd.;

c) **regulativní**, jejich prostřednictvím je zabezpečován průběh vyučování k předem vymezeným cílům.

Pedagogická komunikace se zpravidla řídí určitými pravidly. Odrážejí dané sociální vztahy mezi učitelem a žáky, mimo jiné i určitou funkční nadřazenost učitele. Odrážejí ale také reálné vztahy mezi žáky a učitelem. Tyto vztahy se vytvářejí postupně, mění se v trvale dynamickém procesu, jsou podmíněny i dalšími okolnostmi (např. věkem žáků).

### 2.2.4 Pravidla pedagogické komunikace

Pravidla pedagogické komunikace upravují chování učitele a žáků (žáka) v jednotlivých aspektech komunikace. Jsou pro žáky a učitele rozdílná. Prokešová (1990) uvádí tato pravidla:

Pro učitele například platí:

- může hovořit ve vyučovací hodině kdykoliv,
- může hovořit k libovolně zvolenému žákovi, ke skupině žáků, k celé třídě,
- může hovořit na jakémkoliv téma,

- může hovořit v rámci vyučovací hodiny neomezeně dlouhou dobu,
- může hovořit v kterékoliv části učebny, v libovolném postoji.

Žáky pravidla pedagogické komunikace naopak poměrně omezují. Mohou hovořit pouze tehdy, když jim učitel udělí slovo (vyvolá je), v čase, který jim vymezení. Musí hovořit o tom, co určí vyučující (například požaduje odpověď na otázku, vyzve k reprodukci textu apod.). Svým projevem se mohou obracet pouze k tomu, kdo je jim určen (spolužák, učitel, ostatní žáci ve třídě). Hovořit mohou na místě, které je stanoveno (v lavici, u tabule, u mapy apod.) v určitém požadovaném postoji (sedící, stojící).

Pravidla pedagogické komunikace můžeme označit za specifický druh sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné formy komunikování účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Vedle nich platí i další pravidla, která jsou obecně respektována při dialogové komunikaci vůbec (například nepřerušovat druhého, nemluvit současně s dalším účastníkem komunikace, nedělat dlouhé nefunkční pauzy apod.)

Pedagogická komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu má své časové a prostorové omezení. Proto se při ní – při společné činnosti – musí její účastníci (učitel a žáci) vzájemně přizpůsobovat.

### **2.2.5 Struktura v pedagogické komunikaci**

Pro komunikaci ve výchovně vzdělávacím procesu je dále charakteristické, že probíhá v rámci určitých zjištěných struktur. Struktura v pedagogické komunikaci je vyjádřením způsobu nebo typu uspořádání mezi komunikanty v rámci realizovaných komunikačních aktů.

Prokešová (1990) dále zmiňuje, že komunikační struktura a jejich záznam nám umožní poznat:

- a) kdo s kým komunikuje,**
- b) kdo je iniciátorem komunikace**



c) jakým směrem (od koho ke komu) „jde“ informace

d) kolikrát se uskutečnilo komunikační spojení mezi účastníky komunikace

e) jaké vztahy existují mezi komunikujícími

Na základě empirických výzkumů Gavora (1988) bylo ve výchovně vzdělávacím procesu (ve vyučovacích hodinách) zejména na základních školách identifikováno a popsáno osmnáct základních komunikačních struktur. Prokešová (1990) uvádí některé z nich:

**Struktura učitel → žák (u → ž)**

← ←

(šipka označuje, od kterého komunikanta směřuje tok informace neboli, kdo je iniciátorem komunikace.)

Záznam  $U \xrightarrow{\quad} \leftarrow \quad \checkmark$  znamená, že komunikaci vyvolal učitel a žák na jeho podnět vstupuje do komunikačních aktů.)

Tato struktura je nejčastější. Uplatňuje se v hodinách tzv. smíšeného typu při tradičním vyučování na základní škole. V této struktuře učitel verbálně komunikuje se žákem, který rovněž verbálně reaguje na podnět nebo další podněty (otázky, poznámky apod.) učitele. Zpravidla je však tímto způsobem veden rozhovor, který vyučující postupně navazuje s libovolným počtem žáků ve třídě.

Stejně tak může učitel dávat žáku různé příkazy, organizační pokyny apod. Tento způsob komunikace umožňuje alespoň částečně získávat už v průběhu vyučovací hodiny zpětnou vazbu o postupu práce žáků, částečně i úrovní osvojování poznatků, úrovní aplikace znalostí z minulých vyučovacích hodin apod., u některých z nich tento kontakt výrazně ovlivňuje aktivitu při učební činnosti. Nedostatkem této struktury je zaměření komunikace vždy jen na jednoho žáka.

### **Struktura učitel → žáci (u → žž)**

Učitel komunikuje s celou třídou, případně se skupinou žáků. Tento typ komunikace se realizuje například při výkladové části vyučovací hodiny, na nižším stupni základní školy například při emocionálně zbarveném vyprávění, vysvětlování, popisování modelu apod. Učitel se však může k celé třídě obracet také s příkazy, pokyny pro práci apod. Tato komunikace se uskutečňuje většinou bez kontroly tj. zpětné vazby, která by měla verbální podobu.

### **Struktura učitel → žáci (u → žž)**

Tato struktura úzce navazuje na výše popsanou strukturu. Učitel komunikuje se žáky třídy tak, že vyžaduje jejich společné odpovědi – například v hodinách českého jazyka při společné recitaci, reprodukci textu, v dalších předmětech při orientačním opakování apod.

### **Struktura žák → učitel (ž ← u)**

V rámci různé organizace vyučovacích hodin žák vyzývá učitele ke komunikaci a ten verbálně reaguje na jednotlivé podněty. Tento způsob komunikace se ve vyučovacích hodinách vyskytuje poměrně málo.

### **Struktura žák - žák- žák- žák (ž-ž-ž-ž)**

V tomto typu struktury žák komunikuje se spolužáky (skupinou spolužáků), kteří verbálně reagují na jeho podněty.

Jestliže předpokládáme, že vliv sociálních vztahů, za kterých se vyučování „odehrává“, výrazně působí na rozvoj sociálních kvalit žáků, pak se domnívám že časté zařazování takových činností, které umožňují žákům spolupracovat, je více než žádoucí. Při uplatnění této struktury komunikace se žáci při plnění úkolů

vyučování navíc učí umění spolupráce, učí se schopnosti diskutovat, reagovat na názory, postupy, pracovní tempo spolužáků, učí se i organizačním dovednostem při vypracování společných úloh.

Z různých variabilních činností, které umožňují výchovně vzdělávací praxi uplatňovat rozličné komunikační struktury, kromě jiného právě strukturu ž-ž-ž-ž , bývá v pedagogické literatuře doporučováno **skupinové vyučování**. Kromě jiného pro své nesporné sociální možnosti.

## **2.2.6 Formy pedagogické komunikace**

Prokešová (1990) zmiňuje tyto dvě formy:

### **a) verbální**

Řeč ve své mluvené podobě je nejčastějším prostředkem mezilidské komunikace. Je obecně pokládána i za nejdůležitější prostředek, který umožňuje učiteli komplexně vykonávat pedagogickou profesi. Učitele i žáka spojuje při vyučování společná činnost. Její nezbytnou vnější podmínkou je i vzájemný styk – interakce. Tyto skutečnosti povyšují jazykovou komunikaci na mimořádně významný nástroj praktické realizace výchovy a vzdělávání. Svou jazykovou produkcí učitel totiž žákům nesděluje pouze informace. Osobitý způsob, který volí, současně vypovídá i o jeho vztahu k jednotlivým žákům apod. zdánlivě jednoznačný text v učebnici připouští řadu možností, jak ho interpretovat.

Učitel prvního stupně základní školy působí zpravidla na žáky jako sociální vzor i v oblasti řečového projevu. Kultivovaná mluva, zřetelná výslovnost, celková rozmanitost, životnost a dynamika projevu – to by měl být vzor, který by byl žákům každodenně při vyučování i mimo něj nabízen.

## b) neverbální

Studium neverbální pedagogické komunikace, jejíž úloha je patrně větší než se běžně soudívá, je teprve v počátcích. Po dlouhou dobu byla v centru pozornosti psychologů a zejména pedagogů verbální stránka komunikace. Praktické zkušenosti ukázaly, že pro řídicí úlohu učitele i pro lepší porozumění druhému člověku vůbec je třeba, abychom se dobře orientovali i v neverbálních informačních signálech. Pro ilustraci závažnosti tohoto tvrzení je možno uvést, že ze 100% sdělovacích aktů v mezilidském styku tvoří 55% mimické projevy, 38% akustické nelingvistické projevy a jen 7% ! tvoří řeč. Kromě toho se zjistilo, že děti jsou na neverbální informace obzvlášť citlivé. Vyplývá to z toho, že u nich ještě nejsou v plné míře rozvinuty takové verbální vzorce komunikačního chování, které u dospělého člověka vlastně více či méně svým „významovým“ tlakem překrývají neverbální informační signály. Pro všechny druhy neverbálních projevů jsou platné určité obecné charakteristiky, které musí být v pedagogické praxi respektovány. Především je to historický původ a určitá sociokulturní vázanost neverbálních komunikačních projevů. Dále je třeba rozlišovat mezi bezděčnými a záměrnými projevy – i když je nesporné, že se v pedagogické komunikaci uplatňují obě skupiny, jejich význam pro komunikaci učitele je různý. Znalosti a dovednosti, týkající se záměrné neverbální komunikace jsou pro učitele nezbytné při optimalizaci vlastního projevu vzhledem k percepčním možnostem žáků. Poslední neméně významnou okolností, kterou je třeba při výzkumu neverbální komunikace brát v úvahu, je dvojí rovina údajů – primární, faktická data o neverbálních projevech (popis činnosti) a sekundární údaje, kterými připisujeme primárním údajům určitý význam a výklad (který je ovšem vyjádřením domněnky, pocitu posuzovatele).

Neverbální komunikace jako celek tvoří řadu vzájemně propojených skupin neverbálních projevů (přičemž řada z nich je zkoumána samostatnými vědeckými disciplínami):

1. **proxemika** – údaje o tom, jak jsou lidé od sebe vzdáleni, když spolu jednají
2. **haptika** – sdělování dotykem
3. **posturologie** – „řeč“ těla, postoje, držení těla, vzájemné konfigurace částí těla
4. **gestika** – sdělování pomocí gest
5. **mimika** – zahrnuje výraz obličeje a jeho proměny v průběhu komunikace
6. **extralingvistické projevy** – mimoverbální stránky řeči
7. **zrakový kontakt**

Prokešová (1990)

### 2.2.7 Význam pedagogické komunikace

Z hlediska pedagogické komunikace chápeme proces vyučování jako platformu permanentně uskutečňovaných kooperací mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.

Úroveň své komunikativní kompetence může učitel všem se kterými v rámci působení přichází do styku, významně usnadňovat nebo naopak velmi ztěžovat proces učení. Prokešová (1990) tvrdí, že z této skutečnosti vyplývá:

1. **Není možno nekomunikovat.**
2. **Učitel by měl ovládat komunikaci na profesionální úrovni.**
3. **Komunikaci je možno se učit; dovednost efektivní komunikace se dá cvičit, rozvíjet**
4. **Slovo – komunikát – je základním nástrojem učitele v jeho práci.**
5. **Na komunikaci učitele velmi záleží. Slova, ale i mimoslovní komunikáty mohou žáku velmi pomoci, ale mají-li nevhodný obsah nebo formu, mohou mu také uškodit.**

Aby úroveň komunikačních aktivit směřovala ve shodě s výchovně vzdělávacími cíli záměrně a cílevědomě k rozvoji osobnosti žáků, je pro učitele nutné být před vstupem do praxe vybaven kromě jiného i souborem rozličných pedagogických dovedností. Vytvoření určitého souboru pedagogických

dovedností je považováno za jeden z cílů profesionální přípravy budoucích pedagogů. Prokešová (1990)

## 2.3 Profesní způsobilost učitele

### 2.3.1 Vymezení pojmu

Učitelova profesní způsobilost se projevuje v každodenním plnění výchovně vzdělávacích úkolů i v nevyčerpatelné řadě praktických situací, jimž musí učitel čelit a které musí řešit. Ne náhodou se v literatuře objevuje termín „šok z reality“ (reality shock, transition shock) u začínajících učitelů.

Průcha (1997) uvádí tyto příčiny, které jsou s ním obvykle spojovány:

1. s osobností učitele
2. s profesní kompetencí učitele
3. se situacemi v té které škole

Je tedy zcela namístě hledat odpovědi na otázku, jaká by měla být vysokoškolská příprava budoucích učitelů k jakým změnám by v ní mělo docházet. Těžiště zájmu se v současné době posouvá od otázek odborné složky přípravy (přípravit učitele jazyků, chemie, matematiky, dějepisu) k problémům přípravy pedagogicko psychologické (přípravit učitele, který by v dnešní škole úspěšně obstál)

Snahy o přehodnocení a přepracování dosavadního pojetí pedagogických a psychologických předmětů se týkají i naléhavé potřeby vymezit soubor činností a osobnostních vlastností budoucího učitele, který je základem učitelovy profesní způsobilosti. Přístupujeme-li k učitelství jako ke specifické profesi v oblasti školní výchovy a vzdělávání, pak můžeme učitelovu profesní kompetenci vymezit jako očekávané vzorce chování učitele. Tyto vzorce jsou podle Dvořákové (2000) jsou výsledkem jeho:

- \* úrovně vědomostí a dovedností z oblasti aprobačních předmětů
- \* osvojených obecných i aplikačních teorií a z nich plynoucích dovedností

z pedagogiky, psychologie a didaktik vyučovacích předmětů

\* úrovně rozvoje osobnostních vlastností umožňujících provádění profesních činností učitele

### **2.3.2 Profesní standart učitele 2. stupně ZŠ a SŠ**

Při vytváření kurikula přípravného vzdělávání učitelů bychom měli vycházet z celostátně „dohodnutých“ kompetencí absolventa pedagogické fakulty. Návrh těchto kompetencí byl předložen MŠMT. Dospěl k němu tým řešitelů resortního výzkumného úkolu „Podpora práce učitelů“ z pražské a brněnské pedagogické fakulty pod vedením doc. PhDr. Elišky Walterové, CSc. Jako profesní standard pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a SŠ byly vymezeny tyto kompetence:

#### **1. Kompetence oborově předmětová**

- učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ
- je schopen transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahu vyučovacích předmětů
- dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby
- umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
- je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu

#### **2. Kompetence didaktická a psychodidaktická**

- učitel ovládá strategie vyučování a učení na Zš Sš v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů

- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy
- dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení

### 3. Kompetence obecně pedagogická

- učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci

### 4. Kompetence diagnostická a intervenční

- učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky nevyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede upravit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje



- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy

### **5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

- učitel ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy

### **6. Kompetence manažérská a normativní**

- učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci
- má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy
- ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční

## 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- učitel má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci

### 2.3.3 Výčet učitelových kompetencí v návrhu pojetí Občanské školy

V současné odborné literatuře se lze setkat s různými přístupy k problematice profesní způsobilost učitele. Pokusy o vymezení pedagogických kompetencí budoucího učitele lze najít i v návrhu pojetí Občanské školy Pit'ha a Helus (1994), kde jsou kompetence vymezeny jako tyto způsobilosti:

- 1. Způsobilost** reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání na žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě
- 2. Způsobilost** žáky účinně motivovat
- 3. Způsobilost** interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů, schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení
- 4. Způsobilost** pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací
- 5. Způsobilost** praktikovat vůči žákům rozvíjející formy jejich hodnocení
- 6. Způsobilost** spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru sjednocovat své aktivity se zřetelem k pedagogickým cílům

7. **Způsobilost** jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor

### 2.3.4 Klíčové kompetence učitele v pojetí V. Spilkové

Otázkou učitelových pedagogických kompetencí, které vycházejí ze současné reality naší školy a kde je kladen větší důraz na osobnost žáků a na komunikaci s nimi, se zabývá Spilková (1997). Domnívá se, že mezi klíčové kompetence učitele patří:

- \* **kompetence psychodidaktické**
- \* **kompetence pedagogické**
- \* **kompetence komunikativní**
- \* **kompetence diagnostické a intervenční**
- \* **kompetence poradenské a konzultativní**
- \* **kompetence reflexe vlastní činnosti**

### 2.3.5 Návrh kompetencí – požadavky na školu budoucnosti

Sjednocení obsahu pojmu a pojetí pedagogických kompetencí budoucího učitele je velmi obtížné. Švec (1998) tvrdí, že je výhodné se na obsahu a rozsahu tohoto pojmu dohodnout. Tato dohoda by se měla opírat o soubor dat získaných různými metodami (analýzou požadavků současné školy, dotazováním učitelů-expertů pozorováním vzorku úspěšných učitelů apod.) Základním východiskem však zůstávají požadavky na školu budoucnosti. Z tohoto hlediska by návrh základních skupin pedagogických kompetencí měl obsahovat:

1. <b>Kompetence k vyučování a k výchově, tj.</b>
---

- **diagnostická kompetence**, kdy učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich prekoncepce (pojetí učiva), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky, klima školní třídy

- **psychopedagogické kompetence**, zaměřené na projektování postojů podněcujících učení žáků, na uskutečnění těchto projektů, na účinné výchovné působení
- **komunikativní kompetence**, kdy je učitel schopen účinně komunikovat se žáky v různých pedagogických situacích

## 2. Osobnostní kompetence

- Tyto podmiňují úspěšné pedagogické působení (mj. zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále pak se osobnostní kompetence učitelů také jeho empatie, flexibility, autenticity, jeho dovednosti akceptovat sebe i žáky, ostatní učitele, rodiče aj.

## 3. Rozvíjející kompetence, sem spadá:

- **adaptivní kompetence**, (tj. učitel se umí orientovat ve společenských změnách a orientuje v nich i své žáky)
- **informační kompetence** (učitel zvládá moderní informační technologie)
- **výzkuná kompetence** (za pomoci vědeckých metod je učitel schopen zkoumat svoji pedagogickou činnost a řešit pedagogické problémy)
- **seberefektivní kompetence** (učitel se dokáže zamýšlet nad svojí pedagogickou činností a je schopen ji měnit)
- **autoreglativní kompetence** (spočívá v autoregulaci vlastní pedagogické činnosti, ve zdokonalování pedagogických dovedností)

## 2.4 Sociální dovednosti učitele

### 2.4.1 Vymezení pojmu

V odborné literatuře se setkáváme při výkladu pojmu „sociální kompetence“ s některými drobnými odlišnostmi. Především bývá podstata „sociální kompetence“ teoreticky rozvíjena v souvislosti s následujícími příbuznými pojmy: „sociálně psychologická kompetence“, „pracovně profesionální sociální kompetence“, „interpersonální kompetence“, „učebně metodická kompetence jednání“, „interaktivní kompetence“, „komunikativní kompetence“.

Nejčastěji se setkáváme v odborné pedagogické a psychologické literatuře s pojmem „sociální kompetence“ neboli „sociální způsobilost“ či „sociální zdatnost“. Znamená přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Velmi úzce souvisí s uplatněním osobní nezávislosti člověka (tedy odpovědností k sobě, k jiným osobám a k celé společnosti). Stupeň osobní nezávislosti a odpovědnosti určuje sociální zralost osoby.

Ve vztahu k osobnosti učitele je sociální kompetence myšlena i jako schopnost vhodného učitelského chování a jednání umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je, vnímat procesy dospívání dětí a mládeže, schopnost týmové práce a jednání s dospělými.

Sociální kompetence je výsledkem sociální zralosti, v průběhu ontogeneze jedince se vyvíjí. Nejen dítě, ale i dospělý člověk se může neustále rozvíjet v kvalitě sociální způsobilosti cílevědomým sociálním učením, cvičením a opakováním. Vališová (1994)

#### **2.4.2 Struktura sociálních dovedností**

Řezáč (1998) uvádí tyto dovednosti:

### **a) percepční dovednosti**

- a1 dovednost vnímat vnější realitu a její vnitřní podstatu
- a2 dovednost interpretovat sociální svět (hodnotit ho a posuzovat)
- a3 dovednost vnímat okolní sociální prostředí a čerpat z něj inspirace

### **b) sebepercepční a sebereflexivní dovednosti**

- b1 dovednost vnímat své vnitřní stavy, monitorovat vnitřní i vnější příčiny
- b2 dovednost porozumět vnitřním stavům pojmenovat je a interpretovat
- b3 dovednost porozumět svému situačnímu chování (příčinně ho rekonstruovat)
- b4 dovednost konstruovat budoucí činnost reflektováním minulé činnosti

### **c) komunikativní (výrazové) a behaviorální dovednosti**

- c1 dovednost výrazově symbolicky vyjádřit kognitivní i emotivní obsahy vědomí
  - c1.1 dovednost transformovat obsah vědomí do operační (výrazové roviny)
  - c1.2 dovednost ovládnout verbální výrazové prostředky
  - c1.3 dovednost ovládnout nonverbální výrazové prostředky
  - c1.4 dovednost sladit (synchronizovat) výrazové prostředky ve spojitý celek
- c2 dovednost přijímat a zpracovat podněty z vnějšku (situačně determinovaná „in line“ komunikace)
- c3 dovednost smysluplně navyšovat úroveň svých komunikativních dovedností (sebepříčiněním, nápodobou, výcvikem)
- c4 dovednost chovat se kongruentně a autenticky (lad mezi výrazovými prostředky a vnitřním prožíváním)

### **d) organizační dovednosti**

- d1 dovednost tvorby prekonceptu sociální aktivity (anticipační úvahy, s ohledem na výsledky dosavadního sociálního učení)
- d2 dovednost vytvářet plány a strategie sociálního chování
- d3 dovednost organizovat a řídit sociální aktivity a kontakty

### e) interakční dovednosti

- e1 dovednost iniciovat, prohlubovat, zkvalitňovat vztahy mezi lidmi
- e2 dovednost sociální obratnosti (řídít smysluplnou mezilidskou interakci)
- e3 dovednost očekávané interakce v různých sociálních prostředích
- e4 dovednost otevřeného a apologetického chování
- e5 dovednost sebenepoškozujícího emfatického chování

#### 2.4.3 Proč je důležité rozvíjení sociální kompetence?

Nároky, které klade sociální prostředí na jedince, stále stoupají. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje, zkracuje se čas, který má na rozhodnutí o svých aktivitách, přibývá odpovědnosti za jejich průběh a výsledky. Mnohé situace, v nichž se jedinec ocitá, od něj vyžadují rychlé, přesné a přiměřené rozhodování.

Jedinec nemůže vystoupit ze sociálních vztahů, je do nich více či méně začleněn. Jak se v nich dokáže orientovat a jak je v nich sociálně zdatný, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesionální a sociální úspěšnost. Rozšiřuje se okruh činností, které se realizují v týmech či větších skupinách a jejich úspěšné zvládnutí vyžaduje osvojit si celý soubor sociálních dovedností.

#### 2.4.4 Sociální kompetence v interakci učitele a žáka

Předpoklad pro rozvíjení sociální kompetence je pro učitele i studenta (žáka) kvalitativně stejný. Rozdíl spočívá v tom, že dítě sociální kompetenci získává teprve v průběhu vývoje, tedy i v různých etapách výchovného procesu, kdežto učitel by ji měl mít již zvnitřněnou. Dospělý člověk učitel i rodič, by se měl stát pro děti a mládež modelem sociálního chování, měl by mít funkci „socializátora“ a zároveň „realizátora“ změn v sociálním jednání mladých lidí v prostředí školy i mimo ni. Vališová (1994)

Z toho vyplývají specifické požadavky na profesionální kompetence samotných pedagogických pracovníků. Vališová (1994) dále uvádí, že rozvinutí příslušných sociálních dovedností umožňuje učitelům v pedagogické interakci mnohem lépe odpovědět na otázky:

- **Jak lépe porozumím sám sobě?**
- **Jak lépe porozumím vlivu na dítě a žáka?**
- **Jak lépe porozumím vlivu dětí a žáků na mne?**
- **Jak lépe pochopím, co se děje mezi dítětem a mnou?**
- **Jak lépe ovlivním utváření vztahu k dítěti a žákovi?**

Takto charakterizuje sociálně kompetentního jedince Vališová (1994):

- **je dobrým posluchačem, umí naslouchat,**
- **je přirozeně komunikativní,**
- **je vyrovnaný a optimisticky laděný,**
- **v jednání a řešení problémů je konstruktivní,**
- **dokáže svým chováním druhé uvolnit a uklidnit,**
- **rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi,**
- **má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý**
- **má pozitivní vztah k lidem i sobě samému,**
- **má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí,**
- **je taktní, tolerantní, citlivý**
- **dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat,**
- **je úspěšný v organizování a řízení lidí,**
- **je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému**

I v reálném pedagogickém procesu se ukazuje, jak významné jsou nejen odborné kompetence (z hlediska profesního oboru), ale i kompetence sociálně psychologické povahy. O sociální kompetenci lze však uvažovat pouze jako o celém komplexu sociálních znalostí, schopností a dovedností (interpersonálních i intrapersonálních), které jsou předpokladem uplatňování různorodých variant



chování. Ani jedna dovednost, způsob či model chování nejsou samy o sobě schopny zajistit člověku sociální úspěšnost.

#### **2.4.5 Rozvíjení sociální kompetence učitelů v jejich přípravě i praxi**

Učitel může v rámci pedagogické a psychologické přípravy pocítovat nedostatky, které se mohou projevovat v některých aspektech interakce se žáky či studenty – v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivě, odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu apod. Jindy může být problémem některý osobnostní rys, který negativně ovlivňuje vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, orientace na chybu).

Podle pojetí Vališové (1994) by **pedagogicko psychologická příprava učitele měla respektovat:**

- a) požadavek vyváženosti dílčích složek socioprofesionální přípravy učitele – poznatkové, činnostní a hodnotové,
- b) požadavek vyváženosti teoretické a praktické složky psychologicko pedagogické přípravy,
- c) vyváženosti empirické (zkušenostní) a kognitivní (poznávací) činnosti.

**Profesionální příprava učitelů z hlediska učení strategií chování by měla vést:**

- k rozvíjení sociální kompetence,
- k budování autonomie jednání učitele.

Zřejmá je potřeba připravit učitele, kteří budou ochotni a schopni rozvíjet sociální kompetence u žáků a studentů v rámci vlastního výchovného působení, stanou se jakýmsi „modelem“ sociálního chování, dále prostřednictvím učebního předmětu nebo samostatných odborně vedených kursů sociálních dovedností.

Z hlediska rozvoje interaktivní kompetence jako celého komplexu sociálních dovedností lze pro mladé lidi využít především:

Vališová (1994) uvádí tyto možnosti:

**a) výuky společenskovedních předmětů** – především psychologie, pedagogiky, občanské nauky, etiky, aj.

**b) formy samostatných krátkodobých kursů sociálních dovedností** – pro studenty různých typů škol, uskutečňovaných přímo ve škole a zařazených do učebního plánu a rozvrhu či do samostatných bloků.

Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, otažitosti a chladu, mnohdy zaměření na materiální zájmy a odvrát od duchovních hodnot. To vše stupňuje úsilí o obnovu mezilidských vztahů. Kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích selhat.

## **2.5 Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů**

Hovoříme-li o dnešní podobě sociálně komunikativní přípravy v podmínkách pregraduální učitelské přípravy, nemůžeme pominout jednotlivé vývojové proměny tématu a vlivy, které vstoupily do hry při jejím dlouhodobém formování. Svatoš (1999) zmiňuje tyto vlivy, které utvářejí současnou sociálně komunikativní přípravu:

## 2.5.1 Vlivy utvářející současnou sociálně komunikativní přípravu

	Komunikativní teorie (70. léta)
	Mikroanalytické výzkumné metody k popisu vyučování
<b>TRADIČNÍ</b>	Aplikace nových proudů učitelské přípravy (70. léta)
<b>VLIVY</b>	Výzkumné sondy o pedagogické komunikaci (80. léta)
	Tradice dramatické výchovy (výchovné dramatiky)
	Technická podpora v učitelské přípravě

	Úsilí o nová paradigmatata výchovy
	Kurikulární proměny v učitelské přípravě
<b>DNEŠNÍ</b>	Humanistické předefinování role studenta učitelství
<b>VLIVY</b>	Sociálně psychologický výcvik v učitelské přípravě
	Nové metody nácviku (sebereflexe a autentické hodnocení)

## 2.5.2 Vývojové proměny

Svatoš (1999)

### Sedmdesátá léta:

Sledujeme-li počátky komunikativní přípravy budoucích učitelů u nás, nemůžeme opomenout **zásadní vliv rozličných komunikativních teorií** ze šedesátých a počátků sedmdesátých let, které akcentovaly sociální, psycholingvistická, kybernetická, informačně komunikativní, matematicko-logická, pedagogická či psychologická hlediska. Ukázalo se totiž, že vznikající teorie sociální a pedagogické komunikace byly nezbytné pro řešení teoretických a metodologických otázek utváření komunikativních dovedností v podmínkách učitelské přípravy.

Stejně rozmanité byly **metody** kterými byla pedagogická komunikace (a interakce) neškolním prostředím zkoumána. Převládaly však detailní a náročné mikroanalytické postupy. Výtěžkem pracných výzkumných procedur byla možnost pronikat do nitra procesuální stránky výukové interakce a komunikace.

V první polovině 70. let se objevují první práce, bezprostředně se vztahující ke sledovanému tématu. J. Mareš s blízkými spolupracovníky začal

poprvé v našich podmínkách soustavněji testovat výzkumné možnosti technických prostředků (tehdejší výpočetní techniky a videozáznamů, alternativně využitelných v učitelské přípravě). Zcela jiné a ovlivňující inspiraci přinesla E. Vyskočilová. Na základě znalostí nových proudů v praktické učitelské přípravě autorka navrhla systém utváření komunikativních dovedností (s podporou sociální a pedagogické psychologie) a „umístila“ ho do stávající pedagogické praxe. Jako čtenáři jejích textů jsme měli poprvé možnost seznámit se s dosud neznámými metodami **mikrovyučování, senzitivního tréninku, stimulace, nácvikových situací s hraním rolí** a dalšími.

Ohlédneme-li se zpět, konstatujeme, že těžiště tehdejšího zájmu o pedagogickou komunikaci a interakci (a s tím spojené komunikativní přípravy) směřovalo především k poznání a popisu verbálních komunikativních aktivit.

### **Osmdesátá léta:**

Zjednodušeně lze říci, že toto druhé období **více přálo výzkumným aktivitám než propracování teorie**. Je příznačné, že pedagogická komunikace nacházela stále těsnější vazby k sociálnímu výkladu mezilidské komunikace. Přesvědčuje o tom kupř. dílo Mareše a Křivohlavého (1990), v němž čtenář nalézá průniky obou vědních disciplín.

Již v počátku 80. let se ukázalo jako potřebné teoreticky uvažovat a badatelsky přistupovat k pedagogické interakci a komunikaci s důrazem na týmovou spolupráci. Odezvou bylo vytvoření výzkumného týmu „okolo“ P. Gavory, který téměř po celou druhou dekádu sledované téma prohluboval jak v teoretickém poznání, tak v četných empirických sondách. Za zmínku též stojí druhý výzkumný tým soustředěný kolem Elišky Vyskočilové, který propracoval dosavadní poznatky o modelech dovednostní přípravy učitelů a výzkumně je doložil. Šlo o nadčasovou aktivitu, protože téma pedagogických dovedností, které v naší současnosti prožívá interesantní renesanci, významně čerpá a těží z práce zmiňovaného týmu.

S 80. léty spojujeme ještě jednu tendenci, která vývoj doprovází. **Došlo k významnému tematickému obohacení:** o komunikaci člověk – stroj, další práce o komunikaci žák – text publikoval Průcha a jiní. Odbornému zájmu neušla témata o vztazích mezi učitelem a žáky, komunikativních strukturách, výukovém dialogu a dotazování, autoregulativních možnostech komunikace nebo dyádické komunikaci ve vztazích rodič – dítě. Autorské pozornosti se i v tomto období těšila neverbální komunikace, jak poznáváme z textů Křivohlavého (1987) atd.

### Devadesátá léta:

Známé události konce roku 1989 otevřely cestu „bezbariérovému“ myšlení v mnohých vědních disciplínách. Názorové plurality využily jednotlivé pedagogické fakulty k **osobitému koncipování výukových programů**, v nichž nacházíme různá pojetí sociálně komunikativní přípravy budoucích učitelů. Celostátní seminář o pedagogické interakci a komunikaci v roce 1991 zachytil stav v tématu z konce 80. let a těsně „porevolučního“ období, byl mimo jiné významný tím, že sumoval dosavadní poznatky o tématu u nás a dával je do kontextu se zahraničním děním.

Zásadně vzrostl význam **komunikativní připravenosti** učitele (studenta učitelství). Nově se začalo hovořit o sociálně komunikativní kompetenci jako významné komponentě učitelské kompetenční struktury. Této zvýrazněné pozici odpovídá prostor a zájem, který sociálně komunikativní přípravě věnovaly učitelské fakulty.

Významné proměny se dotkly základů komunikativní přípravy v učitelském studiu. K prvosledovaným cílům patří příprava na autentickou komunikaci ve škole, dovednostní zvládnutí psychodidaktických aktivit, uplatnění navazujících sociálně výchovných prostředků. K tomu, aby mohl kultivovat žákovskou osobnost, potřebuje student učitelství projít

profesionalizačním dějem, s příležitostmi nejprve poznat sám sebe, své možnosti a potence.

Svoboda a svébytnost při tvorbě studijních programů jednotlivých oborů na vysokých školách přinesla s sebou také **názorové i koncepční odlišnosti v pojetí komunikativní přípravy**. Jako příklad lze uvést sociálně osobnostní zaměřenost přípravy na pražské Pedagogické fakultě, brněnské pojetí komunikativní přípravy jako součásti profesionálních praktik nebo těsné spojení dramatické výchovy a komunikativního nácviku v pregraduální přípravě na ostravské Pedagogické fakultě, inspirované alternativními vzdělávacími koncepcemi.

Také **metody praktické učitelské přípravy** procházely od počátku devadesátých let znatelným rozvojem. Metodické inovace spojuje myšlenka o přibližování školní praxi. Nastupují metody a postupy opřené o reflexi a sebereflexi vlastního chování a nejsoučasněji vnímáme vliv sociálně psychologického nácviku se snahou zakotvit v mnohých formách vysokoškolské přípravy.

### **2.5.3 Současná sociálně komunikativní příprava**

Po formální stránce je patrná **různorodost** (fakultní specifika), projevující se již v samotném názvu disciplíny komunikativní přípravy. Setkáváme se s různě modifikovanými názvy – od obvyklých „komunikativních dovedností“, přes „pedagogickou komunikaci“, „pedagogickou a sociální komunikaci“, „pedagogická praktika“ či „cvičení“ až po „osobnostní a sociální výchovu“.

Hlavní cíle sjednocuje myšlenka o položení **základů profesního chování** a získání uceleného přehledu o sociální a pedagogické komunikaci (eventuelně dramatické výchovy) z teoretických i aplikačních pozic. Detailněji jde o včleňování poznatků o komunikaci do struktury pedagogických dovedností,

v praxi zjednodušené do schopnosti účinného verbálního a neverbálního kontaktu s okolím. Dalšími cíly jsou příležitost k prohlubování kultivovaného chování a jednání, navozování cest k sebepoznání, hodnocení a sebehodnocení, autoregulaci či k profesně ovládnutému jednání s dítětem. Svatoš (1999)

Svatoš (1999) dále analyzuje obsah učiva v „komunikativních“ disciplínách a uvádí pět dílčích kurikulárních bloků:

### Obsahové bloky komunikativní přípravy:

#### **RÉTORIKA**

verbální komunikace, mluvený projev řeč, dialog, otázky, řečnická cvičení,

#### **SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE**

sdělení prožitku, spolupráce s partnerem, neverbální komunikace, sociální dialog a jeho řízení, improvizace, výraz osobního projevu,

#### **PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE**

struktura pedagogických dovedností, komunikace a vyučovací proces na 1. st. ZŠ, alternativní přístupy vyučování a komunikace, verbální verbální vyučovací metody, výklad a vyučovací pokusy, komunikace s dítětem, pedagogické situace ve škole,

#### **DRAMATICKÁ VÝCHOVA**

aktivní a pasivní uvolnění, improvizace, hry rytmické kompozice, psychofyzická cvičení, pohyb a pantomima, vztah prožitku a výrazu, osobnostní a sociální výchova vědomí identity, reflexe a sebereflexe, sebepoznávání, autobiografie,

#### **DIAGNOSTIKA – ANALÝZA – POZOROVÁNÍ**

poznávání, pozorování a hodnocení druhých lidí diagnostika schopnosti kooperace, pozorování a hodnocení komunikativních projevů, technické prostředky v komunikativní přípravě.

K tabulce uvedené výše uvádí Svatoš (1999) toto vysvětlení: Tabulka kumuluje a třídí v šetření zachycené obsahové celky. Jde o obsahové maximum, ke kterému více, nebo méně směřují na jednotlivých vysokých školách. Nový přístup a jeho hledání jsou patrné především z posledních dvou obsahových celků, předcházející tematické bloky je možné považovat víceméně za tradiční.

Obecně je znát příklon k transformačním procesům v českém vysokém školství. V kontextu přestavby pojetí a obsahu všech pedagogicko-psychologických disciplín učitelského studia se mění tvář samotné komunikativní přípravy. Je patrný posun od komunikativní přípravy k integrovanějšímu pedagogickému praktiku (s reálnými výstupy pro komunikaci s žáky). Velmi patrné jsou také posuny od osvojování výrazových prostředků ke komunikaci se strukturálně zvládnutým obsahem, pohyb od monologických forem komunikace k dialogickým nebo snahu o integrovaný sociálně komunikativní a kultivační rozvoj člověka v roli studenta učitelství. Tyto tendence jsou na každé škole jiné, s jiným akcentem. Výrazné inovace zřetelně zaznamenáváme ve třech aspektech komunikativní přípravy: v myšlence **propojovat komunikativní přípravu** s dalšími disciplínami (mezioborový charakter přípravy), zvýrazňování významu **dramatické výchovy** a nejnověji ve snaze prolnout do vysokoškolské přípravy prvky **sociálně psychologického výcviku**.

#### 2.5.4 Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Osobnostní a sociální výchova začala u nás krystalizovat v 90. letech 20. století. Na jedné straně se začala profilovat v praxi jednotlivých učitelů či škol zájímajících se nejen o tradiční formy kurikula v podobě známých předmětů, ale též o další možnosti skutečného rozvoje osobnosti studenta školy. Objevil se i zvýšený zájem o tuto oblast i na tzv. teoretických pracovištích (teoretická i praktická pozornost je řadu let věnována oboru na Katedře pedagogiky



Filozofické fakulty v Praze). V posledních letech se ideje Osobnostní a sociální výchovy v rámci dalšího vzdělávání ve velmi široké podobě ujal projekt Dokážu to?

Osobnostní a sociální výchova má v celém systému vzdělávání učitelů zásadní význam. Spilková (1997) ji ve své publikaci dělí na 3 základní oblasti:

- osobnostní výchovu,
- sociální výchovu,
- verbální komunikaci.

Jednotlivé oblasti dále popisuje takto:

**Osobnostní výchova:** cílem je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace. Porozumění sobě samému svému chování, získání náhledu na sebe. Předpokládá klást si otázky typu: Jaký jsem, kdo jsem, co umím a neumím, do jaké míry jsem se sebou spokojen, jak působím na ostatní lidi, jsem pro druhé srozumitelný, k jakému typu učitele mám sklon... Znalost sebe sama, sebereflexe, sebeuvědomění je důležitým předpokladem k autoregulaci, impulsem k „práci na sobě“. Rozvíjení sebereflexe studentů má v celku studia také významnou funkci motivační, neboť navozuje potřebu sebezměny, vede k postojům typu – co musím se sebou dělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat... Vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj.

Kultivace autoreglativní kompetence budoucích učitelů je důležitým předpokladem k rozvoji samostatnosti, k autonomii jednání a autenticitě učitelského stylu. Učitel se sklonem k závislosti na vnější, sociální regulaci bývá konformnější a méně tvořivý.

Cílem **sociální výchovy** je kultivace sociální kompetence – celkové

„zcitlivění“ v oblasti sociálních vztahů, rozvoj dovedností rozumějící a srozumitelné komunikace, empatie, tolerance, kooperace apod. Podle Rogerse (1983) musí mít dobrý učitel tři fundamentální vlastnosti:

1. upřímnost, chápanou jako autenticitu učitelova působení, bezprostřednost ve vztahu k žákovi, schopnost přesáhnout tradiční roli učitele, 2. schopnost bezpodmínečného akceptování žáka jako člověka, to znamená, aby vztah mezi učitelem a žákem nebyl kauzálně podmíněn školní úspěšností, 3. schopnost empatie, vcítění se do myšlenkového a pocitového světa žáků, porozumění, pochopení apod. V sociální výchově jde tedy především o rozvoj konkrétních komunikativních dovedností – pohotová orientace v sociálních situacích, dovednost navázat kontakt s druhým, poznávat ho, porozumět mu, adekvátně na něj reagovat. V oblasti neverbálních komunikativních dovedností je pozornost věnována také mimice, gestikulaci, haptice.

Významným cílem v této oblasti je také rozvíjení kognitivní decentrace, dominanty na partnera, tedy vést studenty k poznání, že druhý vidí věc jinak, protože se na věc dívá z jiné perspektivy, má jinou životní zkušenost. Poznání, jak druhý cítí, uvažuje, jedná vede k tolerantnějšímu a demokratičtějšímu jednání v reálných komunikačních situacích.

V oblasti **verbální komunikace** jde zejména o techniku řeči, kulturu mluveného projevu, paralingvistiku, umění vést dialog, klást otázky apod. dovednost kvalitní verbální komunikace není jen umění hovořit, ale také umění naslouchat druhému. Jako celek má OSV interdisciplinární charakter (podíl kateder pedagogiky, psychologie, českého jazyka, atd.)

### **2.5.5 Sociálně psychologický výcvik (SPV)**

Obecně se tento systém se začal formovat již v průběhu první dekády druhé poloviny 20. století (reagoval mimo jiné například i na poválečný šok Evropanů). U nás to pak byla 50. a 60. léta, která přinesla rozmach SPV v různých podobách. Jak sám název napovídá, rozvíjet jej začali psychologové a

jeho hlavní orientace směřuje ke zvyšování kvalit sociální fungování člověka, obecně lze říci: k jeho sociálním dovednostem (komunikace, spolupráce atd.) a existenci v dynamice vztahů v různých sociálních skupinách.

Metodicky je systém velmi bohatý, často využívá aktivit založených na tom, že účastníci vstupují do různých úkolových situací, které vyžadují právě **sociální dovednosti** (mohou být simulované, ale velmi často jsou reálné – např. za určitým způsobem ztížených podmínek postavit ve skupině věž z papíru atd.) K zakladatelům tohoto systému u nás patří mimo jiné i S. Hermochová.

Sociálně psychologický výcvik lze rovněž klasifikovat nejprve ze širšího úhlu pohledu jako součást systémů řízené aktivního sociálního učení, které jsou však spravovány především psychology, případně sociology. Ve všech těchto systémech se tedy učení realizuje chováním a interakčním chováním učících se jedinců. Valenta (1999)

Valenta (1999) rovněž uvádí klasifikace směrů na základě výkladů lektorů (Hermochová, Junová, Janoušek a další) ve studiu SPV na FF UK:

- **Typ zaměřený na skupinovou dynamiku** (komunikace, kooperace atd. tady a teď).
- **Typ zaměřený na neverbální techniky.**
  - encounterové skupiny (setkávání – smyslové vnímání zejména taktilní a olfaktorické povahy, kontakt, zážitek, důvěra)
  - psychogymnastika a psychopantomima (pohybové a pantomimické aktivity)
- **Typ T-groups** (tréninkové laboratoře zaměřené na nácvik senzitivity a dovednosti v chování).
- **Typ na problém (či určité téma) orientované interakce** (nastoluje se problém a hovoří se o něm, přičemž se musí dodržovat určitá pravidla vnější i „intrapersonální“ komunikace).
- směřování do oblasti nácviku chování (problémových interakcí, nácviky asertivního chování, řešení konfliktů, vyjednávání a kooperace a týmové práce).

## 2.5.6 Dramatická výchova (DV)

Začlenění dramatické výchovy do soustavy našeho školství můžeme vysledovat v kontextu několika vývojových etap jejího současného pojetí (tj. pojetí s těžištěm v osobnostním – sociálním rozvoji a v osvojování poznatků).

Müller (1995) popisuje tyto etapy:

**1. etapu** vývoje dramatické výchovy datujeme zhruba od poloviny 60. let. Charakteristické pro toto období bylo, že se DV rozvíjela pouze v mimoškolní činnosti – její zavedení do škol nepřicházelo v úvahu. Těžiště DV spočívalo v práci divadelních, loutkářských, recitačních souborů (kroužků) a v literárně dramatických oborech LŠU – proto byla hlavně orientována k veřejným produkcím.

**Období do 80. let** do počátku let devadesátých lze označit jako **2. vývojovou etapu**. DV byla v roce 1984 zavedena coby povinný předmět na vychovatelské větvi středních pedagogických škol a od druhé poloviny 80. let zařazena do oficiálního programu práce v mateřské škole – v obou případech však opět směřovala do výchovy mimo vyučování.

**3. etapu** vývoje současné DV **od počátku 90. let** můžeme charakterizovat její snahou o rovnoprávné začlenění do soustavy našeho školství.

Etablování DV do našeho školství proběhlo zejména na platformách základních a vysokých škol. Od roku 1992 existují dvě vysokoškolská pracoviště – pražská Katedra výchovné dramatiky na DAMU a brněnský Ateliér dramatické výchovy na JAMU.

Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkářské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s estetickovýchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontaktních) dovedností. Může fungovat v profesionální přípravě na ta povolání, která jsou založena na kontaktu

s druhými (učitelé, lékaři, politici, manažeři aj). Může být i socioterapií, eventuálně se může uplatnit v psychoterapii. Některé z těchto forem dramatické výchovy jsou u nás už značně rozvinuté, jiné se rozvíjejí, u dalších jsou spíše jen náznaky možností jejich využití.

Proces má v dramatické výchově několik složek. Machková (1990) uvádí tyto okruhy:

První okruh tvoří **osobnostní (individuální) rozvoj**. V hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany a sebeuvědomování, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti a schopnost výrazu pohybem, plynulost expresivita mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, rytmické cítění.

Druhý základní okruh tvoří v dramatické výchově **rozvoj sociální**, tj. hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace (verbální i neverbální), skupinové citlivosti a dynamiky. I zde je nutno překonávat překážky vyvolané naším způsobem života a vzájemného styku. Především je potřeba odstraňovat sklony nevnímat druhého, nenaslouchat smyslu řeči, ale jen slovům (pseudokomunikace), které plynou mj. z dlouholeté inflace slov beze smyslu a bez vnitřního významu pro naslouchajícího, slov nepravdivých.

Hlavním jádrem Dramatické výchovy, důvod k tomu, abychom mluvili o dramatické výchově či tvořivé dramatičce v pravém slova smyslu a v její celistvosti, tvoří okruh třetí – **dramatická hra**, tj. námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje. V těchto hrách se situací a s dějem je různý stupeň osobní účasti hráčů a míry jejich „převtělení“.

1. při **simulaci** jednají hráči za sebe, jen dané okolnosti se liší od jejich okolností přirozených (kdybych se ocitl/a v té a té situaci, musel/a řešit to a to, stalo se mi ...)

2. hra v roli, jinak řečeno **alterace**, znamená že hráč přebírá ve hře jinou roli (míněno ve smyslu role sociální, ne divadelní), než je mu vlastní (kdybych nebyl/a dítětem, ale matkou, kdybych se stal/a policistou, řidičem tramvaje ...)

3. způsob je **charakterizace** ta už míří k divadelnímu projevu a znamená převzetí nejen cizí sociální role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby – většinou literární nebo divadelní postavy.

### **2.5.7 Reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě**

Jedna z možností, jak efektivně rozvíjet didaktické myšlení a jednání budoucího učitele v procesu jeho pregraduální přípravy, poskytuje koncept reflexe. Švec (1994) tvrdí, že cesta k dobrému učiteli a dalšímu sebezdokonalování vede přes sebepoznání, tj. autodiagnostiku pedagogické činnosti.

Sebereflexi lze chápat jako proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnovazební informace. Je důležité, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup dalšího zkvalitnění své pedagogické práce. Proto musí vědomě reflektovat kvalitu této pedagogické činnosti. Sebereflexi je pak možno považovat za zpětnou vazbu o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se žáky. Sebereflexe je současně procesem hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelovy pedagogické činnosti a osobnosti. Proces sebereflexe vede učitele k zamyšlení nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání. Jde tedy o poznávané a uvědomované pedagogické situace. Na získávání zpětnovazebních informací se podílejí kolegové, nadřízení a další

osobnosti. Tyto podněty umožňují odkrývání těch míst v učitelově osobnosti, které si doposud neuvědomoval či které ještě nepoznal.

Náhled na sebe sama může mít různou úroveň: od elementárního náhledu na sebe sama, často ovlivněného tím, jak se chce vidět, přes náhled analytický (kdy si učitel začíná uvědomovat možné souvislosti), až k náhledu interpersonálnímu, v němž si učitel uvědomuje jak prožitky své, tak i svých žáků a jak na ně reaguje. Učitel by si podle autora měl klást základní tři otázky:

- Jaký jsem učitel?
- Jakým bych chtěl být?
- Co pro to musím udělat?

Pokud profesionální příprava budoucích učitelů má pomoci rozvíjet jejich profesionální dovednosti, pak musí vycházet ze snahy porozumět jejich prekonceptům a subjektivním teoriím porozumět způsobům, jak budoucí učitelé pohlíží na učení a vyučování, porozumět jejich názorům na výuku a na to, jak tyto názory konstruují. To pomůže rozvíjet a vytvářet nové zkušenosti, upřesňovat představy a subjektivní teorie během jejich profesionální přípravy. Změna nemůže být uskutečněna jen tehdy, pokud si student změnu nepřeje. Nezvalová (2002)

Základem pro profesionální učení, které vychází z mnoha zdrojů (teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus teorie změny), jsou podle Nezvalové (2002) tyto následující principy:

- Profesionální příprava učitele bude efektivní, vychází-li z vnitřních potřeb studenta
- Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li základem vlastní zkušenost studenta
- Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li student stimulován reflektovat detailně vlastní zkušenost

V reflexi jako součást pedagogické přípravy budoucích učitelů rozlišujeme obsah a kvalitu. Obsahem reflexe je to, co si učitelé myslí, kvalitou jak přemýšlejí o svém vyučování. Tyto dvě dimenze pomáhají budoucím učitelům určovat, kdy činí správná rozhodnutí.

TYP	OBSAH REFLEXE	KVALITA REFLEXE
<b>Technická reflexe</b>	Obecné instrukce a řízení Jednání, které je založeno Vyučování	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením
<b>Reflexe v činnosti a po činnosti</b>	Vlastní výkon učitele	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci
<b>Poradní reflexe</b>	Celá řada elementů, jako např. kurikulum, vyučovací strategie, organizace	Zvažování různých pohledů různých zdrojů
<b>Osobní reflexe</b>	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu a hlasu jiných
<b>Kritická reflexe</b>	Sociální, morální a politická dimenze	Rozhodování o cílech a záměrech v pohledu etických kritérií

Nezvalová (2002) ve svém článku podává popis jednotlivých druhů reflexí:

### 1. Technická reflexe

Technická reflexe spočívá v zaměření na oblast vyučovacích technik a dovedností. Dále pak řízení aktivity přímou aplikací výzkumu na vyučování. Využívající tohoto typu reflexe, budoucí učitelé posuzují svůj vlastní výkon na základě vnějších kritérií. To zahrnuje např. dotazovací styl, aktivní učení, zapojení studentů, domácí úkoly, základní vědomosti. Technická reflexe se objevuje při zavedených způsobech vyučování. Je to popisný způsob učení se, jak učit.

### 2. Reflexe v činnosti a po činnosti

Reflexe v činnosti je spontánní, intuitivní rozhodování v průběhu vyučování. Reflexe po činnosti je retrospektivním myšlením po skončení vyučovací hodiny. Programy učitelské přípravy, které zdůrazňují tento typ reflexe budou dávat možnost studentům písemně reflektovat jejich činnost na základě vlastní zkušenosti (pedagogický deník), aby se zpětně mohli podívat na důležité skutečnosti, které se objevily ve třídě.



### **3. Poradní reflexe**

Poradní reflexe zdůrazňuje rozhodování, vycházející z různých zdrojů: výzkum, zkušenost, rada ostatních učitelů, osobní hodnoty atd. Žádný ze zdrojů nedominuje. Budoucí učitelé vnímají tyto názory, které mohou být i protichůdné. Učitel musí vybrat nejlepší rozhodnutí, i když je poskytnuta konfliktní rada. Kvalita reflexe odpovídá schopnosti učitele posoudit všechny návrhy a správně zdůvodnit přijaté rozhodnutí. Učitel reflektuje vlastní vyučování, vztahy se studenty, učivo, organizaci školy, kulturu a klima školy. Protože zdroje pro reflexi jsou různorodé, učitel bude postaven před selekci různých názorů. Programy učitelského vzdělávání v tomto případě mohou pomoci budoucímu učiteli řešit tyto konfliktní názory a uvážit nejlepší alternativu pro své studenty. Mohou tak pomoci studentům rozvíjet dobré rozhodovací schopnosti.

### **4. Osobní reflexe**

Osobnostní růst je centrem tohoto typu reflexe. Učitelé reflektují vlastním způsobem vztah svého personálního a profesionálního života. Přemýšlejí o tom, jakým typem osobnosti chtějí být, jak učitelská profese jim pomáhá dosáhnout jejich životní cíle. Právě tak, jak přemýšlejí o sobě, by měli přemýšlet o svých žácích. Učitelé reflektují svým způsobem jak být tvořivým, a ne pouze jak být uživatelem informací. Svou práci by měli chápat jako poskytování co nejlepšího vzdělání svým žákům. Kvalita jejich reflexe je determinována schopností empatie. Programy učitelského vzdělávání by měly budoucím učitelům pomoci být citlivým k svému hlasu stejně jako k hlasu svých žáků. Měli by pomoci budoucím učitelům pochopit limitující podstatu jejich vlastní vzdělávací zkušenosti.

### **5. Kritická reflexe**

Tento typ reflexe vyplývá z jejího filozofického pojetí. Je chápána jako nejvyšší forma reflexe. Jejím smyslem je eliminovat nedostatky a vytvořit sociální podmínky, nezbytné pro lidskou svobodu a štěstí. Cílem kritické reflexe

je nejen pochopení, ale zlepšení kvality života skupin, které nemají dostatek příležitostí a možností.

Každý z těchto typů reflexe má své silné a slabé stránky, a tak by měly být užívány ve vzájemné kombinaci. Takto se vyrovnávají jejich nedostatky. Každý typ má své limity. Proto by programy učitelské přípravy měly pomoci studentům rozvíjet všechny typy reflexe. Reflexe velmi ovlivňuje kvalitu činnosti učitele. Předpokládá kvalifikované monitorování své vlastní činnosti a je pro učitele velmi důležitá.

### **2.5.8 Některé další výukové strategie a techniky v profesionálním rozvoji studenta učitelství na pedagogických fakultách**

V procesu profesionální přípravy učitelů v oblasti pedagogických disciplín lze využít různých strategií a technik pro rozvoj profesních dovedností a reflexivního myšlení. Nezvalová (2002) uvádí nejběžnější, k nimž patří: akční výzkum, případová studie, pedagogický deník, písemné hodnocení, vedení pedagogické praxe, aktivity v seminářích, diskuse, mikrovyučování, sebereflektivní deník, studentské portfolio, sebereflexe.

#### **Akční výzkum**

Budoucí učitelé provádějí jednoduchý výzkum ve škole. Tento výzkum přímo souvisí se změnami a zlepšeními učitelské praxe. Často je používáno strategie řešení problémů. Budoucí učitelé formulují problémy, které chtějí řešit. Na základě shromážděných informací pak rozvíjejí své dovednosti v řešení problémů. Od vysokoškolských a ostatních učitelů a studentů získávají zpětnou vazbu a jsou tak vedeni k reflexi a ke kritickému hodnocení sebe samého a školy.

## **Případové studie**

Případové studie popisují skutečné události ve třídě, aplikují teorie a principy na konkrétním případě. Pečlivě popisují každý detail situace, kontext a historii situace, myšlení a pocity různých účastníků. Studenti jsou žádáni, aby reflektovali tyto případy. Studenti učitelství konfrontují praktické případy s pedagogickou teorií. Získávají tak kvalitnější porozumění obsahu teorie, dovedou zvážit někdy konfliktní teoretické předpoklady. Tyto studie naznačují konflikt nebo problém a studenti navrhnou svá doporučení pro řešení situace.

## **Mikrovýstupy**

Tato strategie je dalším způsobem podpory reflexe. Studenti mají možnost učit se z konkrétní zkušenosti při simulované výuce. Předvádějí ukázky částí vyučovacích hodin za použití malých skupin ostatních studentů (mikroteching). Pečlivě si připravují své mikrovýstupy. Simulovaná situace přibližuje realitu ve třídě. Po mikrovýstupu studenti reflektují svou činnost. Při reflexi činnosti studenta může být velmi užitečná technika (video, magnetofon). Účinnost reflexe zvyšuje videozáznam nebo zvukový záznam. Vlivem stresu může student zapomenout na některé své činnosti a pak objevit i detaily svých aktivit, může posoudit efektivitu použitých metod. Tato technika výrazně napomáhá reflexi. Studenti ve skupině následně vzájemně spolupracují. Studenti učitelství sledují, analyzují a kriticky hodnotí pod vedením vysokoškolského učitele svou vyučovací činnost. Reflektují silné a slabé stránky svého mikrovystoupení. Tato diskuse nemusí být vedena pouze vysokoškolským učitelem, ale také ostatními studenty učitelství (peering). Cílem je, aby si studenti učitelství pomohli navzájem řešit problémy a zlepšili své učitelské dovednosti a dovednosti hodnotit, a to v souvislosti s přímou zkušeností.

## **Aktivity v seminářích, diskuse, vzájemné komentování, reflexe, sebereflexe**

Různé typy aktivit na seminářích a diskuse rovněž podporují reflexi. To zahrnuje diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování

referátů, kritiku názorů a myšlenek. Studenti analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

### **Seberefektivní deník**

Seberefektivní deník plní dvě základní funkce: funkci studentského hodnocení (vztah k obsahu a formě výuky) a funkci sebehodnocení (vztah k vývoji názorů a pedagogického myšlení studentů). Záznamy do seberefektivních deníků provádějí studenti ve vymezeném čase po skončení každé lekce. Způsob vedení záznamů je ponechán na studentově volbě či nápaditosti, často studenti uplatňují techniku volného psaní. Zkušenosti ukazují, že tento způsob hodnocení je pro většinu studentů novinkou, a proto jsou v počátcích studentům představena návodná kritéria, k níž mohou své výpovědi vztahovat. V návaznosti na záznamy v denících jsou realizovány kolektivní diskuse a prováděna skupinová reflexe. Seberefektivní deník je tedy prostředkem průběžné ale i závěrečné evaluace studijní disciplíny. Na některé z fakult (PF v Hradci Králové) se rovněž stal součástí ústní zkoušky, ke které s sebou student přináší sumarizované hodnocení studijní disciplíny, vytvořené na základě zápisů v deníku. Krejčová (2002) uvádí tato kritéria a hodnocení:

#### Př. Rámcová kritéria pro hodnocení seminářů:

- V čem byl pro mě seminář přínosný?
- Uvědomil/a jsem si...
- Znovu jsem zjistil/a ...
- Změnil/a jsem názor na...
- Bylo něco, co jsem postrádal/a?
- Jaký vztah k praxi (k práci učitele) mají vědomosti, které jsem dnes získal/a?
- Jak bych mohl/a využít dovednosti, které jsem si dnes osvojil/a v praxi?
- Mohu využít témata realizovaná v semináři v rámci vlastní aprobační? Jak?
- Co jsem se dnes naučil/a?
- Mám odlišný názor na ...

- Nejdůležitější pro mě bylo ...
- Není mi jasné ...
- Souhlasím (nesouhlasím) s tím, že ...
- Další myšlenky

#### Hodnocení studijní disciplíny po stránce obsahové a formální:

- odborné znalosti vyučujícího
- vhodnost používaných vzdělávacích metod
- vhodnost použitých organizačních forem
- připravenost vyučujícího
- schopnost vyučujícího reagovat na požadavky studentů (flexibilita)
- komunikativní dovednosti vyučujícího
- osobnostní charakteristiky vyučujícího (př. smysl pro humor, otevřenost, taktnost...)
- další doporučení pro vyučujícího

#### **Studentské portfolio**

Studentské portfolio je souborem aktivit a produktů činností studenta. Demonstruje jeho pedagogické kompetence a je významným prostředkem pro studentovu sebereflexi a sebehodnocení. Studenti svá portfolio doplňují a vyhodnocují průběžně, což jim samotným (i jejich vyučujícím) umožňuje sledovat vývoj své vlastní osobnosti jakožto budoucích učitelů. V portfolio student vyhodnocuje své pokroky v pedagogických vědomostech a dovednostech, vypovídá o vlastním pojetí výuky a svém pedagogickém myšlení. Při vytváření studentského portfolio není pozornost zaměřena pouze na výsledný produkt, tedy na jednotlivé položky, které student zpřístupňuje ostatním, aby demonstroval své učení a úroveň chápání své budoucí učitelské role. Důležitý je také samotný proces, v němž student na základě různorodých zkušeností zobecňuje pedagogickopsychologické poznatky a vytváří si tak vlastní koncept pedagogického myšlení. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby reflektovali tyto zkušenosti a své studentské portfolio jimi obohacovali.

Vedení reflektivních deníků a tvorba studentských portfolií umožňuje studentovi vyhodnocovat své vlastní myšlení, uvědomovat si a analyzovat své představy o tom, jak by měla výuka vypadat. Zkušenosti ukazují, že studenti oceňují přístupy, které jim umožní podílet se na realizaci výuky ve smyslu ovlivňování její obsahové i metodické kvality. Vystupují pak jako mnohem motivovanější a odpovědnější vůči svému pedagogickému vzdělávání.

Krejčová (2002)

## 3. Praktická část

### 3.1 Vymezení výzkumného problému

#### 3.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jaké názory mají studenti učitelství na možnosti využití předmětů **Osobnostní a sociální výchova** a **Dramatická výchova** v pregraduální přípravě učitelů. Zda tyto předměty dle názoru studentů pomáhají v rozvoji sociálních dovedností učitele, mají-li kladný vliv na rozvoj smysluplné lidské interakce a nácvik kvalitní pedagogické komunikace.

#### 3.1.2 Vzorek

Koncem prosince 2002 jsem prováděla výzkumné šetření mezi studenty JU v Českých Budějovicích. V hodinách Osobnostní a sociální výchovy (OSV) a Dramatické výchovy (DV) byly studentům obou fakult předloženy k vyplnění dotazníky.

Dotazníkového průzkumu se zúčastnilo celkem 40 studentů .

Z tohoto celkového počtu:

**Osobnostní a sociální výchova:**

**20 studentů PF** (Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ)

**Dramatická výchova:**

**15 studentů TF** (Učitel náboženství a etiky, Čj + Pedagog volného času)

**Dramatická výchova:**

**5 studentů TF** (Učitel náboženství a etiky + Pastoračně sociální asistent)

#### 3.1.3 Metody výzkumu

Pro potřeby výzkumného šetření jsem použila metodu dotazníkového šetření.

Dotazníkové šetření jsem z praktických důvodů prováděla až po ukončení školního semestru. S ohledem na studenty bylo zřejmé, že pro větší objektivitu výsledků bude nejvhodnější, pakliže si všichni studenti nejprve pečlivě vyzkoušejí různá cvičení a ověří si sami na sobě smysl a účinnost jednotlivých metod. Vycházela jsem z přesvědčení, že na základě jisté osobní zkušenosti bude pro studenty snazší jasněji formulovat vlastní názory a zodpovědně uvést odpovědi na otázky uvedené v dotaznících.

Pozn.: Seminářů jsem se také sama účastnila a to nejenom formou hospitací, jakožto pozorovatel, ale též aktivně, jako jejich účastník. Měla jsem tedy možnost, vytvořit si určitou představu o tom, co vlastně tyto předměty znamenají a jaký význam z hlediska rozvoje sociálních dovedností učitele mají.

**Osobnostně sociální výchova:** 3h/týdně po dobu jednoho semestru

**Dramatická výchova:** 4h/týdně po dobu jednoho semestru

### 3.2 Hypotézy

Domnívám se, že není možné být plně kvalifikovaným a kompetentním učitelem, neumím-li se orientovat v základních sociálních otázkách, nedokážu-li pronikat do problematiky sociálních vztahů (interakcí, komunikací) probíhajících mezi mnou a žáky a mezi žáky navzájem. Jako je jiné každé dítě, tak je jiný i každý učitel. Jako budoucí učitelé bychom se tedy měli snažit poznávat především sami sebe. Měli bychom znát své silné stránky a umět na nich stavět.

Z vlastní zkušenosti vím, že velkými pomocníky k takovému vzdělávání učitelů jsou předměty Dramatická výchova a Osobnostně sociální výchova, se kterými se student učitelství setkává již během pregraduální průpravy na vysoké škole.

Cílem Dramatické výchovy (DV) je právě onen osobnostní a sociální rozvoj - utváření nových vědomostí, dovedností, schopností, postojů ve vztahu



k sobě samému, druhým lidem, rozvoj řečových a komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti. To vše podporuje pozitivní sebepojetí, sociální sebeuvědomění, empatii, objasnění hodnotových názorů a postojů, schopnost vzájemné kooperace a schopnost pomoci.

**Osobnostně sociální výchova (OSV)** zahrnuje 3 oblasti

- osobnostní výchovu
- sociální výchovu
- verbální komunikaci

-Cílem osobnostní výchovy je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace. Porozumění sobě samému, svému chování a získání náhledu na sebe.

-Cílem sociální výchovy je kultivace sociální kompetence - celkové "zcitlivění" v oblasti sociálních vztahů, rozvoj dovednosti rozumějící a srozumitelné komunikace, tolerance a kooperace.

-V oblasti verbální komunikace jde zejména o techniku řeči, kulturu mluveného projevu, paralingvistiku, umění vést dialog, klást otázky a umění naslouchat druhému. Spilková (1997)

### **3.2.1 Hypotéza první**

Osobnostní a sociální výchova a Dramatická výchova hrají v celém systému profesionálního vývoje studentů učitelství zásadní význam.

**Hypotéza:** Domnívám se, že podle názoru studentů tyto předměty podstatnou měrou přispívají k rozvoji sociálních dovedností budoucích učitelů. Předpokládám rovněž, že studenti v dotazníkovém šetření na základě svých odpovědí potvrdí, že metody uplatňované v seminářích OSV a DV podle jejich názoru pomáhají prohlubovat mezilidské vztahy a vedou k nácvičku lepší pedagogické komunikace a sociální interakce. Domnívám se, že by studenti na fakultách uvítali větší zastoupení těchto předmětů.

### 3.2.2 Hypotéza druhá

Pozn.: Je paradoxní, že snaha o humanizaci školy a vzdělávání, o nahrazení racionálního, někdy až chladného a neosobního vztahu k žákům vztahem citlivým a taktním, snaha o porozumění každému žákovi, o alternativní přístupy a metody, je na řadě učitelských fakult prováděna snižováním počtu praktických předmětů společného základu, pedagogiky a psychologie a výrazné přesouvání těžiště učitelského studia směrem k teoretickým disciplínám předmětové aprobace.

**Hypotéza:** Domnívám se, že studenti by v současné době velmi rádi přivítali větší zastoupení psychologických předmětů s praktickým zaměřením, aktivizující formy a metody výuky a další inovace v rámci výuky pedagogických disciplín.

## 3.3 Vlastní výzkumné šetření

### 3.3.1 výzkumné otázky

(viz Přílohy: předtisk dotazníku)

#### V otázkách č. 3 - 8, a 14

měli studenti zodpovědět, do jaké míry se ztotožňují s daným tvrzením. Volili ze škály odpovědí z řady odstupňovaných výrazů:

\* ano/rozhodně ano

\* spíše ano

\* spíše ne

\* ne/rozhodně ne

Výše uvedené odpovědi vyjadřují souhlas, nebo nesouhlas a zároveň ukazují jeho intenzitu (formulacemi "spíše" či "rozhodně")

#### V otázkách č. 1, 2, 12, 13

jsem dala prostor pro volné spontánní odpovědi. Posuzovala jsem jejich původní, tj. prvotní znalosti o předmětech OSV a DV a v otázkách dalších jejich

názory na nedostatky a klady týkající se celé organizace výuky, včetně provozních podmínek, klima ve třídě, technické vybavenosti třídy apod.

#### ot. č. 10

se zabývá konkrétními sociálními dovednostmi učitele. Studenti měli za úkol označit v celkovém výčtu všechny ty dovednosti, které podle jejich názoru lze účinně rozvíjet pomocí metod aplikovaných při hodinách OSV a DV.

#### ot. č. 9

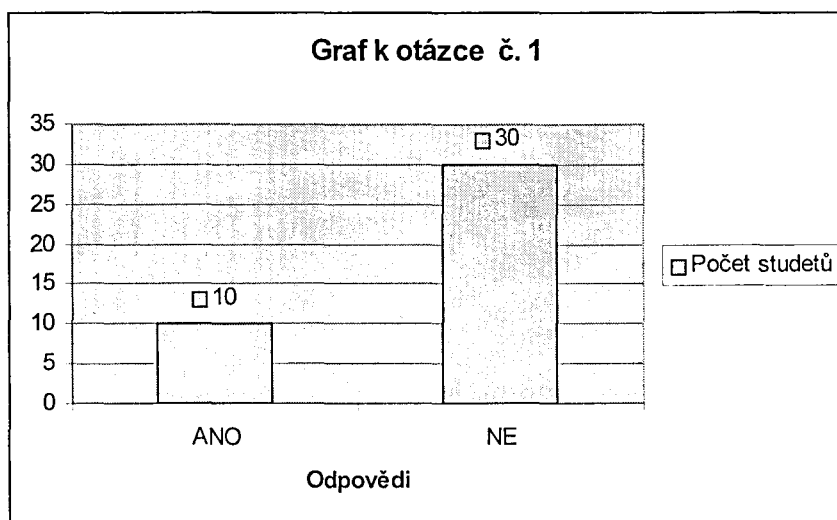
jsem uvedla úmyslně z důvodu další potřeby svého šetření. Na základě odpovědí jsem chtěla zjistit, zda-li se studenti v průběhu svého studia na VŠ již setkali i s jinými alternativními metodami a zda by přivítali jejich větší uplatnění v pregraduální přípravě učitelů.

### 3.3.2 Výsledky a jejich interpretace

#### Otázka č. 1

Setkal/a ses již v minulosti (ještě před nástupem na VŠ) s předměty

Dramatická výchova nebo Osobnostní a sociální výchova?



## Otázka č. 2

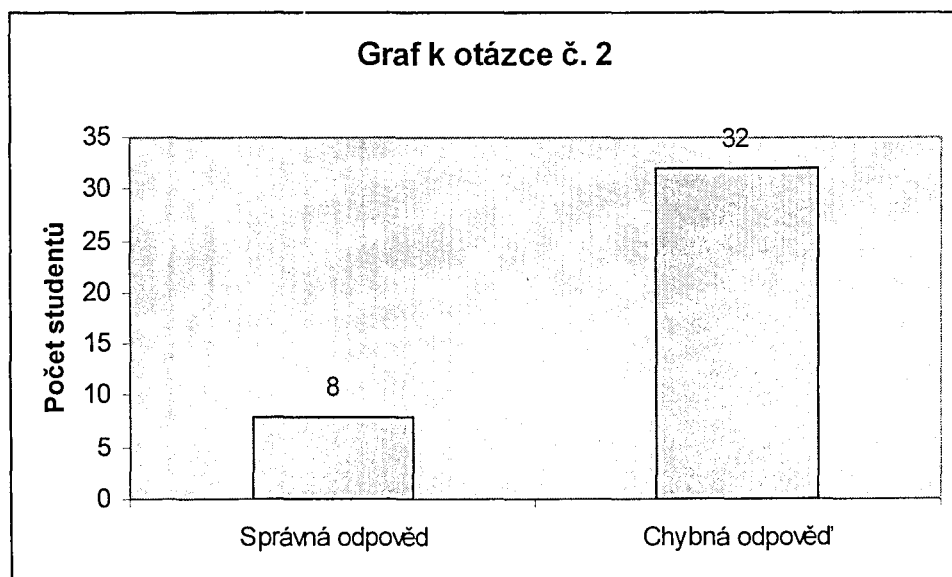
### Co tě prvně napadlo pod pojmem dramatika?

Na tuto otázku pouze 8 studentů odpovědělo správně

(vstupování do různých sociálních rolí, hra v roli, učit se socializaci, předvádění rolí ze života, hrát různé životní situace, v různých sociálních rolích se učit , jak správně jednat v jednotlivých životních situacích, atd..)

Zbylá část 32 studentů se v odpovědích příliš nelišila, převažovaly vesměs stejné mylné odpovědi: (herectví, divadlo, hraní divadla, herec, scénky, herectví, hraní různých divadelních her)

Všechny tyto předměty ať už DV, OSV, či další alternativní a nově realizované metody jsou pouze v začátcích, co se týče jejich uvedení do praxe. Na mnoha školách se teprve zkouší, zavádějí a tudíž – jak ukazují odpovědi studentů - pro mnohé z nás jsou stále málo známé.



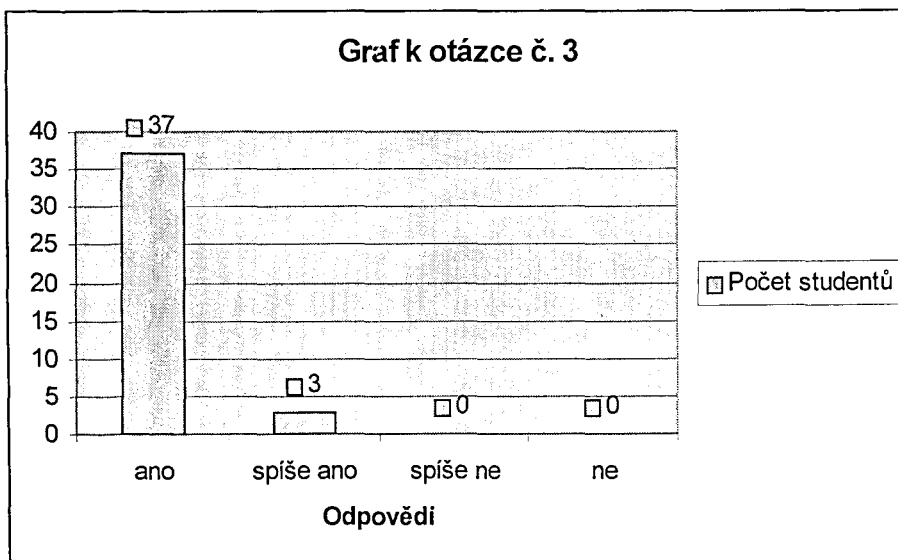
Otázka č. 3

Největším kouzlem dramatiky je, že můžeš vstoupit do jakékoli sociální role a pak z ní zase vystoupit. Rozehraješ ji a v ten neobyčejný okamžik se ocitáš „v kůži“ někoho jiného. Vstoupíš do role slepce a najednou pochopíš, jak se asi cítí a jak obtížné je žít s tímto hendikepem.

Myslíš si, že se tímto způsobem dá výchovně působit?

ano	spíše ano	spíše ne	ne
37 studentů	3 studenti	0 studentů	0 studentů

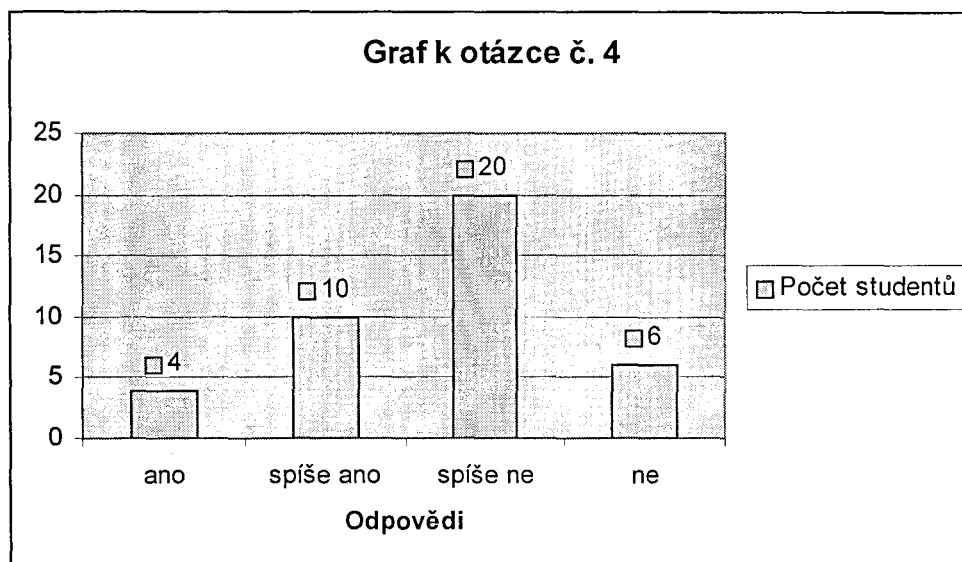
=> 100% ANO



#### Otázka č. 4

**Bylo pro tebe v hodinách někdy těžké spolupracovat s druhými na společném díle během různých cvičení, her a projektů?**

Odpovědi	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	4 studenti	10 studentů	20 studentů	6 studentů

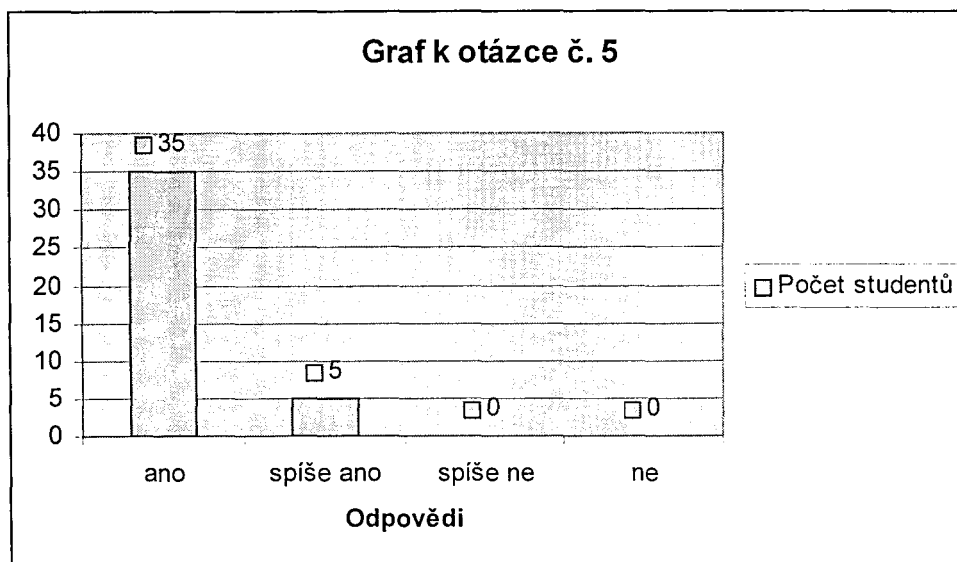


Podle výsledků je vidět, že pro některé studenty je práce ve skupině stále ještě velký problém. V řadě západních zemí je metoda skupinové práce běžnou zcela automatickou záležitostí, nad níž se studenti nijak nepozastavují. V systému českého školství je stále ještě hluboce zakořeněna práce individuální, studentům nebyl vštípen opravdový cit a pravidla pro týmovou práci, neuvědomují si hlavní smysl kooperace. Domnívám se, že předměty, které pomáhají prohlubovat a zkvalitňovat vztahy mezi lidmi a vedou k nácvičku kooperace pomocí výchovy samotné osobnosti člověka, mají právem v systému českého školství své místo.

Otázka č. 5

Domníváš se, že pomocí metod uplatňovaných v těchto předmětech lze prohlubovat mezilidské vztahy a cíleně rozvíjet smysluplnou lidskou interakci?

Odpovědi	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	35 studentů	5 studentů	0 studentů	0 studentů



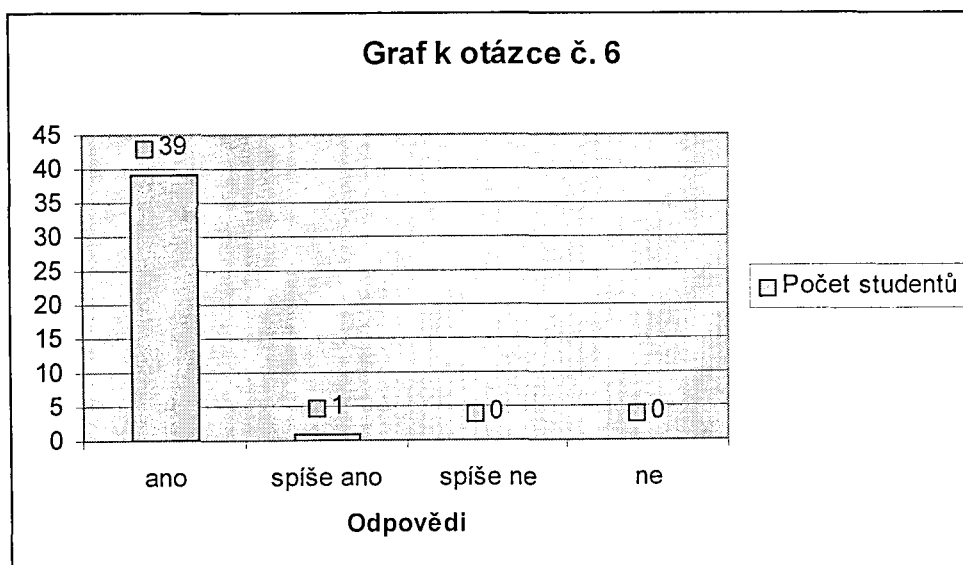
**=> Výsledek: 100% ANO**

Všech 40 studentů v tomto bodě odpovědělo kladně, zároveň zde potvrdili některé z výše uvedených bodů první hypotézy.

Otázka č. 6

**Odnesl/a sis některé nové poznatky z oblasti verbální a nonverbální komunikace?**

Odpovědi	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	39 studentů	1 student	0 studentů	0 studentů



**Výsledek: 100% ANO**

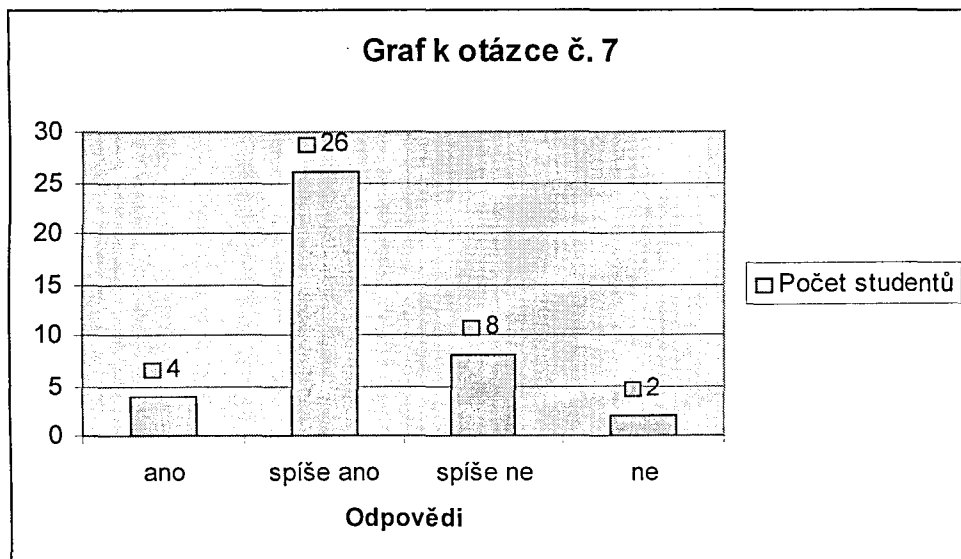
I v tomto bodě se odpovědi studentů shodují s mými názory a potvrzují mé domněnky, uvedené v první hypotéze.



### Otázka č. 7

**Myslíš si, že tvá schopnost organizovat a řídit sociální aktivity a kontakty je dostačující pro budoucí učitelské povolání ?**

Odpovědi	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	4 studenti	26 studentů	8 studentů	2 studenti

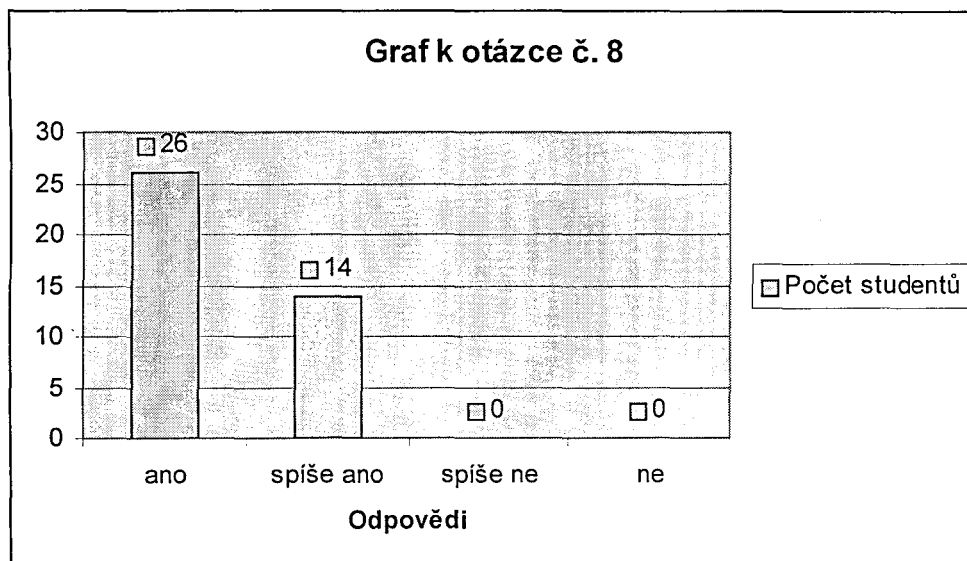


Otázku č.7 jsem položila, abych zjistila, do jaké míry jsou studenti učitelství spokojeni se svými dosavadními vědomostmi, případně jestli si myslí, že je třeba své znalosti stále rozvíjet. Je všeobecně známo, že správný pedagog by se měl sám vzdělávat a snažit se neustále zdokonalovat ve své profesi po celý život.

Otázka č. 8

Myslíš, že neustálý kontakt s druhými ve skupině, častý důraz na vzájemnou interakci, komunikaci, kooperaci, kreativitu, cvičení a hry na rozvoj fantazie a vnímavosti vedou k nácvičce lepší pedagogické komunikace a sociální interakci vůbec?

Odpovědi	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	26 studentů	14 studentů	0 studentů	0 studentů



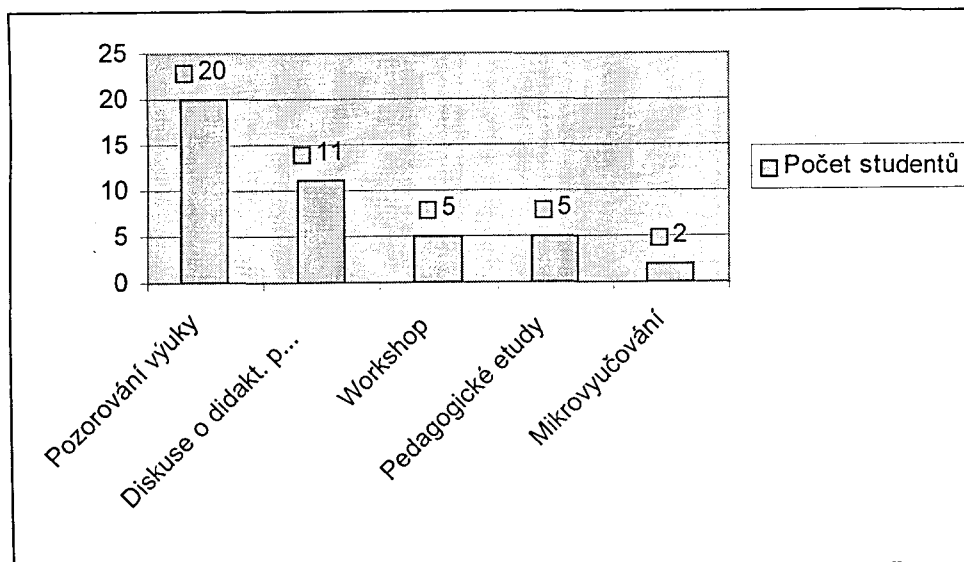
**Výsledek: 100% ANO**

Na otázku číslo 8 všichni studenti odpověděli kladně. Jednohlasně tak opět zaujímají stejné stanovisko, jako i já uvádím ve své první hypotéze.

Otázka č. 9

**Nyní prosím označ ty aktivizující formy a metody, s nimiž ses v průběhu svého studia na VŠ alespoň jednou setkal/a.**

Metoda	Pozorování výuky	Diskuse o didakt. problémech	Workshop	Pedagogické etudy	Mikrovyučování
Počet studentů	20 studentů ze 40	11 studentů ze 40	5 studentů ze 40	5 studentů ze 40	2 studenti ze 40



Graf k otázce č. 9

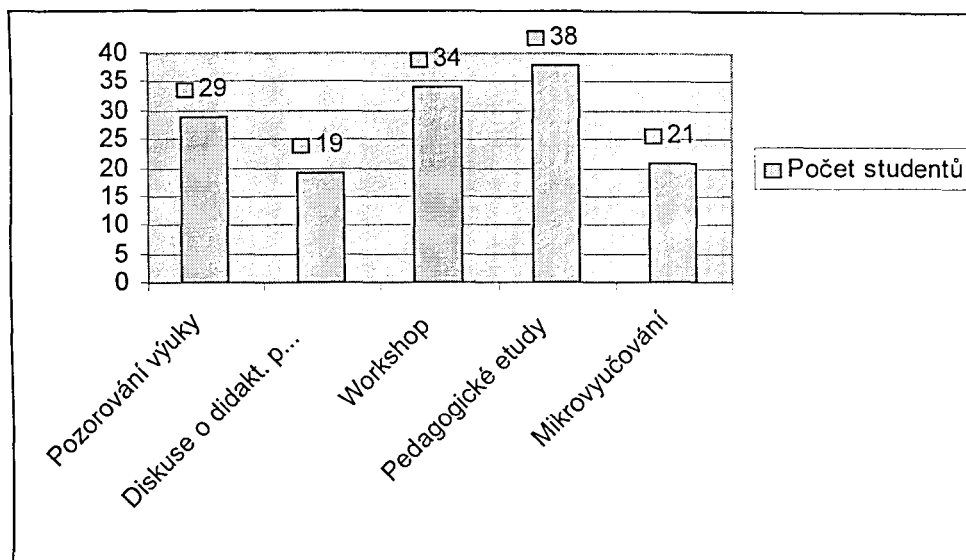
### Otázka č. 10

Uvítal/a bys zvýšení počtu seminářů a cvičení zaměřených na alternativní metody a výše uvedené aktivizující formy vyučování?

Pokud ano, prosím, uveď které:

Metoda	Pozorování výuky	Diskuse o didakt. problémech	Workshop	Pedagogické etudy	Mikrovyučování
Počet studentů	29 studentů	19 studentů	34 studentů	38 studentů	21 studentů

Graf k otázce č. 10



Výsledky, ot. č. 9 a 10 nám jasně ukazují, že zkušenost studentů s aktivizujícími formami a metodami je malá (viz. tabulka a graf k ot. č. 9).

Zdánlivě kladné skóre v kolonce "Pozorování výuky" přisuzují tomu, že studenti mají zřejmě na mysli klasickou pedagogickou praxi, která je pro studenty povinná. Vzhledem k tomu, že ze 40 dotazovaných studentů je 20 studentů teprve v 1. ročníku studia, pouze 20 dalších z vyšších ročníků uvádí, že se s touto metodou již během svého studia alespoň jednou setkali.

Jako velice pozitivní se jeví výsledky ot. č. 10, kde většinou z více jak 50% by studenti uvítali zvýšení počtu seminářů a cvičení tohoto typu.

Největší zájem mají studenti o: Pedagogické etudy a Workshop.

## Otázka č. 11

**Domníváš se, že metody, hry a cvičení, jichž jme v hodinách uplatňovali, pomáhají rozvíjet některé sociální dovednosti učitele? Pokud ano, z výše uvedených dovedností, zaškrtni které.**

Z dovedností uvedených na předtiscích dotazníku studenti nejčastěji uváděli následující dovednosti – výsledky zachycují tabulky:

Percepční dovednosti	Počet studentů, kteří jednotlivě z nich uvedli
Dovednost vnímat vnější realitu a její vnitřní podstatu	14 studentů
Dovednost interpretovat sociální svět	10 studentů
Dovednost vnímat okolní sociální prostředí a čerpat z něj inspirace	28 studentů

Sebepercepční a sebereflexivní dovednosti	Počet studentů, kteří jednotlivě z nich uvedli
d. vnímat své vnitřní stavy, monitorovat vnitřní i vnější příčiny	14 studentů
d. porozumět vnitřním stavům, pojmenovat je a interpretovat	30 studentů
d. porozumět svému situačnímu chování	7 studentů

Komunikativní dovednosti	Počet studentů, kteří jednotlivě z nich uvedli
d. výrazově a symbolicky vyjádřit emotivní obsahy vědomí	15 studentů
d. transformovat obsah vědomí do výrazové roviny	12 studentů
d. ovládnout verbální výrazové prostředky	37 studentů
d. ovládnout nonverbální výrazové prostředky	35 studentů
d. přijímat a zpracovat podněty z vnějšku	20 studentů
d. navyšovat úroveň svých komunikativních dovedností	13 studentů

Organizační dovednosti	Počet studentů, kteří jednotlivě z nich uvedli
d. organizovat a řídit sociální aktivity a kontakty	28 studentů
d. vytvářet plány a strategie sociálního chování	10 studentů

Interakční dovednosti	Počet studentů, kteří jednotlivě z nich uvedli
d. prohlubovat, zkvalitňovat vztahy mezi lidmi	35 studentů
d. řídit smysluplnou mezilidskou interakci	40 studentů
d. očekávané interakce v různých sociálních prostředích	38 studentů
d. otevřeného a omluvného chování	33 studentů

Na základě kladné odezvy je vidět, že podle názoru studentů DV a OSV skutečně pomáhají k rozvoji některých sociálních dovedností učitele.

### Otázka č.12

#### Napiš, co bylo pro tebe v hodinách největším přínosem?

Zde cituji nejčastější výpovědi samotných studentů:

- ... nové zážitky, zkušenosti a pochopení různých výrazových prostředků,
- ... zábava a sblížení s ostatními
- ... pochopení druhých, city pro druhé lidi
- ... výuka není stejná = kreativita, tvořivost, čl. rozeznává charakter druhých lidí,
- ... zlepšují se vztahy ve skupině, čl. poznává nové lidi
- ... kontakt s druhými ve skupině, snaha o spolupráci, vcítění se do druhých
- ... různé hry, které lze použít také při práci s dětmi
- ... blízkost lidí, kontakt s ostatními
- ... rozeznat řeč těla, rozumět nonverbální komunikaci, komunikativní dovednosti
- ... nalezení odvahy, sebevědomí
- ... nové zážitky a pocity, komunikace v kolektivu
- ... nácvik rolí, zážitková forma učení
- ... zásobník her, prosociální výchova

### Otázka č. 13

Uved' také nedostatky, nebo něco, s čím jsi byl/a nespokojen/a, co bys chtěl/a vylepšit? (Př: provozní podmínky, počet studentů ve třídě, klima v učebně, vybavení učebny, atd..)

Opět uvádím některé často se opakující odpovědi studentů:

- ...malý počet studentů (Výuka na TF probíhala často i ve třech lidech!)
- ... nevybavenost učebny
- ... nutný menší počet studentů (tato připomínka se pro změnu týká výuky na PF, kde byl abnormálně vysoký počet studentů kolem 20! )
- ... tříhodinový blok je příliš - navrhuji 2x týdně 1,5 hod, počet studentů snížit na polovinu
- ... málo hodin týdně, avšak nárazově v jeden den
- ... malé prostory v učebně, velký počet žáků
- ... není koberec, žádné pomůcky, spíše improvizované prostředí

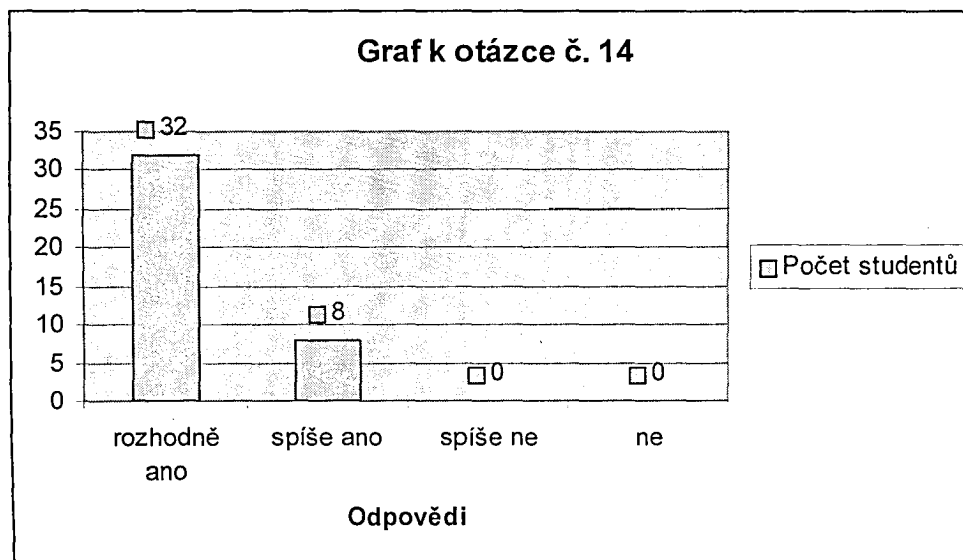
Otázka č. 14

Prosociální výchova, Osobnostní a sociální výchova, Motivační výcvik,  
Dramatická výchova, Pedagogická komunikace, Sociálně psychologický  
výcvik,

Jejich úkolem je mimo jiné rozvíjet profesní kompetence pedagogů, jejich tvořivost, umění správné pedagogické komunikace, ale především mají pomoci budoucímu učiteli, aby byl lidský. Čtení, psaní a počítání mají smysl, pouze vychovávají-li naše děti k lidskosti. Přesto ve studijních plánech převažují spíše čistě teoretické předměty, jejichž náplň je nezřídka životu a skutečné školské praxi na míle vzdálená.

Uvítal/a bys na fakultách větší zastoupení těchto předmětů?

Odpovědi	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	ne
Počet studentů	32 studentů	8 studentů	0 studentů	0 studentů

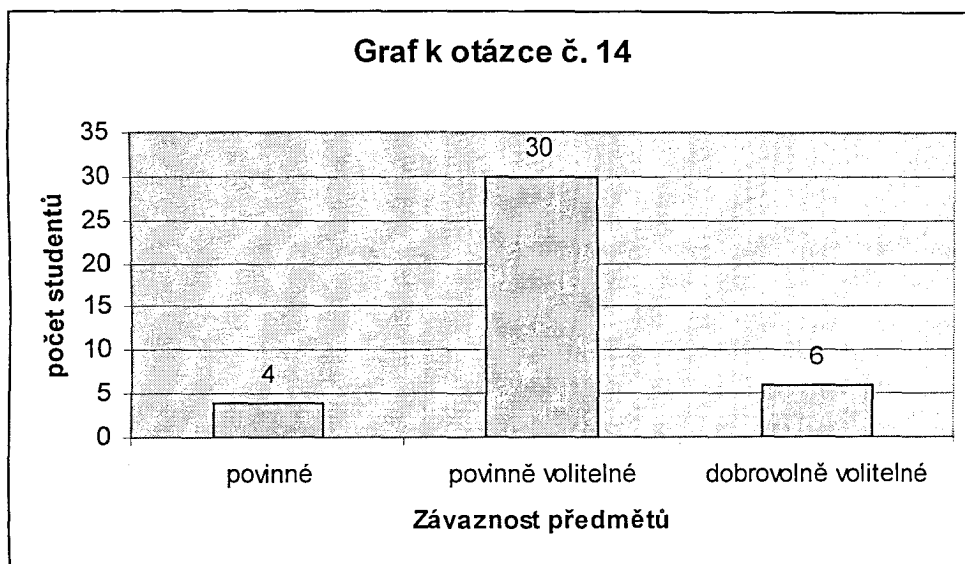


Výsledek: 100% ANO

Tyto předměty by podle tebe měly být:

- a) povinné
- b) povinně volitelné
- c) dobrovolně volitelné

Povinné	povinně volitelné	dobrovolně volitelné
4 studenti	30 studentů	6 studentů



Z celkového součtu odpovědí (všech 40 studentů by uvítalo větší zastoupení uvedených předmětů) vyplývá, že v poslední závěrečné otázce č.14 studenti potvrdili správnost i mé druhé hypotézy.



## 4. Závěr

Učitel je nepochybně rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Kvalifikace a odborné znalosti učitele jsou jistě důležitými předpoklady jeho úspěchu, ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích může pedagog, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat.

Z tohoto důvodu se ve své práci zabývám hlavně komunikativně sociální přípravou budoucích učitelů. Cílem předložené práce bylo popsat rozličné výukové strategie, techniky, metody a formy výcviků využívané v pregraduální přípravě učitelů. Na základě průzkumu mezi studenty pak posoudit, zda-li realizace těchto předmětů na českých vysokých školách, konkrétně Osobnostní a sociální výchovy a Dramatické výchovy, podle názoru studentů pomáhají k rozvoji pedagogických dovedností, nácviku interakce a správné pedagogické komunikace.

Z dotazníkového šetření mezi studenty pedagogické a teologické fakulty vyplynulo, že studenti jsou s předměty OSV a DV velmi spokojeni. Podle jejich mínění OSV a DV pomáhají rozvíjet sociální kompetence učitele a pomocí těchto předmětů lze účinně prohlubovat mezilidské vztahy a cíleně rozvíjet dovednost správné pedagogické komunikace a smysluplné lidské interakce. Ukázalo se, že studenti by velmi rádi přivítali větší zastoupení psychologických předmětů s praktickým zaměřením, aktivizující formy a metody výuky a další inovace v rámci výuky pedagogických disciplín.

Z velké části převažovaly pozitivní odpovědi studentů a výsledky výzkumného šetření potvrdily správnost mých hypotéz.

## Seznam literatury:

- Dvořáková,M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I. JU v ČB, 2000.
- Gavora,P.a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava, Veda 1998.
- Gillnerová,I. a kol.: Sociální dovednosti učitele. Praha, SPN 1990.
- Helus,Z.: Sociální psychologie pro učitele I. Praha, UK1992.
- Hrabal,V.: Sociální psychologie pro učitele II. Praha, UK 1992.
- Kasíková,H. a kol.: Pedagogické otázky současnosti. Praha, ISV 1994.
- Křivohlavý,J.: Já a ty. Praha 1986.
- Křivohlavý,J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha, Svoboda 1988.
- Kyriacou,Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
- Machková,E.: Metodika dramatické výchovy. Praha, ARTAMA 1999.
- Mareš,J.,Křivohlavý,J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1990.
- Müller,O.: Dramatika nejen pro speciální pedagogy. Olomouc,UP 1995.
- Nezvalová,D.: Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Pedagogika roč. LII, 2002, str. 309-318.
- Pitha,P.,Helus,Z.: Návrh pojetí Občanské školy. Praha,Portál 1994.
- Prokešová,L., Stuchlíková,I.: K vybraným problémům pedagogické komunikace. ČB,JU 1990.
- Průcha,J.,Walterová,E.Mareš,J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.
- Průcha,J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- Spilková,V.: Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko srovnávací perspektivě. Praha,PF UK 1997.
- Svatoš,T.: Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. Pedagogika,49,č.3.
- Šimoník,O.: Začínající učitel. Brno,MU 1994.
- Švec,V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů. Brno, Paido 1999.
- Švec,V.: Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno, PedF MU 1998.
- Švec,V.: Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. Pedagogická orientace, 1998,č.4, s.19-32
- Švec,V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? Pedagogika, 1994,roč. 44, č.2,str 105-112.
- Valenta,J.: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Praha, ISV 1997.
- Valenta,J.: Metody a techniky Dramatické výchovy. Praha,Agentura STROM 1997.
- Valenta,J.: Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.Praha,ISV 1999.
- Way,B.: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha, ISV 1996.

## PŘÍLOHY:

Fakulta, Ročník, Aprobace:

1) Setkal/a ses již v minulosti (ještě před nástupem na VŠ) s předměty Dramatická výchova nebo Osobnostní a sociální výchova?

ANO NE

2) Co tě prvně napadlo pod pojmem dramatika?

3) Největším kouzlem dramatiky je, že můžeš vstoupit do jaké-koli sociální role a pak z ní zase vystoupit. Rozehraješ ji a v ten neobyčejný okamžik se ocitáš „v kůži“ někoho jiného. Vstoupíš do role slepce a najednou pochopíš, jak se asi cítí a jak obtížné je žít s tímto hendikepem.

Myslíš si, že se tímto způsobem dá výchovně působit?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

4) Bylo pro tebe v hodinách někdy těžké spolupracovat s druhými na společném díle během různých cvičení, her a projektů?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

5) Domníváš se, že pomocí metod uplatňovaných v těchto předmětech lze prohlubovat mezilidské vztahy a cíleně rozvíjet smysluplnou lidskou interakci?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6) Odneseš/a sis některé nové poznatky z oblasti verbální a nonverbální komunikace?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

7) Myslíš si, že tvá schopnost organizovat a řídit sociální aktivity a kontakty je dostačující pro budoucí učitelské povolání ?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

8) Myslíš, že neustálý kontakt s druhými ve skupině, častý důraz na vzájemnou interakci, komunikaci, kooperaci, kreativitu, cvičení a hry na rozvoj fantazie a vnímavosti vedou k nácvičku lepší pedagogické komunikace a sociální interakci vůbec?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

9) Nyní ,prosím, označ ty aktivizující formy a metody, s nimiž jsi se v průběhu svého studia na VŠ alespoň jednou setkal/a.

- pozorování výuky* (hospitace na ZŠ, sledování videozáznamů vyučovacích hodin) a *diskuse* o poznatcích z těchto pozorování
- diskuse* o didaktických problémech
- Demonstrace praktického uplatnění aktivizujících metod prostřednictvím workshopu*, který vedl zkušený učitel z praxe a v němž studenti vystupovali v roli žáků.
- pedagogické etudy*, v trvání 10-15 min, v nichž studenti předváděli vybrané didaktické situace ve skupině svých kolegů (etudy byly v seminářích snímány videokamerou), projekce videozáznamu zachycujícího etudu a diskuse o její přípravě a jejím průběhu.
- Speciální forma *mikrovyučování*, při němž studenti vyučovali 1-3 žáky celou vyučovací hodinu

10) Uvítal/a bys zvýšení počtu seminářů a cvičení zaměřených na alternativní metody a výše uvedené aktivizující formy vyučování? Pokud ano, prosím uveď které:

Mezi sociální dovednosti učitele patří mimo jiné např:

a) PERCEPČNÍ DOVEDNOSTI

- a1 dovednost vnímat vnější realitu a její vnitřní podstatu
- a2 dovednost interpretovat sociální svět
- a3 dovednost vnímat okolní sociální prostředí a čerpat z něj inspirace

b) SEBEPERCEPČNÍ A SEBEREFLEXIVNÍ DOVEDNOSTI

- b1 dovednost vnímat své vnitřní stavy, monitorovat vnitřní i vnější příčiny
- b2 dovednost porozumět vnitřním stavům, pojmenovat je a interpretovat
- b3 dovednost porozumět svému situačnímu chování

### c) KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI

- c1 dovednost výrazově a symbolicky vyjádřit emotivní obsahy vědomí
- c2 dovednost transformovat obsah vědomí do výrazové roviny
- c3 dovednost ovládnout verbální výrazové prostředky
- c4 dovednost ovládnout nonverbální výrazové prostředky
- c5 dovednost přijímat a zpracovat podněty z vnějšku
- c6 dovednost navyšovat úroveň svých komunikativních dovedností (nápodobou, výcvikem...)

### d) ORGANIZAČNÍ DOVEDNOSTI

- d1 dovednost vytvářet plány a strategie sociál. chování
- d2 dovednost organizovat a řídit sociální aktivity a kontakty

### e) INTERAKČNÍ DOVEDNOSTI

- e1 dovednost prohlubovat, zkvalitňovat vztahy mezi lidmi
- e2 dovednost řídit smysluplnou mezilidskou interakci
- e3 dovednost očekávané interakce v různých sociálních prostředích
- e4 dovednost otevřeného a omluvného chování

11) Domníváš se, že metody, hry a cvičení, jichž jsme v hodinách uplatňovali, pomáhají některé z těchto dovedností rozvíjet? Pokud ano, z výše uvedených dovedností, zaškrtni které.

12) Napiš, co bylo pro tebe v hodinách největším přínosem?

13) Uved' také nedostatky, nebo něco, s čím jsi byl/a nespokojen/a, co bys chtěl/a vylepšit?

(Př: provozní podmínky, počet studentů ve třídě, klima v učebně, vybavení učebny, atd..)

*Prosociální výchova, Osobnostní a sociální výchova, Motivační výcvik, Dramatická výchova, Pedagogická komunikace, Sociálně psychologický výcvik, atp. – Jejich úkolem je mimo jiné rozvíjet profesní kompetence pedagogů, jejich tvořivost, umění správné pedagogické komunikace, ale především mají pomoci budoucímu učiteli, aby byl lidský. Čtení, psaní a počítání mají smysl, pouze vychovávají-li naše děti k lidskosti. Přesto ve studijních plánech převažují spíše čistě teoretické předměty, jejichž náplň je nezřídka životu a skutečné školské praxi na míle vzdálená.*

14) Uvítal/a bys na fakultách větší zastoupení těchto předmětů?

- rozhodně ano       spíše ano       spíše ne       rozhodně ne

Tyto předměty by podle tebe měly být:

- povinné       povinně volitelné       dobrovolně volitelné