



Komunikační kompetence učitele OV na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Barbora Macháčová**
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová





Communication Competencies of Civics Teachers at the 2nd Grade of Elementary School

Master thesis

Study programme: N7503 – Teacher training for primary and lower-secondary schools
Study branches: 7503T009 – Teacher Training for Lower Secondary Schools - English
7503T045 – Teacher training for lower-secondary school. Subject -
Civics.

Author: **Bc. Barbora Macháčová**
Supervisor: PhDr. Stanislava Exnerová



Tento list nahradte
originálem zadání.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Za cenné rady, připomínky a především trpělivost děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Stanislavě Exnerové. Děkuji také rodině a blízkým přátelům za podporu a pomoc během celého studia.

Anotace

Diplomová práce zpracovává komunikační kompetence učitele občanské výchovy na druhém stupni ZŠ. Analyzuje, jaké komunikační kompetence by měl učitel na 2. stupni ZŠ disponovat, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

V první části jsou vysvětleny potřebné pojmy a komunikační kompetence jsou zařazeny do kontextu ostatních profesních a osobnostních dovedností a dispozic.

Druhá část vymezuje specifika občanské výchovy, analyzuje úkoly učitele občanské výchovy a popisuje požadované komunikační kompetence. Práce je založena na analýze dostupné odborné literatury a syntéze získaných poznatků.

Klíčová slova

Občanská výchova, komunikační kompetence, učitel, učitelství pro 2 .stupeň základních škol.

Annotation

The diploma thesis deals with the communication competencies of civics teacher at the second grade of elementary school. It analyzes which communication competencies an elementary school teacher should have to be able to effectively practice their profession.

The first part explains the necessary concepts and communication competencies are included in the context of other professional and personal skills and dispositions.

The second part defines the specifics of civic education, analyzes the tasks of the civics teacher and describes the required communication competencies. The work is based on the analysis of the available literature and the synthesis of the acquired knowledge.

Key words

Civics, communication competencies, teacher, teaching of the 2nd Grade of Elementary School.

Obsah

Úvod.....	9
1. Základní pojmy.....	11
1.1 Sociální komunikace	11
1.2 Pedagogická komunikace	13
1.2.1 Pravidla pedagogické komunikace.....	17
1.3 Emoční inteligence	20
2. Škola jako sociální svět	24
2.1 Socializační procesy ve škole.....	25
2.2 Sociální interakce ve škole	27
2.3 Sociální percepce.....	30
2.3 Školní třída jako sociální skupina	33
3. Profesionální kompetence a dovednosti učitele	39
3.1 Kompetence.....	39
3.1.1 Vymezení pojmu	39
3.1.2 Klasifikace kompetencí učitele a profesní standard	42
3.2 Profesionální dovednosti učitele	48
3.2.1 Vymezení profesionálních dovedností učitele	48
3.2.2 Klasifikace profesionálních dovedností učitele.....	51
3.3 Sociální dovednosti učitele.....	55
4. Občanská výchova.....	61
4.1 Vymezení předmětu	61
4.2 Náplň předmětu	62
4.3 Specifika občanské výchovy	67
5. Komunikační kompetence učitele OV	72
5.1 Mluvený projev učitele.....	75
5.2 Naslouchání	77
5.3 Otázky	78
5.4 Řízení diskuze	81
5.5 Emoce v komunikaci	82
5.6 Zpětná vazba.....	85

5.7 Neverbální komunikace.....	88
6. Rozhovor	92
Závěr.....	97
Seznam použité literatury	99
Seznam použitých elektronických zdrojů.....	102

Úvod

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila komunikační kompetence učitele občanské výchovy. Inspirací při výběru tématu mi bylo několik, z mého pohledu, komunikačně zdatných učitelů občanské výchovy. Tito učitelé dokázali mě i mé spolužáky nadchnout, upoutat a vést k přemýšlení v širším kontextu. Občanská výchova je často jak širokou veřejností, tak samotnými učiteli považována za okrajový předmět, přitom se zabývá klíčovými tématy a otázkami. Právě komunikační kompetence učitele jsou jedním z prvků ovlivňujících kvalitu výuky předmětu.

Cílem práce je na základě dostupné odborné literatury analyzovat, jaké komunikační kompetence by měl mít učitel na 2. stupni ZŠ, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Škola, jakožto sociální instituce, se bez komunikace neobejde. První kapitola představuje základní pojmy související s tématem. Postupuje od nejširšího pojmu Sociální komunikace, přes komunikaci pedagogickou až k emoční inteligenci, která je pro učitele naukově výchovného předmětu zásadní dovedností. Zmíněna jsou i pravidla pedagogické komunikace, která mají své místo v každém vyučovacím předmětu.

Společně s rodinou je to právě škola kdo se podílí na formování jedince. Druhá kapitola představuje sociální svět školy. Popisuje socializační procesy ve škole, sociální interakce, upozorňuje na problematiku sociální percepce a zabývá se i třídou jakožto uměle vytvořenou sociální skupinou.

Třetí kapitola už se orientuje na osobnost učitele, jeho profesní kompetence a dovednosti. Je členěná na tři části. První podkapitola vymezuje kompetence jako pojem a zmiňuje různé přístupy klasifikace kompetencí. Druhá část se zabývá profesními dovednostmi učitelů, opět jejich klasifikací a vymezením. Třetí podkapitola se soustředí na sociální dovednosti učitele.

Čtvrtá kapitola se orientuje přímo na občanskou výchovu jako předmět, jeho specifika, náplň a vymezení. Cílem je ukázat v čem se občanská výchova liší od ostatních předmětů a nastínit tak kontext pro konkrétní komunikační kompetence učitele.

V návaznosti na předchozí kapitolu se pátá část práce zabývá nejdůležitějšími komunikačními kompetencemi učitele. Na základě odborné literatury konkrétně mluveným projevem učitele, nasloucháním, kladením otázek, řízením diskuze, emocemi v komunikaci, poskytováním zpětné vazby a neverbální komunikací.

Pro lepší ilustraci výše zmíněného je šestá kapitola práce tvořena rozhovorem s učitelkou OV s dlouholetou praxí. Cílem je teoretická zjištění z odborné literatury alespoň částečně vztáhnout k praxi.

1. Základní pojmy

1.1 Sociální komunikace

Samotný pojem komunikace pochází z latinského slova „communicare“, informovat, oznamovat, radit se s někým.¹ Význam termínu nekomplikuje jen český jazyk, který stejným slovem označuje i například silnici nebo telefonní spojení, ale i fakt, že si ho přivlastňuje řada vědních disciplín. Hlásí se k němu filosofie, sociologie, psychologie, pedagogické vědy, biologie, kybernetika, výpočetní technika a mnohé další. „Obtíže plynou z toho, že každá vědní disciplína definuje pojem „po svém“, dává mu specifický obsah, studuje ho svými metodami a také různě interpretuje.“²

Pedagogický slovník charakterizuje komunikaci jako „sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání“.³ Autoři přiznávají, že existuje množství definic, od technických až po psychoterapeutické. Pro téma této práce, je ale přirozeně zásadní komunikace mezilidská, v rámci které se zabýváme řadou aspektů dorozumívání. Zmíněný slovník definice shrnuje do těchto otázek:

- „kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má.“⁴

¹ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 19

² SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 158 s. ISBN 80-7041-176-7. s.24

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 130

Sociální komunikace, stejně jako jí nadřazená komunikace obecně, se neobejde bez činitelů komunikace. Prvním je **komunikátor**, jedinec, skupina nebo instituce fungující jako mluvčí. Dalším nezbytným prvkem je **komunikant**, neboli příjemce, znovu jedinec, skupina nebo mluvčí. Posledním a neméně významným činitelem komunikace je **komuniké**, což znamená samotný obsah sdělení.

„V nejširším pojetí chápeme komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, předávání zpráv. Probíhá-li toto sdělování mezi lidmi v procesu sociální interakce, jde od komunikaci sociální.“⁵ T. Svatoš chápe sociální neboli interpersonální komunikaci jako obecný jev, který doprovází společenský styk: „V užším slova smyslu se jedná o sdělování (sdílení), jehož cílem je přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu (tj. projevuje se v sociálním chování a mezilidských vztazích).“⁶ Součástí sociální komunikace je i komunikace pedagogická (také výuková komunikace nebo komunikace ve vyučování), která bude podrobněji rozebrána v následující podkapitole.

Další z definic nabízí Mareš a Křivohlavý, kteří upozorňují na důležitost rozlišení mezi sociální a technickou komunikací. Podle autorů může při definování komunikace jako výměny informací snadno dojít k záměně specificky lidské informace, sociální komunikace, za technickou informaci a technickou komunikaci. „Mezilidská komunikace je podstatně složitější než technická. Posluchač nečeká na to co mu bude řečeno. Dříve než něco slyší, má již o tom své představy a konfrontuje je se slyšeným.“⁷ Jinými slovy, člověk přijímající informaci má už o obsahu sdělení určitá očekávání, určitá část

⁵ HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006, 67 s. ISBN 80-86723-16-X.

⁶ SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 158 s. ISBN 80-7041-176-7. s. 28

⁷ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 15

zprávy ho zajímá, určitá nikoliv. Oproti tomu při technické komunikaci lidský faktor, tedy představy, ideje, názory, emoce, postoje apod., nezasahuje.

V souvislosti s interpersonální komunikací, je důležité zmínit i pojem **interakce**. Mezi termíny existuje úzká spojitost. Podle Gavory, „jelikož komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje interakci.“⁸ Svatoš uvádí, že sociální komunikace je někdy s tímto termínem spojována, „v jiných případech se ukazuje, že sociální komunikace je subsystémem pojmu interakce neboli interaktivní projevy obsahují mimo jiné projevy komunikace.“⁹ V prvním případě, kdy se termíny překrývají, můžeme za komunikaci považovat i například situaci, kdy míváme cizího člověka na ulici - nedojde k záměrné výměně informací, nenavážeme delší oční kontakt. Tedy i toto tzv. nevšímavé chování je druhem komunikace v širším pojetí. Užší pojetí oproti tomu vykládá komunikaci jako specifickou a speciální interakci.¹⁰ Výměnu informací v tomto případě je možné klasifikovat jako záměrnou.

1.2 Pedagogická komunikace

Zvláštním případem sociální komunikace je již zmíněná komunikace pedagogická. Podle pedagogického slovníku „je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální,

⁸ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 9

⁹ SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 158 s. ISBN 80-7041-176-7. s. 28

¹⁰ EXNEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-08]. ISBN 978-80-7372-374-3.

kognitivní, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.“¹¹

Hladílek také považuje pedagogickou komunikaci za zvláštní formu komunikace sociální a doplňuje, že „sleduje systematické, cílevědomé, vzdělávací, postoje a výcvikové působení ve výuce i mimo ni.“¹² Mareš a Křivohlavý chápou pojem jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávací cílům.¹³

Za zmínku také stojí definice P. Gavory: „Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“¹⁴ Autor mimo jiné upozorňuje na řadu zvláštností, které pedagogickou komunikaci odlišují od komunikace v jiných institucích nebo podmínkách. „Odlišnosti jsou dané rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny).“¹⁵ (2005, s. 25)

Mareš a Křivohlavý podotýkají, že pedagogická komunikace nemusí vždy probíhat nejlépe. Odkazují na práci A. A. Leont'jeva a snaží se vymezit optimální pedagogickou komunikaci. „.....pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáku a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků

¹¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

¹² HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006, 67 s. ISBN 80-86723-16-X. s. 27

¹³ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 24

¹⁴ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 25

¹⁵ tamtéž

správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovi osobnosti.“¹⁶

Z předchozích definic i logické úvahy vyplývá, že činiteli pedagogické komunikace jsou učitel a žák, případně žáci mezi sebou. Vztah učitel x žák Nelešovská klasifikuje jako asymetrický. „Je to učitel, kdo rozhoduje.“¹⁷ Autorka upozorňuje, že vztahy mezi oběma stranami se časem vyvíjí, proměňují a upevňují. Vztahy žáků mezi sebou jsou oproštěny o výše zmíněnou asymetričnost, „protože žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, která jsou zpravidla dána řádem školy.“¹⁸ I v tomto případě ale lze nalézt určitou hierarchii, kterou buď pomáhá vybudovat učitel, například pověřením od učitele, nebo si ji žáci tvoří sami. I přes asymetričnost vztahu by žáci, zejména v hodinách občanské výchovy, kde se setkáváme s často emocionálně zabarvenými tématy, neměli mít pocit komunikační bariéry. V určitých případech, není na škodu, pokud se do rozhodování zapojí i žáci. Pokud chceme vychovat samostatně přemýšlejícího občana, nemůžeme neustále demonstrovat svou nadřazenost. Hierarchie rozhodně do hodin občanské výchovy patří, neměla by ale být překážkou v jejich průběhu.

Nelešovská s odkazem na Gavoru zmiňuje i třetí typ a to intrakomunikaci, kdy žák komunikuje sám se sebou. „Žák během vyučovacího procesu je veden k hodnocení získaných informací, vyvstávají před ním otázky a argumenty. Jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou.“¹⁹

¹⁶ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 29

¹⁸ tamtéž

¹⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 30

Komunikace hraje ve školním prostředí zásadní roli. Podle Gavory, by se bez komunikace „výchova ani vzdělávání nemohly uskutečňovat.“²⁰ (2005, s. 25) Učitelé komunikují s žáky nejen během vyučovacích hodin, ale v celém průběhu vyučování i mimo něj. Nezáleží jestli se jedná o komunikaci verbální, neverbální nebo komunikaci činem, komunikace umožňuje uskutečnění výchovně vzdělávacích cílů. Tyto cíle tvoří soubor požadavků na vlastnosti (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, zájmy, atd.), který má žák dosáhnout. „Uskutečňuje se to skrze učitelovu transformaci výchovně-vzdělávacího cíle do sledu komunikačních záměrů, tj. záměrů, které sleduje v určitém úseku komunikace (v komunikačním aktu).“ Jinými slovy učitel zvažuje, co má vyjádřit, jakým způsobem a komu informace předává. Co se občanské výchovy týče, komunikace není jen cestou, ale i cílem. Důležitou složkou předmětu je učit se komunikovat, respektovat druhé nebo například kultivovaně vyjádřit svůj názor.

Gavora dále upozorňuje, že komunikační záměr a výchovně vzdělávací cíl nejsou zdaleka totožné. „Výchovně vzdělávací cíl je vždy explicitně vyjádřen. Existuje obyčejně v písemné podobě (v učebních osnovách anebo v přípravě učitele na vyučovací hodinu. Komunikační záměr obvykle nemá explicitní podobu.“²¹ Učitel si málokdy dopředu připravuje, co komu řekne a co bude požadovat, aby řekli žáci. V situacích jako je např. diskuze s žáky, to ani není možné. Obyčejně si učitel stanovuje podstatně širší cíle. Dalším rozdílem je i fakt, že vzdělávací cíl je dán dopředu, například na začátku školního roku nebo před vyučovací hodinou, zatímco komunikační záměr učitel vytváří v průběhu vyučovací hodiny.²²

²⁰ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 25

²¹ tamtéž

²² GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

Podle Mareše a Křivohlavého závisí obsah pedagogické komunikace na tom, jakou funkci v danou chvíli plní. Není tak jen předáváním informací nebo sociální zkušenosti. „Může např. organizačně zajišťovat průběh společné činnosti, může zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální vztahy.“²³ Autoři své tvrzení opírají o množství příkladů protokolů z vyučovacích hodin. Na jejich základě upozorňují, že průběh pedagogické komunikace závisí mimo jiné na zvláštích jednotlivých předmětů, tedy na zvláštích učiva jako takového. Díky interdisciplinárnímu charakteru OV je podle mého názoru možné nalézt všechny zmíněné funkce. Jiným způsobem komunikujeme při výkladu o fungování obce, jinak při diskuzi o vztazích v rodině.

1.2.1 Pravidla pedagogické komunikace

Podobně jako sociální komunikace, i komunikace pedagogická se řídí určitými pravidly, která ovlivňují její průběh. Není to jen školní řád, který upravuje situaci ve školní třídě. „Souhrnně se dá říci, že část komunikačních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování s dané společnosti, část je výsledkem složitého a zajímavého procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky.“²⁴

Školní řád obsahuje celý výčet povinností, které je často obtížné si zapamatovat (i v případě, že by žák chtěl). „Není bez zajímavosti, že vnitřní řád státních škol počítá obvykle jen s komunikací při hromadném, frontálním vyučování a nezmiňuje se o jiných typech komunikace v rámci dalších organizačních forem vyučování.“²⁵

²³ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 30

²⁴ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 32

²⁵ tamtéž

Gavora shrnuje komunikační pravidla pro učitele a žáky při *frontálním (direktivním) způsobu výuky*. Učitel má ve třídě právo:

1. kdykoli si vzít slovo
2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinkou, celou třídou)
3. mluvit o čem chce, tj, rozhodovat o tématu komunikace
4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce (někdy nerespektuje ani zvonění)
5. mluvit v rámci učebny kde chce
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vestoje, v chůzi, zády k posluchačům apod.)²⁶

První čtyři pravidla se týkají verbální komunikace, další dvě komunikace nonverbální. Tyto podmínky jen obtížně vedou žáky k aktivitě a iniciativě. „...některé společensky důležité aktivity se u nich téměř nerozvíjejí.“²⁷

Občanská výchova poskytuje možnosti pro celou řadu organizačních forem. U některých témat je hromadné vyučování přímo nežádoucí, protože nedopřává žákům dostatek prostoru se vyjádřit. „Pokud se učitel rozhodne pracovat se žáky *jinými organizačními formami*, než je hromadné vyučování (např. skupinová práce, individuální práce), musí pečlivě promyslet a jednoznačně formulovat taková pravidla, aby vyučování bylo funkční.“²⁸ Mareš a Křivohlavý uvádějí doporučení J. S. Cangelosiho. Pravidel by nemělo být příliš mnoho neboť méně pravidel je snazší si zapamatovat, konkrétní pravidlo působí při menším počtu důležitěji, funkční pravidla apelují na zdravý

²⁶ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 36

²⁷ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s.33

²⁸ tamtéž s. 34

rozum a vedou k sebereflexi, funkční pravidlo se zaměřuje spíše na účelné chování než na dodržování formalit.²⁹

Společensky daná pravidla se na první pohled nemusí zdát jako významná z pohledu pedagogické komunikace, vzhledem k tomu, že ale určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace, nutně se dotýkají i školního prostředí. Gavora tyto tzv. bázová komunikační pravidla shrnuje takto:

1. Není dovolené skákat do řeči.
2. Není přípustný paralelní hovor dvou lidí (v tutéž chvíli může hovořit pouze jedna osoba).
3. Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat.
4. Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy.
5. Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.

K těmto zásadám by měli být žáci vedeni především v rodině. Pokud se tak neděje, mohou se v prostředí školy dostávat mimoděk do problémů, protože jejich chování může být posuzováno jako drzé nebo neslušné. Rozdíly je možné vnímat i z hlediska odlišné kulturní příslušnosti žáka. „Teprve zkušený pedagog dokáže rozpoznat i jemné rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou, náboženským přesvědčením apod.“³⁰

Třetí druh pravidel vzniká postupně, jako **výsledek střetu zájmu mezi učiteli a žáky**. Patří sem „opakující se proces vzájemného ‚otukávání‘, když žáci dostanou nového učitele“³¹ i např. situace, kdy jsou pravidla již dojednána, žák je nedodržuje a pokárání bere jako běžnou záležitost (nesleduje výklad, čte

²⁹ CANGELOSI in MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 34

³⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 30

³¹ tamtéž

si pod lavicí, apod.).³² Snahy důsledně vést k dodržování zavedených pravidel, žáci často nelibě nesou. V těchto situacích záleží na autoritě, nárocích i požadavcích učitele, ale i na žácích samotných, jaká pravidla budou nastolena.

Vymezení pravidel, rozhodně není jednoduchou záležitostí, ale je pro hladký průběh výuky rozhodně užitečné. „Učitel se musí vyvarovat toho, aby pravidla nebyla úzce vymezena a nebo naopak obecná do té míry, že ztrácejí svou vypovídající hodnotu.“³³ Cílem není žáky zastrašit, spíše nastavit určité hranice, v rámci kterých je možné otevřeně a vřele komunikovat a vytvořit tak jakýsi bezpečný rámec pro fungování třídy.

Způsobů vytváření pravidel je několik - pravidla stanoví žáci, sám učitel nebo jsou vytvořena společnými silami. Pokud se žáci se zavedenými pravidly neztotožňují, může to negativně ovlivnit průběh výuky i klima ve třídě. To se týká hlavně nesmyslných, nelogických, ale i příliš vágních a nestálých pravidel. Zbytečná (nadbytečná) pravidla mohou vést žáky k pocitu a zobecnění, když je pravidlo nedůležité, pak ani ostatní nemají význam.³⁴

1.3 Emoční inteligence

Třetím zásadním pojmem, který stojí za zmínku ještě před začátkem samotné práce je emoční inteligence, schopnost, bez které se bez ohledu na teoretické znalosti žádný učitel neobejde. Vlastním příkladem učí žáky, že projevy emocí nejsou ničím nežádoucím, je však nutná určitá sebekontrola, schopnost číst ve svých vlastních emocích, regulovat je a adekvátně projevat. Autenticita projevu učitele dodává probírané látce důvěryhodnost a důležitost.

³² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

³³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 31

³⁴ tamtéž

Pedagogický slovník charakterizuje emoční inteligence jako „schopnost jedince jednak rozpoznat a promyšleně brát v úvahu city druhých lidí, jednak rozpoznat, rozvíjet a vhodně uplatňovat své vlastní city při zvládnání různých sociálních situací.“³⁵

Pojem jako takový vznikl v devadesátých letech 20. století, přičemž navazuje na teorie H. Gardnera. Vzhledem k probíhajícímu výzkumu lidských emocí nebyla přesná definice EQ zatím stanovena. Dříve byla část obsahu zahrnuta v pojetí sociální inteligence (Gardner hovoří o intrapersonální a interpersonální dimenzi inteligence).³⁶

V posledních letech stále více a více psychologů shoduje s Gardnerovým názorem, „že starý koncept inteligence se zaměřoval pouze na úzkou oblast lingvistických a matematických schopností a že vysoké IQ předpovídalo především úspěšnost studentů či učitelů, avšak tím, jak se vzdalujeme od školních lavic směrem k praktickému životu, se souvislost IQ s úspěšností postupně vytrácí.“³⁷ Tito psychologové se zabývají inteligencí v širším pojetí a snaží se definovat, co všechno je třeba k úspěchu v životě.

Jedno z možných vymezení poskytuje Vágnerová: „Emoční inteligence je schopnost, na níž záleží, jak bude člověk své emoce interpretovat, jak se s nimi bude vyrovnávat a jak se bude umět využívat. Úroveň emoční inteligence je „stejně jako všechny ostatní schopnosti, individuálně variabilní. Záleží ovšem i na tom, do jaké míry se mohla rozvinout a jaké emoční kompetence, tj. znalosti a dovednosti určité dítě má a jak je dovede používat.“³⁸

³⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 68

³⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

³⁷ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011, 315, [10] s. ISBN 978-80-7359-334-6. s. 50

³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4. s. 210

Často citovanou osobností je v okruhu emoční inteligence D. Goleman, který uvádí klíčovou skupinu dovedností, které podle něj tvoří emoční inteligenci:

- schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci
- schopnost ovládnout svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu
- schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě
- schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení
- schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději³⁹

Goleman ve své práci dále uvádí základní definici jednoho z prvních autorů, který emoční inteligenci vymezil. Salovey tyto schopnosti rozděluje do pěti hlavních oblastí:

1. Znalost vlastních emocí - schopnost sebeuvědomění, rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku. Lidé, kteří jsou si svými city více jisti, se ve svých životech lépe rozhodovat.
2. Zvládání emocí: schopnost nakládat se svými city tak, aby odpovídali situaci. Lidé, kteří v této schopnosti vynikají, se dokážou z životních šoků a zklamání zotavit daleko rychleji.
3. Schopnost sám sebe motivovat: v pozadí tvořivosti a touhy ovládnout činnost nebo oblast vědění stojí city. Člověk, který tuto dovednost ovládá je produktivnější a výkonnější prakticky ve všem, co dělá.
4. Vnímavost k emocím jiných lidí: empatie. Empatičtí lidé obecně vynikají v profesích, kde se mohou o někoho „starat“ - tedy učitelství, manažerství apod.

³⁹ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011, 315, [10] s. ISBN 978-80-7359-334-6. s. 42

5. Umění mezilidských vztahů: schopnost vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Vlastnosti, které bývají v pozadí oblíbenosti, vedoucího postavení či schopnosti konstruktivně jednat s lidmi.⁴⁰

Podle Golemana má emoční inteligence výrazný vliv na kvalitu života, dokonce několikanásobně výraznější než IQ. Zatímco podle některých lidí nelze IQ vzděláním ani životními zkušenostmi výrazněji změnit, emoční inteligence je částečně naučená: „děti jsou schopné si rozhodující citové schopnosti osvojit a zdokonalit je - pokud si dáme tu práci je tomu naučit.“⁴¹ V rámci komplexního rozvoje a vzdělávání dětí, i z čistě praktických důvodů, učitel potřebuje tímto druhem inteligence disponovat a zároveň žáky v tomto směru rozvíjet. O učiteli OV, předmětu jehož součástí je výchovná složka a porozumění sobě samému, to platí bez pochyb.

⁴⁰ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011, 315, [10] s. ISBN 978-80-7359-334-6. s. 50

⁴¹ tamtéž

2. Škola jako sociální svět

Společně s rodinným prostředím, je to právě škola, která se podílí na formování, tedy vývoji a rozvoji, lidského jedince. Pojmy škola, vzdělávání, výchova, edukace a socializace spolu úzce souvisí. Škola jako instituce zabývající se rozvíjením, výchovou a vzděláváním „je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i jednotlivci.“⁴² Úkolem je předávat nejen vědomosti, ale i dovednosti zajišťující uplatnění jedince v životě celé společnosti.

„V současné době prochází školou téměř každý a všichni, včetně jejich odpůrců, si uvědomují, že je pro život důležitá. Skutečnost, že jak růst jedince, tak společnosti jsou závislé na vzdělání, je všeobecně uznávána. Jednotlivé typy škol, či dokonce celé školské soustavy, však právě pro důležitost, která je jim připisována, bývají kritizovány za nepoměr mezi vynaloženými společenskými náklady a dosaženými výsledky.“⁴³

Gillernová připomíná, že ve škole záleží na výkonu a věcnosti, ale zároveň se v ní veškeré dění opírá o interakci mezi žáky a učiteli. J. Prokop z toho vyvozuje funkce školy:

- personalizační - formování jedince k samostatně jednající osobnosti
- kvalifikační - orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci
- socializační - záměrné i nezáměrné působení na začlenění jedince do vztahů společenských a interpersonálních
- integrační - propojení příprav pro povolání, pro život v rodině i pro veřejnou sféru ve smyslu akceptování, kritiky a korekce⁴⁴

⁴² GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 9

⁴³ HAVLÍK a KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0. s. 148

⁴⁴ PROKOP in GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.10

V souvislosti s modernizací školství a kurikulární reformou, se kromě konkretizace edukačních cílů klade důraz i na rozvoj dovedností sociálního charakteru. „Žáci a studenti mají ...také absolvovat nejen tradiční školní učení a osvojit si řadu poznatků, ale mají získat příležitost k rozvoji schopnosti sebereflexe, vytváření mezilidských vztahů, konstruktivního řešení konfliktů, definování vlastních hodnot a postojů i akceptaci či toleranci specifických projevů chování a jednání osob ve svém okolí.“⁴⁵ V českém školním prostředí je rozvoj těchto dovedností součástí právě občanské výchovy. Z toho logicky vyplývá široké zaměření předmětu, možnost zahrnout všechna průřezová témata a zároveň i vysoké nároky na profesní dovednosti učitele.

2.1 Socializační procesy ve škole

Člověk na rozdíl od ostatních tvorů je po narození vybaven minimem specializace, což J. Kořa považuje za výhodu i nevýhodu. Na jednu stranu vyžaduje dlouhodobou péči, ochranu a následnou socializaci, na stranu druhou je „bytostí otevřenou světu. Může v životě volit mnohé možnosti a jeho existence není vázána na specifické přírodní podmínky.“⁴⁶ Zatímco primární socializace jedince se odehrává v kruhu rodinných příslušníků, sekundární socializace otevírá jedinci dveře do nových oblastí společnosti. Často začíná v momentě, kdy se dítěti otevřou dveře instituce zvané škola.

„Rodina představuje pro jedince, který má být socializován, soubor daných osob a ty je nucen akceptovat jako takové, aniž by měl možnost volit si jiné. Protože dítě nemá volbu, při níž by si vybralo významné druhé, nezvnitřňuje své vlastní společenství jako jedno z mnoha možných, ale jako samozřejmý a jediný daný svět.“⁴⁷ Jinými slovy, primární společenství se díky

⁴⁵ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.10

⁴⁶ HAVLÍK a KOŘA. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0. s. 151

⁴⁷ tamtéž s. 152

silným citovým a emočním vazbám vtiskuje do vědomí dítěte mnohem výrazněji a hlouběji než všechny další světy v průběhu sekundární socializace.

„Sekundární socializace je v rozvinutých zemích institucionalizována a k jejímu zdárnému průběhu stačí určitá míra vzájemných interakcí, vztahů a komunikace.“⁴⁸ V tomto stupni socializace už je potřeba emočních vazeb podstatně nižší, nemusíme svého učitele milovat a přesto může být pro nás další rozvoj důležitý. Učitelé staví na základech primární socializace, předpokládají řadu základních návyků, postojů a dovedností.

Jak už bylo řečeno, škola je významným a specifickým socializačním prostředím, ve kterém má vliv jak působení učitele, tak skupiny vrstevníků. Jejich vzory a modely jsou součástí učení nápodobováním a poskytují možnosti k identifikaci. Gillernová dále zmiňuje učení sociálním zpevnováním (odměna a trest), které je částečně podstatou výchovných prostředků učitele. Neméně důležité je i observační učení (učení odezíráním, pozorováním) a učení anticipací (očekáváním).⁴⁹ Vše zmíněné vede k seberegulaci žáka, k sebevýchově a odpovědnosti sama za sebe. „V každé formě sociálního učení hrají dospělí významnou roli, i když v jednotlivých etapách odlišnou, modifikovanou prostředím, v němž se odehrává, i individuálními charakteristikami svých aktérů.“⁵⁰

Zásadní role školy v socializaci jedince tkví i v tom, že „ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě.“⁵¹ Její působení bývá charakterizováno jako záměrné a profesně podpořené. Stinnou stránkou, můžou být situace, kdy škola jedince v socializaci brzdí nebo přináší takové negativní jevy, které mohou dokonce brzdit vývoj dotyčného.

⁴⁸ HAVLÍK a KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0. s.152

⁴⁹ tamtéž

⁵⁰ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.17

⁵¹ tamtéž

„Škola je prostředí, kde se dítě učí komunikovat a obecně se vztahovat ke škole jako instituci s jejími požadavky a zároveň se učí žít ve skupině spolužáků své třídy.“⁵² Náročnost školního prostředí souvisí i se skutečností, že žák si ho nevybírání úplně dobrovolně. Třída je malou umělou skupinou, kde ne všechny socializační procesy mohou mít snadný průběh. Úkolem učitele občanské výchovy, předmětu, který se vzájemnými vztahy, tolerancí a komunikací přímo zabývá, je pokusit se žákům společné soužití usnadnit. Pracuje tak nejen na příznivém klimatu třídy, ale i svém vztahu se třídou jako skupinou.

2.2 Sociální interakce ve škole

Sociální vztahy ve škole jsou mnohotvárné a mnohočetné a často není jednoduché je zvládnout ani se v nich zorientovat. „Vždy je přítomen učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Jeho partnerem je žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel, z nichž každý má své specifické charakteristiky, a samozřejmě je ve hře také konkrétní situace a dané specifické prostředí s řadou situačních proměnných.“⁵³

„Interakcí se rozumí nejobecnější vzájemné působení dvou nebo více činitelů. Nemusí však být spojeno procesem komunikace.“⁵⁴ Jedná se o souhrn působení, styku mezi sociálním prostředím a jedincem. Jinými slovy něco se mezi účastníky děje, vznikají určité vztahy.⁵⁵ V literatuře existují různě široká pojetí tohoto pojmu od interakci s počítačem, videozáznamem nebo uměleckým textem, až po interpersonální vztahy mezi učitelem a žáky.

⁵² GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.18

⁵³ tamtéž s. 14

⁵⁴ SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 158 s. ISBN 80-7041-176-7. s. 29

⁵⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 226

P. Gavora označuje jednotlivé fáze jako interakční epizody. Během nich žáci reagují na činnost učitele a naopak. Toto reagování, vzájemné působení, vliv člověka na člověka se nazývá interakce. Je vždy dvoustranná a probíhá ve verbální i neverbální rovině - „komunikuje se slovy, pohledem, mimikou, gesty. I když v tradiční škole má verbální převahu učitel, nemůžeme říci, že má také nonverbální převahu - žáci během vyučovací hodiny vysílají velké množství nonverbálních signálů.“⁵⁶

Podle opakujících se prvků nebo vlastností interakce se, podle Gavory, nazývají interakční styl, relativně trvalá charakteristika, která učitele poměrně dobře reprezentuje. „Skutečnost, že interakční styl učitele je relativně pevná vlastnost, velmi pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat reakci učitele a připravit se na ni.“⁵⁷ Interakční styly jsou většinou definovány v podobě dvou protikladů např. autorativní styl - demokratický styl.

Gavora představuje „trošku složitější model, který umožňuje popsat učitele komplexněji. Skládá se z osmi charakteristik interakce učitele, které nazýváme dimenze:

- organizátor vyučování
- pomáhá žákům
- chápající
- vede žáky k zodpovědnosti
- nejistý
- nespokojený
- kárající
- přísný“⁵⁸

⁵⁶ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 45

⁵⁷ tamtéž

⁵⁸ tamtéž s. 46

Každý učitel naplňuje jednotlivé dimenze jiným způsobem a podle toho se liší i jejich interakční styly. Obvykle učitel v jedné dimenzi dominuje, zatímco v jiné má rezervy. Najít určitou rovnováhu není jednoduché, jak shrnuje autor: „Před učiteli stojí složitý úkol. Musí působit dvěma směry. Jestliže chtějí mít žáky s vynikajícími kognitivními výkony, musí být dominantní, zdůrazňovat přísnost a vlastní vedení. Chtějí-li působit také na afektivní stránku žáků, musí je motivovat k učení, vytvořit ve třídě dobrou atmosféru.“⁵⁹

Čím více učitel porozumí interakci, společně s vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, tím lépe a s větší jistotou do interakcí a vztahů vstupuje, což může pozitivně působit i na rozvoj žáka. „Základní sociální charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti a výkon jednotlivce, podílejí se na školní úspěšnosti žáků stejně jako na profesní spokojenosti učitelů.“⁶⁰ I když se role učitele a žáka dají klasifikovat jako asymetrické, jsou zároveň komplementární. „Učitel bez žáků není učitel, žáci bez učitele nejsou žáci.“⁶¹

„Pedagogická interakce jakožto proces vzájemného působení osobností (rodiče, učitele, dítěte, vychovatele atd.) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku, letního tábora aj.) má cílové zaměření.“⁶² Podle autorky se jedná o hledání určité shody v pojetí, názoru, smyslu interakce, s plným zachováním vzájemného respektu a možnosti individuální různosti. Nemělo by docházet k manipulaci, využívání moci, převahy postavení

⁵⁹ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 49

⁶⁰ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.15

⁶¹ tamtéž

⁶² VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 226

a pozic vyplývajících ze sociálních rolí. „Základem by mělo být v této interakci partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem.“⁶³

2.3 Sociální percepce

Sociální percepce znamená vnímání a poznávání světa kolem nás, které zahrnuje vytváření obrazu o okolí, partnerovi i o mně samotném. „V pedagogické interakci, tedy interakci probíhající v pedagogickém prostředí, rozumíme pod pojmem sociální percepce například způsob, jak učitel vnímá celou třídu jako určitou sociální skupinu, jak žáci určité školy vnímají učitelský sbor, rodiče, učitele, atd.“⁶⁴

Podle Mareše a Křivohlavého sociální percepce zahrnuje nejen vidění druhého (tebe-percepce), ale i vidění sebe sama (sebe-percepce). „Člověk vnímá sebe sama jako toho, k němuž mají druzí určitý vztah, s nímž jednají tak či onak, od něhož očekávají jisté jednání apod.“⁶⁵

Tematika sociální percepce nezahrnuje jen otázky typu co se vnímá, ale i otázky typu jak se vnímá. Sociální vnímání je, jak bylo naznačeno, subjektivní a iracionální záležitost. „Je celá řada chyb, které si vůbec neuvědomujeme, ale pokud je dostaneme do oblasti vědomí, je větší pravděpodobnost, že se jimi budeme zabývat, a je také větší pravděpodobnost, že je dovedeme překonat, že je dokážeme eliminovat.“⁶⁶ Pokud chceme s žáky efektivně komunikovat, měli bychom se bez ohledu na vyučovací předmět těchto chyb vyvarovat. Občanská výchova má často jednodinovou dotaci týdně, což mimo jiné znamená, že pokud si uděláme o některém z žáků chybný

⁶³ tamtéž

⁶⁴ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 226

⁶⁵ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 14

⁶⁶ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 72

obrázek, může nám trvat dlouhou dobu, než ze své iluze prozřeme. Zároveň má učitel, v případě že učí v dané třídě pouze občanskou výchovu, omezené možnosti žáky skutečně poznat, což může nesprávné vnímání jedinců i třídy podpořit. M. Mikuláščík uvádí několik příkladů těchto chyb:

- Haló-efekt - hodnotící pohled na druhého člověka je redukován na hodnocení nějakého většinou výrazného (ne nutně podstatného) znaku osoby. Způsobuje, že pod dojmem prvního dojmu jednáme velmi dlouho, nejsme schopni korigovat své postoje a dívat se na něj objektivněji.
- Projekce - vnímající projikuje do sledovaného jedince své vlastní vzorce chování, vlastní nedostatky, představy o správnosti chování. Funguje jako mechanismus přenášení viny nebo jako ochrana před svými nepříjemnými pocity, psychickými stavy. Příkladem může být i situace, kdy na základě podobných vlastností jedince s někým již známým, přisuzujeme dotyčnému i další vlastnosti nám už z dřívější doby známé osoby.
- Sebeuspokojující proroctví - předpověď, která zkresluje vnímání a uzavírá jedince před dalšími podněty, které mohou upřesnit kvalitu vjemu. Naše chování je orientováno na potvrzení očekávání.
- Mezikulturní nevnímavost - jednotlivé země se liší zvyky, obyčejí i morálkou a tak bývá naše očekávání mnohdy horší než skutečnost. Často nám chybí komplexní znalosti i o své vlastní kultuře a jejím vlivu, natož o kultuře cizí. Proto nemusíme být schopni prvky dvou kultur jednoznačně odlišit nebo se dokonce domníváme, že ostatní jsou nám podobní více, než tomu skutečně je.
- Efekt svatozáře - vytváření si zkreslených, přehnaně optimistických názorů o osobě na základě námi pozitivně hodnocené vlastnosti nebo chování.

- Centristus - tendence k nivelizaci. Vnímající se buď obává nebo nedovede dost dobře rozlišovat, protože nemá objektivní informace nebo si nechce problematizovat vztahy.
- Chyba kontrastu - srovnávání projevů ostatních i jejich pracovního výkonu nikoliv s objektivními měřítky, ale se sebou samým.
- Desirabilita - česky sociální žádoucnost. Deformování objektivní směrem k tomu, co je požadováno, co se uznává, co je průměrné a konvenční.
- Kategorizace - výběr určitých rysů nebo vlastností a následná tendence dotyčné schematicky a stereotypně zařazovat do několika skupin podle společných znaků.
- Favoritismus - nadhodnocování, preferování a vyzvedávání i těch nejmenších úspěchů u určitých jedinců.
- Efekt sympatie a antipatie - nám sympatičtí jedinci protěžování, nesympatičtí podhodnocování.
- Sériový efekt - přehlížení detailů pod vlivem přílišného množství vjemů. Identifikace se odehrává na hrubší úrovni, bez rozlišování.
- Efekt mírnosti - podceňování a přehlížení drobných nedostatků, a naopak přeceňování drobných úspěchů.
- Předčasná generalizace - vnímající se nechá ovlivnit jedním nebo dvěma podněty natolik, že zobecňuje všechny další projevy chování.
- Dialela - zobecnění, kdy na základě jedné pozitivní nebo negativní vlastnosti usuzujeme další pozitivní či negativní vlastnosti, které spolu nesouvisí (např. tento žák je zdvořilý, proto nikdy nelže)⁶⁷

I když autor uvádí příklady hlavně z pracovního prostředí, je možné je velmi snadno aplikovat i do prostředí školy. Jak již bylo naznačeno, učitel by si

⁶⁷ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 72

nebezpečí těchto chyb ve vnímání okolí měl uvědomovat a pokoušet se jich i vyvarovat.

2.3 Školní třída jako sociální skupina

Soužití s jinými jedinci, ovládání projevů emocí, vystupování před skupinou, spolupráce ve skupině, konformita, nesení důsledků za porušení pravidel, názor skupiny na vlastní chování, pocit sounáležitosti, hodnocení výkonu nebo třeba srovnávání s ostatními. S tím vším se potýkáme ve škole, ať už se ocitáme na jedné nebo druhé straně katedry. Z pohledu žáka je školní třída bezpochyby jedním z významných socializačních činitelů.⁶⁸ Pedagogický slovník ji definuje jako skupinu žáků „stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka škol. vzdělávání.“⁶⁹

Struktura skupiny

Školní třídu je možné popsat jako malou sociální skupinu. „Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“⁷⁰ Podle V. Hrabala je školní třída nejpočetněji zastoupený sociální útvar ve školské

⁶⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 24

⁶⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 318

⁷⁰ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny ...* Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 21

soustavě a lze ho charakterizovat jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován.⁷¹

Struktura třídy jako sociální skupiny se formuje už od prvního dne, co se žáci sejdou, ustanovuje se, kdo bude vůdcem a kdo se naopak bude držet v pozadí. Obtížné chvíle mohou prožívat ti žáci, kteří mají mezi ostatními nízký sociální status a chtějí by situaci změnit. Tomu mohou pomoci mimoškolní akce, kde se žáci mají šanci projevit v jiném světle, než je tomu ve školních lavicích. Právě děti s nízkým sociálním statutem se často stávají obětí šikany, proto jsou akce zaměřené na zlepšení vztahů ve třídě velmi důležité.⁷² Možnost přispět ke zlepšení fungování vztahů ve třídě má i učitel občanské výchovy. Mimoškolní akce se nekonají každý týden a právě děti s nízkým sociálním statutem mohou mít na základě nepříjemné situace ve škole mít strach zažít se spolužáky něco nového. OV má ve své náplni prostor pro práci se třídou jako sociální skupinou, je jen na každém učiteli, jak se své práce zhostí.

„Zároveň s uspořádáním podle statusu (uspořádání vertikální) si žáci školní třídy tvoří strukturu podle rolí které zaujmou (uspořádání horizontální).“⁷³ Tyto role můžeme rozlišit na formální - nástěnkář, předseda třídy, služby na květiny, a neformální - třídní kašpárek, zlobil, intelektuál, atd.

Školní třída vzniká formálně, uměle, což s sebou může nést některá úskalí. Gillernová upozorňuje na možnost různého zázemí žáků, odlišné hodnoty, postoje nebo normy, které mohou být důvodem konfrontace. „Proto je důležité, aby se školní třída za podpory učitelů ustálila na určitých společných normách a hodnotách a spěla ke skupině, jež nese znaky skupiny neformální,

⁷¹ HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

⁷² GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 25

⁷³ tamtéž

referenční.⁷⁴ K tomu přispívají různá zavedená pravidla, od školního řádu až po pravidla určitého učitele v určité třídě, příznivé klima a vztahy mezi žáky ve třídě ale i mezi žáky a učitelem.

Vývoj třídy ovlivňuje podle Hrabala řada proměnných. Patří sem vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi žáky navzájem, obsah učiva, početnost třídy i zastoupení dívek a chlapců. Strukturu a dynamiku třídy ovlivňuje i věk jejích členů nebo školní předpoklady žáků (talentované a nadané třídy, třídy handicapovaných apod.).⁷⁵

Nová skupina žáků prochází určitými fázemi než je připravena na optimální výkon. První fází je podle Gillernové tzv. formování, tedy seznamování a oťukávání žáků mezi sebou. Dalším krokem, se kterým často souvisí rozjitřené emoce a konflikty, je tzv. bouření. Zvláště tam, kde se setkávají různorodá zázemí může mít dramatičtější průběh. „V následující fázi tzv. normování už se skupina snaží překonat konflikty, dohadují se a ustalují se pravidla skupinového chování, společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání, způsoby konání.“⁷⁶ I když každou skupinu dříve nebo později čeká fáze rozchodu, bezpochyby je úkolem učitele i žáků si společně trávený čas snažit zpříjemnit.

„Jednotlivé fáze vývoje musí každá skupiny projít. Pomocí některých technik sociálně-psychologického výcviku můžeme tyto procesy moderovat nebo usměrňovat. Také můžeme skupině pomoci pohnout se z místa, pokud se jí nepodaří překlenout fázi bouření a normování.“⁷⁷

Skupinové vlivy

⁷⁴ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 25

⁷⁵ HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

⁷⁶ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 27

⁷⁷ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 27

Ve třídě, stejně jako dalších malých sociálních skupinách se vyskytují určité skupinové jevy/vlivy, se kterými je nutné počítat a které by každý kompetentní učitel měl znát a brát v úvahu. Konkrétně Gillernová rozlišuje tyto skupinové vlivy:

- sociální facilitace – skupina podporuje výkon jedince (platí při činnostech, které jsou pro žáka dobře zvládnutelné a jednoduché),
- sociální inhibice – skupina je překážkou k podání optimálního výkonu (platí při činnostech, které jsou pro žáka obtížné a není si v nich jistý),
- sociální konformita – skupina je normou chování a žák se do ní zařazuje a přijímá či podléhá sociálním tlakům ve třídě. V případě učitele existuje riziko, že přijme většinové stanovisko třídy při hodnocení kvalit jednotlivého žáka,
- sociální konflikt – přirozený jev, který patří ke školnímu životu, může být i zdrojem žádoucích změn, ale je nutné oddělit věcnou stránku konfliktu od prožitkové, stejně jako podstatu od jeho nositele a zabránit tak personifikaci sporu.⁷⁸

Klima ve školní třídě

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotlivá žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“⁷⁹

Průcha klima třídy charakterizuje jako sociálně-psychologickou proměnnou, „kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává, nebo

⁷⁸ tamtéž s. 29

⁷⁹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 147

má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují.⁸⁰

Klima ve školní třídě se projevuje v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti, přizpůsobivosti, ve vztazích k učitelům a učením a i například v motivaci a školní úspěšnosti.⁸¹ Mezi determinanty sociálního klimatu Gillernová počítá:

- charakteristiky školy (typ školy a její zaměření, vzdělávací program školy a základní aspekty jeho realizace, způsob vedení, vybavení školy, její velikost a umístění v prostředí apod.),
- specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací (postupy a metody vyučování v různých předmětech a modifikacích vyučovacích jednotek - vyučování v běžných hodinách či projektové, laboratorní cvičení, praxe aj.),
- charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky, způsobu komunikace se žáky, jejich profesní kompetence i dílčí profesní dovednosti,
- specifika školních tříd (věkové a genderové odlišnosti, počty žáků ve školní třídě, vztahy mezi žáky),
- osobnostní charakteristiky žáků (temperamentové i charakterové vlastnosti, zejména motivačně-volní zvláštnosti, studijní styl žáků, sociální zralost aj.).⁸²

Třídní klima určuje kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. Nelešovská na základě prací Průchy a Lašky uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě:

⁸⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 125

⁸¹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 29

⁸² tamtéž

- komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné) - klima v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňujíce si názory a pocity otevřeně a jasně,
- komunikační klima defenzivní (obránné) - v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.⁸³

Logicky vzato, jednodušší a příjemnější práci bude učitel jakéhokoli předmětu mít v třídě s komunikačně suportivním klimatem. V případě „povídavých“ témat občanské výchovy, kde od žáků požadujeme, aby diskutovali nebo vyjádřili svůj názor, je ale vstřícnost a podpora okolí naprosto zásadní. Žáci se potřebují cítit bezpečně, mít možnost projevit svůj názor a zároveň ho i formovat na základě konfrontace s ostatními.

Ch. Kyriacou ve své knize definuje z jeho pohledu optimální klima třídy: „Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také jejich vnitřní motivaci.“⁸⁴

Jinými slovy klima třídy, které učitel navodí, má zásadní význam při motivaci žáků a při vytváření jejich postoje k učení. právě z těchto důvodů, jsou dovednosti učitele uplatňované při vytváření pozitivního klimatu velmi důležité.⁸⁵

⁸³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 41

⁸⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 79

⁸⁵ tamtéž

3. Profesní kompetence a dovednosti učitele

Termín pedagogická kompetence bývá v odborné literatuře zaměňován, případně i ztotožňován s pojmem pedagogické dovednosti. Za širší pojem, je považována pedagogická kompetence. Podle Švece jsou jádrem pedagogické kompetence právě pedagogické dovednosti a znalosti/vědomosti. „Švec vychází z předpokladu, že pedagogické znalosti si učitelé nemohou dokonale osvojit pouze studiem literatury, a proto nedává hotové návody k utváření pedagogických znalostí, ale naopak předkládá náměty a výzvy k tomu, aby učitelé jednali v pedagogických situacích. Švec se zamýšlí nad podstatou profesní kompetence učitele, přičemž ve znalostech vidí její klíčovou součást. Pokouší se hledat zdroj utváření pedagogických znalostí a nachází jej v osobních znalostech učitele. V návaznosti na to poukazuje na úlohu sebereflexe v procesu utváření pedagogických znalostí a zdůrazňuje potřebu integrovat teorii a praxi v procesu utváření pedagogických znalostí, přičemž přikládá význam tvořivosti.“⁸⁶

3.1 Kompetence

3.1.1 Vymezení pojmu

Pojmem kompetence, ať už čerstvého absolventa studia učitelství nebo zkušeného učitele, je neodmyslitelnou součástí monografií i sborníků týkajících se přípravy budoucích učitelů. Ve svých pracích se jím zabývají například Švec, Spilková nebo Vašutová.

⁸⁶ JANÍK, T. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace* 2007, č. 4, s. 35-42. ISSN 1211-4669. s. 35-42

Podle pedagogického slovníku kompetence „v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.“⁸⁷

O několik let starší pedagogický slovník od stejných autorů charakterizuje kompetence jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“⁸⁸

Skalková uvádí jako další příklad z pedagogického slovníku definici Š. Švece.⁸⁹ V publikaci *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* je pojem *competency* (způsobilost) definován jako „komplexní schopnost vykonávat speciální úkoly, hlavně pro výkon odborných pracovních funkcí a jiných životních aktivit a sociálních rolí, zahrnující praktické znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a jiné aktivity osobnosti.“⁹⁰ Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech,

⁸⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁸⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

⁸⁹ SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669.

⁹⁰ ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenských slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.

zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.“⁹¹

Na termín je podle Skalkové možné nahlížet ve dvojitým smyslu. Jednak je vztahován k dospělé populaci v Evropské unii, a je chápan spíše v rámci kontextu společensko-politického, ekonomicko-společenského rozvoje, jednak jako charakteristika profesní kvality učitelů.⁹²

Nezvalová chápe pedagogickou kompetenci ve vztahu k pregraduální přípravě jako cílové a komplexní oblasti rozvoje budoucího učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání.⁹³

Konkrétně kompetence učitele jsou v pedagogickém slovníku vymezeny jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.⁹⁴

Ve školských dokumentech se s termínem můžeme setkat v tzv. Bílé knize. Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (Bílá kniha) z roku 2001 rozebírá obecné cíle vzdělávání a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání globalizující se společnosti.⁹⁵

V souvislosti se vzděláváním se objevuje i termín „klíčové kompetence“. Skalková uvádí, že jelikož nejsou pojmy ustálené, používají se v různých zemích v různých spojeních a významech. V systému

⁹¹ SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669. s. 11-24

⁹² tamtéž

⁹³ NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.

⁹⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁹⁵ SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669. s. 11-24

pedagogických pojmů rozdíl mezi „kompetencí“ a „klíčovou kompetencí“ jasně vymezen není, pojmy se postupně zpřesňují a vyvíjejí.⁹⁶

3.1.2 Klasifikace kompetencí učitele a profesní standard

„**Profesní standard** (nebo také profesní profil) obecně stanovuje svět práce, tedy zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků.“⁹⁷ Podle Vašutové je možné nalézt důkazy o potřebnosti vytvoření profesního standardu v české prostředí v zahraničních zdrojích. Autorka dále dodává, že už v dnešní době není možné chápat učitelství jako poslání. „Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách. ...Profesní standart je založen na bázi definovaných a strukturovaných kompetencí.“⁹⁸

V souvislosti s kurikulární reformou, respektive v návaznosti na tzv. Bílou knihu se profesní standard a kvalita učitele dostávají do popředí zájmu. V letech 2000 - 2001 byl v rámci grantu MŠMT zpracován projekt „Podpora práce učitelů“, jehož možná nejdůležitějším výstupem byl pokus o formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele.⁹⁹

⁹⁶ SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcí. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669. s. 11-24

⁹⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4. s. 93

⁹⁸ tamtéž s. 99

⁹⁹ SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

„Model profesních dovedností byl vytvořen na základě tzv. Delorova konceptu ‚čtyř pilířů‘ vzdělávání, kde ke každému ‚pilíři‘ je přiřazena určitá funkce školy.“¹⁰⁰ Mezi Delorovi „pilíře“ nebo také vzdělávací cíle patří:

- učit se poznávat - osvojit si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se,
- učit se žít společně s ostatními - umět spolupracovat...,
- učit se jednat - naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí,
- učit se být - porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami.¹⁰¹

Kompetence jsou v tomto pojetí přiřazeny ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím, díky čemuž jsou nároky na učitelskou profesi specifikovány podrobněji. Jádrem profesního standardu je podle J. Vašutové v tomto pojetí sedm kompetencí:

1. Kompetence *oborově předmětová*
 2. Kompetence *didaktická a psychodidaktická*
 3. Kompetence *obecně pedagogická*
 4. Kompetence *diagnostická a intervenční*
 5. Kompetence *sociální, psychosociální a komunikativní*
- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního (učebního) klimatu na základě znalostí sociálních vztahů žáků
 - ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít
 - dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení

¹⁰⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9. s. 39

¹⁰¹ tamtéž

- 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 *manažerská a normativní*

- má organizační schopnosti
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě

7. Kompetence *profesně a osobnostně kultivující*

- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojených 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 různými subjekty hodnocení
- ostatní předpoklady: psychická a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost¹⁰²

„Profesní standard byl pak dále konkretizován pro jednotlivé učitelské kategorie v podobě výčtu dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících položek kurikula učitelského vzdělávání.“¹⁰³

¹⁰² VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4.

¹⁰³ SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava, ed. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9. s. 41

Ve stejné době přichází s modelem pedagogických kompetencí i další autoři. Podle Švece nemůže žádná klasifikace ani seznam profesních kompetencí postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností. V průběhu výzkumu pedagogických dovedností, ale postupně dospěl k rozlišení třech skupin (oblastí kompetencí), které by „alespoň částečně a přitom jednoduše přiblížilo hlavní skupiny těchto kompetencí z hlediska jeho vývoje u studenta učitelství:

- *psychosomatické*, resp. *osobnostní* kompetence, které zahrnují schopnosti a dovednosti studenta učitelství (učitele) veřejně vystoupit před druhými, zaujmout je, předpoklady využívat v tomto veřejném jednání funkčně svůj hlas, řeč a tělo, schopnost autenticky a tvořivě jednat v sociálních (pedagogických) situacích apod.;
- *kompetence komunikovat se žáky*, tj. schopnosti a dovednosti poznávat žákovy potenciality, vědět, jak se žák učí, jak myslí, jak komunikuje se spolužáky, v čem spočívá dynamika školní třídy atd.;
- *psychodidaktické* kompetence, tj. umět podněcovat žáky k tomu, aby relativně samostatně konstruovali své poznání, znalosti, což předpokládá umět pracovat s učivem vzhledem k poznávacím operacím žáků (daného věku, s různými individuálními zvláštnostmi jejich učení).¹⁰⁴

Švecová a Vašutová vytvářejí nástin základních skupin pedagogických kompetencí budoucího učitele:

a) *kompetence k vyučování a výchově*, tj. zejména:

- *diagnostická* kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (nekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy,

¹⁰⁴ ŠVEC, V. Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31-43. ISSN 1211-4669. s. 31-42

- *psychopedagogická* kompetence, zaměřená na projektování postojů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů a na výchovné působení,
 - *komunikativní* kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- b) *osobnostní kompetence*, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy), atd.,
- c) *rozvíjející kompetence*, kterou tvoří:
- *adaptivní* kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách i orientovat v nich svoje žáky,
 - *informační* kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
 - *výzkumná* kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
 - *seberefektivní* kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svojí pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
 - *autoregulační* kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.¹⁰⁵

H. Lukášová vytvořila podle V. Spilkové velmi propracovanou strukturu osmi klíčových kompetencí učitele:

¹⁰⁵ ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. s. 17

1. kompetence vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka;
2. kompetence sebereflektivní;
3. kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi;
4. kompetence předmětově diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula;
5. kompetence předmětově didaktické (psychodidaktické), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům;
6. kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky;
7. kompetence pedagogicko-výzkumné, metodologické dovednosti, vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu
8. kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí; její podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí.¹⁰⁶

Jak uvádí Spilková, „standard jako soubor požadovaných profesních kompetencí je sice chápán jako určitá norma, ne však statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén.“¹⁰⁷ Jeho prvky jsou navzájem

¹⁰⁶ LUKÁŠOVÁ in SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9. s. 43

¹⁰⁷ tamtéž s. 45

provázené a fungují jako dynamický celek. Neměl by sloužit k posouzení jednotlivostí, ale k celkovému hodnocení kvality profesního výkonu učitele.

3.2 Profesionální dovednosti učitele

Vývoj společnosti se nevyhýbá ani školnímu prostředí a nese s sebou změny v různých rovinách. V souvislosti se zvyšujícími se nároky na učitele se odborná literatura zabývá mimo jiné profesionálními (klíčovými) dovednostmi učitelů. Podle Gillernové se při sledování profesionálních charakteristik učitelů setkáváme s odlišnými přístupy - „například je snaha nalézt určitou obecnou vlastnost či souhrn vlastností a charakteristik, které mají klíčový význam pro efektivitu práce učitele (různé typologie učitelů) nebo se pracuje s proměnnými, jež přispívají k tomu, že učitel je považován za „dobrého učitele“.¹⁰⁸ Obraz ideálního učitele se přes opakované snahy nalézt nedaří, už čistě prakticky proto, ideální učitel pro jednoho, nemusí být ideálem pro druhého žáka či studenta. Odborně řečeno: „Mění se společenské podmínky, mění se vzdělávací koncepce a edukační cíle, proměňuje se charakter interakcí učitelů a jejich partnerů - žáků, kolegů či rodičů, atd.“¹⁰⁹ Nároky na profesi učitele mohou fungovat jako vytyčený cíl, ke kterému směřovat, neznamenaají ale úspěšnost v jedné konkrétní edukační situaci.

2.2.1 Vymezení profesionálních dovedností učitele

Díky souboru činností, které učitel ve školním prostředí vykonává i síti sociálních vztahů, ve které se pohybuje, je zřejmé, že povolání učitele klade nároky na zvládnutí množství profesionálních dovedností. Podle Gillernové mají dovednosti v profesi učitele „komplexnější charakter, uplatňují se v jeho

¹⁰⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 51

¹⁰⁹ tamtéž

účelných a cílově orientovaných činnostech zaměřených na řešení pedagogických situací a problémů.¹¹⁰

Tvůrcem českého pojetí dovedností učitele je podle Vašutové E. Vyskočilová. Vymezení pedagogických dovedností považuje za obtížné už pro jejich rozmanité chápání. „Jak sama uvádí, dovednost je prokazatelná jen praxí, tzn. změnou stávající skutečnosti. Dovednost je vlastně nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým.Dovedností se činnost stává tehdy,...když výsledek činností není náhodný, ale je důsledkem hlubšího porozumění vztahům a principům.“¹¹¹

Mazáčová chápe pedagogickou dovednost jako „komplexnější způsobilost vykonávat optimálně činnosti, prostřednictvím nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces.“¹¹² Jsou to právě dovednosti učitele, které dodávají vyučovací hodině dynamický charakter.

Ch. Kyriacou uvádí, že „je užitečné definovat dovednosti učitele následujícím souborem charakteristických rysů:

- jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,
- berou ohled na konkrétní prostředí,
- vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,
- jejich provádění probíhá hladce,
- získávají se výcvikem a praktickým působením.“¹¹³

Švecovo pojetí vymezuje pedagogické dovednosti jako „komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky,

¹¹⁰ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 53

¹¹¹ VYSKOČILOVÁ in VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4. s. 90

¹¹² MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace* 1998. č. 4, s. 91-95. ISSN 1211-4669.

¹¹³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 17

výchovnému působení a k řešení pedagogických situací. Projevují se vnější, výkonovou složkou, tj. většinou pozorovatelnou (kontrolovatelnou) činností. Výkonová složka pedagogických dovedností je však ovlivněna vnitřními složkami, které jsou většinou velmi málo přístupné přímému pozorování.¹¹⁴

Přestože je možné rozlišit v procesu utváření a rozvíjení pedagogických dovedností určité obecně platné charakteristiky, jedná se, podle Švece, o proces individuální a dlouhodobý. O faktorech, které individuální rozvoj pedagogických dovedností ovlivňují zatím není příliš známo.¹¹⁵ Za klíčový faktor autor považuje pozitivní vztah k učitelské profesi a u studentů učitelství i motivaci stát se učitelem. Tento proces by tak měl být nastartován už na začátku studia.¹¹⁶

Rozvoj pedagogických dovedností závisí podle Kyriacoua na motivaci učitele. „Mezi učiteli je mnoho rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat reflexi vlastních pedagogických dovedností, jejich hodnocení a zlepšování.“¹¹⁷ Podle autora se problém objevuje ve chvíli, kdy má daný učitel dostatečný rozsah pedagogických dovedností k tomu, aby zvládal realizovat uspokojivou výuku. „Kromě toho mají učitelé do určité míry sklony přistupovat k výuce způsobem, který odpovídá jejich silným stránkám.“¹¹⁸ Příkladem může být používání ověřených způsobů výuky, které zajišťují klidný průběh hodiny - pracovní listy zajistí hladší průběh vyučovací hodiny než diskuze. Ch. Kyriacou přičítá mnohdy negativní postoj učitelů k určitým

¹¹⁴ ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

¹¹⁵ ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 63-78. ISSN 1211-4669.

¹¹⁶ tamtéž

¹¹⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 28

¹¹⁸ tamtéž s. 29

novinkách právě změnám v jejich zavedeném přístupu k pedagogickým dovednostem, které by nové formy práce vyžadovaly.¹¹⁹

3.2.2 Klasifikace profesních dovedností učitele

Profesní dovednosti učitele jsou tříděny různě. Švec odvozuje pedagogické dovednosti z pedagogických kompetencí a klasifikuje je takto:

1 Kompetence k vyučování a výchově

1.1 diagnostická kompetence

- dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a další učební výkon
- dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka
- dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků
- dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva
- dovednost diagnostikovat styl učení žáků
- dovednost diagnostikovat sociální klima školní třídy

1.2 psychopedagogická kompetence

- dovednost analyzovat učivo z didaktického a psychologického hlediska
- dovednost vymezovat a operacionalizovat výukové cíle v návaznosti na analýzu učiva
- dovednost formulovat různě náročné učební úloh, odpovídající výukovým cílům a úrovni a možnostem žáků ve třídě
- dovednost připravit obrazové učební materiály k navození učebních aktivit žáků

¹¹⁹ tamtéž

1.3 komunikativní kompetence

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat a fixovat učivo)
- dovednost klást žákům různě náročné otázky a učební úlohy
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky
- dovednost řídit pozornost žáků

2 Osobnostní kompetence

- dovednost empatického chování
- dovednost asertivního chování
- dovednost autentického chování
- dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, kolegy)

3 Rozvíjející kompetence

3.1 adaptivní kompetence

- dovednost orientovat se ve společenských změnách
- dovednost orientovat ve společenských změnách žáky
- dovednost vyrovnávat se se zátěží (stresem)

3.2 informační kompetence

- dovednost pracovat s literaturou
- dovednost využívat osobního počítače jako zdroje informací
- dovednost využívat ostatní moderní informační technologie

- dovednost vybírat informace relevantní pedagogickým situacím a problémům, řešeným učitelem
- dovednost strukturovat a prakticky využívat vybrané informace

3.3 *výzkumná kompetence*

- dovednost projektovat akční pedagogický výzkum
- dovednost realizovat akční pedagogický výzkum
- dovednost využít výsledků akčního výzkum ke zdokonalení vlastní pedagogické práce
- dovednost řešit vědeckými metodami problémy, které se v práci učitele vyskytnou

3.4 *sebereflektivní kompetence*

- dovednost reflektovat svoji pedagogickou činnost
- dovednost vyjadřovat výsledky této sebereflexe v písemné formě

3.5 *autoregulativní kompetence*

- dovednost projektovat změny ve své pedagogické činnosti
- dovednost realizovat neprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti¹²⁰

K různým druhům činností učitele patří podle Gillernové odpovídající dovednosti, které přispívají k realizaci těchto činností. „Přijmeme-li předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy dovedností:

¹²⁰ ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 19-32. ISSN 1211-4669.

- *Dovednosti spjaté s předmětem* vyučování a obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, souvisejících s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma),
- *Didaktické dovednosti*, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování,
- *Diagnostické dovednosti*, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému žákovi či celé školní třídě a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- *Sociální dovednosti* učitele, které „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i oborového, předmětového.¹²¹

Ch. Kyriacou základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování lze identifikuje a popsuje takto:

1. *Plánování a příprava*: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. *Realizace vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. *Řízení vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.

¹²¹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 54

4. *Klima třídy*: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech,
5. *Kázeň*: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. *Hodnocení prospěchu žáků*: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).
7. *Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)*: dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.¹²²

Podle autora spolu všech sedm dovedností souvisí a navzájem se ovlivňují. „...dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti.“¹²³ Zároveň se jedná dovednosti tzv. interaktivního charakteru. „Jinými slovy - součástí těchto dovedností je systematické sledování chování a práce žáků, průběžné přizpůsobování činnosti učitele situaci a reagování na to, co žáci právě dělají.“¹²⁴ Vždy tedy záleží na žácích, učiteli a konkrétní pedagogické situaci.

3.3 Sociální dovednosti učitele

„Sociální svět školy je neobyčejně zajímavý, velmi dynamický a poskytuje nepřehledné množství možností pro rozvíjení sociálních dovedností žáků, ale také je to svět křehký, který potřebuje, aby rovněž učitelé byli

¹²² KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 23

¹²³ tamtéž

¹²⁴ tamtéž

vybavení sociálními dovednostmi jakožto součástí své profesní kompetence.¹²⁵ Cílem vzdělávání bylo vždy osvojování znalostí a dovedností, od všeobecných základních až po odborné, potřebné ať už pro akademickou kariéru nebo budoucí profesi. Významnou součástí celého procesu je ale i sociální složka, tedy osobnostní a sociální rozvoj jedince.¹²⁶

„Sociální dovednosti mají vztah k efektivitě ... výchovně-vzdělávacích činností a k práci s dětmi vůbec, pomáhají životní i profesní spokojenosti učitele. Stále více učitelů si dnes již uvědomuje, že bez sociálních dovedností může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, v běžných životních situacích sociálně selhat.“¹²⁷

Slovy Vališové a Kasíkové: „Jak se dokáže jedinec v sociálních vztazích a v sociálním prostředí orientovat a jak je v nich zdatný, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesionální a sociální úspěšnost. Procesu postupného začleňování člověka do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může významně napomáhat také škola.“¹²⁸

Zvláštním rysem profesních dovedností učitele je, jak už bylo zmíněno, jejich interaktivní povaha. „Na rozdíl od hereckého výkonu na podiu, kde herec může vystupovat i bez publika, tyto dovednosti se nemohou uplatnit bez vzájemné interakce s chováním žáků.“¹²⁹ Učitel musí neustále reagovat na měnící se podmínky a okolnosti, které se často dají jen těžko předvídat. Gillernová zmiňuje výzkum Ch. Kyriacoua, podle kterého „učitel během jedné

¹²⁵ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 7

¹²⁶ tamtéž s. 33

¹²⁷ tamtéž s. 62

¹²⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 233

¹²⁹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 23

vyučovací hodiny vstupuje do dvou set neplánovaných interpersonálních interakcí se žáky, od prostého kontaktu očima po vážné kázeňské incidenty.¹³⁰

Zatímco žáci získávají sociální dovednosti v průběhu svého vývoje, učitel by, podle ideální představy, měl mít tyto dovednosti již zvnitřněné. Pro učitele OV, který má žákům pomoci sociální dovednosti utvářet a trénovat, to platí bez pochyb. „Dospělý člověk, učitel i rodič, by se měl stát pro děti a mládež modelem sociálního jednání, měl by mít funkci socializátora a zároveň realizátora změn v sociálním jednání mladých lidí v prostředí školy i mimo ni.“¹³¹ Z tohoto tvrzení Vališová s Kasíkovou odvozují požadavky a charakteristiku sociální kompetentního jedince.

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

Ani jedna dovednost, způsob nebo model jednání samy o sobě sociální úspěšnost nezajišťují. O sociálních znalosti, schopnostech a dovednostech je

¹³⁰ KYRIACOU in GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 55

¹³¹ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 235

možné uvažovat jako o komplexu, který je předpokladem uplatňování různorodých variant jednání.¹³²

Gillernová uvádí několik vybraných skupin dovedností převážně s důrazem na sociální a vztahovou stránku školních interakcí.¹³³

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů

- přijímat každého takového, jaký je, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti
- ve školní praxi to znamená, že chybný výkon žáka nebudeme komentovat slovy „jsi nešikovný“, ale konkrétně popíšeme, co se mu nepovedlo, v čem konkrétně spatřujeme chybu

Autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům

- otevřeně projevovat své emoce, pozitivní i negativní prožitky, ale též názory či postoje
- důležitá je však i forma autentických projevů

Empatie

- být empatický znamená umět se vcítit i v situacích, kdy se s druhým neztotožňuji nebo jsem sám takový problém dosud neprožil

Naslouchání

- naslouchat není totéž co poslouchat, nebo dokonce slyšet
- naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností, včetně porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace

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

¹³² tamtéž

¹³³ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 58

- to, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Jsou jeho, každý má své. Ke vzájemnému porozumění jistě přispěje, nebudeme-li mu jeho prožitky vyvracet, bagatelizovat, zesměšňovat, ironizovat apod.

Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

- rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe a žáků je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí ve škole
- podíl na rozvoji sebedůvěry žáka znamená hledat možnosti, jak každému poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí

Porozumění neverbálním projevům jedince

- neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích
- neverbální stránku komunikace a dovednosti jí porozumět je důležité ve škole nejen zvládat, ale též podporovat a rozvíjet u žáků, a to pokud možno nekomplikovaně (například ironie děti mate, nerozumí ji)

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

- jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých nepřipouštíme různost, ve kterých neprojevujeme toleranci
- složitá síť interakcí, různost materiálního i sociálního světa vyžaduje, abychom dětem poskytovali model tolerantního pohledu, ukazovali rozdílné názory na svět, pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny a důsledky různých úhlů pohledu

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

- je důležité poskytnout žákům prostor, aby spolurozhodovali o tom, co se ve škole děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti na tomto dění

- souvisí s utváření a nastavením pravidel ve škole, příznivou emoční a sociální atmosférou školní třídy i charakteristikou vztahu mezi žákem a učitelem

Umění pochválit

- ve výchově má své místo pochvala i trest, ale pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, negativní posílení
- je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte, chválit nejen výsledky, ale i snahu, úsilím ochotu, zájem, nadšení, atd.

Vedení ke spolupráci

- poskytovat prostor pro to, aby se žáci učili spolupracovat, zvládat týmovou práci

Vyjadřování se ke konkrétním situacím

- konkrétnější sdělení je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny
- pojmenování toho, co chceme u dítěte změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení

Zvládání konfliktních situací

- průběh konfliktu ovlivňuje typ problému, předchozí vztahy účastníků i jejich aktuální pocity a prožitky, situace ve které se konflikt odehrává, a předpokládané důsledky řešení konfliktu¹³⁴

„Pro každou skupinu profesních dovedností, nejen pro dovednosti sociální, lze uvést řadu příkladů, jak (ne)fungují v jednotlivých rovinách profesních vztahů, v různých edukačních aktivitách učitele.“¹³⁵ V jakém rozsahu jimi učitel disponuje i do jaké míry je využívá nemusí podle Gillernové souviset s věkem nebo lety praxe. Důležitou roli ve zvládání

¹³⁴ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 58

¹³⁵ tamtéž s. 62

školních interakcí hraje sebereflexe, seberegulace a sebevýchova učitele. Ochota a otevřenost k hledání nových cest a způsobů řešení situací ve školním prostředí vede k rozvíjení profesních dovedností učitele. Společným rysem těchto dovedností je, „že je možné si je osvojovat, rozvíjet i doplňovat.“¹³⁶

4. Občanská výchova

Občanská výchova a její realizace jako jednoho z předmětů na druhém stupni základní školy je aktuálním a probíraným tématem. Se změnami ve společnosti, přichází i nové požadavky do sféry vzdělávání a občanská výchova jakožto výchovný předmět by měla reagovat pružně, možná dokonce rychleji a aktivněji než ostatní předměty. Jejím úkolem je vychovat občany demokratické společnosti, poskytnout všeobecný přehled a celkově pomoci utvářet osobnost mladého člověka. Kurikulární reforma a posun od encyklopedických znalostí směrem k rozvoji jedince to v případě, že je předmět uchopený s rozmyslem a zájmem učitele, rozhodně umožňuje.

4.1 Vymezení předmětu

Občanská výchova není v našich školních osnovách žádnou novinkou. Konkrétní náplň se sice režim od režimu mění, ale výchovně naukový charakter zůstává zachován. V září 1923 byl v ČSSR zaveden předmět s názvem *občanská nauka a výchova*.¹³⁷

„Po roce 1948 se právě předmět občanská nauka měl stát nástrojem cíleného ideologického působení na žáky ve snaze vychovávat uvědomělé socialistické občany. Po listopadu 1989 prošla občanská nauka procesem odideologizování a hlavním cílem předmětu se stala výchova žáků v duchu

¹³⁶ tamtéž

¹³⁷ HRABÁKOVÁ, Lud'ka. Proměny výchovy k občanství navazující na kurikulární reformu a elektronické zdroje podporující její inovaci. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, , 166-176. ISBN 978-80-7372-414-6.

demokracie, humanity a tolerance.¹³⁸ Název byl od roku 1991 změněn na občanskou výchovu a jeho cílem už nebylo „vychovávat občany pro stát“, ale nově „lidi pro život“. V návaznosti na prvorepublikovou tradici byl definován jako předmět integrující poznatky z různých společenských vědních oborů. Současné pojetí, jak již bylo řečeno, ustupuje od osvojování poznatků a vědomostí, tedy učení se látce nazpaměť, a snaží se o všestrannou kultivaci žáka.¹³⁹

J. Šturzová se pozastavuje nad nejednoznačným oborovým vymezením občanské výchovy: „ - tu něco z práva, něco z ekonomie, z historie a to vše ‚zabaleno‘ do jednotlicí moralisticko-výchovné dítky, která poukazuje na vychovatelský úkol učitele - nejen naučit žáka, aby si osvojil fakta, základní informace o právních a ekonomických aspektech principů demokracie a státnosti a společenského života vůbec, ale také ho přesvědčit, aby přijal za své usilovat o uskutečnění všech demokratických principů společenského života jako takového.“¹⁴⁰ To vše a ani o kousek méně, formulované v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy, je úkolem učitele občanské výchovy.

4.2 Náplň předmětu

Základní vzdělávání na prvním i druhém stupni ZŠ upravuje zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Občanská výchova, nově nazývaná výchova k občanství, je společně s ostatními předměty vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. RVP, vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vymezuje základní okruhy a rozsah učiva.

¹³⁸ tamtéž

¹³⁹ tamtéž

¹⁴⁰ ŠTURZOVÁ, Jana. Mezioborový charakter občanské výchovy a specifika její didaktiky. Univerzita a mezioborovost. Liberec: Bor, 2007, , 64-71. ISBN 978-80-86807-69-0.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. K jednotlivým vzdělávacím oblastem jsou přiřazeny vzdělávací obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Výchova k občanství je společně s dějepisem zařazená v oboru Člověk a společnost. „Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost se u žáků formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se učí rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.“¹⁴¹

RVP sám osobě neurčuje konkrétní název předmětu ani jeho látku. Každá škola má díky tomuto dokumentu určitou volnost, jakým způsobem naplní očekávané výstupy a klíčové kompetence svých žáků a to prostřednictvím Školního vzdělávacího programu, který si sama vytváří. Důraz je kladen na rozvoj osobnosti žáka, na získání společenského rozhledu, ne na naučení se látky nazpaměť.

¹⁴¹ <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Průřezová témata

Důležitou součástí RVP jsou tzv. průřezová témata. Okruhy, které má škola možnost zahrnout do výuky podle potřeby konkrétního Školního vzdělávacího plánu buď jako součást jednotlivých předmětů nebo například vytvořením předmětu nového. Občanská výchova je pro jejich realizaci díky svému interdisciplinárnímu charakteru vhodnou volbou. Nejblíže této vzdělávací oblasti je svým obsahem Výchova demokratického občana (demokracie, státoprávní teorie) a Osobnostní a sociální výchova (vývoj jedince, sebepoznání, rozvoj sociálních dovedností žáků). Podle látky obsažené v ŠVP je možné realizovat i další témata jako např. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (mezinárodní vztahy, globální výchova, multikulturní výchova), Mediální výchova (učí žáky kritickému přístupu k informacím, informačním médiím a rozpoznání manipulačních strategií) a další.

„Přestože průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a mají zajistit propojení vzdělávacích oborů, můžeme předpokládat, že jejich podstatná část bude realizována právě v souvislosti s výchovou k občanství a bude zajišťována a koordinována vyučujícími společenskovědních předmětů na škole, ať už jakoukoliv formou (samostatný předmět, projekt, kurs, seminář, apod.).“¹⁴² To podle L. Hrabákové posiluje určitou jedinečnost a nezastupitelnost témat OV v každém vzdělávacím programu.

Složky OV

Občanská výchova se dále podle RVP dělí do sedmi bloků tematicky příbuzného učiva: složku vlastivědnou, právní, ekonomickou, osobnostní, environmentální, politologickou a sociální. Popis jednotlivých složek je možné

¹⁴² HRABÁKOVÁ, Ludka. Proměny výchovy k občanství navazující na kurikulární reformu a elektronické zdroje podporující její inovaci. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, , 166-176. ISBN 978-80-7372-414-6.

nalézt přímo v RVP.¹⁴³ Každá složka obsahuje jak část naukovou, s důrazem na konkrétní látku, tak část výchovnou, s důrazem na sociální kompetence žáka.

1. složka vlastivědná

Vlastivědná složka jako součást tématu Člověk ve společnosti postupuje od světa školy, přes obec, region, kraj až po celou zemi. Od povinností žáků se postupně dostává k povinnostem občanů státu a jeho fungování. Žák získává základní povědomí o České Republice, důležitých symbolech, fungování základních institucí na rovině státní i regionální. Opomenuta by neměla být ani významná místa, slavní rodáci, místní tradice nebo kulturní památky.

Po sociální stránce se oblast zabývá rozdíly mezi lidmi, lidskou solidaritou, morálkou, mravností, pravidly chování a také mezilidskou komunikací; konflikty v mezilidských vztazích i problémy lidské nesnášenlivosti. Ve vztahu k naukové části je důraz kladen na rozdíl mezi vlastenectvím a nacionalismem a tolerancí.

2. složka osobnostní

Obsah tématu Člověk jako jedinec má blízko z vědních oborů blízko k psychologii. Cílem je pohled do sebe sama - žák má pochopit, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života. Žák je schopný identifikovat své slabé a silné stránky, rozpoznat kladné i záporné vlastnosti u sebe i druhých a kriticky hodnotit a korigovat své chování a jednání. Z hlediska osobnostního rozvoje je schopný formulovat své nejbližší plány, překonávat osobní nedostatky a uvědomit si důležitost osobní motivace, sebedůvěry a plánů do budoucna.

¹⁴³ <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Výchovný aspekt v této oblasti převažuje na naukovou částí. Z průřezových témat s tématem souvisí Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Mediální výchova a Osobnostní a sociální výchova.

3. složka ekonomická

Ekonomickou složku tvoří téma Stát a hospodářství. Obsah je převážně naukový a je ho možné doplnit průřezovými tématy Mediální výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova nebo Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Shrnout oblast je možné pod pojem finanční gramotnost.

Žák je schopný porovnat různé formy vlastnictví, včetně duševního. Umí manipulovat s penězi, zná rozdíl mezi kreditní a debetní kartou, dokáže vysvětlit jak fungují banky a jaké služby nabízejí. Dále zvládne sestavit rozpočet domácnosti a zná principy hospodárnosti. Dokáže vyložit fungování trhu, rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané.

4. složka právní

Složka právní je zastoupena obsahem tématu Stát a právo. Z průřezových témat s ním úzce souvisí Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Nauková složka v tomto okruhu převažuje na výchovnou.

Žák je schopný rozlišit typy a formy států, typy a formy státní moci ČR, jejich orgánů a institucí. Je schopný objasnit výhody fungování demokratického státního zřízení pro každodenní život jeho občanů, ví jak fungují volby. Přiměřeně využívá svých práv a zároveň dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování. Rozpozná přestupek a trestný čin, diskutuje o korupci a jejich možných příčinách a důsledcích.

5. složka environmentální

Environmentální složka jako taková nemá v RVP přímé zastoupení, prostupuje ale učivem průběžně jako ohleduplnost k životnímu prostředí a zájem o své okolí. Uváděny jsou příklady žádoucího a nežádoucího chování. Rozsah a náplň učiva záleží na konkrétním ŠVP, ale vzhledem k provázanosti s předmětem je možné průřezové téma Environmentální výchova do občanské výchovy zařadit.

6. složka politologická

Politologická složka je zastoupená tématy Svět a právo a Svět a globální souvislosti. Mezi ostatními je nejsilněji zastoupenou složkou ve výuce výchovy k občanství a přímo souvisí s průřezovým tématem Výchova demokratického občana. Cílem je vychovat občana, který se orientuje na národní i globální úrovni, v ČR i v Evropě, seznámit ho s jeho právy a povinnostmi, naučit ho řešit spory smířlivou a demokratickou cestou. Žák má být schopen odvodit a pochopit jednání vlády a jeho důvody, rozlišit národní i mezinárodní instituce a organizace a jejich vliv na každodenní život běžného člověka.

7. složka sociální

Složka sociální není v RVP zastoupena samostatným okruhem. Nejvíce její obsah pokrývá téma Člověk ve společnosti, v ostatních tématech se vyskytuje jako součást výchovné složky a prolíná se celou výchovou k občanství. Hlavním cílem je vést žáky k solidaritě, toleranci a vzájemnému respektu. Vysvětluje rozdíly mezi lidmi na sociální i kulturní úrovni a na příkladech ukazuje jak se vyhnout odsouvání znevýhodněných skupin ve společnosti.

4.3 Specifika občanské výchovy

Občanská výchova s dotací jedné hodiny týdně a šíří témat, která sdružují obsah několika vyučovací předmětů, nemá na základních školách

lehké postavení. Rozvrhové umístění často v okrajových hodinách práci učitele rozhodně neulehčuje. Zároveň ale, především díky výchovnému zaměření předmětu, hraje v českém vzdělávacím systému nezastupitelnou roli.

Nejvýraznějším specifikem předmětu je jeho **interdisciplinarita**. Občanská výuka navazuje na znalosti získané v jiných předmětech. Při pohledu na její složky najdeme témata patřící primárně do dějepisu, zeměpisu nebo prvostupňové vlastivědy. Úkolem není žáky nudit opakováním stejné látky, ale poskytnout jim možnost o učivu přemýšlet v souvislostech, budovat jejich kritické myšlení a pokusit se vztáhnout naukovou složku předmětu na každodenní život. Zároveň jsou v OV zahrnuty i okruhy, které v náplni ostatních předmětů chybí, jako např. příprava na budoucí povolání, právo nebo ekonomie. Společně tyto složky tvoří základní penzum znalostí a dovedností, které by mladému člověku měly pomoci stát se plnohodnotným občanem.

Formování postojů žáků a rozvoj jejich sociálních a komunikačních dovedností jsou součástí výchovné složky předmětu. Ta staví na zkušenostech žáků, působí na jejich **emoce**, pomáhá žákovi v sebepoznání a seberozvoji. Je na každém učiteli jak podrobně a citlivě k těmto oblastem přistupuje, v každém případě by si ale měl emocionální podtext uvědomovat a podle toho s žáky komunikovat. Právě emoce mohou být v práci učitele OV i užitečným nástrojem. Bez emocí se u témat typu rodina, problematika národnostních menšin, sexualita a podobně neobejdeme. Emocionální zabarvení vzbuzuje zájem žáků, nutí přemýšlet. Škola je důležitým nástrojem socializace. Jak říká dotazovaná paní učitelka v následujícím rozhovoru, školní zážitky v životě dítěte rozhodně nemají malou váhu. Pro práci tohoto typu je především důležité, aby se žáci cítili bezpečně a uvolněně. Tomu může napomoci i organizace třídy - pokud učitel opustí bezpečí katedry a zařídí, aby na sebe všichni žáci viděli, ruší tím jednu z možných komunikačních bariér.

Občanská výchova historicky reflektuje dění současné společnosti a snaží se mladým lidem pomoci do společnosti zapojit, porozumět okolí, najít

v ní své místo a vést pokud možno spokojený život. Na rozdíl od například matematiky nebo jazyků, jsou její **cíle** poněkud **abstraktní**. Navíc, vzhledem k tomu, že předmět a jeho náplň prochází, společně se společností, vývojem, není možné konkrétní cíle jasně určit. OV v sobě sdružuje všechna průřezová témata a při pohledu na očekávané výstupy předmětu, je oproti matematice nebo jazykům výrazně postojově orientovaná. Pro výuku matematiky nebo jazyků máme konkrétní metody a postupy, pro formování postojů a hodnot se učitel často musí spoléhat na vlastní kreativitu a schopnost pružně reagovat na situace ve třídě. Pokrok žáků v tomto směru potom není jednoduché hodnotit.

„Zatímco posuzování úrovně teoretických znalostí z výchovy k občanství může být poměrně snadné, výsledky dosažené v realizaci „neteoretických“ cílů výchovy – osvojení pozitivních občanských postojů a hodnot, aktivní participace čili faktického chování žáků – lze měřit zřejmě s mnohem většími obtížemi.“¹⁴⁴ Pro učitele samotné i pro školskou inspekci by bylo podstatně jednodušší hodnotit pouze naukovou složku předmětu, která je zjištělná klasickým testováním, ať už písemným nebo ústním. Součástí OV je ale i rozvoj osobnostní stránky žáka. V České Republice neexistuje jednotný návod **hodnocení OV**. Je tedy na každé škole, potažmo učiteli, kterou složku upřednostní, případně jestli do hodnocení zahrne obě, výchovnou i naukovou. „...v mnoha zemích, kde si kritéria pro hodnocení žákových výsledků ve výchově k občanství vypracovávají samotné školy, se v hodnocení klade značný důraz také na žákovy pracovní metody, jeho iniciativnost, smysl pro spolupráci a aktivní zapojení do diskusí a do práce ve skupině, občanské chování ve škole atp.“¹⁴⁵ Osobnostní rozvoj mladého člověka není lehké hodnotit. Jeho zapojení v hodinách, aktivitu, snahu o spolupráci a komunikaci s druhými, řešení problémů a slušné chování ale pozorovat můžeme. Signálem

¹⁴⁴ Domů - DIGIFOLIO [online]. Copyright © [cit. 02.10.2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>

¹⁴⁵ Domů - DIGIFOLIO [online]. Copyright © [cit. 02.10.2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>

pro učitele, že dochází k určitým pozitivním změnám mohou být reakce žáka v krizových situacích, schopnost reflektovat své chování a podobně.

„Pro cíle i obsah vzdělávacího oboru Výchova k občanství je rámec kurikulární reformy ideální příležitostí realizovat moderní výuku akcentující občanskou gramotnost a propojení poznatkové a hodnotové stránky vzdělávání s důrazem na afektivní rovinu vzdělávání, o což ostatně mnozí vyučující usilovali ještě před zavedením reformy.“¹⁴⁶ Díky novému pojetí můžeme zaregistrovat **posun od důrazu na znalosti ke kultivaci občanských postojů**, větší prostor pro diskuzi a sebevyjádření žáků. Obě složky předmětu jsou důležité. Žáci musí napřed získat nezbytné znalosti, na kterých je možné „stavět“ postoje a utvářet názory. Specifikem OV je možnost rozvíjet oboje.

Jak již bylo řečeno na začátku kapitoly, kvalita tohoto z velké části výchovného předmětu **závisí na učiteli**. Interdisciplinární zaměření předmětu situaci rozhodně neusnadňuje, stejně jako fakt, že na některých školách je občanská výuka vnímána jako okrajový předmět. Existují i školy, kde je občanská výchova využívána k řešení třídních záležitostí, jako hodina třídnická, a to na úkor náplně předmětu. Na základě tohoto přístupu může předmět vyučovat i neaprobovaný učitel, který o předmět jako takový nemusí mít zájem.

Na druhou stranu, učitel, který má o svůj vyučovaný předmět zájem a je připravený inovovat výuku v souladu s cíli a obsahem kurikulární reformy, má díky dnešní informacemi zahlcené době obrovské možnosti, jak pro žáky připravit aktuální, obsahově nabitě a smysluplné hodiny. K dispozici je celá řada zdrojů, stačí si jen vybrat a být schopen na své publikum vhodně působit. „Tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je žák, předpokládá tvořivého učitele. Ten se nebojí ve své práci ověřovat nové

¹⁴⁶ HRABÁKOVÁ, Luďka. Proměny výchovy k občanství navazující na kurikulární reformu a elektronické zdroje podporující její inovaci. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, , 166-176. ISBN 978-80-7372-414-6.

pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě.“¹⁴⁷

¹⁴⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 11

5. Komunikační kompetence učitele OV

Pedagogický slovník definuje komunikační (komunikativní) kompetence jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace.“¹⁴⁸

Nelešovská za komunikativní dovednosti považuje „schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci s žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace.“¹⁴⁹

Autorka dále upozorňuje, že komunikační dovednosti jsou nezbytnou součástí profesních dovedností učitele a uvádí vymezení A. S. Makarenka: „...umění číst v obličeji dítěte, pozorovat děti, rozmlouvat s nimi, ovládnout svou náladu, hlas, mimiku, chování, dále schopnost rychlé orientace v situaci, schopnost osvojit si a udržet určitý sloh, umění organizovat (dobrý vychovatel musí být především dobrým organizátorem), umění vést k příští radosti, umění působit dobrým a veselým dojmem, schopnost vzbudit zájem, schopnost poskytnout možnost iniciativy a samostatnosti při současném pevném vedení...“¹⁵⁰

Obecně řečeno, není jednoduché z výchovně vzdělávacího procesu vyčlenit pouze komunikační dovednosti. Každá činnost v tomto procesu

¹⁴⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

¹⁴⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

¹⁵⁰ MAKARENKO in NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

„probíhá mezi učitelem a žákem prostřednictvím určitého obsahu, informace, ať už v podobě vnější, viditelné nebo vnitřní, probíhající skrze reflexi a sebereflexi.“¹⁵¹

Navrátil a Klimeš v modelu přípravy budoucích učitelů v oblasti řízení vyučovacího procesu vymezili několik oblastí profesních dovedností, z nichž se dvě dotýkají komunikačních dovedností - konkrétně oblast pátá, technika komunikace, a šestá, technika sociální, interakční.

Technika komunikace

- dovednost volby adekvátních motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů,
- dovednost adekvátně kódovat informace tak, aby je žáci byli schopni dekódovat a postihnout význam a smysl sdělovaných informací,
- dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků,
- dovednost přípravy a realizace dramaturgie komunikace.

Technika sociální, interakční

- dovednost navazovat kontakt s druhými,
- dovednost postihnout emoční vztahy žáků jako reakce na komunikační akt učitele,
- dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky,
- dovednost s určitou dávkou tolerance přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů,
- dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí,
- dovednost řídit diskuzi,

¹⁵¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

- dovednost sdělit požadavek a instrukce jeho splnění tak, aby se vytvořili podmínky pro jeho přijetí žáky,
- dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku,
- dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků, dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině.¹⁵²

Jak již bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, Švec shrnuje komunikativní kompetence takto:

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat a fixovat učivo)
- dovednost klást žákům různě náročné otázky a učební úlohy
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky
- dovednost řídit pozornost žáků¹⁵³

Komunikační kompetence učitele jsou nedílnou součástí jeho profesních dovedností. Celý výchovně vzdělávací proces se bez komunikace jako takové neobejde, jednoduše proto, že učivo, metody ani výchovně vzdělávací cíle nemohou v pedagogickém procesu vystupovat přímo, ale pouze v slovní nebo mimoslovní podobě.¹⁵⁴ Komunikace, konkrétně pedagogická komunikace, je jednou z hlavních složek vzdělávacího systému, zajišťuje jeho

¹⁵² NAVRÁTIL S., KLIMEŠ K. in NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

¹⁵³ ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 19-32. ISSN 1211-4669.

¹⁵⁴ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

fungování, vnáší do něj pohyb, dynamiku i stabilitu, formuje účastníky pedagogického procesu (zejména osobnost žáků), zprostředkovává osobní i neosobní vztahy, výměnu informací, zkušeností, motivů, postojů i emocí, atd.¹⁵⁵

Jakožto součást profesních dovedností učitele, i komunikační kompetence je možné rozvíjet. Co je součástí komunikačních kompetencí bylo naznačeno výše, následující podkapitoly tyto složky rozvedou. Pro závěrečnou kapitolu této práce jsem se rozhodla nedržet se charakteristiky komunikačních kompetencí pouze jednoho z autorů, ale vybrat prvky které se v odborné literatuře opakují. Mezi tyto složky je možné zahrnout mluvený projev učitele, schopnost naslouchat, řídit diskuzi, klást otázky, poskytovat zpětnou vazbu, využívat a ovládat emoce i prvky neverbální komunikace.

5.1 Mluvený projev učitele

Za základní komunikační prostředek učitele je považována řeč. Má nezastupitelný význam v pedagogické interakci a komunikaci, nejen díky tomu, že předává poznatky, ale i proto, že působí výchovně a formuje osobnost žáka. Učitelé toho při své práci nenamluví málo, ať už vysvětlují, vykládají, dávají pokyny, kladou otázky nebo organizují diskuzi. „Proto nepřekvapuje, že kvalita mluveného projevu učitele je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky.“¹⁵⁶

Pokud má řeč učitele splnit svůj cíl, musí splňovat určité požadavky. V první řadě „musí především splňovat věcně správný, rozumovým schopnostem žáka přijatelný obsah.“¹⁵⁷ K pochopení instrukcí nebo i nové

¹⁵⁵ tamtéž

¹⁵⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 49

¹⁵⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 98

látky žáci nutně potřebují učiteli rozumět. Měl by proto používat vhodné výrazové prostředky, volit vhodná slova a vědět kam míří, jaký cíl sleduje - co chce sdělit. Logicky členěné sdělení je srozumitelnější. Rozvleklé detaily a odbočky od tématu posluchače matou a zbavují pozornosti. Žádoucí je jasnost, stručnost a jednoduchost. Na druhou stranu může osobní příběh či anekdota žáky povzbudit v hovoru nebo mít dokonce výchovný charakter. Jde tedy o udržení určité rovnováhy. Učitel občanské výchovy by zároveň neměl upouštět od užívání odborného jazyka a rozšiřovat tak slovní zásobu žáků. Jedná se o „povídavý“ předmět, který může být společně s českým jazykem jediným, kde má žák možnost se vyjádřit a kultivovaně diskutovat. Jak říká odborná literatura: „Samozřejmě je třeba zachovat kvalitu obsahu, takže někdy opravdu není žádoucí upustit od používání speciálních odborných termínů a pod..“¹⁵⁸

Dalším významným požadavkem je kultivovaná forma sdělení. „Učitel musí být pro žáky v tomto směru vzorem, měl by užívat běžně hovorové podoby spisovného jazyka a důsledně dbát na jeho normy.“¹⁵⁹ Podle Gavory je úkolem školy kultivovat spisovný jazyk žáka. Díky kontaktu se spisovnou normou, používanou učitelem, dochází u žáků k jejímu prohloubení a uvědomění.¹⁶⁰

Neméně důležitým aspektem je i tempo řeči učitele. „Pro zvýšení působivosti a výrazovosti projevu vzhledem k obsahu, věku a individuálním zvláštnostem žáků, k použité výchovné metodě a vzhledem k organizační formě, ve které se výchovné působení uskutečňuje, je třeba využívat v řeči

¹⁵⁸ EXNEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-08]. ISBN 978-80-7372-374-3. s. 53

¹⁵⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 98

¹⁶⁰ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 63

vhodné tempo, dynamiku, intonaci, vhodné pauzy apod.¹⁶¹ Příliš rychlé tempo znesnadňuje porozumění, příliš pomalé tempo může nudit, vést k nezájmu a nepozornosti.

„V neposlední řadě řeč učitele ovlivňuje jeho vlastní přístup, zaujetí k vysvětlovaným vědomostem, dovednostem a jevům, k příkazům apod.¹⁶² Svůj postoj projevuje učitel nejen jednáním, ale i emocionálním zabarvením hlasu. Ta odpovídá a závisí na osobnosti učitele, musí korespondovat s povahou předávaného učiva a měla by odpovídat i vnitřnímu vztahu učitele k němu. Žáci snadno odhalí rozpor mezi řečí učitele a jeho postojem. Jak se říká: „Kdo nehoří, nemůže zapálit.“

5.2 Naslouchání

„Naslouchání je především psychologickou záležitostí, příjemce je aktivní, věnuje mluvčímu svůj čas, věnuje mu pozornost, respektuje jej jako partnera, otevírá mu svou mysl a city, věnuje mu důvěru.“¹⁶³ Pokud komunikačního partnera, žáka, pouze slyšíme, sice registrujeme zvuky, ale nenamáháme se jim porozumět, nevěnujeme dostatečnou pozornost, nevyvíjíme potřebné úsilí, nechceme ztrácet čas.

Pokud chceme naslouchat aktivně, musíme být ochotni chvíli mlčet. Odmlka učitele ve správnou chvíli může fungovat jako povzbuzení žáka, aby pokračoval, dává najevo zájem, stejně jako povzbuzení pohledem, ochota přerušit jiné činnosti, nebo vhodná otázka. Mluvčímu může v jeho sdělení pomoci jednoduchá ozvěna partnera. Obyčejné „hm“ předává signál, že učitel

¹⁶¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 98

¹⁶² tamtéž

¹⁶³ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

naslouchá. Možností je i ozvěna v podobě zopakování posledních několika slov partnera.¹⁶⁴

„Jestliže naslouchají zformuluje vlastními slovy hlavní myšlenku určitého významového celku, poskytuje svojí odezvou mluvčímu důležitou zpětnou vazbu.“¹⁶⁵ Na základě toho může mluvčí svou své sdělení doplnit. Podobně může pomoci i shrnutí sdělovaných myšlenek, kdy vlastními slovy vyjádříme, co jsme se dozvěděli. To žákovi dává signál, že ho respektujeme, jeho názor nás zajímá.

„Nasloucháním zjišťujeme, kým mluvčí je nebo za koho se sám považuje.“¹⁶⁶ Pokud učitel aktivně naslouchá, má možnost slyšet mnohé, od věcných informací, přes představy žáka, jeho postoje, případné předsudky, osobní názory, přesvědčení až po postoj k osobě učitele.

Naslouchání je dovednost, které se učíme, je tedy možné ji zdokonalovat. Na úvod je zásadní uvědomit si, že vyslechnutí druhého neznamena, že se podvolujeme jeho přání, souhlasíme s ním nebo se snad stáváme jeho obětí. Naopak, z pohledu učitele je aktivní naslouchání důležitou dovedností, protože pomáhá budovat vztahy s žáky, blíže je poznat a v neposlední řadě identifikovat žádoucí odpovědi na položené otázky nebo nové pohledy diskutované téma.

5.3 Otázky

Umění ptát se, je další klíčovou dovedností učitele. „Těžko bychom hledali jiné povolání, v němž lidé tráví tolik času kladením otázek, na které

¹⁶⁴ EXNEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-08]. ISBN 978-80-7372-374-3. s. 49

¹⁶⁵ tamtéž

¹⁶⁶ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

znají odpověď.“¹⁶⁷ Na rozdíl od učitelů exaktních věd, předmětů jako matematika, fyzika nebo i jazyků v případě výuky gramatiky, v občanské výchově často neexistuje jen jedna správná odpověď. A proč se vlastně učitelé ptají? Ch. Kyriacou důvodů shrnuje hned několik:

- aby žáky povzbudili k přemýšlení a usnadnili jim pochopení myšlenek, jevů, postupů nebo hodnot,
- aby u žáků ověřili jejich porozumění učivu, vědomosti a dovednosti,
- aby upoutali pozornost žáků k danému úkolu, aby mohli přejít k další fázi výuky (jako „rozehřívací“ činnost pro žáky)
- aby zopakovali, revidovali, připomněli a upevnili učivo, které si žáci nedávno osvojili, aby připomněli předchozí postupy,
- jako prostředek řízení třídy, aby se žáci zklidnili, přestali pokřikovat, aby upoutali pozornost na sebe nebo na text, aby žáky upozornili, že je třeba při určité činnosti opatrnosti,
- aby se celá třída učila z odpovědí jednotlivých žáků,
- aby všichni žáci měli možnost odpovědět,
- aby ostatní byli povzbuzeni příkladem dobrých žáků,
- aby vtáhli do dění i stydlivější a méně aktivní žáky,
- aby žáci měli možnost vyjádřit své pocity, názory a postoje.¹⁶⁸

Ještě před položením otázky by měl učitel vědět, na co se vlastně ptá, co je účelem otázky. Na základě toho má možnost zvolit buď otevřený nebo uzavřený typ otázek. „Na otevřené otázky je možno uvést několik správných odpovědí, zatímco na uzavřené otázky existuje pouze jedna správná odpověď.“¹⁶⁹ Otevřená otázka umožňuje žákovi vyjádřit svůj názor, rozvinout

¹⁶⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 51

¹⁶⁸ tamtéž

¹⁶⁹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 51

myšlenku, oproti tomu k uzavřené otázce patří obvykle stručná, dokonce i jednoslovná odpověď. „Pokud je třeba zjistit něco přesně nebo korigovat průběh rozhovoru, budou vhodnější tyto otázky.“¹⁷⁰

Učitel by neměl při kladení otázek zapomínat na okolní situaci. Žák na otázku ve většině případů odpovídá před svými spolužáky, což může být emocionálně náročná činnost. „Proto je nezbytné, aby během kladení otázek vládlo ve třídě ovzduší podpory a úcty k odpovědím dětí, jak ze strany učitele, tak ze strany ostatních žáků.“¹⁷¹ Stydlivost žáka ani žádné jiné důvody by neměly žáka osvobodit od položené otázky a vyhnout se odpovědi.

Podle Mareše a Křivohlavého je možné rozlišit čtyři strategie, jak určit žáka, který má odpovědět:

- otázku formuluje neadresně pro celou třídu a potom vyvolá někoho z hlásících se žáků
- otázku formuluje neadresně pro celou třídu a potom vyvolá někoho z nehlásících se žáků
- po otázce hned následuje jméno konkrétního žáka, otázka je adresována jen jemu
- nejprve vyvolá žáka a potom mu položí otázku¹⁷²

Každá ze strategií má své výhody a nevýhody. Při vyvolávání pouze hlásících se žáků, pozornost skupiny s rukou dole rychle klesá. Podobná situace platí i případě, že by učitel vyvolával pouze, žáky, kteří o to nestojí - aktivní část třídy rychle ztratí motivaci. V případě, že napřed oslovíme konkrétního žáka a teprve následně položíme otázku, nemá zbytek třídu důvod

¹⁷⁰ EXNEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-08]. ISBN 978-80-7372-374-3. s. 51

¹⁷¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 52

¹⁷² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 82

vnímat. Ch. Kyriacou považuje za nejlepší strategii, situaci, kdy je napřed položena otázka a následně vyvolán žák. Jiní didaktici doporučují strategie nepravidelně střídat a tak držet třídu „ve střehu“.¹⁷³

Podobně jako u mluveného slova, méně je více. Otázka by měla být stručná, jasná, přehledná, směřující k jednomu tématu a hlavně pro žáky srozumitelná.

5.4 Řízení diskuze

Občanská výchova, jako jeden z mála školních předmětů, má ve svém kurikulu prostor pro diskusi žáků. Občan demokratického státu by měl být schopen vyjádřit a obhájit svůj názor, kde jinde tuto dovednost rozvíjet než právě v občanské výchově.

„Diskuze začíná v okamžiku, kdy kladou otázky žáci a když jeden žák reaguje na výrok svého spolužáka.“¹⁷⁴ Součástí řízení diskuze je i učitel. Pro úspěšný průběh aktivity by si ale měl jasně uvědomit, jakou roli bude v diskusi hrát, do jaké míry ji bude řídit a mít vůdčí postavení. Neméně důležité je i rozmístění žáků ve třídě. Výhodou je, pokud se žáci mohou navzájem nejen dobře slyšet ale i vidět.

Podle Mareše a Křivohlavého mnoho učitelů v diskusi používá otázek zbytečně a nefunkčně: „Učitel by se měl při rozpravě tázat hlavně v těchto situacích:

- je sám zaskočen, vyveden z míry, nutně potřebuje získat informace,
- vymezuje či zpřesňuje téma pro diskusi nebo objasňuje diskutovaný problém,

¹⁷³ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁷⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 53

- potřebuje se ujistit, zda dobře rozuměl,
- potřebuje znovu získat kontrolu nad třídou, když se komunikace rozhýbá nevhodným směrem.¹⁷⁵

Úkolem učitele při řízení diskuze je uvést téma a stanovit určité hranice - pravidla. „Aby diskuze přinesla dobré výsledky, je dobré žákům říci, proč se diskuze koná, jak dlouho bude trvat, a na jejím konci shrnout, jaké závěry je z ní možno učinit.“¹⁷⁶ Žáci mají příležitost pokusit se vyjádřit své myšlenky a názory, při čemž často potřebují povzbudit. Jednou z často zmiňovaných zásad je tolerovat případné chybně formulované odpovědi a nepřerušovat žáky, nechat je dokončit myšlenku. Účinnější než okamžitá oprava je situace, kdy případné omyly vyjdou najevo samy v průběhu diskuze.

Diskuze, podle Gavory dialog žák - žák, „je účinným nástrojem ke zvýšení zájmu žáků o vyučování, k přiblížení obsahu vyučování zájmům žáků. Dává žákům více možností aktivně se projevit, než je tomu při tradičním frontálním vyučování.“¹⁷⁷ Při diskuzi obvykle panuje živější a uvolněnější atmosféra i více hluku. Ani jedno ale není problémem, pokud se k sobě žáci chovají ohleduplně a učitel má situaci pod kontrolou.

5.5 Emoce v komunikaci

„Když učitel komunikuje, přenáší určitou informaci. Ale způsob, jakým komunikuje, ukazuje, jak chce na žáka zapůsobit. Jeho řečový projev může být chladný, věcný, nebo naopak milý, vstřícný. Každý z těchto způsobů ovlivňuje

¹⁷⁵ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3. s. 88

¹⁷⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. s. 53

¹⁷⁷ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 94

žáka, zanechává v něm však různé pocity.“¹⁷⁸ Nejde tedy jen o to, co učitel sděluje, ale i o to jak. Přirozeně se cítíme lépe pokud s námi lidé jednájí vstřícně a přátelsky, než když jsou strozí a chladní. Předpokladem dobrých učebních výsledků je, podle Gavory, příjemné, nenásilné klima komunikace, které žáky podporuje. Občanská výchova se dotýká mnoha emotivně zabarvených témat, i proto je na začátku samostatná kapitola věnována emoční inteligenci. Emoce dodávají projevu učitele autenticitu a vážnost.

Zatímco v prostředí rodiny jsou děti ve většině případů obklopeni láskou, starostlivostí a bezprostředním přátelským prostředím, atmosféra školy je operativní, pracovní. Nemusí tak být naplněny emocionální potřeby žáka, může chybět radost, sympatie, náklonnost.

Někteří učitelé jsou chladní, formální a věcní záměrně. Důvodem může být představa, že autorita znamená „držet si žáky od těla“ - v případě, že by se učitel žákům otevřel, stal by se zranitelným. To že se učitel chová přátelsky a mile, ale nemusí nutně znamenat, že ztrácí autoritu nebo respekt. „Respektování znamená uznávání, přijímání, souhlas, vážení si učitele, je to souhrn pozitivních vztahů žáků k učiteli. Učitel si udržuje svou autoritu především odborností a korektností v jednání se žáky.“¹⁷⁹ Mnohem větší respekt si učitel může vybudovat tím, že jedná spravedlivě a projevuje o žáky zájem.

Druhým, učiteli často uváděným důvodem pro chladné, až odměřené chování, je údajně převaha odborného učiva ve vzdělávacích plánech. Do učení pouček, údajů, principů a podobně přeci emoce nepatří. Gavora tento argument uznává pouze částečně. Záleží podle něj na typech úloh a učitelově prezentaci učiva. „Jestliže učitel umožní žákům samostatně objevovat nebo zpracovávat informace, mohou získat pocit radosti z dobrého nápadu, důmyslného řešení,

¹⁷⁸ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 95

¹⁷⁹ tamtéž

tvořivé odpovědi.¹⁸⁰ Občanská výchova není pouze souborem pouček, údajů a principů. Proto do ní emoce rozhodně patří.

Projevem pozitivního vztahu učitele k žákovi a zároveň předpokladem pozitivního vztahu žáka k učiteli je **empatie**. Vcítění do situace žáka neznamena, že s ním souhlasíme nebo že jsme stejnou situaci sami prožili. Může nám ale pomoci pochopit, proč žák v konkrétní vyučovací situaci jedná určitým způsobem. „Učitel musí téměř permanentně číst pocity žáků z jejich jednání, výroků a nonverbálních projevů. Výrazy tváře, gestikulace, postoj, rychlost řeči, pauzy, zabarvení hlasu a další nonverbální projevy poskytují učiteli realistický obraz o vnitřním prožívání situace žákem.“¹⁸¹

Akceptace, neboli přijetí, uznání a respektování osobnosti žáka, je základem pro vytvoření důvěry žáka k učiteli. Jednoduše řečeno, jde o to přijímat každého, jaký je. Akceptace neznamena, že musíme souhlasit se vším, co žák dělá nebo říká, nebo dokonce rezignovat na výchovné úsilí. Jde o uznání určitých specifík jedince, bližší poznání osobnosti žáka. „Každý žák je jedinečný, jinak si osvojuje poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), je rozdílně emocionálně vyladěný (temperamentové odlišnosti), jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod).“¹⁸² V případě, že učitel specifika žáků přijme, může mu to dokonce i pomoci při výuce a usnadnit žakovu pozici v kolektivu třídy. Například žák s odlišným sociokulturním zázemím může, v případě, že s tím sám souhlasí a situace je mu příjemná, představit svou kulturu zbytku třídy.

Pokud bude učitel sám ze své hodiny znuděný, těžko přivede své žáky k pozitivnímu vztahu ke svému předmětu. „**Entuziasmus** je nakažlivý, infikuje

¹⁸⁰ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 95

¹⁸¹ tamtéž s. 96

¹⁸² GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 58

i žáky, je proto formou stimulování a motivování žáků, Je to důležitá oblast citového života třídy.¹⁸³ Proto není na škodu projevit nadšení, sdělovat své osobní zkušenosti a zážitky a přenést tak dobrou náladu na druhé.

Zapálený učitel, který umí motivovat a předávat pozitivní emoce se neobejde bez humoru. „Jemný **humor** žáky povzbuzuje, dodává jim odvalu a odbourává konflikty. Mnozí učitelé umí nadlehčeným, humorným způsobem oznamovat žákům velmi vážné věci, a tím je zbavují napětí a stresu.“¹⁸⁴ Sám o sobě sice žakovské porozumění učivu zřejmě nezajistí, ale rozhodně zlepšuje atmosféru ve třídě, vztahy ve třídě a zmenšuje propast mezi žáky a učitelem. Pro kladné působení humoru je zásadní nezaměňovat ho s ironií, satirou nebo jízlivostí. „Obecně se dá říci, že humor působí kladně na společnou práci učitelů a žáků, zatímco ironie, jízlivost působí záporně na vztahy mezi učitelem a žáky, na sociální klima ve výuce i na žakovské učení.“¹⁸⁵

S občanskou výchovou souvisí citlivá témata. Například se jako učitel můžeme ocitnout v situaci, kdy na opačné straně katedry sedí řada žáků z rozvedených rodin a úkolem hodiny je rozebrat význam manželství. Vztahy v rodině, adopce, témata dotýkající se národnostních menšin, to vše je pro učitele OV „tenký led“. V těchto chvílích je citlivý přístup nutností, zároveň by ale situace jednoho žáka neměla omezit rozsah tématu ani zbytek třídy. Z druhé strany může učitel konkrétní, i komplikované, situace ve třídě využít tak říkajíc ve prospěch tématu - v případě potřeby se u něj zdržet déle, dříve ho zařadit do výuky a podobně. Možností je řada, záleží na ochotě učitele s třídou pracovat.

5.6 Zpětná vazba

¹⁸³ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 95

¹⁸⁴ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 97

¹⁸⁵ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.

„Pravidelné hodnocení žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků. píšících do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány.“¹⁸⁶ Pro úspěšný rozvoj žáka je zpětná vazba zásadní. Jejím hlavním cílem je informovat, dokáže ale také formovat a motivovat žáka.

„Hodnocení se stimuluje prostředkem, pokud je správné a spravedlivé.“¹⁸⁷ V takovém případě pomáhá odstranit chyby a pokud je kladné, posiluje sebedůvěru žáka. Nehodnotíme jen známkováním, jsou to často spíše slovní hodnocení, která se, pokud nejsou formulovaná s opatrností, mohou žáka osobně dotknout a vytvořit tak komunikační bariéru mezi žákem a učitelem.

Gillernová doporučuje vyhnout se hodnocením celé osobnosti žáka. Přínosnější a zároveň i ohleduplnější k osobnosti žáka je vyjadřovat se ke konkrétním situacím a oddělit osobnostní vlastnosti žáka od jeho výkonu. „Zobecněná a hodnotící tvrzení typu ‚Zhoršil ses v matematice.‘ jen málo žáka informuje o tom, co má dělat aby situaci změnil. Proto konkrétnější sdělení typu ‚Procvičuj násobilku‘ je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny.“¹⁸⁸ Konkrétní pojmenování toho, co může žák zlepšit nebo změnit, je efektivnější než posuzující vyjádření, které má navíc emočně rušivý účinek.

Ve výchově, stejně tak i ve vzdělávacím procesu, má své místo odměna a trest. Odměna, pochvala ze strany učitele, žáka pozitivně stimuluje, motivuje a podporuje žádoucí chování. „Při pochvalě se uplatňuje princip ‚něco získat‘. Pochvala je druhem odměny zaměřené na osobnost. Nehodnotí produkt práce,

¹⁸⁶ GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 121

¹⁸⁷ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

¹⁸⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.61

výsledek činnosti žáka. Pochvala je typem vnější a pozitivní motivace.¹⁸⁹ Najít příležitost pro pochvalu každého dítěte může být nesmírně obtížné, ale má pro žáky zásadní význam. Ocenění snahy, ochoty, nadšení nebo zájmu o věc žáky motivuje k lepším výkonům.¹⁹⁰

Formou negativní motivace je trest. Jeho funkcí je zabránit nežádoucímu chování jedince, čímž vede žáka ke změně chování tlakem. „Trest jako negativní motivace je vždy lepší než žádná motivace. Většina žáků snáší učitelovu lhostejnost hůře než oprávněný a spravedlivý trest.“¹⁹¹ Podmínkou spravedlivého trestu jsou jasně vymezená pravidla. „Na řadu dětí působí negativně fakt, že některý učitel více odpustí, má-li dobrou náladu, a je naopak přísnější, má-li náladu špatnou.“¹⁹² Podobně jako u slovního hodnocení žáka, i u trestu je třeba mít se jako učitel na pozoru a zamyslet se, jestli trestáme pouze samotný přestupek nebo jestli trestem vyjadřujeme svůj postoj k žákovi.

Kombinace naukového a výchovného obsahu občanské výchovy její hodnocení podstatně ztěžuje. V případě, že žákům předložíme po každé probrané kapitole test a na základě jeho výsledků vypočítáme výslednou známku, jen těžko zahrneme výchovné aspekty předmětu, zájem o něj a snahu. Podobně jako se ve výtvarné výchově nehodnotí pouze výsledné dílo, ale spíše zájem, pracovitost a určitý pokrok, ani občanská výchova by na tyto aspekty neměla zapomínat. Obě složky předmětu jsou důležité, proto je ve výsledném hodnocení nutné pokusit se nalézt určitou rovnováhu a například dát tak

¹⁸⁹ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 117

¹⁹⁰ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s.60

¹⁹¹ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 116

¹⁹² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1. s. 87

možnost projevit se a získat dobrý výsledek i žákům, kterým se v ostatních předmětech daří hůře.

5.7 Neverbální komunikace

„Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům.“¹⁹³ Neverbální komunikace má zásadní význam pro učitele i pro žáky. Učiteli porozumění neverbálních projevů žáka pomáhá ke snazší orientaci v jeho potřebách a pocitech, jasné neverbální projevy učitele pomáhají žákům snáze vstřebat, co se učitel snaží předat.

Zásadní je svůj projev pokud možno upravit tak, aby mu žáci byli schopni porozumět. „Učit se rozumět neverbálním aspektům v komunikaci je důležité podporovat i ve škole, ale pokud možno nekomplikovaně - například ironie děti mate, nerozumí ji.“¹⁹⁴

Většina řeči těla se odehrává na nevědomé úrovni, nebývá tak přísně kontrolována jako mluvený projev. Neverbální komunikace může verbální projev doplňovat, zesilovat jeho účinek, regulovat ho nebo případně i plně zastoupit. Může se stát, že neverbální projev je v rozporu s tím, co říkáme a v takových chvílích, podle Mikulášťíka, posluchači věří spíše neverbálnímu projevu než řeči.¹⁹⁵ Neverbální projev může ve vztahu k verbální zprávě vystupovat v několika možných vztazích:

1. jako opakování a zesílení verbální zprávy - např. přikývnutí při vyslovení souhlasu

¹⁹³ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 59

¹⁹⁴ tamtéž s. 60

¹⁹⁵ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

2. jako odporování - neverbální chování je v rozporu s tím, co sdělující říká
3. reagování na verbální zprávu pouze neverbální signály
4. důraz nebo doplnění
5. regulace - verbální komunikace pomáhá kontrolovat verbální sdělení¹⁹⁶

„Cílevědomým využíváním prvků neverbální komunikace může učitel chování žáka ovlivnit a zároveň šetřit čas.“¹⁹⁷ Komunikační kanál otevírá **oční kontakt**, který může fungovat i jako forma akceptace - žákovi tak dáváme najevo, že ho vnímáme, posloucháme. Dlouhý pohled mířený na neposedné dítě, dokáže beze slov dát najevo, že je načase věnovat se zadané práci.

Jako další forma akceptace může fungovat **úsměv nebo přikývnutí**. Oboje dává najevo pozitivní signál, že „odpověď, konání byly správné, forma projevu důvěry, povzbuzení.“¹⁹⁸

Gestikulace učitele má význam hlavně pro žáky sedící na opačné straně třídy. Kromě záměrných gest, používáme i taková, která si neuvědomujeme. „Někteří lidé mají nevědomky zafixovaná dvě nebo tři gesta, která používají stále a opakovaně, neadekvátně a nepřiléhavě verbálnímu sdělení.“¹⁹⁹ V takové případě může gestikulace, která při přiměřeném používání hodinu oživuje, působit velmi rušivě a nutit obecnost k soustředění na tento jen místo na probíranou látku.

Poloha těla a končetin učitele, neboli **posturika**, dokáže podpořit i vytvořit bariéru, odstup. „Harmonií postur můžeme podpořit plachého žáka. Překřížení rukou, nohou se snažíme zredukovat. Chápu se často jako bariéra,

¹⁹⁶ tamtéž s. 123

¹⁹⁷ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 110

¹⁹⁸ tamtéž

¹⁹⁹ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 127

odstup. Projev moci.²⁰⁰ Úplně vyhnout by se učitel měl otočení zády a současnému mluvení, mluvené slovo tak ztrácí význam.

Vzdálenost učitele a žáka, **proxemika**, konkrétně přiblížení učitele k žákovi dokáže vyjádřit hned několik zpráv. V případě, že žák nedává pozor, přiblížením dává učitel najevo nesouhlas a zastavuje ho v nežádoucí činnosti. Pokud žák potřebuje pomoc, je přiblížení chápáno jako výraz ochoty a zájmu.²⁰¹ Učitel, který většinu času stojí u katedry zpravidla ztrácí kontakt s žáky na opačné straně třídy. Bránit přiblížení může i uspořádání lavic, které pohybu učitele brání. „Výhodné je takové uspořádání lavic, aby se učitel mohl přiblížit ke každému žákovi ve třídě a aby žáci viděli na sebe navzájem.“²⁰²

Proxemika se odehrává i na vertikální úrovni. Učitel, pohybující se po třídě, má nad sedícími žáky výškovou převahu. „Menší člověk při komunikaci může, ale také nemusí mít určitý handicap, pocit submisivity.“²⁰³ Tuto bariéru může učitel překonat tím, že se k žákovi skloní nebo si ho například posadí proti sobě.

Haptika, dotyk, v pozitivním významu „vyjadřuje akceptaci žáka, povzbuzení, výzvu k žádoucí činnosti. V negativním významu upozorňuje na změnu chování, je jemným varováním.“²⁰⁴ Zatímco mladší děti dotyk učitele často přímo vyžadují, u starších žáků, by měl učitel respektovat osobní prostor žáka.

Součástí neverbálního projevu učitele je i **síla hlasu, využívání ticha a přestávek v mluveném projevu a tempo řeči** učitele. Mikuláščík

²⁰⁰ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 111

²⁰¹ tamtéž

²⁰² tamtéž

²⁰³ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 130

²⁰⁴ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 112

doporučuje „při komunikování, zejména při delším projevu, hlasitost obměňovat, zabránit tak možnému projevu monotónnosti, který působí tlumivě.“²⁰⁵ Nečekané ticho dokáže vzbudit pozornost. Pokud se učitel uprostřed projevu zastaví a počká, může tak například vytrhnout nepozorné žáky z hovoru. Svůj význam mají i pauzy po vyslovení otázky: „Po otázce žákovi je třeba počkat na jeho odpověď nejméně tři sekundy. Žák potřebuje dostatek času na rozmyšlení své odpovědi.“²⁰⁶ Neméně důležité je i tempo řeči učitele, které by mělo být přiměřené věku žáků, jejich schopnostem, náročnosti učiva i činnosti žáků. „Rychlé tempo řeči působí jako komunikační bariéra. Žák nemusí porozumět, ztrácí významové souvislosti, a může se pak začít nudit nebo vyrušovat.“²⁰⁷

Výše zmíněné se přirozeně netýká pouze učitele občanské výchovy, ale tyto zásady jsou pro něj neméně důležité. Uspořádání třídy, pozice učitele v prostoru i jeho vystupování ovlivňují celkový průběh hodiny i kvalitu komunikace.

²⁰⁵ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4. s. 120

²⁰⁶ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4. s. 112

²⁰⁷ tamtéž

6. Rozhovor

Pro lepší ilustraci tématu jsem se rozhodla do této práce zahrnout rozhovor s člověkem, který mě k jejímu napsání částečně inspiroval. Použité otázky vyplývají ze struktury práce a částečně navazují na vyjádření dotazované. Své zkušenosti a názory níže vyjadřuje učitelka českého jazyka a občanské výchovy se sedmnáctiletou praxí, která za svou kariéru učila na základní škole na venkově i ve velkoměstě.

Jak byste popsala svůj vztah k výuce OV?

Baví mě práce s dětmi, kde témata nejsou ohraničená, prolínají se jedno do druhého, fungují mezipředmětové vztahy a děti mají možnost vás překvapit, vyjádřit svůj názor. Mým druhým oborem je čeština, která s OV úzce souvisí. Záleží mi na tom, aby se děti uměli vyjadřovat a chovat ve společnosti. Snažím se každého jedince naučit, aby uměl alespoň pozdravit, poprosit a poděkovat, i kdyby mu ze základní školy nemělo utkvět nic jiného.

Jak vnímáte postavení OV v českém vzdělávacím systému?

Všeobecně se hovoří o tom, že tyto hodiny jsou tzv. okrajové a učit je může kdokoliv. Často se stává, že někteří učitelé si v tomto předmětu řeší třídnické záležitosti a náplň prochází „letem světem“. Přístup a organizace je na každém učiteli. Hodina týdně není mnoho a rozvrhové časy práci ještě znesnadňují. Přesto ale vnímám, že ve třídách, ve kterých se systematicky o něco pokouším, je klima lepší, než tam, kde nemám možnost působit. Myšleno se vší skromností. OV totiž pomáhá řešit a upevňovat vztahy jak ve třídě, tak i mezi žáky a učiteli.

Čím je podle Vás OV specifická? Čím se liší od ostatních předmětů?

Hlavním specifikem je podle mého názoru možnost působit na emocionální složku žáka. OV je výchovným předmětem. Hlavní úlohu samozřejmě hraje to, co si žáci přinášejí z domova, ale to, co řešíme ve škole rozhodně nemá pro děti

malou váhu. Pracujeme v kolektivu, který je pokaždé jiný, jak co se týče sociokulturní skladby třídy, tak i nadání jednotlivých žáků. Lidově řečeno, někdy se vám sejde studijní skupina se kterou se více věnujete diskuzím na odborná témata, někdy se musíte více soustředit na zlepšení vztahů mezi dětmi a jejich adaptaci na vzdělávací proces.

Od ostatních předmětů se liší tím, že je velice těžké i snadné zároveň žáky ohodnotit. Záleží jaká si nastavíte kritéria a co od dané skupiny očekáváte a s tím by třída měla být předem seznámena. Například tzn. budu aktivní a ochotný v hodinách spolupracovat, budu se slušně chovat, splním zadané úkoly - mohu počítat s pěknou známkou. A to platí i naopak s tím, že podle mého názoru dostatečné a nedostatečné jsou hodnocením spíše mého výkonu než žákova. Proto se snažím, aby se tyto známky na vysvědčení neobjevovaly.

Má DP se zabývá komunikačními kompetencemi učitele. Máte na základě své praxe nějaká doporučení, jak s žáky komunikovat?

Ano. Snažím se být dobře naladěná, k citlivým tématům mám vždy připravený nějaký příběh ze života, ráda používám humor, který neublíží. Oblíbila jsem si i metodu "Šesti klobouků myšlení", která se dá použít prakticky na každé téma, pokud třída ještě neumí diskutovat.

Hlavně u emocionálně zabarvených témat nebo při diskuzích zásadně nesedíme klasicky v lavicích. Používáme kruh ve kterém se žáci cítí lépe a jsou nuceni dávat pozor. Já jsem kruhu součástí, tím jsme si v daném okamžiku rovni.

Projekt Odyssea vydal v rámci OSV deset pravidel psychické bezpečnosti žáků, která úzce souvisí právě s výukou OV, jejíž je osobnostní a sociální výuka součástí. Pravidla zní takto:

Základní pravidla psychické bezpečnosti v OSV

1. Předem žáky seznámíme s nejdůležitějšími pravidly psychické bezpečnosti.

1. Žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity (tzv. pravidlo STOP).
 2. Učitel má právo kdykoli zastavit aktivitu (např. z důvodu bezpečnosti).
 3. Respektujeme právo na soukromí, o omezeních informujeme předem.
2. Jasně strukturujeme aktivity žáků.
 3. Vytváříme co nejvíce prostoru pro žáky.
 4. Přemýšlíme o rizicích předem a zohledňujeme je v instrukci.
 5. Podporujeme a povzbuzujeme žáky, aby projevovali i akceptovali různé názory.
 6. Při probírání citlivých témat vedeme diskusi na obecnější (méně osobní) úrovni.
 7. Ošetřujeme emočně vypjaté situace.
 8. Používáme zpětnou vazbu.
 9. V případě potřeby operativně zavádíme další pravidla.
 10. Vzděláváme se v OSV. Pouštíme se jen do těch témat, na která jsme připraveni.²⁰⁸

Souhlasíte s těmito zásadami?

Celkově ano, ale bráno od konkrétní situace a konkrétního kolektivu. Bod číslo jedna si rozhodně v praxi upravuji. Podle mého názoru žák nemá právo se neúčastnit aktivit ve třídě. Dávám si záležet, abych vytvářela „bezpečné“ aktivity a situace a rozhodně není mým cílem nikomu ublížit, proto nevidím důvod, proč by se měli žáci z činnosti třídy vyčleňovat. Pochopitelně, někteří žáci potřebují více času, aby pochopili, že jim nic nehrozí a v klidu se

²⁰⁸ Osobnostní a Sociální Výchova - *Odysea.cz. Osobnostní a Sociální Výchova - Odysea.cz* [online]. Copyright © 2018 Projekt Odysea, z. s. [cit. 28.09.2018]. Dostupné z: <http://www.odysea.cz/metodiky-osv/pravidla-psyhicke-bezpecnosti-v-osv>

začlenili. V případě, že vidím, že je situace někomu nepříjemná, zasáhnu. Z praxe vím, že pokud bych vyhlásila možnost neúčastnit se, mohla bych si v hodinách „hrát sama“. Mým cílem je pracovat se všemi žáky ve třídě a pokud má někdo tendenci se často stranit, řeším to s ním individuálně.

Ocitáte se v situacích, kdy se žáci odmítají zapojit? Jak je řešíte?

Ano samozřejmě. Snažím se s dětmi dohodnout po dobrém, mým cílem není nikoho násilím tlačit do nepříjemné situace. Mám vyzkoušené, že v některých případech stačí, jak už jsem říkala, více času. Například, pokud žák odmítá prezentovat svoji práci, když na něj dojde řada, nebo nechce určitou činnost začínat, ustoupím, ale zeptám se znovu. Často se stává, že žák změní názor. Pokud ne a vidím, že je mu nepříjemné mluvit před třídou, nabídnu mu jinou formu práce - může svůj názor například napsat.

Máte nějakou osvědčenou strategii, jak žáky motivovat a zapojit tak celou třídu?

Největší úspěch mívá možnost stát se učitelem ve své vlastní třídě. Tzn. připravit si program pro spolužáky - nachystat materiál, aktivity pro spolužáky, otestovat naučené, vyzkoušet si organizovat třídu. Na to je samozřejmě třeba třídu předem nachystat, rozhodně to není proveditelné s každou skupinou.

Dobrou motivací a strategií pro vzbuzení zájmu jsou návštěvy bývalých žáků naší školy, kteří jsou úspěšní v různých oborech. Momentálně učím na vesnické škole, kde se děti znají a mají široké příbuzenské vazby. Často tak vidí tyto návštěvy v úplně jiném světle než jsou zvyklí, dozví se něco nového o člověku, kterého vlastně znají a zároveň získávají rozhled a o svých dalších možnostech studia či budoucího povolání.

Některá témata se snažíme probrat formou hry. Například v šesté třídě u tématu Rodina organizujeme svatbu se vším všudy, i se svatebním dortem. To je něco, na co děti nikdy nezapomenou a třídu to většinou spojí jako kolektiv.

Snažím se ve své praxi řídit citátem pana Werricha: "Když se jde na věc s nadšením a šturmem, tak se dílo podaří!" Jestli se dílo skutečně podařilo se ukáže až časem, pro mě je důležité jaký pocit mám po skončení hodiny. Nikdo nejsme dokonalí, ale snaha se cení.

Jakými schopnostmi a dovednostmi by podle vás měl dobrý učitel OV disponovat?

V ideálním případě komunikativně zdatný, citlivý, empatický a veselý voják z povolání... A teď vážně, za nejdůležitější považuji schopnost zaujmout, překvapat, pobavit a vědět, co chcete předat.

paní učitelka R.M., 28.8.2018

Z výše uvedeného podle mého názoru vyplývá, že dotazovaná paní učitelka je jedním ze zapálených učitelů, její práce ji očividně baví a naplňuje. V řadě věcí se shoduje s mými zjištěními z odborných zdrojů (např. hodnocení). Co se komunikace s žáky týče působí sebejistým dojmem a o své práci přemýšlí. Své názory si je schopná obhájit. I když má například ke zmíněným pravidlům psychické bezpečnosti výhrady, své, od prvního pohledu kontroverzní, tvrzení se pokusila vysvětlit. Jak sama říká, nikdo není dokonalý, ale zaujetí pro věc a chuť s žáky pracovat nejen v rámci učebnice, jsou často právě tím, co dělá OV zajímavou a odlišnou od ostatních předmětů.

Závěr

Občanská výchova je předmětem, který spojuje poznatky z mnoha vědních oborů. Najdeme zde témata ze sociologie, psychologie, politologie, ekonomie i například ekologie. Úkolem předmětu je příprava na život v současné společnosti, jehož součástí je dodržování právních a morálních hodnot. Je proto nezbytné k teoretickým poznatkům přidat i složku emocionální, díky které je možné podílet se na formování postojů a hodnot žáků a stavět na jejich osobních zkušenostech. Tato kombinace klade na osobnost učitele nemalé nároky.

Kombinace výchovné a naukové složky je zároveň prvkem, který odlišuje občanskou výchovu od ostatních předmětů. Pokud má učitel úspěšně působit na hodnoty a postoje žáků, vést je ke kritickému myšlení a učit žáky vyjádřit vlastní názor, měl by třídu umět zaujmout, aktivizovat, nadchnout i udržet její pozornost. K tomu potřebuje řadu komunikačních kompetencí i dostatek vlastních zkušeností. Například učitel matematiky či chemie nepotřebuje znát žákův názor na probírané téma. Pro učitele fyziky nemusí hrát vztahy žáků ve třídě zásadní roli. I když je komunikace neodmyslitelnou součástí všech vyučovacích předmětů a vzdělávání obecně, právě v občanské výchově hraje zásadní roli, neboť je jak prostředkem, tak i cílem vzdělávání.

Na základě odborné literatury a s ohledem na specifika předmětu bylo vymezeno sedm komunikačních kompetencí učitele občanské výchovy na druhém stupni základní školy. Konkrétně charakteristika mluveného projevu učitele, schopnost naslouchat, kladení otázek, řízení diskuze, oblast emocí v komunikaci, poskytování zpětné vazby a neverbální komunikace učitele.

Jak již bylo zmíněno, občanská výchova by měla reflektovat současné společenské dění, připravovat žáky na život ve společnosti a předávat morální a právní zásady. Otázkou je, jestli je toho tento předmět při dotaci jedné hodiny týdně, širokým záběrem témat a zvyšujícími se požadavky na kompetence žáků schopen. Zásadní roli v pojetí a kvalitě předmětu hraje i učitel a jeho přístup,

který určuje hloubku probíraných témat, způsob podání i například prostor pro aktivitu žáků.

Současná situace vede k zamyšlení nad celkovým pojetím předmětu i přípravou budoucích pedagogů v daném oboru. Z vlastní zkušenosti vidím velké rozdíly i v přístupu mentorů studentů učitelství, kteří v některých případech přímo poukazují na okrajové postavení OV. Určité podcenění předmětu vidím i v přístupu veřejnosti, což je paradoxem vzhledem k tomu, že tento předmět jako jediný připravuje žáky na život ve společnosti se všemi jeho nástrahami.

Seznam použité literatury

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*.

Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EXNEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-08]. ISBN 978-80-7372-374-3.

JANÍK, T. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace* 2007, č. 4, s. 35-42. ISSN 1211-4669.

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

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011, 315, [10] s. ISBN 978-80-7359-334-6.

HAVLÍK a KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny ...* Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006, 67 s. ISBN 80-86723-16-X.

HRABÁKOVÁ, Lud'ka. Proměny výchovy k občanství navazující na kurikulární reformu a elektronické zdroje podporující její inovaci. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, , 166-176. ISBN 978-80-7372-414-6.

- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.
- MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace* 1998. č. 4, s. 91-95. ISSN 1211-4669.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikační dovednosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, 109 s. ISBN 80-7083-475-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava, ed. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 2. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 158 s. ISBN 80-7041-176-7.

ŠTURZOVÁ, Jana. Mezioborový charakter občanské výchovy a specifika její didaktiky. *Univerzita a mezioborovost*. Liberec: Bor, 2007, , 64-71. ISBN 978-80-86807-69-0.

ŠVEC, V. Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31-43. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam použitých elektronických zdrojů

Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz. *Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz* [online]. Copyright © 2018 Projekt Odyssea, z. s. [cit. 28.09.2018].

Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv/pravidla-psychicke-bezpecnosti-v-osv>

Domů - DIGIFOLIO [online]. Copyright © [cit. 02.10.2018]. Dostupné

z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>