

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Eva Bidlová

Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení

Psychologie - pedagogická psychologie

Vedoucí práce: PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Praha 2005

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou disertační práci vypracovala samostatně, pouze na základě pramenů citovaných a uváděných v seznamu použité literatury.

V Praze dne 19. ledna 2005.

Eva Bidlová

Poděkování

Za mnoho užitečných rad, nápadů a cenných připomínek spojených s velkou ochotou a laskavostí při vedení této práce děkuji PhDr. Iloně Gillernové, CSc a za cennou pomoc se statistickým zpracováním dat děkuji RNDr. Petru Boschovi, CSc.

Děkuji také všem videotrenérům, učitelům a jejich žákům, kteří se podíleli na výzkumu. Ráda bych také poděkovala své kolegyni PhDr. Vladěce Moravčikové za spolupráci při výzkumu a za velikou pracovní i psychickou podporu.

Nemohu opomenout ani své nejbližší, kteří se mnou měli nesmírnou trpělivost a vycházeli mi v mnohém vstříc.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. SPOLEČNOST, ŠKOLA, UČITEL.....	9
2. INTERAKCE A KOMUNIKACE UČITELE A ŽÁKA VE ŠKOLE	21
2.1. Obecně o interakci a komunikaci.....	21
2.2. Interakce ve škole	22
2.3. Komunikace ve škole	27
2.4. Pojetí osobnosti žáka ve školních interakcích	33
2.5. Pojetí osobnosti učitele.....	36
3. PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELE	40
3.1. Obecně o dovednostech.....	40
3.2. Dovednosti v profesi učitele.....	44
3.3. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení	49
4. METODA VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ.....	53
4.1. Obecně o metodě videotrénink interakcí	53
4.2. Základní teoretická východiska metody videotrénink interakcí	54
4.3. Základní principy metody videotrénink interakcí	59
4.4. Způsob práce pomocí metody videotrénink interakcí	63
5. METODA VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE.....	65
5.1. Obecně o metodě videotrénink interakcí ve škole.....	65
5.2. Základní teoretická východiska metody videotrénink interakcí ve škole	66
5.3. Základní principy metody videotrénink interakcí ve škole	68
5.4. Způsob práce pomocí metody videotrénink interakcí ve škole	75
EMPIRICKÁ ČÁST	77
1. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE	78
1.1. Východiska výzkumného projektu	78
1.2. Výsledky předchozích výzkumů.....	79
1.3. Popis designu výzkumu.....	87
1.4. Výzkumné otázky.....	89
2. VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS	90
3. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH ZPRACOVÁNÍ	91
3.1. Pozorování	91
3.2. Škálování	96
3.3. Dotazníky	96
3.4. Rozhovor	99
4. VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR.....	100
4.1. VTI a rozvoj sociálních dovedností učitele	100
4.2. VTI a sebesuzování učitele	114
4.3. VTI a klima třídy.....	128
5. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	139
DISKUSE	141
ZÁVĚR	144
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	145
SEZNAM OBRÁZKŮ	155
SEZNAM TABULEK	156
SEZNAM GRAFŮ	157
SEZNAM PŘÍLOH	160

MOTTO:

*Došel jsem k děsivému závěru,
že rozhodujícím prvkem ve třídě jsem já.*

*Atmosféru vytvářím svým osobitým přístupem
a pohodu svou každodenní náladou.*

*Jako učitel mám obrovskou moc
vnášet do života dětí déšť i slunce.*

*Umím být nástrojem trýznění,
ale i zdrojem inspirace.*

*Umím pokořovat i ustupovat,
zraňovat i uzdravovat.*

*Jen na mně pokaždé záleží,
zda se krize vystupňuje, nebo zažehná,
a zda se dítě polidší, nebo odlidší.*

Haim Ginnot

ÚVOD

V současnosti už pojem gramotnost neoznačuje schopnost číst, psát a počítat, ale spíše schopnost obstát v zaměstnání, schopnost navazovat vztahy a být aktivním občanem. Úspěch člověka podstatnou měrou závisí na jeho schopnosti komunikace a pozitivní interakce. Problematika sociálního styku je tak stále více aktuální a odráží se to i ve studiu interakce a komunikace ve školách.

Učitelé jsou v posledních letech vystaveni tlaku měnící se společnosti, která požaduje zkvalitnění vyučovacího procesu. Navíc dochází ve větší míře nežli v minulosti k podpoře začleňování dětí s nejrůznějšími poruchami vývoje a chování do škol běžného typu. To samozřejmě klade velké nároky na profesionální chování a jednání učitelů, na jejich sociální dovednosti.

Navázat vztah s dětmi a komunikovat s nimi bylo, je a stále bude nezbytným předpokladem každého vzdělávání, důležitými dovednostmi těch, kteří s dětmi pracují. Budoucí učitelé si při přípravě na své povolání důkladně osvojují odborné základy profesní kompetence, avšak ve školské praxi zjišťují, že potřebují další náměty a inspirace ke zdokonalení svých dovedností, a že jim chybí dovednosti nezbytné pro úspěšnou a neustále novou komunikaci ve škole. Proto má disertační práce přispět k rozšíření možností rozvíjení sociálních dovedností učitelů a to pomocí metody videotréninku interakcí.

S touto metodou jsem se seznámila již v roce 1994, v době, kdy se v České republice otvíral první ročník výcviku „Video Home Training“ vedený A. C. Molewijkem, DrS. z RIAGG IJsselland v Nizozemsku. Přestože je tato metoda užívána především při práci s rodinami, zaměřila jsem se od začátku výcviku na práci s učiteli. Tato disertační práce vznikla tudíž na základě dlouholetých zkušeností s aplikací této metody ve školách. Navazuje na mou diplomovou a později rigorózní práci, která patřila mezi první studie pojednávající o užití metody videotréninku interakcí ve škole. V diplomové práci byla tato metoda jen stručně charakterizována a byla popsána specifika její aplikace ve škole. Cílem práce bylo zmapovat možnosti využití metody videotréninku interakcí pro rozvíjení sociálních dovedností učitele. Naplnění cíle vyžadovalo pracovat kazuistickým způsobem, který otevřel možnosti pro další ověřování účinnosti této metody pro rozvíjení profesní kompetence učitele a pro sledování dalších proměnných, jež vstupují do vzájemné interakce učitele a žáků. Mezi psychologickými činiteli pedagogické interakce má samozřejmě své místo i problematika osobnosti a chování

žáka, a proto bylo třeba zabývat se i touto problematikou a zjišťovat vliv sociálních dovedností učitele na efektivitu vyučování a sociální rozvoj žáků.

Předložená práce si klade za cíl ověřit efektivitu metody videotrénink interakcí pro rozvíjení profesní kompetence učitele s důrazem na podporu rozvoje žáka. S tímto cílem souvisí jak teoreticko aplikační rovina zvládnutí problému, tak její empirické uchopení. Škola a učitel jsou důležitými socializačními činiteli, ale zároveň je zřejmá souvislost s širším společenským prostředím. Základními cestami pro porozumění působení společnosti, školy a učitele se mohou stát pedagogicko sociální faktory interakce a komunikace v prostředí školy. Interakci a komunikaci žáka lze nahlížet z různých úhlů pohledu, ale v souladu s cíli této studie bylo nutné zkoumat profesní dovednosti učitele a jejich podíl na podpoře edukačních procesů. Vlastní empirická část sleduje působení metody videotrénink interakcí při práci učitele a přináší relevantní závěry pro aplikaci této metody do běžné praxe škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SPOLEČNOST, ŠKOLA, UČITEL

„Za sto let nebude záležet na tom, jaké jsem měl bankovní konto, v jakém jsem žil domě nebo jaké jsem řídil auto. Pokud jsem však byl důležitý pro život nějakého dítěte, může to změnit celý svět.“

Neznámý autor.

V předkládané disertační práci se zaměřujeme na problematiku sociálních dovedností učitele v širším rámci pedagogické a sociální psychologie. Zabýváme se možnostmi rozvíjení sociálních dovedností, interakce a komunikace ve škole, osobnosti žáka, osobnosti učitele, charakteristikou jeho profese a dovednostmi, které pomáhají rozvíjet vztah učitele a žáka a vztah k učivu. To vše navíc na pozadí naší velmi rychle se proměňující společnosti.

V souvislosti s tím se vynořuje mnoho otázek, např.: Jak se odráží dění ve společnosti v dnešní škole? Jaká je vlastně dnešní škola? Koho vzdělává a k čemu? Jak se změnilo postavení žáka a učitele? Jak se dění ve společnosti odráží ve vztazích ve školách? Jak vypadá progresivní vzdělávací program v epoše globalizace? Tyto a ještě mnoho dalších otázek si zasluhují alespoň krátký filozofický pohled na naši dobu, často označovanou jako doba postmoderní a zamyšlení nad jejími odrazy v dnešním a možná i budoucím systému vzdělávání.

Je-li naše společnost označována jako *společnost postmoderní*, co vyjadřuje postmoderna, postmoderní doba pro současnou výchovu a vzdělávání? Ve filozofii je za její hlavní atributy především považováno (např. Bauman, 1995; Toffler, 1992; Welsch, 1993):

- zpochybnění myšlenky jednotného významu reality, podle *W. Welsche* (1993) tzv. *radikální pluralita*, která není dílčím fenoménem v rámci nějakého jednotného horizontu, nýbrž představuje ničím nespoutanou rozmanitost základů a výkladů, odtud pak plyne „nepřekročitelná oprávněnost nanejvýš rozdílných forem vědění, životních rozvrhů, vzorců jednání“ (Welsch, 1993, s. 31); není tedy jedno platónské slunce pro všechno a nade vším, nýbrž více různých světél,
- *akceptace náhodnosti*, mnohosti, nekoherence, neurčitosti a paradoxu,
- *skeptický pohled na pozitivistické tradice ve vědě* a fundamentálních teorií, nehledá jednotu a nedoufá v totalitu, není snahou stupňovat, předhlonit a překonávat, to znamená nesměřuje k nějakému jednomu cíli, vrcholu či završení,
- *významy* jsou historicky situovány a konstruovány a rekonstruovány *skrz jazyk*.

Prostřednictvím tohoto vymezení postmoderních rysů naší současné společnosti je možno se dále zamýšlet nad tím, jak se promítá v posledních dvou desetiletích stále důrazněji se prosazující postmoderní myšlení do školství. Postmoderní myšlení čerpající své podněty především z toho, čemu jeho zastánci říkají postmoderní situace ve vědě, umění a v politickém životě postindustriálního věku.

Tempo života se zrychluje, směřujeme k fragmentálnosti a rozmanitosti nejen v materiální výrobě, ale i v umění, vzdělání a masové kultuře. Tato tendence k rozmanitosti současně rozněcuje ostrý konflikt ve školství. Od vzestupu industrialismu je systém vzdělávání v rozvinutých demokratických státech organizován tak, aby produkoval v podstatě standardizované vzdělávací programy. Budou postačující i pro další generaci?

A. Toffler (1992) zajímavě reflektuje vývoj školy z hlediska jejího přístupu k času. Uvádí, že každá společnost má svůj charakteristický postoj k minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Tento přístup k času, zformovaný podle tempa změn, je velmi často opomíjen, a přesto je jedním z nejsilnějších určujících prvků našeho společenského chování a jasně se odráží v tom, jak společnost připravuje své děti na dospělost.

V dobách minulých rodiče předávali všechny druhy praktických dovedností stejně jako jasně vymezený soubor tradičních hodnot. Vědomosti nepředávali specialisté ve školách, ale rodina, náboženské instituce a mistři v učení. Žáci i učitelé byli rozptýleni po celé společnosti. Základem výuky bylo předávání zkušeností a moudrosti předků, tedy na rozvrhu hodin byla minulost. Éra strojů to vše rozbila, protože industrialismus potřeboval nový druh člověka. Vyžadoval dovednosti, které ani rodina nebo církve samy o sobě nemohly poskytnout. Rozvrátil starý systém hodnot. A především potřeboval člověka, který má nový přístup k času. Masové vzdělání bylo důmyslným strojem, který sestrojila industriální společnost, aby produkoval právě ten druh dospělých, které potřebovala. Vnitřní život školy se tak stal oknem do budoucnosti společnosti a perfektní přípravou pro vstup do ní. Právě díky prvkům, které jsou u dnešního vzdělávání nejvíce kritizovány – tuhé disciplíně, nedostatku individuálního přístupu, strnulého systému zasedacího pořádku, rozdělení do skupin, známkování, autoritativní úloze učitele – bylo masové vzdělání pro svou dobu a místo tak úspěšným nástrojem adaptace.

Mladí lidé, kteří tímto strojem na vzdělání prošli, se ocitli v dospělé společnosti, jejíž struktura míst, úloh a institucí se podobala samotné škole. Školák se neučil prostě jen fakta, která by mohl později použít; nejenže se učil, ale žil způsob života, jaký bude žít i v budoucnosti. Školy například nenápadně vštěpovaly novou koncepci času, kterou industriální společnost vyžadovala. V dosud nebývalých podmínkách museli lidé vynakládat stále více energie na to, aby porozuměli přítomnosti. Zaměření školy se tak začalo posunovat, i když velmi pomalu, od minulosti k přítomnosti.

Již *J. Dewey (1904, 1932)* a jeho následovníci usilovali o zavedení „progresivních“ opatření do amerického školství ve smyslu toho, co je „zde a nyní“. „Scholastického systému, který s minulostí dělá cíl sám o sobě, se můžeme zbavit jen tím, že se seznamování s minulostí

stane prostředkem k pochopení přítomnosti.“ (Dewey, 1932, s.458). Ozvěny tohoto konfliktu o koncepci času přetrvávají dodnes a naše vzdělávací systémy se tak ještě plně nepřizpůsobily industriální éře, když se před nimi náhle vynořuje éra nová. Vliv nových sociokulturních faktorů na podobu západní společnosti v blízké budoucnosti je např. základem **futurologických scénářů**, sestavených z výpovědí mladých západních Evropanů. Podle nich může vzniknout:

- **společnost volného času** - formuje typ člověka požívačného, požitkářského, požívajícího a užívajícího, *homo otiosus*, člověka nečinného, člověka zahálky, zbaveného možnosti osvědčit práci a dílem svou lidskou zralost, jež je odsouzen k věčnému dětství jako věčně nenasycený kojeneček, *homo infantilis*;
- **společnost počítačová** - v zábavě společnosti volného času zbylo ještě něco ze zakoušení reálné skutečnosti, tady však se prostírá jen virtuální realita, počítač se jeví jako řídicí centrála společnosti, která chce jen jedno: komunikaci pro komunikaci, komunikovat kvůli komunikování, vládnou multimédia a souhra různých nosičů informací a síťových systémů a jejich uživatel, *homo electronicus*, hledí na elektronickou potopu s bezmyšlenkovitým optimismem;
- **společnost médií** - zatímco u počítače jde ještě o intelektuální aktivitu různého zaměření, zde vládne pasivní zábava, mediový člověk odkládá své knihy a sešity, nemůže se odtrhnout od pohyblivých a barevných obrázků, nechá se manipulovat zkreslenými informacemi a formuje se jako nový typ člověka, *homo illiteratus*, tj. člověk nevzdělaný;
- **společnost fundamentalistická** - zpochybnění tradičních autorit a přibývající anomie ve světě médií vyvolává pocit chaosu a ztráty smyslu a mnozí hledající cestu z tísně nejistoty a zmatku se utíkají k různým skupinám, sektám, náboženstvím, jež nabízejí spásu, bezpečí a jednoduché a jednou provždy platné odpovědi, absolutizující svou víru, jinověrci vzbuzují nedůvěru, nelibost až nenávist a šíří se pak fanatismus, intolerance, šovinismus, a formuje se tak staronový typ člověka, *homo dogmaticus*, dogmatik, fanatik;
- **společnost krizová** - tváří v tvář různým ohrožením a rizikům žije člověk ve strachu o své bezpečí, o své zdraví, o svůj život, o své blízké, o svůj majetek, všude kolem číhá násilí, terorismus, kriminalita, epidemie, AIDS, nevyhlášené nemoci, hlad a bída, opuštěnost, osamělost, šíří se nová lidská podoba, člověk úzkostný, *homo anxius*, neurotik a jeho průvodce psychoterapeut;
- **společnost katastrofická** - život v blízkosti katastrof velkého rozsahu, ať již sociálních, ekologických, válečných či nukleárních, vede k cynismu a vyvolává nové barbarství, „Po nás potopa“ je výrok zoufalce, který se chová jako desperát, *homo desperatus* se snadno stává radikálem, který neuznává ani autority ani zákony ani morálku.

Uvedené scénáře varují před zneužíváním a nadužíváním volného času a technologií budoucnosti. Kriteriaální bázi pro přijetí nebo odmítnutí té nebo oné možné vize budoucnosti poskytuje kultura jakožto soubor hodnot, vytvořených prací a rozmanitou tvořivou činností

lidstva v procesu celého jejího vývoje. Prostředí pro zdravý duševní i tělesný život člověka může tak poskytnout:

▪ **společnost humanistická** - chápe člověka jako součást přírody i dějin, člověka jako bytost rozumu a svědomí nesoucí odpovědnost za současný stav i za budoucnost světa v dimenzi přírodní i sociální, člověka lidského, *homo humanus* (podle Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000, s. 15-23).

Pro učící se humanistickou společnost je pak charakteristický princip vzdělanosti, princip sebeomezení v zájmu seberozvoje, princip všelidského ethosu a princip hodnotové výchovy. Z. Kratochvíl (1995, s. 12) k tomuto dodává: „Má-li výchova a vzdělání obstát v „postmoderní situaci“, která je charakterizována tím, že tradiční prostředky našeho myšlení naprosto nepostačují k tomu, abychom tuto situaci mohli pochopit, musí filosofie výchovy reflektovat pluralitu bytí, odkrývat vnitřní zkušenost, odkrývat smysl pro fysis i smysl pro nekategorizované lidské hodnoty: pro zkušenostní poznání a nezištnou lásku.“; Technologie zítřka tudíž nevyžaduje milióny trochu vzdělaných lidí připravených jednotně vykonávat opakující se práci, nepotřebuje lidi slepě vykonávající rozkazy, kteří jsou si vědomi, že jejich živobytí závisí na mechanickém podřízení se autoritě, ale potřebuje lidi schopné kritického úsudku, kteří si umějí nalézt cestu ve zcela novém prostředí a umějí v rychle se měnícím okolí ihned rozpoznat nové vztahy - umí se rychleji adaptovat.

Proto už našemu žákovi nestačí, aby pochopil minulost. Nestačí mu dokonce ani, aby rozuměl přítomnosti, neboť to, co je zde a nyní, brzy zmizí. Musí se naučit předvídat směry a tempo změny. Musí se, technicky řečeno, naučit dělat opakované a stále dlouhodobější předpoklady o budoucnosti. A musí se to naučit i jeho učitelé. Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, pojem gramotnost v současnosti už neoznačuje schopnost číst, psát a počítat, ale spíše schopnost obstát v zaměstnání, aktivní občanství a schopnost navazovat vztahy. Úspěch člověka podstatnou měrou závisí na jeho schopnosti komunikace a pozitivní interakce. Problematika sociálního styku je stále více aktuální a odráží se to i v rozvíjejícím se studiu interakce a komunikace ve školách.

Škola jako relativně svébytná společenská instituce se svými vlastními hodnotami a normami a s vlastními způsoby interakce a komunikace vytváří sociální prostředí odlišné od jiných společenských institucí. J.Prokop (1996) ji nazývá „přechodnou stanicí“ mezi rodinou a společností a vyvozuje z tohoto postavení **školy** i její **funkce**:

- **personalizační** – formování jedince k samostatně jednající osobnosti;
- **kvalifikační** – orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci;
- **socializační** – záměrné i nezáměrné působení na začlenění jedince do společenských a

interpersonálních vztahů;

- **integrační** – propojení přípravy pro povolání, pro život v rodině, pro politickou a veřejnou sféru, ve smyslu akceptování, kritiky i korekce.

V duchu postmoderní plurality názorů je to však jen jedno z mnoha možných vymezení jednotlivých funkcí dnešní školy. Pod vlivem různých myšlenkových proudů vznikají nové teoretické přístupy ke vzdělávání, které zahrnují nejenom úvahy o cílech vzdělávání, ale i o roli učitelů, o postavení žáka, o obsahu učiva jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání. Každý teoretický přístup pak užívá jiné definice vzdělávání a vymezuje jej odlišným obsahem, což se odráží v různých **pojetích pojmu vzdělávání**:

- **osobnostní pojetí** - vzdělání je chápáno jako součást socializace jedince, jeho celoživotní začleňování do společenských vztahů;
- **obsahové pojetí** - vzdělání je systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu a realizovány ve výuce;
- **institucionální pojetí** - vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucemi – školami, masmédií aj.;
- **socioekonomické pojetí** - vzdělání je jednou z kategorií charakterizujících určitou populaci nebo skupinu obyvatelstva a zakládající sociální status jednotlivého člena společnosti;
- **procesuální pojetí** - vzdělávání je procesem, jímž se realizují uvedené stavy (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Přes různost chápání pojmu vzdělávání a jejích jednotlivých prvků zdůrazňuje většina teorií rozvoj autonomie žáka a jeho dobré zařazení do společnosti. Kanadský odborník *Y. Bertrand* (1998) rozlišuje a popisuje **sedm teorií vzdělávání**, které měly během posledních desetiletí vliv na úvahy o tom jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou úlohu by mělo plnit:

- **spiritualistické teorie** - jsou soustředěny na hodnoty nazývané duchovní, metafyzické nebo transcendentální;
- **personalistické teorie** - vycházejí z teze, že jedinec musí řídit své vlastní vzdělávání; zdůrazňují svobodu žáka, jeho zájmy (např. koncepce C. Rogerse, R. Steinera aj.), tyto teorie jsou základem hnutí tzv. svobodných nebo otevřených škol;
- **kognitivně psychologické teorie** - vysvětlují vzdělávání na základě poznávacích procesů - usuzování, řešení problémů, vytváření prezentací aj. – (např. J. Piaget), silně ovlivnily moderní výzkumy učení (tzv. konstruktivistické koncepce);
- **technologické teorie** - zdůrazňují, že ve vzdělávání má důležité místo komunikace a nové technické prostředky a postupy, zvl. počítačem zprostředkované učení (např. R. Glaser, L.N. Landa);

- **sociokognitivní teorie** - kladou důraz na kulturní a sociální faktory ve vzdělávání, na vlivy prostředí (L.S. Vygotskij, J.S. Bruner);
- **sociální teorie** - soustřeďují se na problémy sociální a kulturní nerovnosti, segregace a elitářství ve vzdělávání. (P. Bourdieu, I. Illich);
- **akademické teorie** - zdůrazňují klasické obsahy ve vzdělávání odvozené z vědních oborů, kvalitu ve vzdělávání, práci a zodpovědnost v učení (M.J. Adler).

Cílem moderní školy je zajistit, aby vzdělávání sloužilo nejen k osvojování vědomostí a dovedností vážících se k vyučovanému předmětu, ale i k rozvoji všech složek osobnosti žáka, jeho schopností, citů, vůle, k vědomí vlastní důstojnosti, jedinečnosti hodnot vlastní osobnosti, respektu k právům a svobodám ostatních, schopnosti uplatňovat svá práva a zodpovědnost za své jednání a k rozvoji způsobů chování a jednání, kterými se realizují vztahy jedince k druhým lidem, ke svému sociálnímu prostředí.

Učitel a jeho profese

Výraz „učitel“ a jeho význam se zdají být obecně natolik zřejmé, že v odborných pracích často nebývá tento výraz vůbec definován. Ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se kupodivu s definicí „učitele“ většinou nesetkáme. *J. Průcha (2002)* některé uvádí a porovnává je z historického i interkulturního hlediska:

„**Učitel**“ je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování (Stručný slovník paedagogický, díl V., 1909, s.1912).

„**Učitel**“ – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.261).

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

Poslední uvedené vymezení je mezinárodně uznávané, neboť se jím řídí i klasifikace pedagogického personálu, jež slouží pro terminologické vymezení kategorie „učitel“ v členských a kandidátských zeních EU (European Glossary on Education: Teaching Staff, 2001).

V podmínkách školy je učitel důležitým dospělým, který na žáky působí. Učitelé jsou jednou z největších profesionálních skupin společnosti a každá společnost si jejich působením zajišťuje, že její kultura (ideje, hodnoty, kulturní vzorce chování, návyky, tradice ap.) je transformována a předávána z jedné generace na druhou. Učitelé jsou tedy důležitými činiteli společnosti a jejího vývoje. Jejich úkolem zůstává spoluvytvářet a rozvíjet postoje a vzorce chování mladých lidí, ačkoli v současné době sílí vliv masmédií (především televize, filmového průmyslu a počítačů, internetu). Jejich rychlý vývoj má vliv i na současný dynamický vývoj celé společnosti směřující k stále větší specializaci a profesionalizaci.

Paradoxem přelomu století je, že se klade stále silnější důraz na inovace výchovných metod, efektivnější vzdělávací postupy a lepší vědomosti, na druhé straně je od počátku 20. století škola obviňována z přetěžování dětí. Požaduje se individuální přístup k žákům - ale společnost není ochotna investovat do vzdělávání tolik prostředků, aby takový postup bylo možno prakticky realizovat snížením jejich počtu ve třídě a takových rozporů bychom našli celou řadu.

Samotné učitelské povolání prošlo několika směry vývoje, které by se daly označit jako **obecné trendy vývoje učitelské profese**, které lze uvést například v pojetí *E. Chalupného a J.Koti* (podle Kasíková, Vališová a kol., 1994):

- trend k **profesionalizaci** a osamostatnění profese;
- trend k **všeobecnému ovlivňování vývoje žáka** se stále větším důrazem na socializační působení a celkové formování osobnosti;
- trend ke **specializaci** a partikulárnímu působení vedoucí k tomu, že učitelé se v pokročilejších kulturních poměrech stýkají s žáky přechodně a na poměrně krátkou dobu v určitých učebních hodinách, a proto je třeba i činnost učitelů organizovat;
- trend k **intenzifikaci** působení (individuální přístup a zefektivňování vzdělávání);
- trend k **demokratizaci** učitelské profese (postupné vyrovnání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, k vyrovnání životních podmínek a životního stylu různých typů pedagogů, stejná dostupnost profesního statusu učitelství pro muže i ženy).

Učitelství je profesí vysoce náročnou a společensky málokdy a málokde doceněnou. O **výčet charakteristik učitelské profese** se např. pokusil *M. Zelina* (podle Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000, s. 138-144), který učitele a učitelskou profesi začleňuje zejména do společenských vztahů, všímá si specifik jejich přípravy a upozorňuje na některé obecné charakteristiky vlastností a dovedností učitele:

- učitelská profese je definovatelná jako unikátní, jedinečná činnost, jejím základem je **služba člověku a společnosti** prostřednictvím jejich vzdělání a výchovu, v centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj

osobnosti v synergickém směřování k všelidskému blahu a hodnotám;

- učitelská profese vyžaduje určité (přesně definované) intelektové dovednosti a osobnostní kvality na výkon výše jmenovaných služeb, tyto charakteristiky a dovednosti jsou předmětem **profesiografie učitele**;
- učitelská profese vyžaduje **dlouhý čas speciální přípravy**, tréninku na vykovávání činností s ní spojených, a protože tato profese vyžaduje jedinečné intelektové dovednosti a schopnosti, tak i příprava na toto povolání musí být specifická;
- členové této profese, jako i profesní skupiny mají určitou **míru autonomie** a autoritu pro vytváření validních, profesionálních rozhodnutí, profesionální skupiny učitelů regulují jejich vlastní aktivity podle klíčů a norem vlastních pro učitelskou profesi; měla by to být regulace kompetentní, nezávislá na politických ambicích vlád, či prosazování moci rodičů nebo autorit na místní školské úrovni, rozhodovací procesy učitele jsou limitované profesionalitou, jsou kontrolovány etikou profese i odbornými supervizory;
- učitelé, jako profesionálové ve své činnosti přebírají autonomní **zodpovědnost** za své činy a rozhodnutí a protože učitelé mají vysoký stupeň svobody a autonomie, jako profesionálové musí mít vysokou míru zodpovědnosti za své výkony;
- učitelská profese je zvláštní v tom, že poskytuje praktický servis, službu dětem, lidem ne hlavně za peníze. učitelství vyžaduje **vysokou osobní motivaci** pro službu člověku, daleko vyšší než v jiných profesích;
- učitelská profese je zvláštní tím, že vyžaduje **vysoký stupeň sebeovládání, sebeřízení a zodpovědnosti zas vlastní tvořivost**, kromě intelektových schopností, všeobecných a specifických znalostí a dovedností, se učitelská profese vyznačuje i některými akcentovanými osobnostními zvláštnostmi, mezi které patří vysoká míra empatie, frustrační tolerance, vysoké sebeovládání, schopnost akceptace žáků, emocionální zralost, motivační vyspělost, kongruence a autoregulace směřující k neustálé kreativizaci osobnosti, vztahů a činnosti.
- učitelská profese má **vysoký etický kodex**, předpokládá vzorovou prezentaci a reprezentaci kvalitní výchovy.

Uvedené charakteristiky učitelské profese implikují vysoké požadavky na každého, kdo se snaží tuto profesi efektivně vykonávat.

Činnosti, úkoly a požadavky společnosti na učitele

Společnost klade na učitele **vysoké obecné nároky**, které se promítají do konkrétních činností a úkolů učitele, a jež by se daly rozdělit do několika kategorií:

- **osobnostní** – vrozené i získané předpoklady, osobnostní vlastnosti, rysy a dovednosti (např. autonomie,

stabilita a integrovanost osobnosti, sociální a emoční zralost, vlastnosti volní, temperamentové a charakterové, intelekt apod.);

- **profesně pracovní** – profesní a didaktické dovednosti, prosociální postoj (laskavost, vstřícnost, trpělivost) apod.;
- **odborné** – všeobecné a odborné vědomosti, znalosti.

Zvládnutí takovýchto požadavků vytváří podmínky pro efektivní vyučování.

Efektivní či účinné vyučování je popisováno jako příprava a realizace takových učebních činností (stanovení úkolů, navození podmínek pro vznik učebních zkušeností), které úspěšně vedou k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení (získávání znalostí, dovedností, postojů a porozumění) (Kyriacou, 1996).

Prostor pro hledání efektivnějších způsobů předávání vědomostí se otevírá již na prahu novověku. Tuto cestu naznačují například *J. A. Komenského* (2001) výchovné zásady a dílo *J. J. Rousseaua* (1911), kde oba ukázali, že dítě není zmenšený dospělý, žije ve svém vlastním světě a je nutno respektovat jeho zvláštnosti a možnosti. Na základě J. J. Rousseauova přístupu (otevírat chovanci jeho vlastní možnosti rozvoje a spolehnout se na jeho přirozenost) vznikly až extrémní pojetí výchovy až po dnešní kritické pedagogické proudy odmítající plánovitost a cílevědomost vychovatelů. Plánovitost a cílevědomost označují za manipulativní.

Respekt k osobnosti dítěte lze vyjádřit ovšem i v méně extrémní podobě. Například *J. Dewey* (1932, s. 161) postavil své rozsáhlé pedagogické dílo na myšlence podpory růstu: „Nutno dbát změn v moderní průmyslové civilizaci a vlastní proces socializace založit na osvojení praktických dovedností a na schopnosti navazovat sociální vztahy k druhým lidem.“ Škola se má co nejvíce přizpůsobit životu (vztahy k praktickému životu okolo školy, odstranit skleníkové prostředí školy) a naplnit školu živou aktivitou samotných žáků.

To vše klade na učitele mnoho nových požadavků, do popředí se dostává úkol stimulovat nejen rozvoj tvořivosti a samostatnosti žáků, ale i jejich odpovědnost, komunikativnost, porozumění sobě i druhým, toleranci, usilovat o **komplexní rozvoj osobnosti žáka**. Z praxe je známé, že určitá vlastnost osobnosti se rozvíjí vykonáváním těch činností, které kladou požadavky právě na tuto vlastnost. Jedna a táž činnost může mít odlišné formativní účinky podle podmínek. Záleží hodně na emočním klimatu, na motivaci k dané činnosti, na osobních i skupinových vztazích a také na podmínkách organizačních.

Navíc společná činnost v kladném emočním klimatu podporuje učení a příznivý vývoj osobnosti. **Společná činnost** má značný význam pro realizaci činnosti, zvláště v situaci překážek a obtíží, pro uspokojení potřeb jedince, pro formování jeho osobnosti. Probíhá v ní

sociální komunikace a interakce, uplatňují se mechanismy sociálního učení (především napodobování a identifikace), působí mechanismy malých sociálních skupin, uspokojují se sociální potřeby jedince a to vše vede k silnému a mnohostrannému působení společných činností. Vzniká v ní příležitost k formování sociálních dovedností a rysů osobnosti, které se týkají vztahů mezi lidmi.

Úkoly a požadavky kladené na učitele jsou značné a psychologicky rozmanité. *J. Čáp* (1993) uvádí, že na učiteli se požaduje zejména vyučovat, vzdělávat, osvojit si příslušný vědní obor a soustavně se v něm zdokonalovat, vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, charakter, dobře je poznávat, osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky (metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně), adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli, koordinovat činnosti vlastní, žáků a dalších osob, které ovlivňují formování osobnosti žáka, sledovat dění ve společnosti, v regionu a účastnit se ho v adekvátní míře a formě, dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti.

Povolání učitele tedy souvisí na jedné straně s profesemi vědeckých pracovníků, na straně druhé s profesemi, v kterých je podstatný styk s lidmi. A každý z uvedených dvou aspektů požaduje specifickou motivaci, schopnosti a dovednosti a také rysy osobnosti.

Demokratizace společenských vztahů ve sféře školství je vázána mimo jiné na proměnu vztahů mezi učiteli a žáky (pochopitelně též mezi učiteli navzájem, učiteli a rodiči atd.) i na podstatnou proměnu jejich vzájemné komunikace i společné činnosti. Mnozí učitelé se mohou této změny obávat, neboť ztrácejí možnost přímého řízení žákovy činnosti, mění se obvyklá atmosféra třídy (žáci jsou uvolněnější, hlučnější, objevují se mezi nimi spory i díky narůstajícímu počtu tzv. „problémových“ dětí, učiteli často není jasná odpovědnost za výsledek skupinové práce atp.).

Volba učitelství

Volba učitelské profese předpokládá odpovědi na otázky typu, zda v této profesi může realizovat své schopnosti a nadání, zda se v ní může seberealizovat, zda v ní může být efektivním členem jako člověk i jako profesionál. Odpovědi na tyto otázky jsou zásadní pro realizaci kvalitní edukace a osobní profesní uspokojení každého učitele. Obecně je možné říci, že na počátku minulého století byl oceňován učitel jako „dobrý metodik či didaktik“, učitel dobře ovládající svůj předmět. V současné době společnost předpokládá, že učitel tohoto století

kromě zmíněných oborových a didaktických dovedností má dobrou orientaci v prostoru i čase, vysoký stupeň emocionální vyrovnanosti, empatie a zralosti, vysoký stupeň motivace a touhy po seberealizaci, vysoký stupeň kreativity, neboť učitelská profese nevyhnutelně vyžaduje celoživotní zdokonalování.

Říká se, že je „volbou na jistotu“. Každý se s prací učitele seznámil v průběhu své školní docházky, i když z „druhé strany“. Proto lze uvést, že učitelství si nevolí zpravidla „dobrodruzi“ ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost existence. Zájem o studium učitelských oborů u nás je poměrně trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout. Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen: dlouhodobě se pohybuje podíl žen mezi studenty učitelství kolem 70% i výše. Sociální profil studentů učitelství se vyznačuje tím, že častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin „nižší střední třídy. Poměrně velká část studentů navíc pochází z rodin, kde jeden či oba rodiče jsou učitelé (Kotásek, Růžička, 1996). Avšak zároveň platí, že pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze „náhradním řešením“, R. Havlík (1997) ze svých výzkumů uvádí, že 12% studentů učitelství otevřeně přiznává, že „učit nechce“.

Vnitřní důvody volby učitelství mohou být ovšem rozmanité. Často ji ovlivnil vzor dobrého učitele. Představa budoucí učitelské profese, která se odvíjí od „ideálního“ vzoru, vždy obsahuje něco z autority, vlivu či možnosti působit na jiné lidské bytosti a toto ovlivňování je institucionalizováno, což znamená, že každý učitel se ve výkonu své profese může opřít o úřední předpisy a nařízení. Primární autorita učitele je odvozena z diplomu a úřední autority. Teprve potom lze uvažovat o osobnostních rysech učitelů, které z nich činí bytosti s humánním posláním - o širokém rozhledu, moudrosti, smyslu pro spravedlnost atd. Platí rovněž, že kdykoli se učitel dostane do bezradné situace, může se vrátit k primárnímu zdroji autority a opřít se o školní předpisy a nařízení. Čím bude učitel osobnostně nestabilnější, tím častěji to také udělá.

Ne všechny motivy volby této profese jsou vždy uvědomělé (např. sklony k idealismu, potřeba sociálního styku, sebeobraz určité role). Je to povolání s poměrně univerzální působností a lze v něm uspokojovat mnoho nejrůznějších aspirací a naplňovat mnohé odlišné životní cíle. Volba může vyvěrat i z frustrace některých důležitých potřeb (rodičovských, morálních, mocenských, badatelských či umělecko-estetických). Pro mnohé tato profese znamená zakotvení a ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy. Tato volba na jistotu je současně volbou na sociální distanci, protože kodex profese jasně stanoví základní pravidla komunikace a sociálního styku, což může pro některé znamenat

i určitou zajištěnost proti přílišné angažovanosti v mezilidských vztazích. Volba této profese je ovlivněna i představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele. Získání místa není nedosažitelné. Pracovní zátěž bývá značná. Avšak učitelská profese má silný potenciál vyvolávat práci na sobě nejen jako na profesionálovi, ale vůbec - jako na člověku (Kot'a podle Kasíková, Vališová a kol.,1994).

2. INTERAKCE A KOMUNIKACE UČITELE A ŽÁKA VE ŠKOLE

„Vychováváme především tím, jací jsme, jak se chováme a jednáme, tedy svým příkladem – ve smyslu *exempli trahunt* (příklady táhnou).“

Seneca.

2.1. Obecně o interakci a komunikaci

Úvodem této kapitoly je třeba nejprve obecně vymežit oba pojmy interakce a komunikace a jejich vzájemný vztah s ohledem na cíle předkládané práce z hlediska sociální a pedagogické psychologie.

Interakci (z lat. *inter* – mezi; *inter se* – vespolek, navzájem; *actio* – jednání, konání, činnost) například P. Hartl (1993) pojímá jako vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí, přičemž jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu, v sociální interakci prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky.

Komunikaci (z lat. *communicatio* – vespolečné účastnění; *communicare* – činit něco společným, společně něco sdílet) pak popisuje jako dorozumívání, sdělování, přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé.

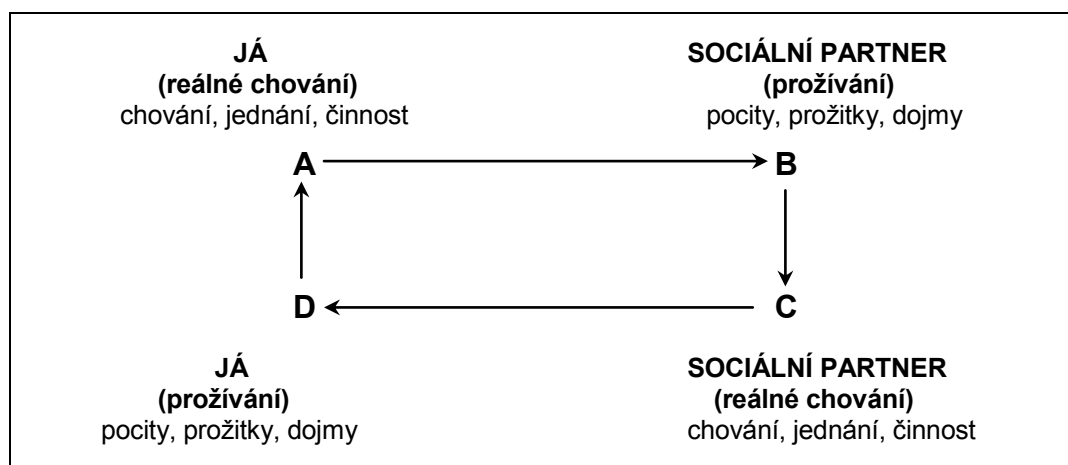
Často je obtížné interakci a komunikaci od sebe odlišit a jednotliví autoři nejčastěji uvádějí jejich **různá pojetí**. J. Janoušek (1968, 1984, 1998) shrnuje, že

- a) jde o **dva různé procesy**, přičemž interakce je obecnější, nadřazenější nebo
- b) jde o **dva aspekty jediného procesu** anebo
- c) jde o **různé procesy**, které mají určité části společné.

Interakce, jako vzájemné působení lidí, je široký pojem, který nemá jen sociálně psychologický obsah. J. Janoušek (1968, 1984, 1998) k tomu dodává, že pokud bychom jeho obsah zredukovali pouze na vzájemné ovlivňování lidí, pak zřejmě bude sociální komunikace jako sdělování informací jen jeho nutnou složkou. Současně je však třeba říci, že se sociální komunikace vyčleňuje ze vzájemného působení, překračuje částečně jeho rámec, neboť předává významy, které vznikly nejen při vzájemném působení lidí, ale i při jejich činnosti zaměřené na objekty. Vnitřní spjatost i odlišnost „sociální interakce“ a „sociální komunikace“ vyjádřil pomocí pojmu *zprostředkovanost*: „Pokud uvažujeme, čím je zprostředkováno sdílení významu, jsme v rámci komunikace. Pokud uvažujeme, co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává, jsme v rámci interakce.“ (Janoušek, 1968, s.42).

Interakci lze tudíž charakterizovat jako vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnici mezi činnostmi lidí a jejich vztahy; uskutečňuje se pomocí sociální komunikace. Sociální interakce je procesem, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje. Vedle procesuální stránky má i stránku výsledkovou, rezultativní. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.

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



Obr. 1: **Interakční schéma**

Gillernová, 2001

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

2.2. Interakce ve škole

Vyučovací proces, jako cílem řízená edukace žáků, se realizuje v kooperativní součinnosti učitele a žáků. Aktivizujícím a regulujícím faktorem činnosti obou účastníků vyučovacího procesu je jejich **interakce**. Interakce mezi učitelem a žákem (třídou, mezi žáky navzájem) má přívlastek **pedagogická**. Dochází při ní, tak jako i při jiných druzích sociální

interakce, k vzájemným reakcím, k výměně názorů, postojů, k vzájemnému ovlivňování, spolupráci, vytváření představ o sobě apod.

Kromě toho má pedagogická interakce i *specifické rysy*, ke kterým patří *obsahová zaměřenost* na cíle výchovy a vzdělávání, *časoprostorová určenost*, ovlivňování jejího průběhu *školskými normami, zvyklostmi, interakčními návyky a asymetričností* (dominantní vliv učitele) (Schnitzerová, Račková, 1995).

Podle Z. Heluse (1988), ale i jiných autorů (např. Mareš, Křivohlavý, 1995) plní pedagogická interakce ve vyučovacím procesu různé *funkce*. Za nejdůležitější z nich můžeme považovat:

- funkci *komunikativně transmisivní a činnostně formativní*,
- funkci *socializačně výchovnou* a
- funkci *tvorby optimálních sociálně psychologických podmínek* pro průběh řízeného učení a výchovy.

Vyjmenované funkce umožňují, ale nepředurčují automaticky pozitivní účinky pedagogické interakce na výkonový, osobnostní a sociální rozvoj žáků. Z uvedeného důvodu je část výzkumů interakční analýzy vyučovacího procesu zaměřená na identifikaci činitelů, kteří ovlivňují její kvalitu. Tyto činitele je možno rozdělit na sociální (filozofie výchovy v konkrétní společnosti a s ní spojené školní normy), pedagogicko-didaktické (výchovně vzdělávací cíle dané školy, předmětu, typ vyučovací hodiny, metoda výuky atd.), psychologické (zvláštnosti učitele, žáka, školní třídy), technicko-fyzikální (architektonické řešení učeben, jejich vybavení didaktickou technikou, časové a prostorové okolnosti výuky ap.).

Rozbor psychologických činitelů pedagogické interakce a jejich vliv na školní výkony a utváření osobnosti žáka byl i výzkumně ověřovaný, např. Langová, Kodým a kol., 1987; Helus, 1988, 1990; Lašek, 1994; Průcha, 1997; Slavík, Šmidtová, 1989-1992, 1999-2000; Metelková, 1999. Část z nich se váže k osobnosti a chování učitele, část k osobnosti a chování žáka. Z těchto zkoumání se např. jednoznačně nepotvrdil předpoklad o pozitivním vlivu jednotlivých osobnostních rysů na průběh a výsledky pedagogické interakce. Tyto vlastnosti učitele mohou v kontextu různých sociálně psychologických podmínek působit neutrálně, mohou se i polarizovat.

Za faktory efektivního vyučování je proto možno považovat souhrnnější sociálně psychologické a profesní dispozice učitele, jako například: způsobilost jasně a plynule prezentovat učivo a organizovat učební aktivity žáků, intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro předmět a probírané učivo, citová zralost učitele a motivování žáků akcentováním jejich úspěchů v učební činnosti, způsobilost orientovat se v interakčních sekvencích a z reakcí žáků

čerpat informace o účinnosti vlastního pedagogického působení. Tyto profesní dovednosti lze také efektivněji rozvíjet.

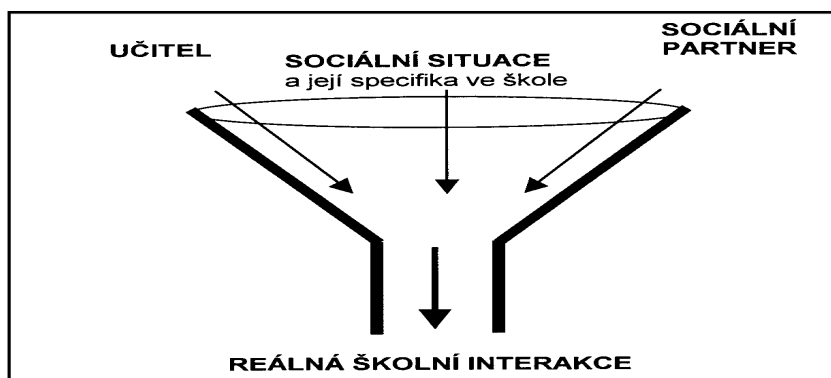
Z charakteristik žáka, jež významným způsobem mohou ovlivňovat charakter interakčních sekvencí s učitelem, Z. Helus (1988) vyzdvihuje:

- pohlaví a kvalitu rodinného zázemí,
- osobní vzhled a úroveň řečového projevu a společenského vystupování,
- útlumové versus aktivační dispozice,
- obranné psychické mechanismy, kterými žák čelí devalvací hodnoty „já“,
- jeho školní úspěšnost aj.

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

Obecně je možné říci, že pedagogická komunikace souvisí s danou strukturovanou školní *sociální situací*. Proto je obtížné přijmout tvrzení, že určitý typ řízení a z něho vycházející způsob komunikování je univerzální, je nejlepší. Bez ohledu na konkrétní podmínky lze učitelům jen těžko doporučit určitý styl řízení pedagogického procesu jako nejlepší. Například i demokratický či sociálně integrativní typ řízení pedagogického procesu může selhat v určité konkrétní pedagogické situaci, stejně jako některé situace mohou vyžadovat autoritativní či dominantní styl vedení žáků. Učitel nemůže být v každé situaci aktivní, přísný, laskavý apod. Dovednosti učitele navázat kontakt se žáky, účinně s nimi komunikovat, jsou nepochybně podmíněny situačními proměnnými.

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



Obr. 2: *Proměnné ve školních interakcích*

Gillernová, 2003

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

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

Nelze také přehlédnout některé společenské změny, které se významně odrážejí v interakci mezi učiteli a žáky. Mění se pojetí žáka, stále více se stává partnerem učitele a aktivním spoluvůrcem vyučování. Tato okolnost pramení jak z demokratizace vztahů mezi dětmi a dospělými obecně, tak z rozvíjejících se pedagogických a psychologických poznatků a z jejich postupného zavádění do praxe škol. Na změny v jednání učitele a žáka má také vliv to, jak je obraz dítěte vymezen v mezinárodně právních dokumentech. S dítětem, které má „de iure“ zaručenou ochranu své právní, jazykové, kulturní a národní identity, právo na svobodné vyjádření názoru, svobodu projevu, čili vyhledávat, přijímat a sdělovat informace a myšlenky všeho druhu bez ohledu na státní hranice ústně, písemně nebo tiskem, v umělecké podobě nebo jiným prostředkem podle volby samotného dítěte, svobodu smýšlení, svědomí, náboženství, sdružování, právo na ochranu soukromí, rodiny, domova, korespondence, cti a pověsti, na

vzdělání, přístup k informacím, sociální a zdravotní péči, na hru a volný čas, tedy s takovým dítětem již nelze nakládat zcela po vlastní vůli (Dětská práva, 1991).

Z toho pro učitele pramení velmi náročný úkol – uvést žáka do světa dospělých, zralých provázet jej na této cestě a zároveň ho brát jako rovnocenného partnera. Rozporuplnost efektivního naplnění tohoto vztahu činí z učitelství jednu z nejnáročnějších profesí. V této souvislosti je třeba uznat významný vliv učitele na vývoj mladého člověka, a to nejenom tím, že vyučuje, vychovává, ale zejména tím, že je vzorem chování a důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků. Prostřednictvím jeho specifických mravních rysů a vlastností, projevů sociálního chování se žák učí sociálně žít a utvářet si vlastní systém sociálních rolí nejen pro momentální chování, ale i pro další život.

Učitel se tak stává jedním z důležitých činitelů procesu *socializace*. Stručně se uvádí, že socializace znamená zařazení jedince do společnosti, osvojení sociálních zkušeností a norem (Čáp, 1993). Tyto procesy probíhají právě ve styku s druhým člověkem (a tím je ve škole především samotný učitel) nebo se sociální skupinou (tou je ve škole skupina vrstevníků) v různých formách sociálního učení (Helus, 1973; Odehnal, Severová, 1986; Helus, Hrabal, 1992).

Již od raného dětství probíhá učení *sociálním posilováním*, které je založeno na užití odměn a trestů, a *napodobováním*. K nim se později přidává učení *observační*, kdy je sociálně posíleno chování jedince již tím, že pozoroval případy, kdy byl za určité chování odměněn nebo potrestán někdo jiný. Sociální učení probíhá často i tím způsobem, že jednotlivci i sociální skupiny projevují očekávání (anticipaci), jak se bude jedinec chovat. Hovoří se v tomto případě o učení *anticipací*. Jako vývojově nejvyšší formu sociálního učení chápe J. Čáp (1993) *identifikaci*. Je to záměrné úsilí o převzetí způsobů chování modelu, jeho cílů, způsobů života. Identifikace může být založena na kladném vztahu jedince k modelu, avšak i na základě strachu a závislosti (z přísných trestů, z odepření přízně a lásky ap.), tedy na základě ambivalentního vztahu, kdy se vývoj osobnosti komplikuje. Již Seneca, J. A. Komenský a další pedagogové právem zdůrazňovali, že vychováváme příkladem (tedy modelem chování a jednání) více než jinými formami působení. To odpovídá důrazu na napodobování a identifikaci jako na formy sociálního učení, které mají při formování osobnosti žáka základní význam.

2.3. Komunikace ve škole

„Tam, kde se stává klíčovým problémem sociální interakce předávání nebo vzájemné sdělování informací (ve smyslu instruování, poučování, upozorňování, objasňování ap.), tam hovoříme o sociální komunikaci.“ (Helus, 1990, s.75)

Také *J. Janoušek* (1968, 1984) definuje komunikaci jako *odevzdávání a přijímání významů* v procesu přímého anebo nepřímého sociálního kontaktu. Připomíná, že pro lidskou komunikaci je charakteristické, že kromě přenosu se daná informace i formuje, rozvíjí a zpřesňuje. Prostřednictvím komunikace se člověk adaptuje na společnost a ovlivňuje celou síť společenských vztahů. Předpokladem komunikace jsou společné poznatky, potřeby a postoje lidí, neboť jakákoliv výměna informací může vzniknout jen tehdy, jestliže mezi jednotlivci existuje jednotný systém znaků, který vlastně umožňuje vzájemné porozumění.

Specifickým druhem sociální komunikace je ***komunikace pedagogická***, kde je v centru interakce předávání a sdělování učiva, a to tak, aby si je žák ve vzájemném styku s učitelem (a pak v návazných aktivitách samoučení) osvojil, aby je pochopil a uměl dále sdělovat tak, že učitel potvrdí jeho zvládnutí na žádoucí úrovni. *Pedagogická komunikace má tedy v rámci interakcí probíhajících ve výchovně vzdělávacím procesu klíčovou pozici.* Celý komplex interaktivního působení učitelů a žáků, respektive žáků ve třídě na sebe navzájem, by měl probíhat tak, aby napomáhal pedagogické komunikaci jakožto optimálnímu sdělování a přijímání učiva.

Pedagogická komunikace je v pedagogických pracích definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku *obsahovou* (kognitivní), *procesuální* (regulační) a *vztahovou* (afektivně vztahovou) (Mareš, Křivohlavý, 1995).

V této práci směřujeme k nalézání podmínek ***optimalizace pedagogické komunikace***, tj. komunikace v edukačních procesech. Plní-li pedagogická komunikace své funkce, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy ve skupině, vytváří optimální podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti (Leont'jev, 1979).

Člověk jako „biopsychosociální bytost“ potřebuje druhé lidi, potřebuje s nimi být ve

styku, realizovat s nimi sociální komunikaci. Nestačí mu však libovolná komunikace. Vyhledává takovou komunikaci, která uspokojuje jeho potřeby vzájemného porozumění a pomoci, uznání, respektování druhými. K tomu například *J. Čáp* (1993) uvádí, že komunikace vyjadřující bezohlednost druhého, jeho agresivitu, lhostejnost, je hluboce frustrující, zhoršuje psychosomatický stav dítěte, jeho výkon i vývoj. To platí o komunikaci v rodině, ve skupině vrstevníků i ve škole.

V komunikaci různých učitelů se žáky a také v komunikaci téhož učitele s různými žáky jsou značné rozdíly. Žáci zpravidla velmi dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel komunikuje a co vyjadřuje jeho způsob komunikace: ke komu má postoj kladný a ke komu záporný, zda se snaží pomoci nebo je lhostejný, jak hodnotí schopnosti určitého žáka ap.

Obecným předpokladem komunikace je existence ***komunikačního vztahu*** mezi účastníky. A právě způsob navazování a udržování komunikačního vztahu je pro učitele důležitým a současně velice náročným úkolem. V ***komunikačním procesu*** se zpravidla rozlišují následující složky:

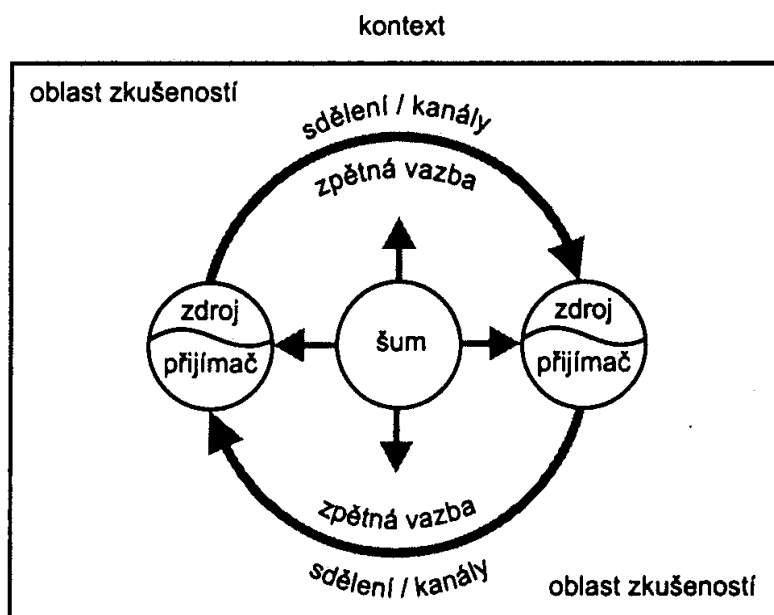
- *komunikátor* - oznamovatel, od něhož vychází informace, původce sdělení,
- *komuniké* - obsah informace,
- *komunikační kanál* - způsob přenosu informace,
- *komunikant* - přijímatel, na něhož se informace přenáší.

Účinek zprostředkované informace závisí na správné funkci všech čtyř uvedených forem. Ale nejdůležitější podmínkou je obsahová a formální zprostředkovanost vzhledem k úrovni komunikanta. V jednotlivém ***komunikativním aktu*** pak lze rozlišit:

- *záměr* komunikátora,
- *smysl sdělení pro komunikátora*,
- *věcný obsah sdělení* – o čem se hovoří,
- *smysl sdělení pro komunikanta*,
- *efekt sdělení na komunikanta* (Drlíková, 1992; Výrost, Slaměník, 1997).

Při komunikaci lidé jednají a reagují na základě současné situace a také na základě minulosti, dřívějších zkušeností, postojů, návyků apod. Z toho vyplývá, že akce a reakce při komunikaci jsou určovány nejen tím, co bylo řečeno, ale i způsobem, jak si zúčastněná osoba vykládá to, co bylo řečeno. K sociální komunikaci dochází tehdy, když vysíláme nebo přijímáme sdělení a když připisujeme význam signálům od jiných osob. Interpersonální komunikace je tak vždy zkreslená „šumem“, vždy k ní dochází v nějakých souvislostech, vždy má nějaký účinek a obsahuje možnosti zpětné vazby.

J. A. DeVito (2001) uvádí *základní model komunikace*, jež je shodný s naším pojetím. Podobně jako my rozlišuje tyto prvky: kontext, oblast zkušeností, zdroj a příjemce, sdělení, komunikační kanály a zpětnou vazbu.

Obr. 3: *Základní model komunikace*

DeVito, 2001

Komunikace existuje v *kontextu*, který do značné míry určuje význam všech verbálních nebo neverbálních sdělení. Tatáž slova nebo totéž chování mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech.

Každý účastník komunikace je zde zároveň *zdrojem* (mluvčím, komunikátorem) i *příjemcem* (posluchačem, komunikantem) – přijímáme také svá vlastní sdělení (slyšíme se, vnímáme vlastní pohyby apod.) a současně také, když mluvíme, sledujeme a dešifrujeme reakce druhého (souhlas, porozumění, rozpaky atd.).

Oblast zkušeností představuje veškeré naše znalosti, přesvědčení, uznávané hodnoty, vše, co si pamatujeme, že jsme kdy viděli, slyšeli a dělali a tyto zkušenosti ovlivňují to, co a jak sdělujeme, co sami sobě dovolíme vnímat a jak na vnímané reagujeme. Když se oblasti zkušeností dvou lidí z větší části překrývají, je pro oba relativně snadné spolu komunikovat. Naopak když se naprosto liší nebo se překrývají jen minimálně, existuje velké riziko vzájemného nepochopení jak významu toho, co si sdělují, tak postojů a uznávaných hodnot, které se za tím skrývají.

Sdělení při komunikaci mají mnoho forem a mohou být vysílána a přijímána jedním nebo zpravidla více smyslovými orgány. Komunikujeme například verbálně (slovy) a neverbálně (beze slov). Své myšlenky a záměry vyjadřujeme jak slovy, tak například úpravou

zevnější (oděv, účes apod.), způsobem chůze, způsobem, jakým se usmíváme apod.

Hlavním prostředkem verbální komunikace je *řeč*, která představuje soustavu znaků anebo symbolického chování. Její základní úlohou je zprostředkovat informace. Ve školním prostředí je zároveň i výrazovým prostředkem působení na žáky. Prostředkem řeči pak je jazyk a základním prvkem řeči je slovo. Prostřednictvím řeči mohou lidé komunikovat i na velkou vzdálenost (rozhlas, televize, telefon, počítačová síť), překonávat časové bariéry (Nakonečný, 1999).

Právě řeč má velký význam ve výchovně vzdělávacím působení učitele. Učiteli je doporučováno řídit svou řeč vždy jako vědomou činnost, která sleduje dosažení vytyčeného cíle. Verbální projev učitele přitom není možné oddělit od mimoslovního, neverbálního. Oba prostředky používá učitel paralelně, přičemž jsou navzájem velmi úzce spojené. Svědčí o tom mnohé neverbální aspekty řeči, kterými se zabývá *paralingvistika* zkoumající nezaznamenané charakteristiky řeči.

Srozumitelnost řečového projevu je podmíněná především *hlasem*. Lidský hlas má sílu, výšku a barvu. Práh porozumění hovořeného slova je 25 decibelů. Výška hlasu je podmíněná počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Výška hlasu je u každého jiná, někdo má hlas vysoký, jiný nízký. Podobně i barva hlasu je individuální. Řeč učitele má být přiměřeně plynulá, s přirozenou intonací a správnou artikulací. Špatná artikulace způsobuje nesrozumitelnost učitelova projevu, která se neodstraní zvýšením hlasu (Palovčíková podle Drlíková a kol., 1992, s. 317). Učitelům je doporučováno svůj hlas cvičit tak, aby dosahoval správné síly, tempa i modulace. Změnou výšky a síly hlasu, jeho modulací dodáváme obsahu řeči širší význam, čímž se udržuje pozornost žáků. Monotónní hlas, pohybující se stále ve stejné tónině, snižuje pozornost. Nacvičit lze i možnost měnit tempo řeči. Různým tempem se dá odlišit význam přednášených informací. Velmi pomalé tempo působí rozvláčně a při velmi rychlém tempu žáci nejsou schopni sledovat obsah.

Pro vývoj dítěte je podle *J. Čápa* (1996) důležité i to, zda k němu mluví dospělí jazykem spíše popisným nebo posuzujícím, hodnotícím. *Popisné vyjádření* sděluje stav věcí, věcně upozorňuje na správnost či nesprávnost určitého chování či výkonu. Pomáhá změnit chování, nemá vedlejší, emočně rušivý účinek. Posuzující komunikace hodnotí osobnost (často ji znehodnocuje, nebo naopak nekriticky vynáší). Posuzující vyjadřování působí nepříznivě na sebehodnocení dítěte, na vytyčování jeho cílů i na jeho vztah k dospělému.

Komunikace mezi lidmi vůbec a mezi žáky a učiteli zvláště se řídí určitými vžitými pravidly, které vyplývají ze sociálních rolí komunikujících osob (pozdrav, oslovení, představení

se ap.). Při vzájemném kontaktu žáků a učitelů hrají významnou úlohu i tzv. *metakomunikační faktory*, které dotvářejí smysl informací, blíže popisují nebo vysvětlují komunikaci. K nim patří výraz tváře, zabarvení hlasu, kontext dané situace (např. ironický výrok s úšklebkem či verbální sdělení „Chápete, co se vám tím pokouším naznačit?“).

Rozlišuje se denotativní význam slov (to, co slovo objektivně označuje) a konativní význam slov (vše, co se s užitým slovem asociuje, tedy i jeho subjektivní význam). Když neverbální signály metakomunikují, obvykle zesilují verbální nebo neverbální signály. Například když učitel bude žákům zadávat nějaký úkol a vyhrne si přitom rukávy, posílí tak účinek svých slov. Řeč bez gest a mimiky je méně účinná, proto je důležité, aby tyto projevy provázeli slovo. *Gestikulace a mimika* nemají však přitahovat větší pozornost žáků než slovo. Při gestikulaci je potřebné dbát na to, aby gesta byla přirozená, nebyla křečovitá, měla svůj význam v souvislosti s verbálním projevem. Vyučující by je měl sladit s pohyby celého těla a používat v pravé chvíli tam, kde mají doplnit a zdůraznit hovořené slovo (Výrost. Slaměník, 1997).

Mezi nejvýznamnější projevy neverbálního rázu patří *pohled* (řeč očí, oční kontakt). Pohledy mají význam zpětné vazby (komunikátor si jimi ověřuje účinek svého sdělení na komunikanta), ale také výzvy nebo odmítnutí kontaktu, podtržení určitého sdělení („dělání očí“ apod.). Oční kontakt mezi učitelem a žákem má význam i pro udržování pozornosti, pochopení výkladu a nakonec i pro udržování dobré atmosféry ve třídě. *Ch. Galloway* (podle Musil, 2001, s. 99-100), jeden z prvních badatelů v oboru neverbální komunikace (70. léta) a autor neverbálního pandantu Flandersovy kategorizace řečového chování mezi učitelem a žákem, zjistil na základě analýzy interakce učitel – žák během vyučování, že přínos neverbální složky učitelova sdělení při výuce, má na efektu výuky 75-90 % podíl. Je navíc toho názoru, že optimalizovat učitelovo neverbální působení je velmi obtížné. Domnívá se, že tato stránka komunikace je závislá především na osobnostním temperamentovém typu učitele, a proto je důležité, aby byla uvědoměle rozvíjena především s ohledem na učitelovo sebepoznání v tomto směru.

Když vyšleme nějaké sdělení, například mluvíme k někomu dalšímu, sami sebe přitom také slyšíme. Od svých vlastních signálů máme *zpětnou vazbu*. Slyšíme, co říkáme, cítíme, jak se pohybujeme, vidíme, co píšeme apod. K této vlastní zpětné vazbě se ještě připojuje zpětná vazba, kterou dostáváme od druhých (zamračení nebo úsměv, souhlasný nebo odmítavý výraz apod.). Zpětná vazba tak ukazuje učiteli, jak působí jeho sdělení na žáky. Na základě zpětné

vazby od žáků může učitel pokračovat v dosavadním počínání nebo přizpůsobovat, modifikovat, zesilovat nebo úplně měnit obsah nebo formu svého sdělení (Vybíral, 1997, 2000).

Sdělení se přenášejí prostřednictvím tzv. **komunikačních kanálů**, protože komunikace málokdy probíhá prostřednictvím pouze jediného kanálu. Spíše používáme dva, tři nebo čtyři různé kanály souběžně: hovoříme a nasloucháme (hlasový kanál), ale také gestikulujeme a zrakem vnímáme neverbální projevy druhých (zrakový kanál), současně také vysíláme pachové signály (čichový kanál) a někdy se vzájemně dotýkáme (hmatový kanál). *J. A. DeVito* (2001) považuje za kanály i jednotlivé komunikační prostředky, jako jsou například telefon, elektronická pošta, televize, kouřové signály apod.

V procesu komunikace ve škole mohou vzniknout i různé deformace, což má za následek, že žáci nezachytí informaci nebo ji nepochopí tak, jak byla míněna. Dochází podle *J. A. DeVita* (2001) k tzv. **šumu**, jež překáží přijímání signálů, které nám někdo posílá nebo které posíláme někomu my. Šum může mít různou povahu: fyzickou (například ostatní žáci hlasitě mluví, auta na ulici houkají), fyziologickou (například vada zraku, sluchu, výslovnosti, poruchy paměti), psychologickou (například nesoustředěnost, předem vytvořený úsudek, silný emoční stav) nebo sémantickou (nepochopení významu slov). Šum je tedy cokoli, co nějakým způsobem zkresluje sdělení nebo co brání v jeho příjmu, vede k dezorientaci žáka, který si zejména na nižším věkovém stupni ještě neumí ověřit objektivnost toho, co se mu nabízí. K podmínkám správné komunikace mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žákem proto patří přesnost, jasnost, srozumitelnost a správný výběr informací, což si učitel může ověřit na základě zpětné vazby. A ačkoli se šum nikdy nedá odstranit úplně, jeho účinky se dají zredukovat právě tímto preciznějším vyjadřováním, zdokonalením schopnosti vysílat a přijímat neverbální signály, zlepšením umění naslouchat a využívat zpětné vazby.

Komunikace má tedy vždy účinek na osoby, které se jí účastní a její formativní vliv je velmi široký. Výrazně působí na osvojování sociálních dovedností, postojů a rysů, které se týkají vztahu k lidem. Silně ovlivňuje sebehodnocení, kognitivní i emoční a volní aspekty osobnosti. V sociální komunikaci může působit napodobování způsobu komunikace druhých, přejímání nebo odmítání modelu, sociální odměňování nebo trestání, anebo různé formy sociálního učení. Porozumět komunikaci a umět ji analyzovat a efektivně využívat má proto pro učitele i jejich žáky velký formativní význam (Čáp, 1996).

Učitelé a jejich žáci vstupují ve vyučování do vzájemného vztahu (do vzájemných interakcí a komunikací) zcela specifického druhu, definovaného jeho stanovenými cíli, obsahy, formami. Při tom reagují na sebe navzájem, spolupracují; vytvářejí si názory jedni o druhých

a podle toho zaujímají vůči sobě postoje a jednají. Toto vše nemůže zůstat bez vlivu na účinnost výchovně vzdělávacího procesu, na spokojenost učitelů a žáků, na výkony a rozvoj žáků. A zde je důvod, proč je důležité rozvíjení způsobilosti vyznat se v sociálních vztazích, v nichž jejich práce probíhá, umět analyzovat činitele narušující tyto vztahy, i činitele, dělající z nich spolehlivou základnu úspěšně probíhajícího výchovně vzdělávacího procesu.

2.4. Pojetí osobnosti žáka ve školních interakcích

Žák není jen objektem učitelova působení, ale stává se i významným subjektem vzájemných interakcí, jako jedinečná bytost se svou specifickou strukturou osobnosti. Důkladná znalost nejen obecné charakteristiky věkových skupin žáků, s nimiž se učitel denně setkává ve škole, ale i individuálních předností, problémů a nerovnoměrností vývoje každého dítěte nebo mladého člověka, který mu byl svěřen, je předpokladem úspěšné pedagogické práce učitele, opřené o potřeby každého jednotlivého žáka a zaměřené na rozvoj jeho osobnosti.

Žák představuje určitou *sociální roli*. Žákem se dítě stává nástupem do školy. Tato role mu na jedné straně nabízí možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, na druhé straně požaduje prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování, které roli žáka přísluší: dítě je nuceno ke konformnímu jednání a tato skutečnost zřejmě nejvíce formuje to základní v jeho osobnosti, k čemu se vztahují všechny psychické procesy dítěte, tedy k jeho *já* (Helus, 1982).

Dítě prožívá svou roli žáka, vnímá se v ní, je hodnoceno a hodnotí se, je v interakci s druhými, vytváří si sebeobraz žáka, mnohdy odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence. Rodiče jsou často překvapeni odlišným chováním dítěte ve škole. Rovněž učitelé při mimoškolních aktivitách dětí (např. školní výlet, tělovýchovný kurz, škola v přírodě ap.) mnohdy vidí „jiné“ dítě, než jaké zná ze školy. Z tohoto důvodu můžeme hovořit o *žákově já*, které vzniká v interakci s druhými, především ve škole, ve které se dítě jako žák percipuje a definuje podél kontinua úspěšný – neúspěšný žák. Vzhledem k délce pobytu žáka ve škole pak může ono vnímané *žákově já* silně poznamenat celé jeho sebepojetí v dalším životě.

Role školáka přináší i řadu rolí dalších, protože se stává členem více skupin. Obraz světa se tak dítěti trvale rozšiřuje, při přechodu na druhý stupeň základní školy mizí vazba žáka na jednoho učitele, musí mezi dalšími učiteli jednotlivých předmětů diferencovat. Pocit školní úspěšnosti či neúspěšnosti žák zpravidla nezískává v úzké vazbě na hodnocení jedním učitelem, ale tento prožitek může variovat od jednoho učitele k druhému. Žákově já je vystaveno řadě

zátěží a musí mít už poměrně velkou autonomii, aby si udrželo stabilní sebeúctu v rozmanitých hodnoceních okolím. Vnitřní stabilita sebeobrazu a sebeúcty je více a více závislá především na trvale převažujícím pozitivním emočním zabarvení sebeobrazu, do kterého vstupují i prožité slabiny výkonů (Rogers, Smith, Coleman, 1978; Balcar, 1991; Goleman, 1997).

V době dospívání se *sebeobraz* a *sebepečetí* prakticky od základů přebudovává. Sebezkoumání je velmi silným osobním tématem, dospívající je velmi zvědav na hodnocení okolím, potřebuje výrazně tyto informace pro upřesnění či přetvoření toho, čím je ve skutečnosti. Pro jejich sebepečetí bývá nejdůležitější cítit se dobře ve vrstevnické skupině, být do ní plně integrován, i když vazba k rodičům je v počátcích dospívání stále ještě silná.

Ve shodě s *J. Laškem* (2001) je možné uvést, že podíl vrstevníků na rozvoj sebepečetí dítěte narůstá: v mladším školním věku (6-10 let) je přátelství založeno na rovnosti a podobnosti (stejně oblékání, hračky, sport apod.) či přání této rovnosti, s přibývajícím věkem tato podobnost již mizí, dospívající hledá toho, kdo má stejné cítění, v dialogu s ním chce získat komparativní data ke svým vlastním. Dávají také na přátelství větší důraz, na rozdíl od similarity mladšího věku mohou být přátelé rozdílní, ale musí se vzájemně respektovat. Pro rozvoj sebepečetí jedince jako dítěte a později žáka má tudíž zásadní význam reakce významných druhých. Žáci pozitivně vnímají ty učitele, kteří svými postoji dávají najevo ochotu pomoci, dokáží vystoupit z role učitele, je-li to třeba, a kteří se snaží porozumět jejich názorům a postojům.

Hodnocení učitelem tak výrazně ovlivňuje sebepečetí žáka a může jej formovat pro celý další život. Každý učitel má určitou představu o dítěti jakožto žákovi; a to, co si o něm myslí, jak se na něj dívá, za koho jej má apod., ovlivňuje přístup k němu, zaměření se na některé stránky žákova chování a také má vliv na samotnou práci učitele a jeho působení na celou třídu, skupinu žáků.

Z. Helus (1982) se zabýval pojetím žáka a vyslovil na základě podrobného zkoumání tohoto jevu tezi, že „ovlivnění představy o žákovi je jednou z možných cest zdokonalování výchovy a vzdělávání ve škole“ (Helus, 1982, s. 169). K tomu je možné dodat, že trendy reformy školství směřují k orientaci na podporu rozvoje žáka, k důrazu na rozvoji jeho osobnosti a současně více či méně eliminují předmětové pojetí výuky. Například pokud učitelé rozdělují žáky na „dobré“ a „špatné“ (neúspěšné, problémové, vymykající se z normy), pak se toto zjednodušené pojetí žáka významně odráží v učitelových postojích k žákům, v jeho očekáváních a interpersonálním chování při výuce. Konkrétněji potom k „dobrým“ žákům zpravidla přistupuje partnersky a přátelštěji, dovede se povznést nad jejich drobnějšími

nedostatky a proviněními, ke „špatným“ je zpravidla přísnější.

J. Mareš (2002) chápe učitelův postoj k jednotlivým žákům jako hodnotící vztah, který sytí do určité míry učitelovo racionální poznávání žáka, ale především i učitelovo citové hodnocení žáka. Podle toho, jaký postoj učitel k danému žákovi zaujme, s ním pak specificky jedná. Dále uvádí čtyři **typy postojů učitele k žákovi**, s nimiž se ve školní praxi nejčastěji setkáváme:

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

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

Učitelovo očekávání vůči žákům charakterizuje *J. Mareš (2002)* jako učitelovu pravděpodobnou předpověď toho, jak se žák bude učit a chovat v budoucnu. Na rozdíl od učitelových postojů je učitelovo očekávání vůči žákovi založeno daleko více na racionální úvaze. Učitel vychází jak z dřívějších informací o žákovi, tak z toho, jak se učiteli žák jeví teď. Součástí učitelova očekávání je stanovisko, zda se žák bude zlepšovat, zda zůstane přibližně na stejné úrovni anebo se bude spíše zhoršovat. Příznivý i nepříznivý efekt učitelova očekávání na žákovu úspěšnost, tzv. Pygmalion či Galatea-efekt a Golem-efekt, byl výzkumně zkoumán a potvrzen již v 60. letech psychology *R. Rosenthalem a L. J. Jacobsonovou (Čáp, Mareš, 2001)*.

J. Čáp (1993) také přehledně seznamuje s **nejčastějšími chybami učitelů v pozorování a posuzování** druhého člověka. Řadí k nim:

- **haló-efekt** - vliv prvního či předběžného dojmu o žákovi, utvořeného podle jedné dílčí zkušenosti, který následně ovlivňuje další posuzování všech dílčích projevů a vlastností daného žáka;
- **předsudky** - nekritické převzetí názoru jiných učitelů na žáka, ukvapené generalizace a předsudky šířené společností;
- **stereotypizace a analogizování** - tendence učitele přisuzovat jednotlivcům rysy, jež považuje za charakteristické pro skupinu, k níž podle něj patří, což někdy vede k přehlížení důležitého individuálního rozdílu příslušného žáka od určitého typu, nebo to může být ukvapená analogie podle některého znaku, který je charakterizovanému žákovi společný s učitelovým schématem, typem;
- **individuálně zkreslená percepce** - pesimismus a nedůvěra versus optimismus a idealizování apod.;

▪ **přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů** - základní atribuční chyba – aktéři (žáci) mají tendenci připisovat příčiny probíhající činnosti a výsledků vnějším podmínkám, kdežto pozorovatelé (učitelé) je připisují spíše vnitřním vlastnostem aktéra (žáka).

Obraz o osobnosti žáka je různý, je více nebo méně komplexní a u jednotlivých učitelů se liší. Někteří učitelé mají tendenci vidět žáky zjednodušeně, jiní složitěji. Celkově však převládá zjednodušující tendence. Platí rovněž to, že sice učitel žáka vnímá jako celek v určitém prostředí, ale vidí často na něm to, co chce vidět, co očekává, že uvidí a co se naučil vidět. Z toho vyplývá, že učitelé, stejně jako lidé obecně, posuzují druhé v závislosti na svém vztahovém rámci, což je označováno jako působení tzv. **implicitní teorie osobnosti** (Schimunek, 1994; Vykopalová, 2000; Výrost, Slaměník, 1997; Hrabal, Hrabal, 2002 – zde autoři užívají termínu: „soukromá teorie“ osobnosti.). Implicitní teorie osobnosti, je souborným termínem pro označení skutečnosti, že každý člověk si vytváří souhrn více či méně uvědomovaných předpokladů o motivech a struktuře osobnosti své i druhých lidí. Rovněž si formuje souhrn představ o vztazích mezi jednotlivými rysy osobnosti, na základě kterého si utváří celkový dojem o člověku, často na podkladě nedostačujících informací o jeho činech a chování. Implicitní teorie osobnosti působí jako fenomén běžné sociální percepce a ovlivňuje vnímání a hodnocení druhého člověka a stává se také často základem různých chyb.

Na základě zmiňovaných procesů si tak učitel postupně skládá obraz o žákovi a vytváří si tak svůj vztah k němu. Navíc si nevytváří vztah jen k jednomu žákovi, ale ke všem žákům, čímž dochází k sociálnímu srovnávání. Učitel srovnává, jaký vztah k němu a ke školní práci jednotliví žáci mají a jak se chovají; žáci zase porovnávají, jak se učitel chová k nim a jak k jiným spolužákům, a z toho usuzují na učitelův vztah k nim a na svoji pozici v učitelových osobnostních preferencích. Jak *J. Mareš* (2002, s. 4) poznamenává, „kvalita vztahu mezi učitelem a žáky ovlivňuje většinu procesů, které se při výchově a vzdělávání odehrávají.“ A právě učitel hraje při vytváření kvalitního vztahu s jednotlivými žáky či třídou jako celkem zásadní roli.

2.5. Pojetí osobnosti učitele

V podmínkách školy patří učitel mezi nejdůležitější vlivy, které na žáky působí. Zkoumání osobnosti učitele - a tím míníme celé spektrum osobních vlastností, jež mohou mít vliv na to, jak se učitelé vyrovnávají se svými úkoly - nebylo dosud tak soustavné jako zkoumání vlastností žáka. Každá diskuse o vlastnostech učitele nakonec ústí do obecné diskuse o účinnosti učitelova působení (Vyskočilová a kol., 1986; Langová, Kodým a kol.,

1987). Hovoří se zde o tzv. „dobrém“ učiteli. V této souvislosti se zákonitě objevuje otázka, co se míní tímto označením. Je „dobrým“ učitelem ten, kdo především podporuje společensko-citový vývoj žáků, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj ap.? Právě tak, jako nemůžeme plně porozumět chování žáka, aniž bychom vzali v úvahu chování učitele, nemůžeme porozumět chování učitele, aniž bychom vzali v úvahu chování žáka.

Některé skupiny vlastností osobnosti a charakteristiky chování učitele jsou důležité pro učitele a pro výkon jeho profese a podle *J. Čápa* (1993) mohou vést i k prevenci závažných chyb učitele nebo k jejich nápravě. Lze se opřít o některé uskutečněné výzkumy zaměřené ke zjišťování těchto vlastností osobnosti učitele - například *D.G. Ryans* (1960) v USA (podle *Fontana*, 1997, s. 364) vytvořil posuzovací stupnici vlastností učitele a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Jinak řečeno, žáci na druhém školním stupni se zřejmě lépe přizpůsobují učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným než žáci na prvním stupni, neboť čím jsou žáci starší, tím bývají schopnější přijímat zodpovědnost za svou práci a tím jsou přizpůsobivější ve svých vztazích s dospělými.

Výzkumy *N. Benetta* (1976 podle *Fontana*, 1997, s. 365) také ukazují, že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy projevují jiné charakteristiky chování, například připravují se důkladněji na vyučovací hodiny, více času věnují mimoškolním činnostem, projevují větší zájem o jednotlivé žáky s citem odpovědnosti a profesionálním odstupem, jsou citově stabilní s realisticky vysokou úrovní sebevědomí a sebedůvěry, klidně a objektivně se vyrovnávají s problémy, mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti, nepostrádají schopnost dělat kompromisy, jsou dobrými řečníky se schopností naslouchat, klást věcné i motivující otázky a nebojí se změny, jsou přizpůsobiví.

Ke stanovení profilu úspěšného učitele pomáhá interakční analýza spolu s pečlivě a po řadu let vedenými záznamy o tom, jaké odezvy žáků se vyskytují na určité druhy chování učitele. Je však nutno připomenout, že všichni učitelé a všichni žáci a také všechny skupiny žáků mají své individuální vlastnosti. Proto si asi nikdy nebudeme moci být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech.

I. Gillernová, S. Hermochová a R. Šubrt (1990) ve své společné práci vymezují některé vlastnosti učitele, jež považují za významné pro rozvoj sociálních vztahů ve škole a rozvoj jeho sociálních dovedností, prohloubení sebepoznání a sebereflexe. Zabývali se osobnostními

charakteristikami učitele na úrovni schopností, temperamentově charakterových vlastností a z hlediska jeho motivace k výkonu učitelské profese.

V úrovni **schopností** vyžaduje vyučování *nadprůměrné intelektové schopnosti* už proto, že příprava učitelů se uskutečňuje formou vysokoškolského studia. K tomu přistupuje v práci učitele řešení složitých pedagogických situací, rozbor chyb v žákově výkonu a problémů v jeho chování, volba adekvátních metodických postupů při vyučování i výchovných prostředků a to vyžaduje mnohdy přímo *tvůrčí myšlení* (Čáp, 1993). Nadprůměrně rozvinuté je třeba mít i schopnosti a dovednosti, které jsou označovány jako *sociální inteligence*. Znamená to, že učitel dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postojů žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.

Zvláštní pozornost je často věnována odolnosti učitele k náročným životním situacím, kde hrají důležitou roli především **temperamentově charakterové vlastnosti** učitele. Významným prvkem těchto vlastností je vysoká integrita osobnosti, jež se projevuje vysokou *emocionální stabilitou*. Vyrovnaná, jednoznačná a převážně kladná odezva učitele na žáky výrazně napomáhá ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty a tím vytváří celkové kladné klima třídy. Dobré psychické klima vytváří nejprůběžnější podmínky pro učební činnost žáků a vyučovací činnost učitele. Pro žáky je impulsem pro rozvoj jejich rozumových schopností, citový a volní vývoj a formování jejich osobnosti. Je také důležitým zdrojem spokojenosti z učební činnosti. Z učitelových charakterových vlastností na klima ve třídě pozitivně působí zejména *otevřenost, upřímnost, kongruence, akceptace žáka a školní třídy, určitý stupeň dynamismu a dominance*, projevující se v přístupu k žákům jeho rozhodností, důsledností, odpovědností, přizpůsobivostí ap. (Gillernová, Hermochová, Šubrt., 1990; Holeček, 1997; Bendl, 2001). K těmto vlastnostem učitele je třeba také zařadit *sebepoznání a sebezpojetí a optimismus v mezilidských vztazích, jeho otevřenost a společenskost*. S touto orientací osobnosti může učitel vystupovat vůči žákům s dostatečným sebevědomím, s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací. Provází ho víra v dobré výsledky své činnosti i jeho žáků, nebojí se odstraňovat nedostatky ve svém sociálním okolí, vede své žáky k aktivitě a tvořivosti, za žádné situace se nevzdává svého odpovědného postavení vůči žákům, škole jako instituci a ostatním částem sociálního prostředí (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990). K. Paulíkuv (1999) výzkum dokládá, že hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů, tj. spokojený je spíše učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energického, úspěšného, optimistického. Jak ukázal C. Rogers (1978, 1998) a další humanističtí psychologové, z nedostatků v koncepci já, v sebepoznání a sebehodnocení vznikají obtíže nejen u žáků, ale také u učitelů. Negativní sebehodnocení učitele, jeho pochybnosti o vlastních schopnostech, ale také o svém zevnějšku i možnosti být druhými lidmi uznáván, o vlastních předpokladech ke zvládnutí složitých výchovných situací či neukázněné třídy apod. zhoršuje učitelův psychosomatický stav, zvyšuje jeho labilitu, snižuje odolnost k zátěži, vede k neadekvátnímu chování

k lidem obecně a k žákům zvláště, zhoršuje výsledky jeho práce (Rogers, 1998; Rogers, Smith, Coleman, 1978; Čáp, 1993).

J. Čáp (1993) uvádí v této souvislosti zajímavé výsledky Cumminsova výzkumu z konce padesátých let. Podle tohoto výzkumu se *učitelé se záporným sebehodnocením* vyznačují např. těmito výchovnými názory a postupy:

- reagují negativně na žáky, kteří je nemají rádi;
- vyvolávají u žáků pocit viny za nedostatky;
- podporují konkurenci mezi žáky;
- předpokládají, že žáci budou u zkoušek podvádět;
- podporují setkávání žáků s drsnou realitou života;
- usilují o přísnou kázeň a užívají přísné tresty.

Projevují tedy záporný emoční vztah k žákům. Proto je důležité k výčtu významných vlastností učitele připojit i jeho kladné sebehodnocení. To je také spojeno s celkovou zralostí osobnosti, která již byla výše uvedena jako podstatný znak dobrého učitele.

Důležitým momentem vztahu učitele k žákům je *motivace*. Základní orientace motivace učitele je *prosociální*. Jeho žáci a lidé vůbec jsou pro něho významnou hodnotou, má rozvinuté sociální potřeby, především pak potřebu sociálního styku, potřebu pomáhat a ochraňovat, které převažují nad potřebou řídit a ovládat druhé. Učitel by měl mít také široké spektrum zájmů oproti jednostrannosti úzce zaměřeného specialisty (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990).

Z našich výzkumů i z výzkumů v jiných zemích, které byly vedeny různými metodami, vplynuly podobné závěry, které nejlépe shrnuje J. Čáp (1993, s. 326): „**Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.**“

3. PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

„Žádný nemůže dovést druhé dál, než kam došel sám.“

Orientální moudrost.

3.1. Obecně o dovednostech

Pojem dovednost (v angličtině *skill*, v němčině *Gewandtheit*, v ruštině *umenije*, ve slovenštině *zručnosť*) není jednotně vymezován. Srovnáváním jednotlivých pojetí pojmu dovednost se u nás zabýval například V. Švec (1998) a uvádí, že na základě analýzy vybraných prací (publikovaných zejména po roce 1991) **je dovednost** chápána jako:

- a) **učením získaná** způsobilost k činnosti;
- b) **osvojená činnost**, způsob činnosti, úspěšné provádění činnosti;
- c) **vnitřní plán**, schéma nebo model činnosti;
- d) **složitější kognitivní struktura**.

Nejčastější pojetí dovednosti jako „učením získané způsobilosti k činnosti“ (a) spatřuje v dovednosti spíše výkonovou způsobilost k činnosti, získanou učením. Např. A. A. Smirnov (1959) vymezuje dovednosti jako učením a cvikem upevněné způsoby provádění činnosti. Základem dovedností jsou určité kognitivní i výkonové struktury, které podmiňují způsobilost provádět úspěšně určitou činnost. Zároveň dovednosti představují zautomatizované komponenty složitějších, např. tvořivých činností (Linhart, 1976). Na způsobu osvojování dovedností a na jejich kvalitě závisí úroveň lidské činnosti a zpravidla i její tvořivost (Čáp, 1993).

Pojetí dovednosti jako „osvojené činnosti“ (b) akcentuje vnější, činnostní složku dovedností. Důležité pro osvojení dovednosti je úspěšné provádění činnosti.

Pojetí dovednosti jako „vytváření vnitřního plánu činnosti“ (c) se snaží konkretizovat pojetí (a) a klade důraz na vnitřní složku dovednosti (kognitivní a motivační prvky), na její vnitřní model.

Pojetí inspirované kognitivní psychologií (d) spatřuje v dovednostech složitější strukturu, zahrnující smyslové, intelektuální, volní a emocionální složky osobnosti, která se projevuje v cílevědomé a úspěšné realizaci činnosti, a to i ve změněných podmínkách.

Uvedená pojetí pojmu dovednost nejsou vzájemně v rozporu, spíše se snaží tento pojem nahlédnout z různých úhlů pohledu, záleží rovněž na druhu dovednosti.

Dovednosti lze rozlišovat například podle charakteru činnosti, v níž se projevují. J. Čáp (1993) takto uvádí **několik druhů dovedností**: dovednosti *psychomotorické, intelektové, umělecké a sociální* a současní autoři se přidržují tohoto dělení (např. Švec, 1998; Nelešovská, 2002). Dále je možné jednotlivé dovednosti dělit podle stupně konkrétnosti (dovednosti konkrétní a obecnější), podle míry složitosti (dovednosti jednoduché či komplexní) nebo ve školním prostředí podle počtu předmětů, jichž se dovednosti týkají. Rozlišování dovedností je tudíž relativní, protože nelze vést ostrou hranici mezi jednotlivými druhy dovedností. Charakteristiky, které rozlišují dovednosti se mohou vzájemně překrývat, resp. vyjadřovat různé aspekty dané dovednosti. Například dovednosti psychomotorické zahrnují nejenom prvky činnosti motorické, ale i intelektové nebo učitelská dovednost motivovat je dovedností sociálně komunikativní s prvky dovedností intelektových, dovedností spíše obecnou, protože je využitelná v různých školních situacích, dále dovedností komplexní a mezipředmětovou (vyžaduje vědomosti a dovednosti z psychologie, pedagogiky apod.). V. Švec (1998) v této souvislosti považuje za účelné uvažovat nejenom o druzích, ale i o dimenzích dovedností, jež by charakterizovaly klíčové aspekty daných dovedností. Za **základní dimenze** považuje:

- **druh činnosti**, v níž se dovednost projevuje a uplatňuje,
- **míra obecnosti** dovednosti,
- **předmětovost**, popř. oborovost, tj. počet předmětů, oborů, v nichž se daná dovednost uplatňuje.

Na základě těchto základních dimenzí je možno analyzovat obsah dovedností a vzájemný vztah jejich analyzovaných aspektů.

S pojmem dovednost souvisí několik dalších psychologických pojmů, zejména *schopnosti, návyky a činnost*. **Schopnosti** a dovednosti spolu těsně souvisí. J. Čáp (1993) schopnosti i dovednosti vymezuje jako předpoklady ke správnému vykonávání činností. Nápadný rozdíl mezi nimi spatřuje v jejich obecnosti a proměnlivosti. Říká, že „dovednost je speciálnější, schopnost obecnější předpoklad k činnosti“ (Čáp, 1993, s. 87). Osvojení dovedností a jejich upevnění delším cvikem, činností, praxí, může vést k rozvinutí schopnosti. Dovednosti spolu s poznávací a motivačně emoční komponentami autor řadí mezi základní skupiny komponent tvořící rys osobnosti. V pedagogické literatuře jsou často nesprávně oba pojmy ztotožňovány, zaměňovány či užívány bez bližšího vymezení, což může vést k zásadním chybám v pedagogické praxi.

Osvojování a rozvíjení dovedností je spojeno s vytvářením návyků. **Návyky** bývají vymezovány jako „upevněné, zautomatizované postupy a metody práce, tvořící součást složité, vědomé činnosti“ (Kruteckij, 1975, s.172-174). Pro návyk jako zautomatizovanou složku

činnosti je charakteristická určitá stereotypie, kdežto dovednost se projevuje při řešení nových úkolů. To znamená, že dovednost předpokládá dobrou orientaci v nových podmínkách, není pouhým opakováním toho, co bylo osvojeno na základě minulé zkušenosti, nýbrž obsahuje moment tvořivosti.

Jak již bylo výše uvedeno, dovednosti i schopnosti a návyky jsou dílčími předpoklady k vykonávání **činnosti**. V psychologii je pojem činnost vymežován úžeji, než jak je používán v běžném jazyce. Zahrnuje v sobě chování a prožívání v jejich jednotě a mezi hlavní druhy činností v psychologickém smyslu patří hry, učební činnosti, práce, činnosti ve volném čase. Činnosti navíc úzce souvisí s procesem osvojování dovedností.

Řada užších i širších vymezení pojmu dovednost zdůrazňuje její realizační podobu, tj. konkrétní činnost. Současně je zřejmé, že dovednosti si jedinci i sociální skupiny osvojují aktivní činností. Činnost je tedy východiskem, resp. prostředkem, ale i výsledkem procesu osvojování dovednosti.

V hierarchické skladbě lidských činností mají dovednosti významné místo - jejich vhodným výběrem a skloubením dosahuje člověk adaptability a tvořivosti svého jednání. K ovládnutí dovednosti nestačí jen znalost toho, jak máme činnost provádět, ale je nutná určitá praxe, především **učení a cvičení**, tj. plánovitě, určitým způsobem organizované osvojování dané činnosti. Učením se způsob prováděné činnosti upevňuje, stabilizuje a zdokonaluje (např. Janoušek, 1984; Odehnal, 1986; Linhart, 1987; Čáp, 1993; Švec, 1998).

V procesu osvojování dovedností rozlišuje V. Švec (1998, s. 21 - 41) několik etap:

- **etapa motivační**, jejímž smyslem je vzbudit zájem učících se subjektů a aktualizovat jejich poznávací potřeby, což se daří zejména tehdy, ocitne-li se subjekt v problémové situaci, v níž si uvědomí potřebu osvojit si dovednost, která mu umožní, aby tuto situaci zvládl;
- **etapa orientace v osvojované činnosti**, v níž se subjekt získává první informace o tom, jak vypadá rozvinutá dovednost (tj. její realizační podoba), poznává její části, seznamuje se s postupem její realizace;
- **etapa „krystalizace“ nové dovednosti**, v níž subjekty provádějí operace prostřednictvím poznávání obtížnějších prvků dovednosti, v závislosti na druhu osvojované dovednosti, ale i stylu učení subjektu je spojena s pokusy a omyly;
- **etapa dotváření dovednosti a jejího začleňování do širšího kontextuálního rámce**, v níž si již subjekt uvědomuje nejenom to, co a jak dělá, ale i to, jak osvojovanou dovednost realizovat efektivněji, reflektuje kvalitu osvojované dovednosti, ale i její vztah k dříve osvojeným dovednostem, zkušenostem a vědomostem;

- **etapa integrační**, v níž dochází k integraci nové dovednosti s jinými (zejména již dříve osvojenými) dovednostmi, ale i zkušenostmi a vědomostmi a popř. i návyky a ke vzniku komplexnější dovednostní struktury, která je využitelná v širším souboru situací, a to i situací, které jsou svým obsahem i náročností odlišné od situací, v nichž byla nová dovednost osvojována.

Člověk se učí - ať bezděčně v praktickém životě, nebo cílevědomě - provádět v interakci s vnější situací analýzu podmínek své činnosti, integrovat aktuální informace s minulou zkušeností, vycházet z cíle i úkolů a z určitých kritérií pro hodnocení své činnosti.

Základními **znaky osvojené dovednosti** jsou kvalitní průběh a výsledky činnosti, zkrácení potřebného času k realizaci činnosti, snížení únavy při vykonávání činnosti, adekvátní metoda vykonávání činnosti (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, s.7).

Na osvojování dovedností obecně působí zejména počet opakování a uspořádání nácviku, časové intervaly mezi opakováními a zpětnovazební informace. Jejich vliv se však uplatňuje spolu s působením dalších faktorů nácviku včetně cílového zaměření a **motivace** subjektu. Při osvojování dovedností dochází nejen ke zlepšení výkonu, ale jak *J. Čáp* (1971) dovozuje na základě řady výzkumů, přináší proces osvojování dovedností jak změny ve výkonu, tak komplexní změny ve struktuře činnosti. Nesporné tedy je, že se dovednost cvičením vyvíjí, tzn. dovednost, která vlivem předchozího učení dosáhla jedné úrovně, se strukturálně liší od dovednosti, která cvičením a zdokonalováním dosáhla úrovně vyšší. *P. M. Fitts* (1964) popsal proces nácviku percepčně motorických dovedností a dokázal, že i po několika letech cvičení lze dovednosti dále zdokonalovat, i když už zdokonalování není velké.

K důležitým podmínkám úspěšného vytváření a osvojování dovedností patří **zpětnovazební informace**. Za zpětnou vazbu je pokládána znalost průběhu i výsledku činnosti a rovněž důsledek provedeného úkonu (resp. výkonu) pro jednatelovo člověka. Zpětná vazba nastává buď jako senzorní konsekvence činnosti, nebo jako znalost o výkonu sdělená jinou osobou, a může působit na samotný proces učení, anebo až na výsledný výkon, popřípadě na obojí současně. Zpětná vazba plní v obou uvedených formách dvě hlavní funkce:

1. *informuje člověka o jeho činnosti ve vztahu k cíli*, takže umožňuje opravu jednotlivých úkonů a spoluurčuje průběh dalšího jednání;
2. *působí jako aktivační*, popřípadě jako dezaktivační činitel.

Výzkumy byl prokázán i vliv oddálené zpětné informace na lidské učení. Člověk může totiž pomocí myšlenkové analýzy a vědomé sebekontroly překlenout časové oddálení informace o výsledku své činnosti (Linhart, 1987).

Podle *J. Štikara* (1993 podle Janoušek, Hoskovec, Štikar, s.101-104) se osvojování či

zdokonalování určité dovednosti usnadní, jestliže je člověk podněcován úspěšnými výsledky svého chování. Přitom je nutné, aby měl při výcviku realistické cíle. Nerealistické cíle způsobují selhání, nedochází u nich k posílení.

3.2. Dovednosti v profesi učitele

Na základě obecného vymezení pojmu dovednost je možné charakterizovat **dovednosti v profesi učitele** jako účelné a cílově orientované prvky činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů.

Ch. Kyriacou (1996, s. 20) je nazývá *pedagogické dovednosti* a definuje je jako „jednotlivé logicky související prvky činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Jejich primárním charakteristickým rysem je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů“.

Nejobecněji řečeno je jejich základním úkolem co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Naopak konkrétněji vyjádřeno se pedagogické dovednosti týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní.

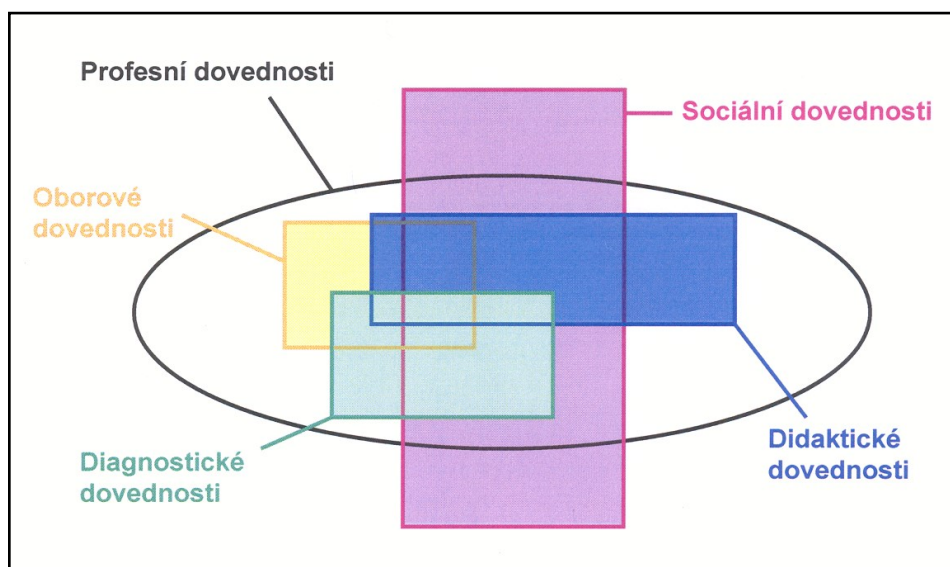
Dovednosti v profesi učitele mají komplexnější charakter. Patří k dovednostem víceoborovým, neboť jejich osvojování a uplatňování se opírá o znalosti z pedagogických a psychologických předmětů a do jisté míry i o znalosti z filozofie, sociologie a popř. dalších oborů. Navíc se uplatňují a rozvíjejí v rozmanitých pedagogických situacích a v měnících se výchovně vzdělávacích podmínkách.

J.Průcha (2002, s. 31-32) v souvislosti s dovednostmi učitele užívá širšího pojmu „**pedagogická způsobilost**“ a chápe ji jako „souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření.“ Dodává ještě, že „pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“ Jako příklad uvádí zodpovědnost učitele za výsledky vlastní práce, která se nedá nastudovat, nýbrž v učitelově hodnotovém systému buď je, nebo není zahrnuta, ačkoli v zápětí dodává, že se nedá vyloučit, že i tuto dimenzi učitelovy činnosti by bylo možno vhodným tréninkem vypěstovat v rámci přípravného či dalšího vzdělávání.

I. Gillernová (1995-96, 1998, 2003) v této souvislosti užívá pojmu **profesní kompetence učitele**, kterou tvoří skupiny dovedností a rozděluje je takto:

- dovednosti spojené s **odborností** - s předmětem, který učitel vyučuje;
- dovednosti vyplývající z **didaktických** nároků vyučovacího předmětu;
- dovednosti související se **sociálně psychologickými** dovednostmi - vcítit se do potřeb dítěte, porozumět jeho vztahům k ostatním ve vrstevnické skupině;
- dovednosti **diagnostické** - zjišťování a hodnocení aktuálního stavu dítěte, poznávání reakcí dítěte na jednotlivé situace, pozorování dětí, zjišťování sociálního klimatu třídy, reflexe vlastní práce a svého působení na žáky, autodiagnostika apod.

Jejich vzájemný vztah, i to jak se vzájemně ovlivňují, ukazuje následující schéma:



Obr. 4: **Model profesní kompetence učitele**

Gillernová, 2003

Každá dovednost v sobě zahrnuje celou řadu dílčích, jednodušších i složitějších dovedností, jejichž výčet je velmi dlouhý, protože málokterý profesní vztah je sycen tak různorodými činnostmi jako právě specifický vztah mezi dospělým a dítětem ve školním prostředí.

Ch. Kyriacou (1996) se pokusil najít tzv. klíčové dovednosti učitele, přičemž východiskem jejich vymezení se mu staly činnosti učitele spojené s přípravou, realizací a hodnocením výuky, resp. vyučovací hodiny. Dospěl k těmto **skupinám klíčových dovedností učitele**:

- **plánovací dovednosti**, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů ap.;
- **dovednosti realizační a řídicí**, zajišťující účinnou komunikaci ve vyučovací hodině;
- **dovednosti** přispívající k vytváření a rozvíjení **příznivého klimatu ve třídě**;
- **dovednosti** nezbytné k udržení **kázně** ve třídě a k řešení výchovných situací;
- **diagnostické dovednosti**, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků;

▪ **autodiagnostické dovednosti**, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti.

Jde o jedno z mnoha možných rozdělení pedagogických dovedností a i tyto skupiny klíčových dovedností zahrnují řadu dílčích dovedností, které učitelé uplatňují při výuce. Řada z nich má povahu myšlenkových činností učitele (např. vymezování jednotlivých cílů vyučovací hodiny), které uplatňuje především při přípravě na výuku. Avšak většina pedagogických dovedností má však povahu sociálně komunikativních činností. Při jejich uplatňování ve výuce jde často o „převedení“ naplánovaných strategií učitele do jazyka pedagogické komunikace, ale i o reagování učitele na neplánované pedagogické situace. To vyžaduje specifické rozhodovací a sociální dovednosti učitele, i jeho pedagogické zkušenosti.

D. Fontana (1997) shrnul na základě výsledků výzkumů prováděných přímo ve školách **požadavky na určité profesní dovednosti učitele a na jeho osobnost**. Uvádí obecná pravidla pro řízení a zvládnání školní třídy, která formuloval v podobě 16 pokynů pro učitele, a jež jsme pro účely této práce rozvedli z hlediska psychologie osobnosti učitele a jeho dovedností. Pro efektivní práci učitele je tedy důležité:

1. **Zaujmout třídu.** Obecně platí, že třída, která je zaujata prací, nechce působit problémy. Navíc plně zaujatí žáci dokáží sami korigovat ostatní, kteří se pokoušejí rozptýlit jejich pozornost. Učitel může zaujmout třídu nejen samostatnou prací, ale i svým projevem. K tomu učitel využívá celou škálu svých osobnostních vlastností, především však tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990), kdy je učitel citlivý k potřebám žáků i celé třídy.
2. **Vyvarovat se podivností.** Neobvyklé projevy v řeči, oblékání či gestikulaci na straně učitele mohou silně dráždit či „bavit“ děti, které musí sedět a vnímat je, a mohou vést k nežádoucímu chování třídy.
3. **Být spravedlivý.** Skutečné nebo domnělé nespravedlnosti mohou v žácích vyvolávat vzdor a nepřátelství. Spravedlnost znamená, že jakékoli odebrání výsad je přiměřené původnímu provinění a podle možnosti s ním má nějakou spojitost, proto aby žák mohl vidět příčinnou souvislost mezi nimi. Znamená to jednat s žáky důsledně a dodržovat dané slovo, aby věděli, s čím mohou počítat. Ale neznamená to „mít stejný metr“ na všechny žáky. Žáci v každém věku hodnotí „spravedlnost“ jako jednu z nejvíce žádoucích vlastností učitele (Vyskočilová a kol., 1986; Langová, Kodým a kol., 1987; Fontana, 1997).
4. **Být zábavný.** Učitelé by měli být ochotni smát se spolu se třídou a na vhodných místech vnášet humor i do výuky. Schopnost připojit se k obecnému smíchu je známkou jistoty a realistického vědomí vlastní hodnoty a je pro učitele ve třídě velkou výhodou, protože smysl pro humor je často dětmi uváděn v jejich seznamu vlastností dobrého učitele hned na druhém místě za spravedlností. Na význam a vliv humoru ve vyučování upozorňují i další autoři, např. J. Mareš a J. Křivohlavý (1995).
5. **Vyvarovat se zbytečného vyhrožování.** Je nežádoucí spoléhat se na hrozby jako na prostředek ovládnutí žáků. V případech, kdy lze hrozby pokládat za nevyhnutelné, měly by být přiměřené provinění

a zároveň realistické. Míra užívání hrozeb souvisí s celkovým učitelovým postojem ke světu, orientací osobnosti, ale i s jeho emocionální stabilitou osobnosti.

6. ***Být dochvilný.*** Učitel, který přichází do hodiny pozdě, nejen dává žákům špatný příklad, ale také bývá nucen, než může začít s výukou, utlumit mezitím rozpoutané řádění. Stejně důležitá je i dochvilnost na konci vyučovací hodiny.

7. ***Nepodléhat hněvu.*** Učitelé, kteří se rozčílí, mohou v okamžiku rozrušení říkat a dělat věci, kterých budou později litovat. Jejich ztráty sebevlády si také se zájmem povšimnou žáci a zkoušejí pak různé způsoby, jak učitele dohnat k zopakování takového představení. Jistě všichni učitelé příležitostně cítí potřebu žákům ostře domluvit. To však je něco jiného než rozčilené výbuchy, které nepomáhají ani postavení učitele ve škole, ani stavu jeho tělesného zdraví. Klidnost a vyrovnanost učitele je odrazem nejen vnějších činitelů, ale také souvisí s vysokou integritou osobnosti učitele a tím i jeho emocionální stabilitou.

8. ***Vystříhat se přílišné důvěrnosti.*** Těsně souvisí s autoritou učitele, s jeho rolí ve škole a třídě. Hranice mezi přátelským chováním a přílišnou důvěrností může být nezřetelná. D. Fontana učitelům radí začít se třídou spíš formálněji a sblížovat se s ní teprve tehdy, když ji lépe pozná. Navzdory tomu ale výzkumy ukazují (a naše dílčí zkušenost to i potvrzuje), že mnozí učitelé začínají z opačného konce a pak se zoufale snaží o větší „přísnost“ poté, kdy již vyvolali první dojem nadměrné shovívavosti a liberálnosti (např. výzkumy Laška, 1994; Holečka, 1997; Bendla, 2001).

9. ***Poskytovat příležitosti pro odpovědnost.*** Souvisí s celou řadou dovedností, mezi nimiž sociální dovednosti učitele hrají rozhodující úlohu, v tom, jak učitel dokáže nabídnout žákům odpovědnost, ukázat jim, že mají jeho důvěru, dovede je i k uvědomění toho, že co se děje ve třídě je stejně tak jejich věc jako učitelova. Pravidla, dohoda o něčem a jejich dodržování je společnou záležitostí.

10. ***Usměrňovat pozornost.*** Všeobecné výzvy k utišení nebo k pořádku ve třídě mají mnohem menší cenu než vyvolání jména žáka či žáků, kterých se to nejvíce týká, a tím i usměrnění pozornosti třídy. Rychlé osvojení jmen žáků ve třídě také jasně dává najevo učitelův zájem o ně jako o jednotlivce.

11. ***Vystříhat se pokořování žáků.*** Nehledě na možné duševní poškození žáka, o které jde, pokořování je útokem na jeho status v očích jeho spolužáků. Takový žák pak, aby si svůj status obnovil, může užívat všemožných strategií, jež budou zacíleny výhradně na autoritu učitele. Záleží tedy hodně na motivaci učitele, jeho sociálních potřebách, hodnotách. Zda jsou jeho žáci a lidé vůbec pro něho významnou hodnotou, zda má rozvinutou potřebu sociálního styku, potřebu pomáhat a ochraňovat, a zda tyto potřeby převažují nad potřebou řídit a ovládat druhé.

12. ***Být pozorný.*** Důležitou vlastností učitelů, kteří dobře zvládají třídu, je to, že vždy vědí, co se ve třídě děje. Tento dojem, že mají oči i vzadu, pochází nejen z toho, že mají dobrý zrak a dobrý postřeh, ale také jsou fyzicky pohybliví. Často se pohybují po místnosti a trvají na tom, aby žáci, mají-li potíže s prací, čekali na ně na svých místech a neobléhali je. Nezkušený učitel bývá naproti tomu často izolován od

hlavního dění skupinou žáků mávajícími rukama. Učitelé, kteří dokáží sledovat dění v celé třídě, jsou tudíž otevření, pozorní, umí se vcítovat a předvídat.

13. **Užívat pozitivních prvků komunikace.** Důraz by vždy měl být spíš na tom, co učitel chce, aby žáci dělali, než na tom, čeho se mají zdržet. Negativní mluva žákům nabízí činnosti, které je třeba dosud ani nenapadly, a tak zaměřuje pozornost i ukázněných žáků nesprávným směrem. Je zcela jasné, že pozitivní způsob komunikace učitele souvisí s jeho sebepojetím a orientací osobnosti, především s optimismem v mezilidských vztazích. To v našich školách hodně chybí.

14. **Být si jist.** Učitelé, kteří vstupují do třídy váhavě a nejistě, naznačují žákům, že očekávají obtíže a že jsou nejspíš zvyklí, že je žáci neposlouchají. Jestliže naopak učitelé dokážou vyvolat dojem, že jsou zvyklí s žáky dobře vycházet, budou to žáci zase ochotni tak přijmout a spolupracovat. Sebevědomí učitele těsně souvisí s jeho sebepoznáním a sebepojetím.

15. **Mít ve věcech pořádek.** Dobře zorganizovaná vyučovací hodina s pečlivě připravenou příslušnou látkou a se všemi pomůckami po ruce a v dobrém funkčním stavu bude s daleko menší pravděpodobností narušována špatným chováním než hodina, kdy i učitel přizná, že je to spíš zmatek. Dobré organizační schopnosti učitele souvisí i s jeho sociálními dovednostmi, neboli také pedagogickým taktem či mistrovstvím. Především schopnost správně a včas zaznamenat změny u jednotlivců i celé třídy, návyk tyto změny sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování a činnosti.

16. **Ukázat, že má žáky rád.** Učitelé, kteří mají dobré vztahy s žáky, jim dokážou většinou projevat sympatii, porozumění a osobní radost z vyučování. Ukazují třídě, že chtějí, aby žáci byli úspěšní ne proto, že to dokazuje jejich vlastní zdatnost, nýbrž proto, že úspěch je důležitý především pro žáky. Jakmile se žáci přesvědčí, že učitel je na jejich straně, budou reagovat spoluprací a úctou, stejně jako v jakémkoli vztahu.

Činnost učitele v rámci pedagogických situací je uskutečňována především v sociálních podmínkách. Vyučovací proces nelze chápat jako jednostranné působení učitele na žáky, ale jako proces vzájemného působení, interakce. Mnoho autorů upozorňuje na zvláštní rys pedagogických dovedností, kterým je jejich interaktivní povaha. Učitel musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž mnohé se dají jen těžko předpokládat. Podle amerického výzkumu, uváděného *Ch. Kyriacou* (1996) ve své publikaci, učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje do dvou set neplánovaných interpersonálních interakcí se žáky, od prostého kontaktu očima po vážné kázeňské incidenty. V této souvislosti se hovoří o tzv. pedagogickém taktu učitele, jeho sociální či emocionální inteligenci a sociálních dovednostech (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990; Čáp, 1993; Goleman, 1997). O těchto dovednostech pojednává následující kapitola.

3.3. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení

Klíčové vlastnosti a dovednosti učitele, jak byly výše uvedeny a předpokládající humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, kladný emoční vztah, afiliaci, působí především v jeho komunikaci se žáky. V té se také projevuje, do jaké míry jsou nebo nejsou rozvinuty učitelovy sociální dovednosti. Zda dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, zda správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. C. R. Rogers a jeho spolupracovníci (1978) podrobně rozpracovali systém sociálních dovedností, které spoluvytvářejí takovýto humánní vztah k druhým. Nejde o izolované, jen mechanicky nacvičené techniky, jsou založeny na humánním, opravdu lidském vztahu, pomáhají ho realizovat. Bez vnitřního postoje, bez opravdového lidského vztahu by se vnější forma brzy stávala neúčinnou. K těmto dovednostem podle C. Rogerse (1978, 1998) patří: naslouchání, reflektování názorů i emocí druhého člověka, povzbuzování místo chválení, kladení otázek a předkládání alternativ pro samostatnou volbu místo direktivních rad, projevy bezpodmínečného akceptování, empatie aj.

Sociální dovednosti jsou podle *Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (Manstead, Hewstone (ed.), 1995, s. 605-607) definovány jako na cíl zaměřené a vzájemně propojené sociální reakce, které je možno se naučit a jež jsou pod kontrolou jedince. Výzkum sociálních dovedností je ovlivňován mnoha různými **modely** či paradigmaty:

- **modelem podmiňování** odvozeným z teorie učení, podle něhož jsou nedostatky v sociálních dovednostech výsledkem nedostatečného učení;
- **modelem kybernetiky**, jež považuje sociální chování za ovlivnitelné zpětnou vazbou a nedostatky vysvětluje právě nedostatečnou či nesprávnou zpětnou vazbou;
- **experimentálním modelem**, který považuje za příčinu nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností především nesprávné či nedostatečné množství zkušeností z každodenního života;
- **teologickým modelem**, jež věří, že analýzy, závazky a cíle každodenní interakce utvářejí nezbytné dovednosti k jejich uskutečnění.

V souvislosti se sociálním učením sociální dovednosti zahrnují percepce určitých signálů, reakce závislé na zpracování informace, souvisejí se zpětnovazebními a autoregulačními postupy. Sociální dovednosti je takto možno považovat za „učení získané předpoklady pro naplňování sociálních vztahů“ (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990, s. 8), podílejí se a jsou výsledkem interakce a komunikace.

Sociální dovedností tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různých složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci). Sociální situaci lze chápat jako dynamický systém sociálních interakcí subjektů (např. učitele a žáka) nebo sociálních skupin, který je vymezen obsahem (tím, o co v interakcích jde) i podmínkami (sociálními, časovými, prostorovými ap.) (Švec, 1998).

Soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí **sociální kompetence** subjektu. V. Smékal (1995, s. 8) tuto kompetenci definuje jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“. Obratností rozumí dovednosti sociálně komunikovat, tj. např. navázat kontakt, udržet konverzaci, jednat kooperativně ap. Efektivitou chápe dosahování cílů, záměrů jedince či skupiny v sociální interakci. Zahrnuje dovednosti identifikovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii jeho řešení, získat partnera ke spolupráci, předejít konfliktním situacím ap. Za jádro sociální kompetence považuje sebereflexi, tj. potřebu a dovednosti vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi.

J. Čáp (1993) užívá v souvislosti se školním prostředím pojem **pedagogický takt**, který chápe jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Říká, že jde o specifickou zpětnou vazbu: učitel zachycuje sociální percepční podstatný signál, zpracovává ho (pokud možná rychle) srovnáním se zkušenostmi, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost. Pokračuje, že pedagogický takt je možné chápat i jako specifikaci obecnější „taktosti-beztaktosti“ v sociální komunikaci a interakci mezi lidmi. Taktní člověk zná potřeby druhých lidí i projevy jejich uspokojení a neuspokojení (má empatii, dovede se vcítit do druhých), dokáže tyto projevy rozpoznat a také je navyklý sledovat je a reagovat na ně, uzpůsobit podle nich své chování a jednání.

Sociální dovednosti učitele bezprostředně souvisejí s jeho profesionální kompetencí, mají vztah k efektivitě jeho výchovně vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. Stále více učitelů i dalších odborníků si dnes již uvědomuje, že kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, ba dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez sociálních dovedností (dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích apod.) může člověk, vynikající přímo

encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat. Ve školních interakcích to platí obzvláště.

Je zřejmé, že sociální dovednosti tvoří součást vyučovacího stylu učitele. Rozvíjením těchto dovedností a osvojováním nových dovedností, potřebných pro práci učitele v měnících se podmínkách školské praxe, se však zároveň může měnit a zdokonalovat samotný vyučovací styl.

V. Švec (1998) uvádí na základě zkušeností z workshopů pro učitele, zaměřených na efektivní vyučovací postupy, **hlavní zdroje**, z nichž může učitel čerpat při zdokonalování svých dovedností. K těmto zdrojům patří:

- **tipy** pro účinnou výuku uvedené v přístupně napsané **literatuře**,
- **výcvikové kurzy**, cvičení zaměřené na osvojení a zdokonalení pedagogických a sociálně psychologických dovedností,
- **výměna** pedagogických **zkušeností** učitelů z různých škol,
- vzájemné **hospitace** učitelů,
- pedagogické **experimentování** učitelů, např. ověřování alternativních vyučovacích postupů, jejichž uplatňování obvykle vyžaduje nové pedagogické dovednosti, popř. modifikaci již osvojených dovedností učitele a jeho vyučovacího stylu.

Z mnoha výzkumů prováděných především u studentů pedagogických fakult (např. Mareš, 1981; Beneš, Holada, 1986; Vyskočilová a kol., 1986; Dobrovolská, 1996; Švec, 1999) vyplývá, že pedagogické a sociální dovednosti si může učitel osvojit (částečně již na fakultě a potom ve školské praxi) a rozvinout **řešením pedagogických situací a problémů**. Forma a úroveň uplatňování těchto dovedností je však závislá na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. I. Gillernová (1995) udává, že stupeň osvojení sociálně psychologických dovedností je u různých učitelů či vychovatelů různý, že je prakticky nezávislý na věku, odbornosti, množství teoretických poznatků. Nelze si proto pedagogické a sociální dovednosti osvojovat pouhým „kopírováním“ vzorů a příkladů. Na druhé straně tyto příklady a podněty mohou inspirovat učitele k tvořivé aplikaci ve vlastní práci. Velké možnosti při osvojování si pedagogických a sociálních dovedností nabízí použití videonahrávek vlastní činnosti, kde je učitel sám sobě vzorem.

Poznatky různých autorů i mé zkušenosti potvrzují předpoklad, že proces osvojování sociálních i pedagogických dovedností usnadňuje **videozáznam** učitelovy činnosti. Nejde však jenom o to, že videozáznam poskytuje učiteli dílčí informace o „technice“ jeho pedagogického výkonu (v tom totiž spatřují mnozí autoři význam videozáznamu), ale spíš jde o to, že učitel

vidí sebe sama z určitého odstupu a uvědomuje si své jednání v dané sociální resp. pedagogické situaci (např. Hapala, 1980/81; Horák, 1988; Švec, 1998; Nelešovská, 2002).

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

Na základě získaných zpětnovazebních informací si učitel může klást sebereflektující otázky, umožňující uvědomit si a popsat pedagogickou situaci, tzv. *popisné otázky* (Co jsem v této situaci dělal? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se přitom dělo? Jak reagovali žáci? ap.), odhalit pravděpodobné příčiny jednání učitele, tzv. *kauzální otázky* (například Proč jsem reagoval v této situaci právě takto? Co mne k tomu asi vedlo?) a hledat možnosti jiného řešení dané pedagogické situace, tj. *otázky rozhodovací* (Jak jsem mohl jednat jinak? Co jiné řešení situace předpokládá? Co bych asi mohl v komunikaci se žáky změnit? atd.). Tato sebereflexe umožňuje rozvinout, popř. i změnit odpovídající dovednosti učitele.

Ještě je nutno zdůraznit potřebu příznivě stimulující a uvolněné *atmosféry* pro nácvik sociálních dovedností. Nikdy by neměl vyhlížet jako zkouška, v níž někteří uspějí a jiní propadnou. Cílem je budovat sebedůvěru, nikoli ji dále podlamovat. Také zde hraje důležitou roli povzbuzení a pochvala, které napomáhají upevnování osvojených sociálních dovedností a motivují jedince k dalším změnám svého chování.

Je důležité také myslet na to, že každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Je nesprávné předpokládat, že každý by měl myslet a chovat se stejně jako my, a je nesprávné odsuzovat jiné lidi jen proto, že se chovají jinak. Lidé se liší svou patrně již vrozenou pohotovostí projevovat a přijímat společenskou vřelost. Dobrý program rozvíjení sociálních dovedností by měl umožňovat každému jedinci přirozeně a otevřeně projevovat své city sdílení a přízně vůči ostatním lidským bytostem. Sociální učení je tím účinnější, čím aktivněji a emocionálněji jsou do něj subjekty zapojeny a ve skupině, v níž se toto učení odehrává, je vytvořena atmosféra jistoty, otevřenosti a důvěry.

4. METODA VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ

„*The medium is the message.*“

(*Medium je zpráva.*)

Marshall McLuhan (kanadský kulturní filozof)

4.1. Obecně o metodě videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí (VTI) je český souhrnný název pro termíny video hometraining a video interaction guidance, jež se používají v anglicky mluvících zemích. Metoda *video hometraining (VHT)* je v Nizozemsku od roku 1980 rozvíjena organizací SPIN (Stichting Promotie Intensieve Thuisbehandeling – Instituce Podpory Intenzivního Domácího přístupu) ve formě krátkodobé a intenzivní pomoci v domácím prostředí rodin jako alternativa umístování dětí s vážnými sociálními a vývojovými problémy do ústavní péče.

Pomocí videokamery jsou systematicky nahrávány interakce probíhající mezi členy rodiny. Každý přibližně desetiminutový záznam běžné situace pracovník VTI rozebírá s rodiči a dětmi. Vybírá rodině momenty nebo sekvence, kdy se komunikace v rodině daří. Cílem pomoci je ukázat rodičům, jaké prvky vytvářejí úspěšný kontakt a naučit je, jak lze tímto způsobem dosáhnout pozitivnější komunikace s jejich dětmi. Tato metoda je tedy původně orientovaná na rodinu, aktivuje rodiče i děti a není zaměřená na problém, ale snaží se poskytnout rodině možnost dalšího rozvoje, lepší perspektivu (Berg van den, 1994; Wels, 1994, 1995; Vogelvang, 1995; Beaufortová, 1997).

Ukázala se být velmi efektivní i v jiných oblastech psychosociální sféry, ve školství a v oblasti zdravotní péče, kde je tato metoda modifikována podle potřeb a požadavků dané oblasti. Pro použití principů „video home trainingu“ v jiných oblastech, než je práce s rodinami v jejich domácím prostředí, byl v Nizozemsku zaveden název *video interactie begeleiding (VIB)*, anglicky *video interaction counseling (VIC)*, německy *video interaktions begleitung (VIB)*. V Anglii a ve Skotsku se však používá termín *video interaction guidance (VIG)*. Podobně jako v naší republice, také v USA v Kentucky se užívá souhrnný název pro všechny oblasti užití metody VTI a to *video activating communication (VAC)*. V Německu naproti tomu používají pro jednotlivé oblasti metody VTI jiné názvy, např. pro oblast škol užívají název *video school training*. Pro oblast sociální pedagogiky zase název *video interaktions begleitung*. V Nizozemsku je ještě organizací ORION používán pro všechny aplikace metody VTI souhrnný název *Orion – methode*. Všechny tyto termíny vyjadřují, že jde především o práci s interakcemi, nezávisle na tom, kdo se jich zúčastňuje, a to pomocí videa. Slova counselling (poradenství) a guidance (vedení) navíc naznačují způsob, jak se s interakcemi pracuje.

4.2. Základní teoretická východiska metody videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí se začal provádět nejprve prakticky a teprve později se hledaly obecnější přístupy, o které by bylo možné se opřít. Jistě však její autoři však vycházeli z určitých paradigmat, výkladových rámců, znalostí a zkušeností. Různí autoři se při hledání teoretických východisek VTI odvolávají na rozdílné teorie, myšlenkové směry a vědní disciplíny. Proto lze v této souvislosti hovořit o eklektickém přístupu nebo také můžeme říci, že VTI integruje rozdílné přístupy a školy.

K hlavním *teoretickým východiskům* metody VTI patří:

- *etologie*,
- *výzkumy* na poli *psychiatrie* (např. výzkumy spontánního kontaktu rodič - dítě),
- *výzkumy* na poli *vývojové psychologie* (např. vývojová teorie responsivity),
- *výzkumy* na poli *sociální psychologie* (např. teorie sociálního učení, teorie komunikace),
- *další* přístupy (např. emancipačně pedagogický, systemický, teorie změny atd.).

Uvádíme zde jen stručnou charakteristiku některých z nich. Při jejich popisu jsme čerpali především ze studijních materiálů pro výcvik VTI (Beaufortová, 1997) a z prací *P. M. A. Welse* a *A. J. Oortwijna* (1992) a z našich a nizozemských univerzitních prací.

Etologie a výzkumy interakcí

Podle *P. M. A. Welse* a *A. J. Oortwijna* (1992) je etologie, díky tomu, že vychází z poznatků o chování prostřednictvím, co nejpřesnějšího pozorování a popisu tohoto chování v přirozeném prostředí, považována za první a nejdůležitější základ metody VTI. V průběhu 70. letch používali biologové film a video k zaznamenání interakcí mezi mláďaty různých druhů zvířat a jejich rodiči. Díky videotechnice bylo možné jejich komunikaci analyzovat a popsat krok za krokem. V roce 1973 získali etologové *K. Lorenz* a *N. Tinbergen* za své průkopnické zásluhy v této oblasti výzkumu Nobelovu cenu.

Poté řada vědců použila filmovou a video techniku ke zkoumání sociálního chování i mezi lidmi, především mezi rodiči a dětmi. Byli označeni „human etologists“. Právě tito vědci poskytli základní teorii a důkazy pro metodu VTI. Jedním z prvních byl i *C. Trevarthen*, profesor dětské psychologie a psychobiologie ve skotském Edinburghu. Jeho práce je zaměřena na ranou interakci a vztah mezi rodičem a dítětem. Na základě svých výzkumů zjistil, že se dítě již v raném věku ve svém známém a důvěryhodném prostředí snaží cíleně komunikovat a jeho komunikace s rodiči je provázena jednoznačným vyjádřením pocitů, které lze vyčíst z výrazu

v obličej, vokalizaci, jednohláskovými zvuky, orientačními a dalšími pohyby těla (Trevarthen, 1979, 1982, 2001).

Pokud dospělý zachytí vysílané podněty dítěte, může dítě přistoupit k dalšímu kroku v interakčním procesu. Tímto způsobem dospělý a dítě aktivně spolupracují na vývoji a rozvoji dítěte. Iniciativa malých dětí se stává stále komplexnější, ucelenější a vyžaduje stále citlivější přijetí ze strany dospělých.

Výzkumy spontánního kontaktu rodič - dítě

Psychiatrii *D. N. Stern* (1985) z New Yorku a *H. a M. Papouškovi* (2002) z Mnichova dále rozpracovali analýzu videozáznamů interakcí mezi lidmi. Natáčeli jednak přímo v domovech rodin a jednak v „laboratorní situaci“, kdy dítě sedělo na dětské židli a rodič naproti němu tak, aby byli oba současně na obrazovce. To umožnilo analýzu jejich interakce obrázkem po obrázku. Z těchto výzkumů pak vyplynulo, že:

- dítě se neustále a spontánně ujímá iniciativy k navázání kontaktu s rodiči;
- rodiče potvrzují příjem jeho iniciativy;
- toto potvrzení vyvolává nové iniciativy, čímž narůstají vzájemné interakce.

Manželé Papouškovi se ve svém výzkumu zaměřili především na vliv rodičů a jiných vychovatelů. Výzkum ukázal, že míra plné pozornosti, jakou je rodič (či osoba v roli rodiče) schopen věnovat dítěti, je významným činitelem, aspektem ve vývoji dítěte. Dítě pozornost těch, kdo ho vychovávají, nutně potřebuje pro utváření vlastní identity, pro sebepojetí, získání sebeobrazu (Papoušek, Jurgens, Papoušek, 1992, Papoušek, Papoušek, 2002).

Vývojová teorie responsivity

Na poli vývojové psychologie vznikly výzkumy týkající se především vývoje mladších dětí a jejich vztahů s rodiči. Výzkumy vnitřní motivace a kompetitivního chování dětí ukazují, že motiv kompetence je základní a vrozenou snahou dětí po účinné interakci s okolím (Janssens, Kemper, 1996; Kleve, 1998). Takto lze na iniciativy kontaktu nahlížet jako na základní potřebu rodičů a dětí. Ten, který vykazuje iniciativy kontaktu, očekává na druhé straně reakci: sdělení, že poselství bylo přijato a odpověď na ně. A právě v této souvislosti se hovoří o tzv. **responsivitě** (z ang. slova *response* - odpověď, reakce). Responsivitou se chápe míra, ve které okolí reaguje výrazně a bezprostředně na iniciativu a chování dítěte. Ve své studii *M. Riksen-Walraven* (1977) demonstroval, že děti, které měly více responsivní matku, vykazovaly více explorační chování a v nových situacích se rychleji učily. Responsivita rodičů je tudíž považována za důležitý faktor vývoje jejich dětí.

Responsivitě příbuzný pojem z vývojové psychologické literatury, který má silné spojení se základy VTI, je **vzájemnost** (ang. *reciprocity*) chování rodičů a dětí. Tato vzájemnost má co dělat výhradně s komunikací mezi rodiči a dítětem a týká se v převážné míře porozumění mezi oběma stranami. Existují četné doklady o tom, že emocionální tónová poloha matky a velmi malého dítěte spolu souhlasí. Např. J. A. *Martin*, E. E. *Maccoby*, K. W. *Baran* & C. N. *Jacklin* (1981) pozorovali interakci mezi matkami a jejich půldruhého roku starými dětmi. Rozčlenili chování matek a dětí do skupin na pozitivní a negativní a zjistili, že jak pozitivní, tak negativní chování je ovlivněno chováním druhého. Toto ovlivnění bylo největší, když chování patřilo ke stejnému druhu.

Poukazuje to na fakt, jak je důležité, aby dospělí přijímali pozitivní signály od dětí tím více, čím jsou tyto signály slabší, než je obvyklé. Přijetí signálů je předpokladem pro pozitivní odpověď na ně, což pak opět stimuluje dítě. VTI nabízí možnost v případě slabých nebo sotva znatelných signálů využít média - videa - jako „zvětšovacího skla“ a tím pozitivní iniciativy a signály dítěte maximálně zviditelnit. A samozřejmě může tím také zvětšit míru responsivity rodičů a ostatních dospělých.

Teorie sociálního učení

Metoda VTI čerpá z této teorie nejenom poznatky o selektivním pozitivním posilování, jež je důležité pro naučení se určitému chování a spolu s napodobováním probíhá již od raného dětství, ale vychází i z dalších forem sociálního učení, jako je učení observační či zástupné a učení anticipací.

Podle J. Čápa (1993, 2001) mezi **hlavní zákony sociálního učení** patří:

- **Zákon učení napodobováním:**
Jedinec přejímá pozorované způsoby chování a vykonávání činností, zvláště pomáhá-li mu to v řešení jeho životních situací; tím se formují jeho příslušné psychické předpoklady (dovednosti, návyky, postoje aj.).
- **Zákon sociálního odměňování:**
Způsoby chování či jednání jedince, které jsou sociálně odměňovány, se upevňují.
- **Zákon observačního (zástupného) učení:**
Jedinec si osvojuje takové způsoby chování a jednání, za které je sociálně odměňován jeho model.
- **Zákon učení sociální anticipací:**
Jestliže skupina nebo jedinec se silným vlivem opakovaně projevují očekávání určitého způsobu chování, a jedinec to percipuje, pak si jedinec tento způsob chování osvojuje a formují se jeho příslušné psychické předpoklady.
- **Zákon učení identifikací:**

Jedinec si osvojuje způsoby chování, které percipuje jako podstatné znaky svého modelu; tím dochází k převzetí cílů, hodnotových orientací a norem, k formování motivace a rysů osobnosti.

Metoda VTI se zaměřuje na budování kladného vztahu mezi dítětem a dospělým, který je často modelem pro napodobování a identifikaci, vývojově nejvyšší formu sociálního učení. Způsob práce VTI s videonahrávkami také nabízí možnost dospělým učit se nápodobou – dospělí jsou tu sami sobě modelem pozitivního chování. Zákony sociálního učení jsou tak metodou VTI plně využívány a odráží se v celkovém přístupu pracovníka VTI ke klientům a v práci s nimi.

Modely základů lidské komunikace

S metodou VTI lze spojovat rovněž určité modely základů lidské komunikace. Metoda VTI čerpá především z prací *P. Watzlawicka, J. H. Beavinové & D. Jacksona (1974)* a myšlenek *R. Bandlera a J. Grindera (1975)*. Tito autoři vysvětlují řadu obecných principů komunikace, jež se také stali základními pravidly metody VTI. Mezi jiným prohlašují, že veškeré chování je komunikací a žádné chování je také komunikace. Lidé tudíž nemohou nekomunikovat. Tím je míněno to, že neverbální jednání také obsahuje komunikační zprávu, poselství. Posledně jmenovaní navíc poukázali na důležitost smyslových kanálů, z nichž vycházejí lidské reakce: vizuálních, auditivních a kinestetických. Metoda VTI se může prostřednictvím média audia a videa zastavit u několika z těchto modalit, čímž lze klientům nabídnout takové alternativy působení, které lépe odpovídají jejich zkušenostem.

Teorie emancipačně pedagogického přístupu

Tento přístup představuje víru v člověka, v jeho humanitu, v lidské zdroje a možnosti, ve schopnosti člověka překračovat hranice, víru v možnost upřímného dialogu, ve schopnost podívat se na sebe zvenku a reflektovat náš svět a tímto způsobem posilovat své vědomí navzdory dehumanizujícím faktorům (Wels, Oortwijn, 1992).

Systemický přístup v psychoterapii

Systemický přístup přispěl k teoretickým východiskům metody poměrně nově. Ovlivnil způsob používání metody VTI u nás a podnítil tak vznik „české školy VTI“. Systemický přístup pracuje s popisy, s konstrukty, které klienti přinášejí do terapie jako zpodobení svého vidění světa, své situace, svého problému. Systemicky orientovaný pracovník se sám nedefinuje jako expert, ale jako partner klienta v rozhovoru. Jeho úkolem je pomáhat klientovi, aby nacházel

nové alternativy, nová vysvětlení svého problému, nové pohledy na tento problém a jeho řešení (Beaufortová, 1997).

Teorie změny, jež užívají tzv. „self modelling“ a „video feedback“

Za zmínku stojí v této souvislosti ještě **teorie změny**, jež klade důraz na spolupráci a respektování klientů. Navíc metoda VTI jedinečně využívá sílu vizuálních představ užitím zpětné vazby prostřednictvím videa a tzv. **self-modelling**. To umožňuje trenérovi a klientovi získat nový náhled a podporu, tím že zvýrazňuje jejich úspěch. Působení zpětné vazby prostřednictvím videa a sebe jako modelu chování bylo zkoumáno především *P. W. Dowrickem* (1999) a jeho kolegy. Jejich zprávy poskytují informace o praxi, etice a účinnosti zpětné vazby prostřednictvím videa a **sebemodelování**.

Uvádí na základě řady výzkumů, že pomocí sebemodelování prostřednictvím vlastní pozitivní zpětné vazby („*Positive Self-Review*“) dochází k nárůstu adaptivního chování, jež je aktuálně smícháno s nechtěnými projevy chování, k přenosu chování vázaného na specifické prostředí i do jiných prostředí, k redukci úzkosti, ke změně emočního vyladění se, k opětovnému spojení nacvičovaných dílčích jednotlivých dovedností, k přenosu reflektovaného hraní rolí do reálného světa a k znovuoobnovení opuštěných nebo málo používaných dovedností.

R. Simpson, P. Forsyth a H. Kennedy (1994) hovoří o teoriích změny, které zdůrazňují úctu, zplnomocnění a spolupráci s rodinami. V této souvislosti uvádějí **principy**, kterými se **VTI** v podstatě řídí:

- pracovat s rodinou jako celkem, ne pouze s dítětem a to v rámci jejich přirozené komunity;
- sestavení programu pomoci je společnou záležitostí dětí, rodičů a profesionálů, nikoli pouze profesionálů samotných, ti by měli pracovat s rodinou, ne jenom pro rodinu nebo dokonce za rodinu;
- pracovat pozitivním produktivním způsobem, krok za krokem dosahovat pragmatických a realistických cílů;
- v každé fázi pracovat pouze s tím, co rodina ví nebo čemu je schopna porozumět;
- stavět na silných stránkách rodiny a nezdůrazňovat problémy, ale zaměřovat se na možnosti a zdroje všech zúčastněných osob;
- rozeznávat různorodost rodin a při každé práci respektovat jejich kulturní, rasové, etnické a náboženské tradice, které je odlišují.

Tyto a podobné principy, které nacházejí uplatnění na poli psychologie, psychoterapie, sociální práce, komunitní práce, ve výchově a vzdělávání i dalších, jsou plně využívány při práci pomocí metody VTI.

4.3. Základní principy metody videotrénink interakcí

Obecným cílem metody VTI je vytvořit podmínky pro lepší komunikaci ve snaze pomoci klientům vytvořit lepší porozumění pro druhé. VTI předpokládá, že toto je dovednost, která přispívá k sociální spokojenosti všech zúčastněných. To se odráží pozitivně také na jejich schopnosti převzít osobní zodpovědnost. Důsledkem je, že sociální kompetence, respekt k sobě samému a pocit vlastní hodnoty klientů mají tendenci se zvyšovat. To přispívá k rozvoji jejich sociálních dovedností, což znamená, že jsou více způsobilí vytvářet pečující, seberefektivní, zodpovědné a bezpečné sociální klima pro sebe samotné a také pro své partnery v interakci.

Východiskem pro principy metody VTI jsou **tři základní psychologické potřeby**, které můžeme identifikovat ve vývoji člověka:

- **potřeba vztahu** - zahrnuje v sobě podporu a podněty pro citový a sociální vývoj dítěte od osob pro něj významných, tzn. dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, že je součástí sítě vztahů, která mu dává pocit vlastní identity a důležitosti, učí se tak na základě pozitivních citových vztahů důvěřovat jiným lidem, a tito lidé pak mohou být přínosem v jeho vývoji;
- **potřeba kompetence** - sebedůvěra v sebe a v to, co umím a znám, ve své schopnosti, dospělí mohou dítěti pomoci nejen poznávat jeho možnosti, ale kladným očekáváním a důvěrou ho motivovat k dalšímu rozvoji, podpořit jeho radost z úspěšně zvládnutých, byť i drobných, kroků v jeho vývoji;
- **potřeba autonomie** - představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a v učení, autonomie neboli nezávislost znamená pro dítě potřebu zvládnout věci a úkoly sám, i když často pod vedením dospělého, tím, že dospělý dává prostor a aktivuje dítě, aby samostatně prozkoumávalo svět okolo něj, výrazně podporuje zdravý vývoj dítěte - v termínech pedagogiky by bylo možné tuto potřebu nazvat aktivním samostatným přístupem k učení.

Tyto základní potřeby se dále odrážejí v **základních principech**, z nichž metoda videotrénink interakcí vychází, a jež se tvořily na základě výzkumů i vlastních zkušeností s používáním metody VTI. V současné době je metoda VTI postavena na těchto základních principech:

1. VTI se prostřednictvím videonahrávek zaměřuje na úspěšnou komunikaci mezi dospělými a dítětem. Pomocí tzv. videointerakční analýzy se hledají pozitivní komunikační prvky, na kterých je možno budovat základy dobré komunikace mezi rodiči a dětmi, respektive mezi učitelem a žáky, a vytvářet tak pozitivní atmosféru v rodině či ve škole, potřebnou k dobrému vývoji dětí. Tímto způsobem se jednak zabraňuje eskalaci problémů (sekundární prevence), jednak se při zmenšování problémů současně zkouší novým problémům předcházet (primární prevence). Kritéria pro způsob, jak by měly tyto interakce probíhat, jsou čerpána z interakčního schématu, seznamu žádoucích a nežádoucích způsobů chování (viz obr. 5 *Kontaktní schéma*).

2. Každé dítě, dokonce i ten nejmenší novorozenec, vyvíjí pozitivní iniciativy. Prostřednictvím videozáznamů se o nich stále více a explicitněji přesvědčujeme. Videotechnika totiž umožňuje v jakémkoli místě videozáznam zastavit, znovu si je přehrát, třeba i zpomaleně či několikrát za sebou. Video takto slouží jako jakási lupa. Díky tomu je možné si všimnout i velmi slabé iniciativy ze strany dítěte.

3. Dospělí, kteří si vyžádají pomoc, chtějí mít se svými dětmi dobrý kontakt. I děti neustále touží mít pozitivní kontakt se svými rodiči a ostatními osobami, které jsou pro dítě důležité, a radovat se z tohoto kontaktu. Ukazuje se, že tato touha nevymizí ani v těch nejkritičtějších výchovných podmínkách. Dokonce i když je vzájemná komunikace mezi dospělými a dětmi po velmi dlouhou dobu narušená, tato touha mít dobré vztahy, dobře spolu komunikovat, téměř vždy přetrvává. Množství problémů a těžkostí tedy nezmenšuje snahu a přání mít spolu vzájemně dobrý kontakt. Často se ukazuje, že to tuto snahu spíše zesiluje. To, že jednotliví členové rodiny chtějí mít spolu navzájem dobrý kontakt a dobře spolu komunikovat, je povzbuzuje a podněcuje ke spolupráci na cíli, který si společně s pracovníkem stanovili (Laštůvková, 1996).

4. VTI je zaměřeno na možnosti klientů. VTI vychází z předpokladu, že k tomu, aby se klientům dostalo pomoci, není nutno zjistit povahu jejich problému a podle toho pak určit příslušnou intervenci, která se použije. VTI chápe problém jako negativní stav, který lze změnit. Věří v klientovy možnosti, pomáhá mu je nalézt, co nejlépe rozvinout a využít jich k dosažení změny. Většina rodičů má intuitivně správné představy o dobré komunikaci. Ty jsou však často nějakým způsobem oslabeny. VTI je dělá opět viditelnými a může je tak znovu zesílit.

5. VTI není orientováno na to, co nefunguje nebo funguje špatně, ale na to, co (ještě) funguje dobře. Důraz se klade na rozšiřování pozitivních kontaktů. Pracovník hledá spolu s klienty na videozáznamu momenty, kdy mají s dětmi pozitivní kontakt, kdy je jim spolu dobře. Podněcuje je k nalezení odpovědi na otázku: „Jak jste to dělali, že jste se cítili příjemně, že vám spolu bylo hezky?“ Pracovník také umožní klientům zamyslet se nad tím, co by potřebovali k tomu, aby se jim to takto dařilo častěji. V následujících setkáních pak pomáhá rozšířit tyto úspěšné situace. VTI se tedy nezaměřuje na to, jak odstranit negativní komunikační vzorce, ale snaží se rozšířit množství těch pozitivních.

P. M. A. Wels (1994, 1995) poukazuje na to, že klienti, kteří se spolu naučili pozitivně komunikovat, automaticky přestávají používat negativní komunikační vzorce. Není je tedy třeba upozorňovat na to, co dělají špatně a záměrně se snažit o odstranění negativních prvků. Tím však není řečeno, že by si pracovník neměl všimnout toho, co se děje špatně. Má tak lepší možnost poznat, jakým způsobem rodina funguje, což mu pomůže lépe s ní pracovat na pozitivnější komunikaci. Je vhodné pracovat na postupném dosahování malých, snadno viditelných a dosažitelných cílů. Úspěchy v komunikaci podpoří další vývoj rodiny, učitele apod.

6. Ve VTI je důležité pracovat na změně toho, co si přeje klient, a ne toho, co považuje

pracovník za nutné změnit. Pro pracovníka VTI je nezbytné přijmout měřítko klienta pro to, co je špatné a nebo dobré a nepostupovat podle svého „dobrého přesvědčení“.

7. Klienti jsou a zůstávají odpovědní za dobrou interakci a komunikaci a výchovu dětí jim svěřených. VTI z nich tuto odpovědnost nesnímá a ani ji od nich nepřebírá. Může jim však pomoci a způsob práce za *klienty* nahradit prací *s nimi* a ponechat tak posouzení toho, které úmysly jsou nejlepší, na klientech. Klienti jsou svým vlastním modelem pro úspěšné chování. Pracovník VTI má pouze úkol vhodnou volbou záběrů zdůraznit, že klient žádané chování má ve svém repertoáru. A pracovník VTI je však zodpovědný za vedení terapie.

8. Každá pomoc musí být nabízena co nejbližší přirozenému prostředí klientů. Proto ve VTI (a to je největším odlišením této metody od ostatních způsobů pomoci) přichází pracovník za klienty přímo do jejich prostředí (v případě rodin do jejich domácnosti, v případě učitele do jeho třídy). Veškerá spolupráce pracovník - klient(i) probíhá v jeho (jejich) domácím prostředí. Přináší to klientům řadu výhod. Pracovník může přijít do rodiny v kteroukoli denní dobu, i v podvečerních hodinách, kdy se už v jiných institucích obvykle „neřaduje“. Může se tak přizpůsobit nejen možnostem a potřebám klienta, ale i povaze obtíží, které ho vedly k vyhledání pomoci. Například při potížích se vstáváním nebo vypravováním dětí do školy může pracovník přijít ráno.

VTI tedy učí **principům úspěšné komunikace**. V následující části se zaměřujeme na tyto prvky úspěšného kontaktu, které jsou pro pracovníky VTI vodítkem pro to, čeho si při analýze videozáznamů všimát. *H. Biemans a M. Aarts* (1989) na základě analýzy komunikace rodin, ve kterých jsou mezi jednotlivými členy pozitivní vztahy, dospěli k nalezení určitých prvků komunikace, které hrají významnou roli při vytváření pozitivního vztahu rodič - dítě. Tyto prvky jsou shrnuty do tzv. **kontaktního schématu** uvedeného ve schématu na následující straně. Schéma naznačuje, které elementy jsou považovány za žádoucí, přičemž jednotlivé iniciativy a reakce jsou zde popsány na elementární úrovni.

Klíčovým pojmem je zde **iniciativa** kontaktu. Ten, kdo ji vyvíjí, je nazýván **INICIÁTOREM**. Souhrn iniciativ je uveden ve sloupci 2. PŘÍJEMCE iniciativu přijme a svou reakcí příjem potvrdí. Pozitivní reakce příjemce jsou uvedeny ve sloupci 3. Reakce příjemce se stává opět novou iniciativou, na kterou druhý partner opět reaguje atd. Tento řetězec, pokud se skládá z pozitivních iniciativ a reakcí, se nazývá **ANO-SÉRIE**. ANO-SÉRIE je tedy komunikační vzorec (sloupec 1) složený z pozitivních iniciativ a reakcí na ně. ANO-SÉRIE může být přerušena **NEGATIVNÍ** reakcí či **INICIATIVOU** (sloupec 4) a komunikující pak mohou snadno upadnout do používání negativních komunikačních řetězců, tzv. **NE-SÉRIÍ** (sloupec 5). Rozlišení mezi iniciátorem kontaktu a příjemcem iniciativy je samozřejmě pouze schématické. Rozhodně se nedá říci, že iniciátorem je vždy dítě a příjemcem vždy rodič. I dítě je schopné přijímat iniciativy ostatních a odpovídat na ně.

Kontaktní schéma

Ano - série	Iniciátor (Pozitivní iniciativy)	Příjemce (Pozitivní reakce)	Negativní iniciativy (reakce)	Ne - série
1	2	3	4	5
věnování pozornosti	otočení se ke druhému	otočení se jako odpověď na pozici těla druhého	otočení se pryč	nevěnování pozornosti
	oční kontakt	opětování očního kontaktu	dívání se mimo	
naladění se	usmívání se	úsměvem	neusmívání se	nenaladění se
	pokyvování hlavou	pokyvování hlavou	kývání ve smyslu „ne“	
	příjemná hlasová intonace	příjemná hlasová intonace	nepříjemná hlasová intonace	
	příjemný výraz v obličeji	příjemný výraz obličeje	nepříjemný, hostilní výraz obličeje	
	přátelská pozice těla	přátelská pozice těla	nepřátelská pozice těla	
konverzace	žvatlání	odpovídání na žvatlání	mlčení	nekomunikování (verbální)
	pojmenování se souhlasem	pojmenování se souhlasem	opravování	
	říkání „ano“	říkání „ano“	říkání „ne“	
	iniciativa při konverzaci	iniciativa při konverzaci	bytí zticha	
střídání se	předání řady (slova)	převzetí si řady (slova) a zpětné předání	všichni hovoří zároveň	nestřídání se
			vůbec nikdo nemluví	
			nepředávání nebo nepřebírání si řady (slova)	
kooperace	dávání	přijímání	nedávání nebo rychlé popadnutí dávaného	špatná nebo žádná kooperace
	ptaní se	odpovídání	neptaní se nebo odpovídání „ne“	
	žádost o pomoc	poskytnutí pomoci	ani žádost o pomoc, ani poskytnutí pomoci	
řízení, vedení, udávání směru	ujímání se iniciativ	souhlas, akceptování	ani řízení, ani připojování se	nefungující vedení
	pojmenování toho, co se děje	přijetí iniciativy a připojení se		
	navrhování			
	plánování řešení problémů			

Obr. 5: **Kontaktní schéma**

Biemans, Aarts, 1989

Se značným zjednodušením lze říci, že cílem terapie je naučit klienty všimnout si, z čeho se *ANO-SÉRIE* skládají a tím jim umožnit se při upadnutí do *NE-SÉRIÍ* vrátit k *ANO-SÉRIÍM*. Je samozřejmé, že i v dobře komunikujících rodinách občas dochází k hádkám a na řadu přicházejí *NE-SÉRIE*. Ale dobře komunikující rodina nezůstává dlouhou dobu u *NE-SÉRIÍ* a umí od nich postupně přejít k *ANO-SÉRIÍM*. Podle VTI není dobrý rodič ten, který neřekne dítěti nikdy „ne“, ale ten, který mu po „ne“ nabídne pozitivní alternativu.

4.4. Způsob práce pomocí metody videotrénink interakcí

Práce pomocí metody VTI se skládá ze tří částí:

1. *nahrávání;*
2. *analýza interakcí;*
3. *zpětná vazba* ve formě rozhovoru s klientem/klienty.

Klientem se zde rozumí každý, kdo požádá o pomoc, souhlasí s touto formou pomoci prostřednictvím metody VTI, je nahráván a je mu poskytována zpětná vazba prostřednictvím videonahrávky. VTI trenéři se však nejprve snaží vytvořit pro klienty ovzduší, ve kterém se sami budou cítit bezpečně. To znamená, že se ptají klientů kde a kdy pracují, a ptají se na věc, kterou klienti sami chtějí zlepšit. Nikdy nenutí klienty dělat věci které nechtějí, nebo mluvit o záležitostech, o kterých nechtějí diskutovat. Nejčastěji klienti naznačují, že mají problémy se svým dítětem, žákem nebo s jinou osobou, která je na nich závislá. Tito klienti ztratili sebedůvěru a pocit vlastní hodnoty a vyjadřují negativní náhled na svou situaci. Žádají o pomoc, protože jejich problém je příliš velký, aby ho ještě dokázali zvládat. Komunikace mezi klientem a jeho dítětem se stává velmi negativní a neúspěšnou, což je často důsledkem nepochopení úmyslů toho druhého.

Když klient souhlasí s touto formou pomoci, vytvoří se videozáznam klientem vybrané situace. Tento záznam zpravidla obsahuje určité množství podařených interakcí, ve kterých lze vyzorovat základní principy kvalitního kontaktu. Trenér analyzuje videozáznam, někdy společně se supervizorem a vytvoří plán pomoci. Poté trenér s klientem (klienty) shlédnou nahrávku, někdy zpomaleně obrázek za obrázkem, pomocí tzv. mikroanalýzy. Tedy po malých krocích ukazuje trenér klientovi, co se dítě, žák, partner snažil vyjádřit, či jak reagoval na jeho iniciativy. Trenér se navíc v průběhu jejich společného sezení snaží vyjadřovat pozitivní a podporující postoj ke klientovi, čímž mu také pomáhá znovu obnovit pozitivní komunikaci a posílit jeho sebedůvěru.

Opakovaným natáčením, rozbohem a poskytnutím zpětné vazby v rozhovoru se takto pracuje na zlepšení interakcí. Protože úspěšná komunikace je podmínkou pro zvládnutí eventuálních problémů, zaměřuje se většinou pracovník VTI nejdříve právě na posílení a zlepšení komunikace. Po pěti až osmi setkáních (to závisí na plánu pomoci a úspěšnosti a spokojenosti klienta) je možné vidět zlepšení. Obecně pomoc trvá zhruba od jednoho do šesti měsíců, přičemž probíhá zhruba jedna návštěva týdně. Střídá se vždy natáčení a o týden později rozbor s klienty s dalším natáčením. Pokud je dítě v krizi, pracovník navštěvuje rodinu tak často, jak je to jen možné. Práce pomocí metody VTI je ukončena, když lze na následujících záznamech vidět, že jsou rodiče při kontaktování a vedení kontaktu spontánní, dovedou používat principy úspěšného kontaktu a po „ne-sériích“ umějí přejít k „ano-sériím“. Po konfliktu tedy dokáží obnovit vzájemný kontakt. Hlavním bodem není, že by se nesmělo nic dít spatně, ale že rodiče vědí, jak se po vzorci negativní interakce dostat k „ano-sérii“. Zajímavé a přínosné bývá srovnání prvních videonahrávek s posledními. Bývá zřetelné kdy a jak došlo k posunu vpřed. Celé toto závěrečné evaluační sezení tak přispívá k posilování klientova pocitu vlastní hodnoty a sebedůvěry.

Klienti samozřejmě mají nadále možnost kontaktovat pracovníka VTI, pokud to bude nutné. Pro VTI je velmi přínosné další sledování svých bývalých klientů. První následný kontakt se uskutečňuje šest měsíců po skončení terapie, další po roce, respektive po pěti letech. Nizozemské statistiky udávají, že méně než 20 % rodin po půl roce recidivuje a těm se poskytuje znovu pomoc. Po roce je recidiva u méně než 10 % klientů (Biemans, 1990).

R. A. van 't Rood (2000) udává na základě rozhovorů s videotrenéry kontraindikace pro VTI, tedy klienty, se kterými **není vhodné touto formou pracovat**:

- klienti **s komplexními psychologickými a patologickými problémy** jako např. těžké domácí násilí a zneužívání, někdy kombinované s alkoholismem či sexuálním zneužíváním (VTI možné pouze jako doplněk v ozdravném terapeutickém procesu);
- klienti **závislí na alkoholu a jiných látkách** či s jiným druhem patologické závislosti;
- klienti, kteří **odmítají spolupracovat**.

5. METODA VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE

„Díky VTI mi přestaly některé problémy připadat neřešitelné. Našla jsem odvahu a chuť s nimi něco dělat. Více si uvědomuji své jednání a mohu je víc ovlivnit.“

Dita Ondřejová, ZŠ Brno

5.1. Obecně o metodě videotrénink interakcí ve škole

VTI ve škole je aplikací metody videotréninku interakcí do školního prostředí. Tak jako v rodinách i VTI ve škole lze charakterizovat jako intenzivní většinou krátkodobou pomoc přímo v prostředí, kde se problém vyskytuje. V rámci videotréninku učitelů je tímto prostředím školní třída či škola jako taková.

V návaznosti na VTI v rodinách vzniklo VTI ve školách v rámci základního a speciálního školství. Podstatou obou je osvojení kvalitních způsobů základní komunikace. Přesněji řečeno: osvojení si základních prvků komunikace, které jsou podmínkou úspěšné interakce, jež je podstatným činitelem, který výrazně ovlivňuje pedagogické klima.

Žádný učitel nemůže být vždy a za každých podmínek perfektním vyučujícím. Zejména problémové děti komplikují situaci učitele. Učitelé často připravují složité, v praxi obtížně uskutečnitelné plány, jak s těmito dětmi pracovat. Pokud stojí učitel před problémem, vybírá z arzenálu odborníků, pomůcek a materiálů. Své místo tu také zaujímá metoda VTI. Praxe ukázala, že citlivé vedení žáků učitelem může kompenzovat emoční nedostatky v rodině. Takto vznikají určité ochranné faktory v prostředí dítěte. To je tedy další důvod, proč bylo žádoucí rozšířit metodu VTI do škol.

S pomocí videonahrávky je možné ujasnit si objektivně problémy, protože se takto lze vyhnout subjektivnímu vnímání situace. Na základě záznamu je možné snadněji navázat rozhovor o problému. C. Brons (1995) udává, že metoda VTI se v rámci školy uplatňuje v různorodých situacích. Metoda **VTI se podílí na:**

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

Tento seznam zachycuje jen nejvýraznější změny, kterých se pomocí metody VTI ve

škole dosahuje, a dalo by se v něm dlouze pokračovat. Jednotlivé body tohoto seznamu by však nebyly výzkumně podloženy. Metoda videotréninku interakcí je poměrně mladá metoda a její aplikace ve školách je v počátcích svého vývoje.

5.2. Základní teoretická východiska metody videotrénink interakcí ve škole

Metoda VTI ve školách se opírá o stejná teoretická východiska jako metoda VTI v rodinách. Přestože tyto základní východiska byly stručně popsány v kapitole 4.2 je nutné znovu připomenout u nás méně známé práce *C. Trevarthena*, profesora Edinburské Univerzity, a *R. Feuersteina*, které byly základem pro aplikaci videotréninku do škol.

Teorie intersubjektivit

C. Trevarthen (1979, 1982, 1984, 2001) sledoval interakce mezi dětmi a jejich matkami. Pomocí videozáznamů objevil, že matky velice citlivě dokáží vnímat a reagovat na iniciativy svých dětí; sledují je, napodobují dítě, vedou jej atd., čímž podle něj podporují a rozvíjejí jeho **primární intersubjektivitu**. Termínu „intersubjektivita“ užívá ve smyslu *J. Habermasova* (1972) pojmu „intersubjektivita vzájemného porozumění“, jež nahlíží na počátky osvojování si jazyka z psychoanalytického úhlu pohledu. *C. Trevarthen* (1979) používá pojem intersubjektivita pro zdůraznění specifického propojení subjektů, jež jsou aktivní v přenosu vzájemného kognitivního i emocionálního porozumění.

Předpokládá tedy, že děti mají vrozenou schopnost komunikovat pomocí výrazů tváře a gesty a primární intersubjektivitou chápe to, že již novorozenci si dokáží vyměňovat a synchronizovat výrazy, které si předávají se svým pečovatelem. Jde tedy o jakousi předřečovou fázi komunikace (protokonverzace) a jsou zde komunikovány především pocity, emoce. V tomto období dítě a jeho pečovatel tímto způsobem sdílejí a synchronizují své subjektivní zkušenosti a utváří se tak jejich prvotní vztah, dítě se prostřednictvím tohoto procesu učí pravidlům lidské komunikace. *C. Trevarthen* považuje tuto fázi pro vývoj dítěte za klíčovou.

Později se vyvíjí tzv. **sekundární intersubjektivita**. Dítě je schopno si již vyměňovat afektivní zkušenosti ze světa okolo něj se svým pečovatelem tím, že sleduje jeho reakce na své iniciativy. Iniciativy dítěte jsou již mnohem komplexnější a dítě také vyžaduje mnohem komplexnější formy přijetí. Interakce mezi pečovatelem a dítětem se v tomto období velmi bouřlivě rozvíjí.

Děti jsou tedy od narození naladěni na získávání pozornosti svých rodičů, či pečovateli. Pojem „*naladěnost*“ dospělých je v tomto kontextu klíčovým pojmem. Správná míra naladění ze strany vychovávajících je důležitým faktorem ve zdravém vývoji dítěte.

Pro vývoj intersubjektivit je tedy podle *C. Trevarthena* (1984) nutné:

- *věnovat pozornost* - sledovat druhého a to, co dělá; např. díváním se a nasloucháním;
- *přijímat* - dát druhému na vědomí, že mu rozumím a ujišťovat se, zda mu dobře rozumím;
- *poskytovat souhlas, sympatie* - k druhému vysílat, verbálně i neverbálně, oběma médii stejné zprávy;
- *dávat a brát si slovo, střídání se* - ujistit se, že řady nejsou příliš dlouhé a že jejich začátek i konec jsou jasně signalizovány;
- *kooperovat* - doplňovat se navzájem skrz střídání se;
- *poskytovat vedení* - používat předchozí prvky pozitivním a sladěným způsobem, ujímat se iniciativ, rozhodovat se, předkládat možnosti, alternativy, vytvářet plány a řešit problémy.

Ve škole pak intersubjektivita zajišťuje, že učitel neustále kooperuje se svou třídou a podle potřeby i s jednotlivými žáky a tak vytváří bezpečné emoční klima, kde se žáci cítí být ceněni, poskytuje pozitivní model sociálních dovedností pro zvládání konfliktů, stará se o to, aby bylo dosaženo sdíleného porozumění, např. „Nevíš si rady s úkolem či žádáš o gumu svého souseda?“, stará se o to, aby tempo výuky a učení bylo přiměřené, např. „Nevíš si rady s úkolem nebo jdu příliš rychle?“, zajišťuje rozvoj dovedností žáků vedoucí k jejich efektivnímu učení se, např. „Nevíš si rady s úkolem nebo jsem Tě nedostatečně vtáhla do řešení úkolu? ... Víš jak uspěješ? ... Takže víš, že to zvládneš?“ apod.

Z tohoto pro školní prostředí vyplývá, že maximum *komunikace a efektivní vedení závisí na kvalitě interakce spíše než na její kvantitě* a že pozitivní interakce ještě nejsou dostatečné, když bez intersubjektivit jedna strana dominuje, vládne. Tato dominance může například vyvolávat pasivitu a/či závislost nebo konflikty. Metoda VTI je tudíž přístupem, který usnadňuje vývoj intersubjektivit při současném respektování požadavků a potřeb školy.

Teorie zprostředkovaného učení

Právě tyto výše zmíněné principy se staly základními i pro metodu VTI ve školách. *R. Feuerstein* (podle Forsyth, 1996) se na jejich základě pokusil vytvořit model tzv. „*mediated learning*“ (zprostředkovaného, nepřímého učení).

Uvádí, že toto učení vyžaduje přizpůsobení zpráv pro dítě jeho možnostem pro jejich přijetí (stav bdělosti, pozornosti dítěte). Zaměřuje se také na uplatňování principu věnování pozornosti, říkání „ano“ a střídání se. „*Mediated learning*“ předpokládá pojmenovávání - pocitů, předmětů, představ, hodnot, jež pomáhají dítěti lépe poznávat a rozumět okolnímu světu. Důležitou roli zde hraje pochvala a ve spojení s pojmenováváním umožňuje dítěti lépe

pochopit, co se od něho očekává a pomáhá mu budovat sebeúctu a vědomí, proč bylo úspěšné. Uplatňování principu kooperace a sladěného řízení či vedení pomáhá dítěti regulovat své chování.

Jinými slovy tím, že se zaměřujeme na dítě a vycházíme z jeho momentálního stavu, je dítě schopné nás přijmout. Tím, že mu někdo naslouchá, je i ono schopno naslouchat druhým. Tím, že mu pomůžeme porozumět, učí se myslet a řešit problémy. Tím, že ho ujistíme o tom, co dělá dobře, může si vytvářet představy o sobě a podle toho jednat. Metoda VTI tak využívá těchto principů pozitivního kontaktu nejen k rozvoji učitelů, ale i dětí, jež jsou pak lépe vybaveny a připraveny se učit od druhých lidí a ze svých zkušeností a přizpůsobit se prostředí okolo sebe.

D. Goleman (1997) v této souvislosti upozorňuje na neoddělitelné spojení mezi emocionálním, sociálním a kognitivním vývojem a užívá termínu „emocionální inteligence“. Motivace učit se je dle něj udržována a rozvíjena právě prostřednictvím rozvíjení pocitů o vlastní hodnotě („*feelings of self worth*“) a o vlastní úspěšnosti, efektivitě („*self efficacy*“), jež jsou ovlivňovány a rozvíjeny pomocí interakce a komunikace, které jí podporují. Tyto interakce, jako zprostředkovatelé učení, jsou tudíž velice důležité (Vygotskij, 1970, 1976).

5.3. Základní principy metody videotrénink interakcí ve škole

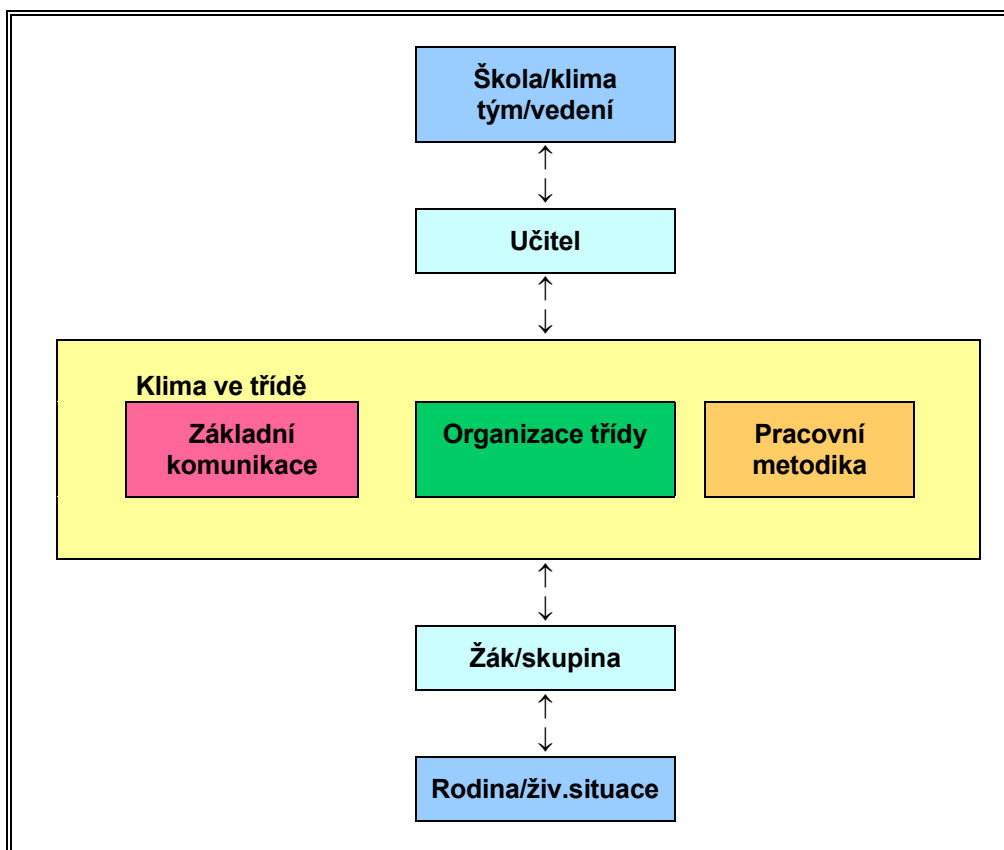
Metoda VTI se ve škole zaměřuje především na pedagogické aspekty situací ve školní třídě a na vliv učitele samotného v rámci těchto situací a na možnosti, jak může učitel svým jednáním tyto situace ovlivňovat. Od učitelů je vyžadována aktivní spolupráce, a to ve smyslu ochoty a schopnosti objektivně zhodnotit své silné, ale i ty méně silné stránky svého chování. Pozornost je také věnována signálům, které vysílají žáci, ale důraz leží na vlastním jednání učitele.

Základní premisou, která vychází z rámce metody VTI, je tvrzení, že ***pedagogické klima ve třídě je vytvářeno učitelem***. K tomu učitel využívá nejen základní komunikace, ale i dovednosti týkající se organizace třídy a pracovní metodiky. Těmito prostředky ovlivňuje učitel chování a výsledky žáků. Důležitou roli zde mají charakteristiky zúčastněných - učitele, žáků, skupiny.

Zkušenost ukázala, že s pomocí videonahrávek interakcí a jejich analýzy, lze poskytnout pozitivním způsobem zpětnou vazbu, což vede ke zvýšení pocitu kompetentnosti ***učitele***, a tím také ke zvýšení efektivity jeho působení jak vzhledem ke skupině, tak vzhledem k jednotlivým

žákům. Na základě poskytované zpětné vazby si tak učitel uvědomuje i svůj vlastní způsob použití základní komunikace ve třídě.

Následující schéma názorně ukazuje oblasti, na které se zaměřuje metoda VTI ve školním prostředí:



Obr. 6: **Schéma VTI ve škole**

Brons, 1995

Chování učitele ovlivňuje **chování žáka** a má tak přímý vliv na výsledky učení. Pokud se učiteli podaří, aby děti pracovaly bez napětí, v uvolněné atmosféře, pokud vzbudí jejich důvěru, snaží se je povzbudit a raduje se z jejich úspěchu, potom jsou jak pracovní výsledky, tak zájem dětí o školní činnost kladně ovlivněny. Ve třídě vzniká „**klima zaměřené na učení**“, pokud učitel již jaksí předem očekává dobré výsledky žáků (Brons, 1995).

Pro učitele je dále důležité **klima ve škole, pracovní tým, vedení školy**.

Pro fungování dítěte je nadto důležitá **situace v rodině**. Kontakt učitele jak s celým týmem, tak s rodiči může být významným ochraňujícím faktorem, zejména pro problémové žáky.

Vytvoření příjemné atmosféry ve třídě může být tedy mimo jiné dosaženo využitím přirozených možností učitele, využitím tzv. **základní komunikace**, která jak v tomto přehledu tak ve VTI tvoří jádro. Tento pojem se tudíž ve VTI často opakuje. Základní komunikací se

rozumí vzorec interakcí skládající se z prvků, které jsou charakteristické pro úspěšnou interakci. Tyto prvky úspěšného kontaktu, s kterými se pracuje ve VTI, jsou uvedeny v *Kontaktním schématu* (obr. 5).

Metoda VTI učí učitele principům úspěšné komunikace tím, že jim pomáhá nalézt a používat takové prvky komunikace, které jsou úspěšné. Aby byla úspěšná komunikace možná, je nejdříve nezbytné, aby měl učitel jasnou představu o těch prvcích, které tvoří pozitivní kontakt mezi dospělými a dětmi obecně. VTI vychází z předpokladu, že komunikace je úspěšná pouze tehdy, když tyto prvky vytvářejí vzorce. Tyto prvky, momenty mohou být jak neverbální tak verbální. Metoda VTI navíc předpokládá, že komunikace probíhá dobře, pokud se uskutečňuje za příjemného emočního naladění. Základní komunikace sociální situaci ujasňuje a činí ji přehlednou, což je velmi důležité zejména pro žáky s problémy v chování.

Na následující straně uvádíme přehled základní komunikace a komunikačních prvků, jež je nejčastěji užíván při práci metodou VTI. V tabulce (obr. 7) jsou jednotlivé prvky a vzorce pozitivní komunikace rozděleny do čtyř skupin (klastřů) podle věku dítěte.

Toto rozdělení vychází z výzkumů *J. M. Dekkerové* a *H. M. B. Biemanse* (1994), kteří uvádějí, že děti v dobře komunikujícím prostředí umí v uvedeném věku používat prvky komunikace jmenované v příslušné skupině. Udání věku je však pouze informativní. Je nutné si uvědomit, že interakce z věkově nižšího stadia přecházejí do vyššího vývojového stupně. Při VTI ve škole se postupuje od základních prvků, které vycházejí již z ranného období vývoje člověka, k postupně sociálně složitějším, které odpovídají věku žáka.

Pracovník se na počátku videotréninku snaží napojit na to, co učitel zvládá a umí. To se snaží podpořit a upevnit. Pak teprve spolu s učitelem začíná utvářet nové vzory komunikace. Tak například, pokud pracovník vidí často na videozáznamu prvky jako je *oční kontakt*, *příjemná intonace hlasu*, *přítakávání*, *pojmenovávání se souhlasem* atd., shledává, že iniciativy jsou přijímány a zaměří se na prvky a vzory tvořící druhou skupinu *interakce*. Pokud se tyto jmenované prvky objevují na videozáznamu jen výjimečně, nebo vůbec ne, pracovník začíná rozvíjet a budovat vzorce tvořící první skupinu *iniciativa a její příjem*.

Stručně s jistým zjednodušením lze říci, že není možno rozvíjet komunikační vzorce z vývojově vyšší skupiny, pokud nefungují komunikační prvky a vzorce z předcházejících skupin. Toto schéma je samozřejmě (jako každé schéma) do jisté míry zjednodušující a omezující. Prvky a vzorce jednotlivých skupin se mohou vzájemně překrývat. Pro pracovníka VTI však vždy zůstává klíčové to, že začíná od těch pozitivních prvků komunikace, které již učitel ovládá.

PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE



Klastr I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI

Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- obrácení se k druhému
- oční kontakt
- přátelská pozice těla
- přátelský výraz tváře
- výrazné signály
- rozdělování pozornosti
- naslouchání
- projevení zájmu

VZOREC: NALADĚNÍ SE

Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?

PRVKY: Které **neverbální** prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- účast na tom, co druhý/á dělá
- otočení se jako odpověď na pozici těla druhého
- opětování očního kontaktu
- souhlasné přitakávání
- usmívání se
- příjemná hlasová intonace
- příjemný výraz obličeje

PRVKY: Které **verbální** prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- vokalizování, žvatlání
- pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý
- pojmenování toho, co dělám já
- pojmenování toho, co cítím, myslím
- pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á
- ptaní se
- pojmenování se souhlasem
- říkání „ano“

Klastr II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY

Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zapojení do skupiny
- rozhlížení se
- potvrzení příjmu

VZOREC: STŘÍDÁNÍ SE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předání a vzetí si slova (řady)
- pravidelné střídání se

VZOREC: KOOPERACE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- dávání a brání si věci
- společné jednání
- vzájemná pomoc
- rozdělení rolí

Klastr III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ

Otázka: Je rozvíjení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně očekáváno a vyjadřováno?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předávání názorů
- přijímání názorů
- vzájemná výměna názorů
- povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů
- prozkoumávání názorů
- vyjasňování / ověřování názorů

VZOREC: ROZVÍJENÍ OBSAHU

Otázky: Hovoří účastníci o stejném tématu? Doplnují, nabízejí nebo žádají účastníci nové informace, pokud je to potřebné?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zmínka o tématu
- rozvíjení tématu
- doptávání se
- hluboká diskuse o předmětu / tématu
- hledání významů

VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZÁVĚRŮ

Otázka: Podílejí se účastníci na dojednávání, formulování dohod, transakcí?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- navrhování
- poopravení, pozměnění dohod, stanovisek, plánů
- přijímání dohod, stanovisek, plánů
- shrnování

Klastr IV: Řešení rozporů – zvládání konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ

Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, záměrů, jednání?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- potvrzení, že slyším názor, vidím jednání
- pojmenování emocí
- prozkoumávání jednotlivých záměrů
- spojení pocitů a pozorovaného chování
- vyjasňování pozic aktérů konfliktu

VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU

Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klastru nebo se o to účastníci snaží?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- udržení očního kontaktu
- pojmenování
- návrat ke klastrům I nebo II nebo III

VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL

Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda o možném vyřešení rozporů / konfliktu?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zaujímání stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého
- domlouvání možné dohody
- stanovení pravidel nebo přizpůsobení se stávajícím pravidlům
- vyjádření obecných principů a hodnot

Podrobněji bychom se chtěli ještě zabývat některými vybranými prvky tohoto interakčního schématu, jež jsou zvláště důležité pro vytváření kladných vztahů ve školním prostředí a na nichž se s učiteli nejčastěji pracuje. Součástí **základní komunikace**, jako je:

1. **vzájemné sledování,**
2. **potvrzení příjmu,**
3. **souhlasné reakce,**
4. **střídání se, předávání řady,**
5. **vedení**

jsou zároveň i nutnou podmínkou pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě.

ad 1. Jedním ze základních součástí komunikace je iniciativa a příjem. Proto, aby vůbec mohlo dojít k vyslání iniciativy a jejímu příjmu je nutné, aby se ti, kteří spolu komunikují, tj. v našem případě učitel a žák, **vzájemně sledovali**.

Učitel sleduje žáka, žák sleduje učitele. To znamená, že vzájemné sledování umožňuje a zároveň vytváří podmínky pro základní komunikaci. Žáci, nějakým způsobem problémoví, mají často potíže právě se sledováním druhého. V běžné interakci se učitel nepozorovaně přizpůsobuje žákům a naopak žáci se přizpůsobují učiteli. Důležité je, aby tento proces probíhal úspěšně, protože dospělý má pro život dítěte ohromný význam. Děti potřebují dospělé s nimiž se mohou identifikovat, které mohou napodobovat a vážit si jich. Na své cestě potřebují nejen své spolucestující - vrstevníky a kamarády, ale také průvodce, který jim pomáhá. Vztah učitele a žáka je pomáhající vztah, který dítěti zprostředkuje objevy, poučení a perspektivy. K tomu, aby mohl učitel dítěti pomáhat je důležité vzájemné sledování, které se vztahuje nejen na vyučovací hodinu, ale na vzájemnou komunikaci vůbec.

Vzájemné sledování je velmi užitečné při zahajování vyučovací hodiny, ale i na začátku školního dne. To znamená, že učitel nezačne hodinu dříve, než jsou všichni připraveni. **Sledování učitele musí být skupinově zaměřené** a podle C. Brons (1995) toho učitel dosáhne například tím, že naváže oční kontakt s celou skupinou, využije přátelského výrazu tváře a mimiky, použije rozmanitou gestikulaci, velké pohyby rukou, popř. celou paží, jasným, ale klidným hlasem upozorní, že chce hodinu začít a jasnými signály zamezí působení různých možných zdrojů neklidu, úvodní věty používá bez otazníků: „Tak, můžeme začít!“ a nikoliv „Mohli bychom začít?“, věty formuluje tak, aby byl slovník žákům srozumitelný avšak i věkově přijatelný, začne něčím překvapivým např. vtipným heslem, v každém případě začne hodinu pozitivně a takovými aktivitami, které mají silný motivační účinek.

Učitel může sledování dát najevo svou **pozorností** nebo **naladěním**, které může mít neverbální nebo verbální formu:

NEVERBÁLNÍ	VERBÁLNÍ
<ul style="list-style-type: none"> * oční kontakt * úsměv * přitakání * být pozorný = věnovat si vzájemně pozornost * vzájemná fyzická blízkost * tázavý postoj (zdvížení obočí) * intonace hlasu 	<p>Verbální reakce probíhají současně s řečí těla</p> <ul style="list-style-type: none"> * časté přitakání „ano“ * dát najevo, <ul style="list-style-type: none"> - že je v pořádku, - že je dobře to, co dítě dělá, - že je to fajn být s dítětem v kontaktu * pozitivním způsobem reagovat na to, co dítě říká

ad. 2. Potvrzení příjmu znamená ujištění, že jsem pochopil, co ten druhý říkal. Ujištění je možné vyjádřit pomocí řeči těla, např. souhlasným přitakáním hlavou, nebo verbálně - častým opakováním toho, co ten druhý říká.

Pro učitele je důležité, aby žáci učitele dobře „přijali“. Zejména v situaci organizačně složité popř. problémové interakci, je velmi užitečné ujistit se, že „třída iniciativu učitele přijímá“. Toto nelze vždy vyčíst z neverbálních signálů. Lepším způsobem je, buď přímo se zeptat, např: „Všichni mi dobře rozuměli?“, nebo velmi účinným způsobem jsou krátké individuální otázky jednotlivým žákům, např. „Petře, píšeš toto jako jedno nebo dvě slova?“ apod.

ad. 3. Souhlasnými reakcemi rozumíme jak verbální, tak neverbální reakce, kterými učitelé dávají najevo, že žáci dobře pracují, např. „Píšeš krásně na linku.“

K tomu, aby se žáci dozvěděli, že dobře pracují, může učitel využívat souhlasné reakce zaměřené na celou skupinu. Ty bývají vyjádřeny například těmito způsoby:

- Učitel mluví příjemným konverzačním tónem.
- Verbalizuje, tzn. popisuje činnosti žáků, např. „Vidím, že jste všichni na lavici připravili čítanky, výtečně.“
- Používá časté „ano“.
- Aktivně vyhledává příjemná témata k rozhovoru či k diskusi.

Namísto souhlasných reakcí, kterými by učitel upevnil žakovu představu o správnosti jeho chování, mnozí učitelé, sdělují žákům, co je v nepořádku, jmenují, co žáci dělají špatně, popřípadě co nemají dělat: „pst“, „tiše“, „ne - nedělej to“, „přestaň“ anebo jen nesouhlasně mlčí.

ad.4. V příjemně probíhajícím kontaktu je třeba, aby učitel rozděloval pozornost do celé skupiny, jak je to nejvíce možné. Při běžném *střídání se, předávání si slova* je logická následnost pořadí, ve kterém někdo mlčí a někdo hovoří. Ve třídě nemohou všichni mluvit najednou a jeden přes druhého.

Problémoví žáci ne vždy vycítí ono logické pořadí. Potřebují přesné vymezení pořadí a k tomu může učitel využít tyto možnosti:

- vysloví jméno žáka,
- podívá se na žáka,
- jednoznačně ukončí projev žáka touto následností: - převzetí si slova zpět jednoznačným pohledem jinam - poděkování - vyvolání jiného žáka.

Ve třídě jsou žáci, kteří se musí učit ukončit svou „řadu“ a přenechat ji jinému žákovi. Jiní žáci potřebují pomoci, aby si slovo dokázali převzít, např. děti, které se stydí nebo jsou nejisté.

ad.5 Podstatou *vedení* je vlastně zvládnutí a využití všech předcházejících momentů základní komunikace, které umožní učiteli vést žáky pozitivním způsobem. Učitel, který zvládl základní komunikaci a tudíž zastává vedoucí roli ve třídě je iniciativní, pojmenovává vše, co se děje, aktivně navrhuje, plánuje a hledá řešení.

Učitel by se místo vyučování specifickým tematickým okruhům měl začít zabývat prací s žáky. Měl by přestat myslet na to, že „učí matematiku“, a uvědomit si, že už k žákům „nemluví“, ale že je „vede“. Vedením poskytuje učitel žákům bezpečí, které tolik potřebují.

Na základě výše uvedeného lze zobecnit *možnosti* jednotlivých prvků *základní komunikace*, které může učitel využít *pro vytváření příjemné atmosféry ve třídě*:

- pokud má sám slovo, snaží se o častou změnu a střídání;
- snaží se udržovat dynamiku v hodině;
- neupozorňuje nadbytečně na negativní chování;
- jednoznačně hovoří k žákům, vyhýbá se dvojsmyslným formulacím;
- nekritizuje, co nejkonkrétněji se snaží žákům sdělit, co se od nich očekává, sám jde příkladem svým chováním;
- při hodině mluví jasným hlasem a zřetelně, snaží se vytvářet dobrou náladu a atmosféru.

Pro žáky pak má základní komunikace tento přínos: žáci se učí být pozorní, učí se přebírat v kontaktu iniciativu, vyčkat až na ně přijde řada, být k sobě navzájem pozorní, vyměňovat si názory s učitelem, a to nejen o učivu, učí se tak i sociálnímu chování, skupinová atmosféra se zlepšuje a je možné v této třídě předcházet konfliktům.

Skutečně komunikovat s dětmi je vlastně schopnost s nimi navázat vztah. Vztah dítěte k dospělému je často prostředkem, který umožňuje dítěti uvěřit, že svět je bezpečný, že jedinec může ovlivňovat svůj život, že ho nečeká chmurná budoucnost. Pozitivní vztah k dospělému má pro dítě velký význam. Proto jsou dospělí, kteří s dítětem pracují opravdu důležití.

Ze zkušeností školních poradců, školního vedení aj. vyplývá, že je velmi obtížné konstruktivním způsobem vzbudit zájem vyučujících o jejich chování, které má právě zvyšovat kvalitu výuky a také ochotu o této problematice hovořit, a následně chování vyučujících v pozitivním směru ovlivňovat. Základní způsoby komunikace, tak jak jsou používány ve VTI, mohou být v těchto případech velkým přínosem.

5.4. Způsob práce pomocí metody videotrénink interakcí ve škole

Během videonahrávek si všímáme všech tří možností, které vytvářejí dobré klima ve školní třídě, ale důraz je kladen především na základní komunikaci. Organizace třídy a pracovní metodika zůstávají samozřejmě neméně důležitými faktory.

Celý proces VTI probíhá v následujících fázích:

1. Seznámení

Na základě krátké úvodní videonahrávky situace ve třídě je pracovník VTI a učitel uveden do procesu videotréninku interakcí. Je zde prostor také pro určení zakázky a cílů, kterých chce učitel dosáhnout.

2. První nahrávka

Po upřesnění s učitelem následuje pořízení prvního konkrétního záznamu situace ve třídě, dítěte či učitele nebo kombinace tohoto. Vhodný je rozhovor v kruhu nebo situace, kdy učitel podává nějaké vysvětlení, či volné zaměstnání dětí. Od učitele se vyžaduje, aby děti předem seznámil s videokamerou. V tomto přibližně 10 - 15 minutovém záznamu je zachycen vzorec komunikačního stylu učitele.

3. Analýza záznamu

Pracovník VTI si nejprve natočený záznam sám přehraje a vybere ty sekvence, které budou nějakým způsobem důležité pro to, aby učitel mohl udělat krok k vytyčenému cíli. Cíl by měl být definován vždy pozitivně, tzn. dělat něco, co je žádoucí. Kromě toho se snaží identifikovat konkrétní prvky komunikace, které budou pro učitele užitečné.

4. Shlédnutí záznamu

Většinou následující týden shlédne učitel za přítomnosti pracovníka VTI videozáznam. Záznam obsahuje množství vydařených interakcí mezi třídou a učitelem nebo učitelem a dítětem. Základní

principy kvalitního kontaktu se na záznamu zviditelní. Učitel se tak učí rozpoznat základy pozitivní komunikace a učí se používat je pro vytváření úspěšného kontaktu nebo pro kvalitní využití didaktické situace.

Pracovník VTI se během společného rozboru záznamu snaží podněcovat učitele tak, aby se učitel sám aktivně pozorování účastnil - a svá pozorování verbalizoval. Učitelé si často všímají méně úspěšných momentů, a proto je důležité, aby i tyto momenty pracovník dokázal využít pro další rozvoj učitele. Může se například učitele zeptat, které prvky úspěšného kontaktu a jak by je mohl využít pro to, aby tyto méně úspěšné momenty byly méně časté.

Pracovník VTI společně s učitelem vytvoří pozitivní a uskutečnitelné dohody - pracovní kroky. Učitel se snaží je během určité doby systematicky plnit. Pracovník VTI se nestaví do role vševědoucího odborníka, který zná řešení, ale snaží se společně s učitelem vytvářet plán postupu.

Následuje druhá nahrávka, i když zde ještě nejsou patrné známky efektu. Tento proces se opakuje tak dlouho, jak je nutné a je ukončen až se ukáže, že stanovených cílů je více méně dosaženo. Kromě toho jsou nahrávány ještě společná setkání trenéra VTI a učitele při rozboru videonahrávky a spolu s učitelovým videozáznamem jsou rozebírány na supervizních setkáních pracovníka se supervizorem VTI.

Při komplexním videotréninku jsou domluveny tzv. „follow up“ (následné) kontakty po půl roce, po 1 roce, po 2 letech a po 5 letech po ukončení vlastního videotréninku. Intenzita a délka trvání záleží na závažnosti problematiky a na přítomnosti či absenci různých ochranných nebo naopak rizikových faktorů. Vliv má také zkušenost trenéra. Ve školní třídě se délka tréninku interakcí pohybuje od méně než 3 měsíců do přibližně půl roku.

Zkušenost ukazuje, že někdy je možné pozorovat účinek videotréninku interakcí na videozáznamu již během týdne. Proces uvědomění si svého komunikačního stylu však přináší mnoho otázek a je většinou třeba pokračovat se cvičením po několik týdnů, aby bylo vlastní jednání upraveno.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE

Předkládaný výzkumný projekt byl zaměřen na zjišťování vlivu specificky upravené metody videotrénink interakcí (VTI) na rozvoj sociálních dovedností učitele základní školy. Hlavním cílem bylo ověření efektivity metody videotrénink interakcí pro rozvíjení profesní kompetence učitele s důrazem na podporu rozvoje žáka. S tímto cílem souvisí jak teoreticko-aplikační rovina zvládnutí problému, tak její empirické uchopení.

Naším výzkumným cílem bylo prokázat, že užití metody VTI ve školním prostředí významně napomáhá rozvíjet profesní dovednosti učitele, zejména pak sociální, diagnostické a didaktické, a zlepšuje tak interakci a komunikaci učitele s jednotlivými žáky i s celou třídou, což následně vede i ke zlepšení klimatu školní třídy a školní úspěšnosti žáků.

Hlavními úkoly výzkumného projektu bylo:

1. Podrobně popsat metodu VTI, její východiska a specifika její aplikace ve škole ve prospěch rozvoje profesních dovedností učitele a klimatu školní třídy.
2. Zaměřit se na využití metody VTI při rozvíjení sociálních dovedností učitele.
3. Výzkumně ověřit vliv metody VTI na rozvíjení sociálních dovedností učitele a klima školní třídy.

Záměrně jsme se soustředili zejména na sociální dovednosti učitele, protože pomáhají rozvíjet vztah učitele a žáka a vztahy k učivu. Uvědomujeme si, že jsme ze složitých vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky postihli jen malou část. Nesledovali jsme všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybírali jsme ty, které mohou být klíčové pro rozvoj profesních dovedností učitele.

Výzkumný projekt disertační práce vznikl v souvislosti s úkoly dílčího výzkumného úkolu „Socializace jedince v procesech transformace a globalizace“, jež byl součástí Výzkumného záměru MŠMT „Jedinec a společnost v procesech transformace a globalizace“ (1999-2004 – A/CZ:J13/98:112100001). Výzkum byl realizován na dvou státních základních školách v Praze ve spolupráci s katedrou psychologie FF UK Praha, se Střediskem pro děti a mládež KRUH Klíčov a s organizací SPIN ČR - sdružením pro vzdělávání, výcvik a rozvoj metody VTI v České Republice a byl jimi finančně zabezpečen.

1.1. Východiska výzkumného projektu

Výzkumný projekt vznikl nejen na základě našich a zahraničních několikaletých zkušeností s aplikací metody VTI ve školách, ale i na základě předchozích výzkumů

realizovaných na katedře psychologie FF UK v Praze, Univerzitě v Amsterdamu, Nijmengu, na Rijksuniversiteit Groningen a Univerzitě v Dundee. Navazuje na mou diplomovou a rigorózní práci (Bidlová, 1997, 1998), které patřily mezi první studie pojednávající o užití metody videotrénink interakcí ve škole u nás, dále pak na diplomové práce realizované na Katedře sociální práce a Katedře psychologie FF UK v Praze (Koběřská, 1995; Laštůvková, 1996; Ouhřabková, 2000; Prokešová, 2001).

1.2. Výsledky předchozích výzkumů

Pilotní ověřování programu „VTI ve školách“ v ČR

Program „VTI ve školách“ je ucelený vzdělávací a rozvojový program pro učitele, který byl vytvořen v roce 1996 na základě zkušeností, jež jsme získali spolu s kolegy z organizace SPIN, což je sdružení odborníků zaměřující se na rozvoj a využití metody VTI v České republice, především z práce s rodinami s problémovým dítětem, na základě práce s učiteli a žáky všech typů našich škol, ale i poté, co jsme se seznámili s nizozemským programem VIB-S (video interactie begeleiding op school – videotrénink interakcí ve škole). Tento program byl námi poprvé výzkumně ověřován v době zavádění metody VTI do českých škol v letech 1997 – 1999.

Program „VTI ve školách“ byl realizován nejprve ve spolupráci s nadací Open Society Fund Praha (OSF) na 10 školách a po roce byl zopakován na žádost ZŠ Petřiny - Sever pro jejich učitele a byl také touto školou financován. Program měl podobu výcviku, který byl rozvržen do šesti šestihodinových lekcí. Jeho účastníci se snažili na základě praktických cvičení, rozborů videoukázek ze školního prostředí a vlastních videonahrávek propojovat teoretické poznatky o komunikaci s vlastními zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi. Od učitelů byla vyžadována aktivní účast nejen ve smyslu zapojení se v samotném průběhu společných výcvikových setkání, ale také formou domácích cvičení, pořizováním videonahrávek z průběhu vyučování a samostudiem. Celý program výcviku je podrobně rozpracován v této části disertační práce v kapitole 1.4.

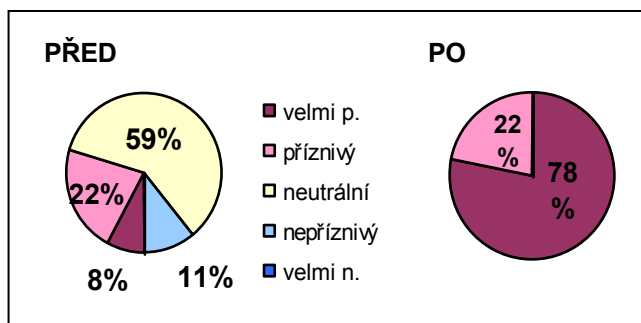
V *první fázi* pilotního výzkumu (1997-1998) bylo cílem ověření nově vzniklého programu „VTI ve školách“ a jeho adaptace na školní praxi. Program byl nejprve experimentálně ověřován na dvou paralelních skupinách 37 učitelů z 10 základních škol celé České republiky rozdělených podle regionu do východní a západní skupiny. Hodnocení realizovaného programu probíhalo průběžně formou diskuse na závěr každého setkání a

písemně formou dotazníku, který účastníci vyplnili po ukončení celého programu. Dotazník je součástí přílohy 1.

Dotazník vyplnilo a odevzdalo všech 37 respondentů a byly získány tyto informace:

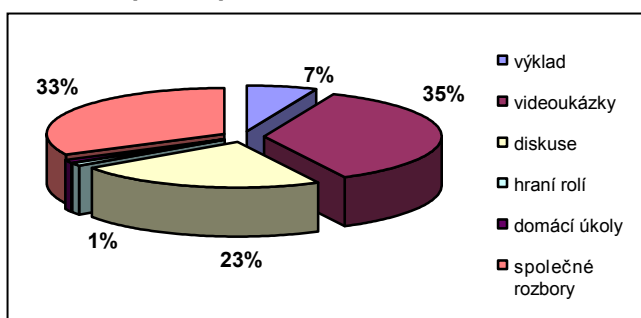
1. Všichni učitelé hodnotili **program** jako *užitečný*, inspirující a velice přínosný pro svou práci.

Graf 1: Postoj k výcviku I



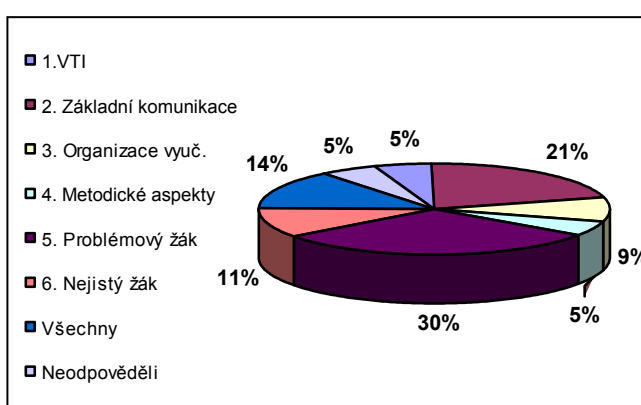
2. Před zahájením programu zaujímala více jak polovina účastníků *neutrální postoj k výcviku* (59%). Na konci výcviku hodnotila většina účastníků svůj postoj jako *velmi příznivý* (78%) a zbylých 22% účastníků jako *příznivý* (graf 1).

Graf 2: Způsob práce I



3. Za nejvíce přínosný a vyhovující *způsob práce* označili účastníci způsob použití *videoukázek* a vlastních videonahrávek spolu s jejich *společnými rozborly* a *diskusí* nad nimi. Výklad, domácí úkoly ani hraní rolí si učitelé příliš neoblíbili (graf 2).

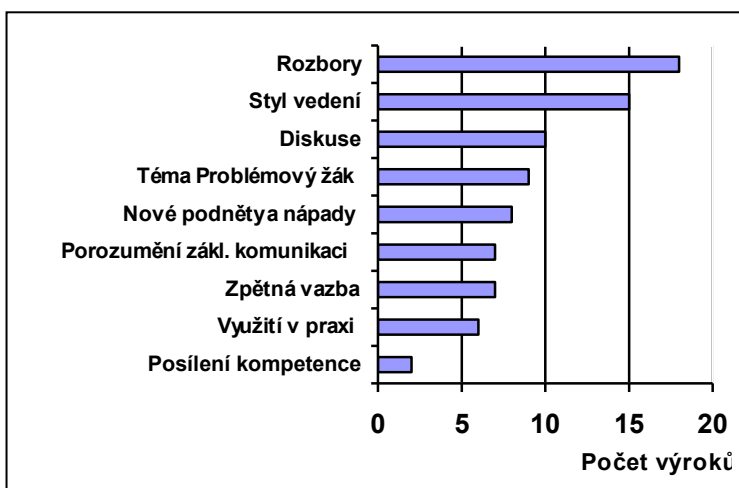
Graf 3: Zájem o jednotlivá setkání I



4. Největší ohlas a zájem vzbudilo *páté setkání* zaměřené na komunikaci a interakci s problematickými žáky (30 %) a také *druhé* setkání věnované základům komunikace ve škole (21 %). Souhrnný procentuální přehled zájmu o jednotlivá setkání je uveden v grafu 3.

5. Obsahovou analýzou *výpovědí učitelů* vyplynulo, že za nejpřínosnější považují *rozborly* vlastních videonahrávek, nahrávek vyučovacích hodin, které sami natáčeli i jiných videoukázek ze školního prostředí. Vysoce oceňovali také profesionální a pozitivní *přístup lektorů* a možnost *diskusí* během společných rozborů. Opět i zde se objevilo *téma problémového žáka*. Pro mnohé z účastníků byl navíc výcvik velice inspirující a získávali zde *nové podněty a nápady* pro svou práci. Přínos v *porozumění základní komunikaci* ve škole považovali účastníci za stejně důležitý

Graf 4: Výpovědi učitelů I



jako *zpětnou vazbu*, kterou během výcviku dostávali a naučili se ji jak přijímat, tak i pozitivně poskytovat. Dalším oceňovaným bodem byla možnost *využití* nabytých poznatků a dovedností v jejich každodenní *praxi* spolu s možností nově nalezeného dalšího využití videa ve školním prostředí. Někteří také ve svých výpovědích zmínili pozitivní

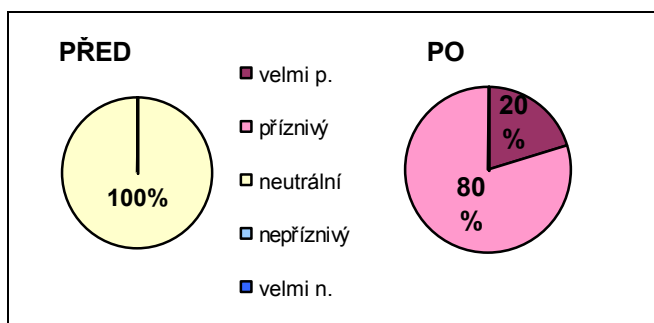
vliv výcviku na *posílení* jejich pocitu *kompetence* ve škole (graf 4).

Druhá fáze experimentálního ověřování programu „VTI ve školách“ proběhla v roce 1999 s menší skupinou 9 učitelů pražské základní školy Petřiny-Sever. Hlavním cílem výzkumu v této fázi bylo nejen podrobnější hodnocení programu účastníky po jeho skončení, ale i zjišťování vlivu tohoto programu na sebeposuzování učitelů.

Hodnotící dotazník odevzdalo 5 učitelů, sebehodnotící dotazník (viz příloha 2) odevzdalo 7 učitelů. Výsledky byly velice podobné jako v první fázi výzkumu:

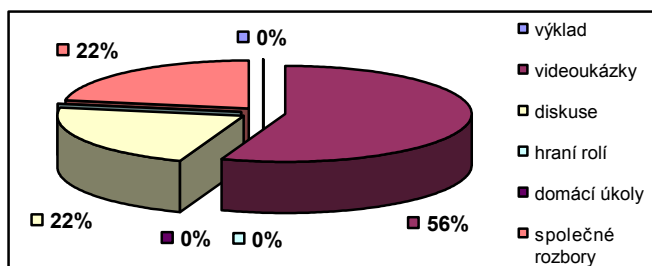
1. Opět všichni učitelé hodnotili **program** jako *užitečný*, inspirující a velice přínosný pro svou práci.

Graf 5: Postoj k výcviku II



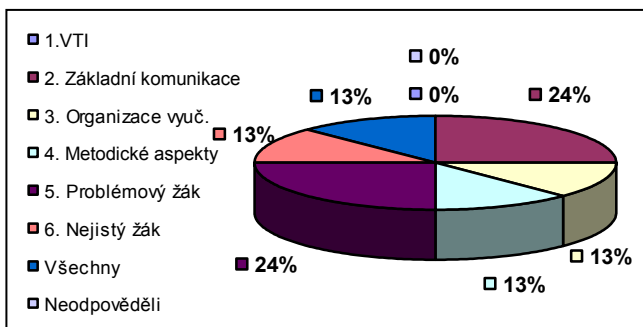
2. Před zahájením programu měli všichni účastníci, kteří vyplili hodnotící dotazník *neutrální postoj k výcviku* (100%). Na konci výcviku hodnotila většina svůj postoj jako *velmi příznivý* (80%) a 1 účastník jako *příznivý* (graf 5).

Graf 6: Způsob práce II



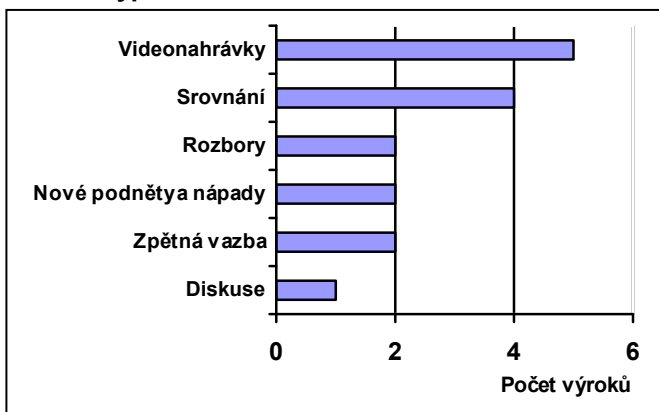
3. Za nejvíce přínosný a vyhovující **způsob práce** označili účastníci také způsob použití *videoukázek* a vlastních videonahrávek spolu s jejich *společnými rozbory* a *diskusí* nad nimi (graf 6).

Graf 7: Zájem o jednotlivá setkání II



4. Největší ohlas a zájem vzbudilo opět *páté setkání* zaměřené na komunikaci a interakci s problematickými žáky a také *druhé setkání* věnované základům komunikace ve škole (graf 7).

Graf 8: Výpovědi učitelů II



5. Obsahovou analýzou *výpovědi učitelů* vyplynulo, že za velice přínosné považují *videonahrávky* a jejich styl použití. Většina navíc oceňovala možnost *srovnání* vlastního stylu výuky a komunikace s žáky mezi sebou navzájem. *Rozbory* vlastních videonahrávek, nahrávek vyučovacích hodin, které sami

natáčeli a jiných videoukázek ze školního prostředí oceňovali stejně jako nabytí *nových nápadů* pro svou práci a *zpětnou vazbu*, kterou během výcviku dostávali a naučili se ji jak přijímat, tak i pozitivně poskytovat. Dalším oceňovaným bodem byla možnost *diskusí* během společných rozborů. Na rozdíl od první fáze výzkumu se zde neobjevilo téma problémového žáka stejně jako využití nabytých poznatků a dovedností v jejich každodenní praxi spolu s možností nově nalezeného dalšího využití videa ve školním prostředí ani porozumění základní komunikaci ve škole a posílení pocitu kompetence (graf 8).

6. Pro *kvalitní výuku* považovali učitelé na začátku výcviku nejčastěji za nezbytné a důležité *dobré klima a atmosféru ve třídě* spolu s pevným, *důsledným vedením třídy*, kde jsou dodržována pravidla, dále *zájem žáků* a *dobré odborné znalosti učitele*. Na konci výcviku se nejčastěji v odpovědích učitelů na tuto otázku objevovala *kvalitní komunikace*, *zpětná vazba*, *porozumění žákům* a *dobrý vztah* s nimi spolu s *pevným vedením* a *promyšlenou organizací* vyučování.

7. Zlepšilo se i *sebehodnocení* téměř u všech učitelů, zejména v položkách „Přístupný“, „Otevřený k potřebám žáků i celé třídy“, „Těšící se na děti“, „Kontrolující“, „Soustavný“, „Přátelský“ a „Trpělivý“ byl významný kladný rozdíl mezi sebehodnocením učitelů na začátku a na konci výcviku. Naopak v položkách „Přísný“, „Sebevědomý“ a „Zajímající se o mimoškolní život žáka“ došlo na konci výcviku k nižšímu sebehodnocení učitelů.

Výsledky diplomových prací FFUK Praha

Metoda videotrénink interakcí byla nejprve stručně charakterizována (Koběřská, 1995; Laštůvková, 1996) a poté byla popsána specifika její aplikace ve škole (Bidlová, 1997). Hlavním úkolem diplomové práce **E. Bidlové** (1997) bylo zmapovat možnosti využití metody videotréninku interakcí pro rozvíjení sociálních dovedností učitele. Naplnění tohoto cíle vyžadovalo kvalitativní přístup, který otevřel možnosti pro další ověřování účinnosti metody VTI pro rozvíjení profesní kompetence učitele. Podrobná kazuistika práce učitele zachycovala prostřednictvím videozáznamů a jejich rozborů vývoj jeho sociálních dovedností, jež se projevoval ve změně jeho chování k žákům. Prostřednictvím VTI učitel adekvátně reflektoval prvky komunikace, které nejčastěji používá ve výuce, a začal je používat k pozitivnímu kontaktu s žáky. Z analýzy videozáznamu bylo zřejmé, že učitel mnohem častěji než dříve reagoval pozitivně na iniciativy žáků, projevoval o žáky větší zájem, podporoval jejich spolupráci. Měl přátelský a otevřený postoj k žákům, jasněji komunikoval a lépe organizoval jednotlivé činnosti žáků, což mu umožňovalo vytvářet pozitivní klima ve třídě. Ze strany žáků bylo možno pozorovat větší zájem o vyučování než dříve, více sledovali učitele a byli ve výuce více aktivní.

K těmto výše uvedeným výsledkům, které vplynuly z analýzy příložených videozáznamů, byly ještě připojeny poznatky z pozorování učitele a jeho chování i mimo vyučování. Bylo zřejmé, že práce pomocí metody videotrénink interakcí přispěla k zvýšení sebevědomí učitele a jeho sociálně profesní kompetence. Především tím, že metoda VTI podpořila jeho pozitivní sebehodnocení a sebepoznání, což se výrazně odrazilo na jeho práci ve škole, v postoji k žákům, na lepším zvládnutí třídy a větší aktivitě a tvořivosti učitele. Zvětšení zájmu o žáky bylo možné vyvodit i z učitelovy ochoty věnovat se žákům i při mimoškolních činnostech a z toho, že se začal více zajímat o jejich rodinné zázemí. Neméně důležitý byl i zjištěný fakt, že učitel začal cítit větší odpovědnost za svou práci, přičemž kontakt s žáky mu začal přinášet větší uspokojení a radost. Na základě uvedených výsledků bylo zřejmé, že je třeba dále zkoumat vliv a účinnost metody videotrénink interakcí na širším vzorku učitelů.

M. Ouhrabková (2000) se zaměřila na popis a experimentální využití metody VTI v etnicky smíšené třídě. Kazuistickým přístupem sledovala rozvoj sociálních a pedagogických dovedností učitele vyučujícího v etnicky smíšené třídě a pracujícího metodou VTI po dobu půl roku. Zjišťovala také to, jak změna v sociálních dovednostech učitele ovlivňuje subjektivní prožívání sociálního klimatu ve třídě z pohledu žáků, zejména romských. Dospěla k závěru, že metoda VTI pomáhá rozvíjet sociální a pedagogické dovednosti učitele a že tím zvyšuje jeho

rozhodnost a sebejistotu v roli učitele. Předpoklad, že metoda VTI ovlivní žákovo subjektivní prožívání sociálního klimatu třídy, se jí však použitými kvalitativními metodami nepodařilo prokázat. Nicméně výzkumné metody, které autorka zvolila a sestavila, přinesly zajímavé výsledky a staly se i podkladem pro náš výzkum.

I. Prokešová (2001) ověřovala užití metody VTI při práci se školní třídou. Vytvořila pro tyto účely program rozvoje sociálních dovedností žáků, jehož jádrem bylo právě využití metody VTI. V subjektivním prožívání sociálního klimatu třídy z pohledu žáků nedošlo k výraznějším pozitivním ani negativním změnám, avšak v sociometrickém šetření došlo celkově k pozitivnějšímu hodnocení mezi žáky navzájem, zvláště výrazně se to projevilo ve skupině dívek. Výsledky mikroanalýzy vykazovaly nepatrný rozvoj komunikačních dovedností trénovaných žáků. Jak zjištěné výsledky, tak diskuse a závěry potvrdily důležitost učitele při práci s žáky a nutnosti jeho zapojení do programu.

Některé zahraniční výzkumy

Při konstruování našeho výzkumného projektu jsem čerpali zkušenosti také z mnoha zahraničních studií, zabývající se hodnocením metody VTI a jejími efekty na klienty a práci s nimi. Jde především o práce nizozemské a skotské.

Nizozemská studie **P. H. M. van den Boogaarta** a **P. M. A. E. Wintelse** (1988) patří mezi první zprávy o efektivitě metody „videohometraining“ (VHT). Zpráva byla vytvořena pouze na základě pozitivních výpovědí videotrenérů a rodičů, kterým byla poskytnuta pomoc prostřednictvím VHT. Výsledky této studie proto nelze považovat za vědecké hodnocení vlivu metody VHT.

Mezi první vědecké práce patří až studie **M. Boumanové** a **E. van der Heideové** (1993), které udávají, že dvě třetiny případů rodin (66%), jimž byla poskytována pomoc prostřednictvím VHT, bylo úspěšně zakončeno a došlo zde k viditelné pozitivní změně ve vzájemném kontaktu příslušníků rodiny, což vedlo k jejich spokojenosti s prací pomocí metody VHT. V této studii se také podařilo identifikovat některé faktory mající vliv na úspěšnost práce s rodinou pomocí VHT. Závěrem bylo připojeno doporučení, za jakých podmínek není vhodné pracovat pomocí této metody.

O rok později byla již také publikována výzkumná studie **A. Weinera**, **H. Kuppermintze** a **D. Guttmanna** (1994) zaměřující se na efekty práce Orion metody (viz Teoretická část kapitola 4.1) na poměrně velkém vzorku rodičů, zařazených do Orion-programu na konci 80. let (n=52) a do kontrolní skupiny (n=64). Pomocí strukturovaného pozorování byly získány

pozitivní výsledky pro Orion metodu: u většiny zkoumaných rodičů došlo na rozdíl od rodičů z kontrolní skupiny ke zlepšení posilovaných komunikačních vzorců a ke zlepšení interakce s jejich dětmi. Navíc autoři této studie udávají, že po šesti měsících od ukončení práce se zkoumanými rodinami při opakovaném měření byl rozdíl mezi oběma skupinami rodičů ještě markantnější.

První rozsáhlejší výzkum efektu VHT v Nizozemsku provedl až **B. O. Vogelvang** (1993) a jeho výsledky již nejsou tak jednoznačně pozitivní. Zjistil také slábnoucí ochotu a připravenost rodičů, zvláště otců, přijímat další pomoc. Navíc u rodin s problémy v chování dětí nedošlo v průměru podle výsledků této studie ke zlepšení tohoto chování dětí (pouze u dvou z patnácti).

Naproti tomu výsledky výzkumu efektu VHT při práci s rodinami hyperaktivních dětí, který vedl **P. M. A. Wels** ve spolupráci s **R. J. A. H. Jansenovou** a **G. E. J. M. Peldersovou** (1994), udávají pozitivní vliv VHT na chování a prožívání rodičů pozitivně korelující s mírou akceptace jejich problému.

Posledním výzkumem efektu VHT při práci s rodinami, který je nutné zde ještě zmínit, je pilotní výzkum **P. Murise** a jeho kolegů (1994), kteří prostřednictvím dvou pozorovatelů posuzovali situaci 135 rodin na pěti stupňové škále (s póly: výrazně horší – výrazně lepší) po dvou, šesti a dvanácti měsících po ukončení práce metodou VHT. Navíc jejich situace byla srovnávána s 38 „multiproblémovými“ rodinami, ve kterých byla práce pomocí VHT obtížná. Z výsledků je patrné, že pro více než dvě třetiny rodin měla práce pomocí VHT velký přínos. Z posuzování po dvanácti měsících vyplývá, že situace u více než 50% rodin byla stále lepší než na začátku práce pomocí VHT a navíc rozdíly mezi oběma zkoumanými skupinami rodin jsou výrazné.

Výzkumem využití VTI při práci s dětmi s poruchou řeči se v letech 1995-6 zabývala skupina logopedů pod vedením **M. Peekové** (Ebben, Peek, 1996; Ebben, Peek, Dopheide, Cretier, Lemm, 1996). Zaměřili se na možnosti využití VTI pro logopedy a na kvalitu interakce mezi takto postiženým dítětem a jeho rodiči. Získali velice pozitivní výsledky a doporučili tuto metodu k širšímu využití v praxi logopedů i foniatrů a současně vyzvali k dalšímu zkoumání vlivu této metody VTI v této oblasti. Za velice zajímavé považují pokus o rozpracování „Kontaktního schématu VTI“ a vytvoření tzv. kritérií dobré interakce pro její snazší výzkumnou analýzu.

Podobným způsobem zkoumala **T. M. van Wijngaardenová** (1994) využití a efektivitu metody VTI při práci s rodiči tělesně a mentálně handicapovaných dětí. Také získala velice pozitivní výsledky.

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

C. Brons (1995) vedla a dala popud k řadě menších výzkumů v oblasti aplikace VTI do běžných škol. Na základě vlastních kladných zkušeností s užitím videozáznamů při práci s učiteli vypracovala ucelený model práce s učiteli pomocí metody VTI, který se stal základem pro náš program „VTI ve školách“ (Brons, 1995; Plas, 1996). V oblasti speciálního nizozemského školství, resp. škol připravující těžce vzdělavatelné děti na návrat do běžných škol, propracovala užití metody VTI **C. van den Heijkant** (2002) ve spolupráci s C. Brons. Z jejich poznatků a praktických výstupů jsme čerpali v našem výzkumu nejvíce (Balkom van, 1989; Brons, Heijkant van den, Wegen van der, 1995).

Dalším cenným zdrojem poznatků a zkušeností se pro nás staly výzkumné práce zaměřené na hodnocení metody VTI ve skotských školách. Podobně jako v Nizozemsku se i zde nejprve objevily hodnotící studie aplikace této metody do škol (např. Forsyth, Kennedy, Simpson, 1996; Forsyth, Simpson, Kaye, 1998), jejichž pozitivní výsledky nastartovaly zájem o podrobnější zkoumání efektů metody VTI v této oblasti. Mezi takovéto první výzkumné práce patří studie **L. Robba, R. Simpsona, P. Forsyth a C. Trevarthena** (1999) zaměřující se na podrobnou analýzu úspěšné a efektivní komunikace učitelů s žáky. Pomocí videonahrávek analyzovali kontakt učitele s žáky, zabarvení jeho verbálních i neverbálních iniciativ a reakce žáků. Pomocí hlasového spektrografu zaznamenávali také délku a frekvenci jednotlivých verbálních řad, jejich časování, frázování, intenzitu a tón vokalizací učitele i žáků.

Na hodnocení a implementaci metody VTI do speciálních škol pro děti s autismem se zaměřily **K. Togneri a S. Montgomery** (2000), které se snažily navíc propojit práci s dětmi ve škole s pomocí jejich rodičům také prostřednictvím VTI. Metodu VTI a její užití v předškolních zařízeních výzkumně ověřovala **M. H. Taylor** (2000). Na základě výzkumu se jí podařilo integrovat metodu VTI do dynamického vyšetření dětí v předškolních zařízeních.

O analýzu interakce mezi pedagogickým psychologem (videotrenérem) a učitelem se ve své diplomové práci pokusila **F.E. Anderson** (2000) a svými cennými výsledky významně

příspěla ke zkvalitnění práce videotrenérů. Na její výzkum navázali *P. Forsyth a R. Simpson* (2002), kteří se pokusili ve spolupráci s C. Brons a E. Bidlovou zjistit vliv dálkového ovladače na průběh rozboru s učiteli.

1.3. Popis designu výzkumu

Předkládaná disertační práce a její výzkumný projekt navazuje na výše uvedené předchozí výzkumy a rozšiřuje počet užitých výzkumných metod i počet sledovaných učitelů. Zabývá se navíc problematikou vlivu sociálních dovedností učitele na efektivitu vyučování, na vytváření příznivého klimatu ve třídě a sociální rozvoj žáků.

Výzkumný projekt má kvalitativně kvantitativní charakter. Zpracovává případové studie šesti učitelů základní školy pracujících metodou VTI doplněné metodami kvantitativního charakteru a porovnává získaná data s výsledky dotazníků a pozorování šesti učitelů jiné základní školy nepracujících metodou VTI.

Učitelé byli nejprve seznámeni s metodou VTI na pedagogickém semináři pořádaném Střediskem pro děti a mládež KRUH Klíčov pro ředitele a učitele základních škol Prahy 9. Po tomto semináři projeví někteří přítomní učitelé a ředitelé zájem o práci s metodou VTI a ve spolupráci s vedením jejich škol, Střediskem pro děti a mládež KRUH Klíčov a organizací SPIN ČR byl pro ně připraven výcvikový program „VTI ve školách“. Tento program byl realizován na dvou základních školách Prahy 9 a účastnilo se ho celkem 13 učitelů.

Důležitou úlohu při vstupu do obou škol hrály jejich ředitelky, které byly podrobně seznámeny s metodou VTI a posléze i metodami našeho výzkumu. Avšak znění výzkumných otázek ani záměry našeho výzkumu nebyli nikomu ze zúčastněných osob známy.

Popis výcvikového programu „VTI ve školách“

Výcvikový program „VTI ve školách“ byl rozvržen do šesti šestihodinových lekcí (jedno společné setkání za měsíc), kdy byly učitelé vedeni dvěma lektory – kvalifikovanými videotrenéry pomocí praktických cvičení, rozborů vlastních videonahrávek i videoukázek ze školního prostředí k propojování svých dosavadních i nových teoretických znalostí o komunikaci s vlastními zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi. Oba videotrenéři současně pracovali pod supervizí PhDr. V. Moravčíkové.

I když byla v průběhu programu věnována pozornost signálům, které vysílají samotní žáci, důraz byl kladen na vlastní jednání učitele, na schopnost objektivně hodnotit své silné, ale i ty méně silné stránky pedagogického vedení.

Součástí programu byly i pravidelné individuální konzultace s videotrenéry. V jeho průběhu, vždy v mezidobí mezi jednotlivými pracovními setkáními, byli videotrenéři k dispozici učitelům jako poradci. Pořizovali po dohodě s jednotlivým učitelem videonahrávky z jeho vyučování, společně s ním je rozebírali a konzultovali možná řešení nejrůznějších problémových situací. Se souhlasem učitele potom byly vybrané části těchto nahrávek prezentovány širšímu kruhu učitelů v rámci jednotlivých lekcí programu v souladu s tematickým zaměřením daných lekcí. Všechna setkání se odehrávala přímo v prostředí jejich školy. Tato společná celodenní setkání probíhala z provozních důvodů v sobotu.

Popis jednotlivých lekcí:

Lekce 1: *Videotrénink interakcí a možnosti jeho využití* seznamovala učitele se základními východisky metody VTI a možnostmi jejího využití, se základními principy kontaktu v komunikaci a způsoby jejich rozpoznávání na videonahrávkách.

Lekce 2: *Základy komunikace a vytváření úspěšného kontaktu* se detailně věnovala principům základní komunikace v běžných situacích ve třídě a způsobům jejich použití. Důraz byl kladen na rozpoznávání charakteristik úspěšné interakce podle věku dítěte.

Lekce 3: *Organizace vyučování* názorně přiblížila učitelům nejdůležitější aspekty organizace vyučování a způsoby užití základní komunikace při zvládání organizačně náročných situací ve třídě.

Lekce 4: *Metodické aspekty práce učitele* byla zaměřena na rozbor komunikace při různých didaktických způsobech práce učitele, jako např. při výkladu, diskusi s žáky či při skupinové práci.

Lekce 5: *„Problémový“ žák ve třídě* seznamovala učitele s konkrétními možnostmi reagování na problémové chování žáků a s různými možnými přístupy a pohledy na toto chování.

Lekce 6: *Podpora a vedení žáků s problémy v sociálním chování* seznamovala s konkrétními možnostmi, jak reagovat na rozdílné typy problémových žáků a jak jim poskytnout podporu.

1.4. Výzkumné otázky

Na základě teoretické analýzy a výsledků předchozích výzkumů jsme pro tento výzkum vlivu metody VTI na rozvíjení sociálních dovedností učitele zformulovali následující otázky rozdělené do tří základních sledovaných oblastí:

1. VTI a rozvoj sociálních dovedností učitele

- Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj sociálních dovedností učitele, tzn. jak mění jeho styl interakce s žáky?
- Jak ovlivňuje sebejisté vystupování učitele?
- Jak se mění emoční stav a zaměření pozornosti učitele a žáků?

2. VTI a sebeuposuzování učitele

- Jak mění metoda VTI učitelovu sebereflexi svých dovedností?

3. VTI a klima třídy

- Jak učitel prostřednictvím metody VTI mění klima třídy?
- Jak ovlivňuje metoda VTI percepci učitele žáky samotnými?

2. VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS

Výzkumný soubor tvořilo 12 učitelek a 242 žáků dvou pražských sídlištních základních škol rozdělených do dvou skupin: experimentální a kontrolní. Experimentální skupinu (ES) tvořilo 6 učitelek a jejich třídy z jedné základní školy využívající metodu VTI a v kontrolní skupině (KS) bylo 6 učitelek a jejich třídy z druhé základní školy nepracujících s metodou VTI.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný s použitím dobrovolně přihlášených osob. Pro vytvoření kontrolního souboru jsme brali v úvahu, aby v obou skupinách bylo proporcionalní zastoupení těchto nezávislých proměnných: pohlaví, věk (tolerance 3 roky), délka pedagogické praxe (tolerance 3 roky), aprobace, školní třída, ve které vyučují, počet žáků ve třídě (tolerance 5 žáků), doba natáčení (měsíc, den, hodina – tolerance +-1), výukový předmět, výuková situace (tabulka 1).

Tabulka 1: *Nezávislé proměnné u experimentální skupiny*

ES	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
POHLAVÍ	F	F	F	F	F	F
VĚK (roky)	46	36	38	29	26	46
DÉLKA PEDAGOG. PRAXE (roky)	18	12	17	5	3	14
APROBACE	I.st.	I. st.	I. st.	M,Tv,F	Př, Ch	M,F
TŘÍDA	2.	3.	3.	6.	8.	9.
POČET ŽÁKŮ VE TŘIDĚ	22	20	18	25	17	23
MĚSÍC NATÁČENÍ	11/2001-3/2002	11/2001-3/2002	11/2001-3/2002	11/2001-3/2002	11/2001-3/2002	11/2001-3/2002
DEN NATÁČENÍ	čtvrtek	čtvrtek	čtvrtek	středa	středa	středa
HODINA NATÁČENÍ	2. – 1.	1. - 2.	1. - 3.	2.	3. – 1.	1. – 3.
PŘEDMĚT NATÁČENÍ	M - Čj	Čj - M	Čj	M	F - Ch	M

V experimentální skupině pracovali s učitelkami pomocí metody VTI dvě kvalifikované a zkušené videotrenérky - jedna pracovala s 3 učitelkami I. stupně ZŠ a druhá s 3 učitelkami II. stupně ZŠ. Obě videotrenérky navíc pracovaly pod supervizí lektorky programu „VTI ve školách“ (viz kapitola 1.3). Stejně tak jako učitelky a jejich třídy, ani videotrenérky neznaly výzkumné otázky.

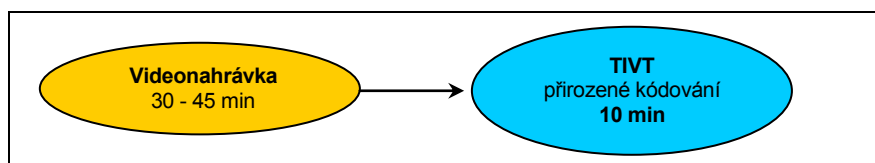
3. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH ZPRACOVÁNÍ

3.1. Pozorování

Jako hlavní metodu získávání dat jsme zvolili participační pozorování doplněné analýzou dvou videozáznamů běžné vyučovací hodiny každého učitele, přičemž kameraman byl předem třídě a učiteli představen a po celou vyučovací hodinu byl ve třídě přítomen. Mezi oběma nahrávkami byla minimálně dvouměsíční pauza. Délka těchto videozáznamů se pohybovala okolo 30 – 45 minut. Analýzu každého videozáznamu pro účely tohoto výzkumu prováděli tři předem zacvičení pozorovatelé v laboratoři podle předem stanovených kategorií sledovaných jevů, tzn. pomocí strukturovaného pozorování.

Typologicko interakční výzkumná technika

Úkolem každého pozorovatele bylo nejprve sledovat předem náhodně vybraných deset minut záznamu aktivní části vyučovací hodiny a do záznamového archu *Typologicko interakční výzkumné techniky (TIVT)* (viz příloha 6) pečlivě zaznamenat všechny aktivity a verbální projevy učitele spolu s reakcemi žáků na tyto učitelovy aktivity či projevy. Jednalo se o kódování vyskytujících se kategorií, tzn. pozorovatelé provedli záznam na začátku každé pozorované kategorie.



Pozorovací technika TIVT byla vytvořena *J. Pelikánem* (1998) pro měření vztahu mezi úrovní interakce učitele a žáka a *typem pedagogického působení* učitele. Vzhledem k tomuto jejímu obsahovému zaměření a k poměrně solidním hodnotám reliability a obsahové validity této techniky TIVT (koeficient reliability pro index interakce byl naměřen od 0,61, pro index pedagogické polarity 0,79) byla zařazena do metod zpracování videozáznamů učitelů v našem výzkumu.

Technika TIVT zjišťuje, jak typ pedagogického působení ovlivňuje reakci žáků, přičemž typ je sledován na kontinuu od krajně autokratického (v TIVT je užíván pojem *dominativní*) až po kooperující (*integrativní*) jednání učitele. Z videozáznamu každého učitele bylo vybráno pro analýzu 10 minut z prostřední části běžné vyučovací hodiny, tam kde učitel s žáky nejvíce komunikoval.

Sledované jevy byly rozčleněny do celkem 25 pozorovatelných a jednoduše zaznamenaných segmentů. Do záznamového archu byly zařazeny pod čísla 1-10 v levém sloupci následující položky, charakterizující **dominativní chování učitele**:

1. *Příkaz, pokyn, povely* - pod tuto položku patří všechny druhy nařízení, autoritativních pokynů typu: „Rozdejte sešity!“, „Zavřete knížky!“ apod.
2. *Odmítnutí* – tlumení iniciativy žáka, přímé odmítnutí, např. „Nechte si své názory a odpovídejte tak, jak jsme se to učili!“, „Nezajímá mne, co si o tom myslíte, chci přesnou definici.“ apod.
3. *Přímé stanovení aktivity žáka* - patří sem i vyvolání, určení přesného postupu bez variant, v určitých případech i vymezení detailů činnosti neumožňujících vlastní přístupy žáka.
4. *Nesouhlas, trest* – obvinění, obstrukce, např. „To je ale úplně špatně!“, „Nenapovídejte!“, „Nováku, neopisujte (nebavte se, neotravujte apod.)“, patří sem i všechny druhy trestů.
5. *Přímé výzvy k aktivitě* – přímé výzvy k pozornosti, např. „Dávejte pozor!“, „Vidím málo rukou!“, „Soustředte se!“ apod.
6. *Varování, hrozby* - podmíněné sliby, např. „Nebudu to znovu opakovat pro Novotnou a Kadeřávkou“, „Pokud si v pololetí zlepšíte prospěchový průměr, pojedeme na hory.“, „Ještě jednou to uděláte a seberu Vám sešity!“
7. *Poučování* - různé typy mentorování, poučování o známých věcech apod.
8. *Přísné hodnocení* - náročné hodnocení žáka bez ohledu na možnosti a schopnosti žáka.
9. *Zdůraznění vlastní autority* – např. „Otázka je sice zajímavá, ale odpověď se dozvíte ve vyšších třídách, protože byste tomu zatím nerozuměli.“, „To si vůči učitelům nemůžete dovolit!“ apod., patří sem i okázalé blýskání vědomostmi, někdy může učitel uplatnit svou autoritu ve sporném případě, zaznamenává se bez ohledu, je-li zásah oprávněný, nebo ne.
10. *Ironizování* - všechny formy ironizování, zesměšňování a ponižování žáka.

Dalších pět položek charakterizuje různé druhy **neutrálního chování učitele**:

11. *Informativní sdělení* - patří sem sdělení určitých informací, např. „Zítra budete mít první hodinu místo matematiky češtinu.“ apod., dále informativní, neemocionální výklad nového učiva, různé formy předání informací, konstatování apod.
12. *Formální kontakt* – formální otázka, neosobní pozdrav, poděkování, pokus o navázání kontaktu např. slovy „Co tomu říkáte?“, „Není to zajímavé?“ apod.
13. *Zjišťování věcných fakt* – např. „Kdo chybí?“, „Kde jsme skončili minule?“ apod., nepatří sem ale např. emocionálně zabarvený dotaz „Proč není umytá tabule?“, který má již v sobě skrytou výtku.
14. *Věcná kontrola* – neosobní kontrola, věcné neosobní zkoušení, prověrky splněných úkolů, které v sobě nemají osobní náboj apod.
15. *Jiné neutrální* – různé další neidentifikovatelné z hlediska dominance nebo integrace neosobní kontakty.

Posledních 10 položek (16. – 25.) charakterizuje segmenty *integrativního, kooperativního typu chování učitele*:

16. *Rada, pomoc* – patří sem všechny druhy pomoci, které nemají charakter poučování, např. „Když se pozorně podíváte na obrázek, tak byste si mohli všimnout ...“, „Ještě jednou si to po sobě přečtete, máte tam drobnou chybu.“ apod.
17. *Žádost, omluva, prosba* – např. „Martino, zajdi, prosím, do sborovny a ...“, „Máte pravdu, asi jsem se přehlédl...“ apod.
18. *Povzbuzování* – nepřímé podněcování k aktivitě, motivování, např. „Tento problém si zaslouhuje Vaši pozornost, protože se s ním můžete často setkat v praxi.“, „Jste na dobré cestě, jen ještě chvíli o tom přemýšlejte...“ apod.
19. *Shovívavost* – mírné hodnocení, shovívavost k žakovým nedostatkům, povzbuzující hodnocení apod.
20. *Pochvala* – souhlas, pochvala, odměna, poděkování, dobré známky, na rozdíl od 19 zasloužené.
21. *Akceptace* – akceptace a tolerance odlišnosti, např. „To je opravdu zajímavé a originální řešení.“ apod.
22. *Participace* – přímá účast učitele na společné aktivitě s žáky.
23. *Zájem o žáky* – všechny druhy projevení zájmu o žáka, jeho problémy a názory, snaha o jeho pochopení, soucit apod.
24. *Dovolení* – vyhovění žádosti, odpověď na žakovu otázku, prosbu, např. „Souhlasím s tím, abyste příští týden jeli na výlet.“, patří sem i všechny odpovědi na dotazy žáků týkající se výuky, ale i mimovýukových záležitostí.
25. *Humor* – smysl pro humor, vtipné reakce, uznává humor druhých apod. ale nutné odlišit od ironizování.

Tyto údaje charakterizující chování učitele (1.-25.) byly v záznamovém archu označeny na vertikále. Na horizontále byla zaznamenávána *reakce žáků* na chování učitele (verbální i neverbální reakce).

Registrace byla realizována čárkovací metodou s výpočtem konečných údajů po skončení pozorování vybraného úseku videozáznamu školních interakcí. Bylo rozlišováno, zda byl kontakt učitele orientován na jednoho žáka, skupinu žáků, resp. celou třídu a zda měla jejich reakce na chování učitele charakter *otevřeného*, zjevného *souhlasu/nesouhlasu* nebo *potencionálního*, zřetelně nevyjádřeného, avšak z neverbálního vyjádření zřejmého *souhlasu/nesouhlasu* anebo se jednalo o *neutrální reakci* s rysy nezájmu a apatie. Pokud se pozorovateli nepodařilo reakci zachytit, zaznamenával *neurčeno*.

Po zjištění četností integrativních a dominativních kontaktů byly vytvořeny *souhrnné indexy* tzv. *pedagogické polarity*, charakterizující převažující typ pedagogického působení učitele a jeho umístění na kontinuu mezi polaritami dominativního a integrativního přístupu,

dále index *interakce*, zařazující na druhé straně reakce žáků na kontinuum od jednoznačného souhlasu až po naprosté odmítání učitele a index *odezvy*, jež nás informuje o tom, jakou odezvu vyvolává učitel v žácích, aniž stanoví, zda jde o odezvu pozitivní, nebo negativní.

Index pedagogické polarity byl vypočítán podle vzorce:

$$I_{pp} = I_{pp} = \frac{\Sigma D - \Sigma I}{N},$$

kde ΣD je součtem všech dominativních, ΣI pak součtem všech integrativních kontaktů a N je celkový součet všech pozorovaných kontaktů (včetně neutrálních). Kontinuum se pohybuje od -1 (krajně integrativní) do $+1$ (krajně dominativní) typ jednání učitele (Pelikán, 1998, s. 217).

Index interakce byl pak vypočítán podle vzorce:

$$I_i = \frac{(\Sigma Os + \Sigma Ps) - (\Sigma Pn + \Sigma On)}{N},$$

kde byl součet všech nesouhlasných reakcí odečtený od součtu všech souhlasných reakcí lomen součtem všech kontaktů (tedy i neurčených). Tento součet reakcí se tedy rovnal součtu všech kontaktů z předcházejícího vzorce. Kontinuum se opět pohybuje od -1 (krajně negativní reakce žáků) po $+1$ (jednoznačné přijetí žáky) (Pelikán, 1998, s. 217).

Index odezvy byl vypočítán jako

$$I_{od} = \frac{\Sigma Nr}{N},$$

kde ΣNr je součtem všech neutrálních reakcí a ΣN je součtem všech zjištěných reakcí. Hodnoty se pohybují od 0 do $+1$, čím je hodnota vyšší, tím svědčí o menším vlivu učitele, o větší lhostejnosti žáků k jeho působení a naopak (Pelikán, 1998, s. 218).

Mikroanalýza emočního stavu, zaměření pozornosti a interakce

Z videozáznamu v délce 10 minut analyzovaných pomocí techniky TIVT jsme poté náhodně vybrali 5 minut, které byly rozděleny do pětivteřinových intervalů a následovala jejich mikroanalýza. Předem připravené záznamové archy (viz příloha 7) byly rozděleny po minutách, protože na konci každé uplynulé minuty pozorovatelé hodnotili stupeň sebejistého vystupování učitele na pětibodové poměrové škále.



Pomocí mikroanalýzy jsme podrobně zaznamenávali informace o emočním stavu a zaměření

pozornosti jak učitele, tak žáků v průběhu jejich vzájemné interakce. U učitele jsme navíc posuzovali charakter jeho iniciativ vůči žákům.

Sledované jevy byly rozděleny do 5 skupin obsahující pozorovatelné a jednoduše zaznamenané kategorie. Jednotlivé kategorie byly vytvořeny na základě analýzy interakce mezi matkami a jejich dětmi (Papousek, Papousek, 1989; Trevarthen, Marwick, 1982 in Robb, Forsyth, Simpson, Trevarthen, 1999), později upravené také pro analýzu interakce mezi učiteli a žáky (Robb, Forsyth, Simpson, Trevarthen, 1999) a užitě také při výzkumu interakce mezi učitelem a videotrenérem (Anderson, 2000):

- ***Sebejisté vystupování učitele*** - pozorovatelé zaznamenávali na konci každé minuty analyzovaného videozáznamu míru percipovaného sebejistého vystupování učitele na Likertově pětibodové škále (blíže viz kapitola 3.2).
- ***Emoční stav*** - celkový dojem z výrazu zkoumaných osob:
 - K – klidný, spokojený
 - S – smutný, naštvaný, úzkostný
 - Ž – živý, veselý, rozradostněný
 - B – bez energie, unuděný
 - Z – zabraný, soustředěný, zajímavící se
 - N – neurčitý (v případě, že byla dotyčná osoba mimo záběr nebo nebylo možné emoční stav ze záznamu rozpoznat)
- ***Zaměření pozornosti*** - verbální i neverbální obracení se na:
 - U – učitele
 - S – skupinu žáků, celou třídu
 - J – jednotlivého konkrétního žáka
 - SI – verbálně sdílená interakce, tzn. oba současně na sebe mluví, vysílají iniciativy, obračejí se na sebe současně
 - O – ostatní, tzn. dívání se a psaní na tabuli, do sešitu, dívání se do okna apod.
 - MZ – mimo záběr, tzn. učitel, skupina či jednotlivý žák není vidět na videozáznamu
- ***Kompenzování*** – učitel dává informaci, instrukci; předkládá svůj názor, poučuje; vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas, bez dalšího vysvětlení; jiné formy chování učitele, které neaktivují žáky k další zjevné činnosti apod.
- ***Aktivování*** – učitel aktivuje žáky kladením otázek; zadává práci, předává slovo, řadu; předkládá alternativy a dává možnost volby; odkazuje na minulé či další situace; potvrzuje příjem a rozvíjí iniciativu žáků; pojmenovává rozpor a ptá se na názor; vytváří plány a mluví o budoucnosti apod.

Registrace byla i zde realizována čárkovací metodou s výpočtem konečných údajů po

skončení pozorování vybraného úseku videozáznamu zkoumaných školních interakcí. Byly sledovány iniciativy a zaměření pozornosti učitele, žáka a celé třídy. Bylo rozlišováno, zda byla iniciativa učitele směřována na sebe, na jednoho žáka, skupinu žáků, resp. celou třídu a zda byla iniciativa žáka, popř. třídy směřována na sebe, na učitele, spolužáky či celou třídu. Po zjištění četností ve všech sledovaných kategoriích byly *spočítány průměrné hodnoty* u všech uvedených kategorií.

3.2. Škálování

Posuzovací škála sebejistého vystupování učitele

Při mikroanalýze pěti minut videozáznamu pozorovatelé na konci každé uplynulé minuty hodnotili stupeň sebejistého vystupování učitele na Likertově pětibodové bipolární poměrové škále (nízké 1 2 3 4 5 vysoké) (viz příloha 7). Učitelé vykazující nízkou míru sebejistého vystupování byli hodnoceni 1 či 2; s vysokou mírou 4 nebo 5; jako neutrální míra sebejistého vystupování byla použita 3.

3.3. Dotazníky

Dotazník profesních dovedností učitele

Pro posouzení profesních dovedností učitelů jsme považovali za důležité získat také informace od samotných zkoumaných učitelů. Použili jsme sebesposuzovací škálu - dotazník profesních dovedností učitele (viz příloha 3). Tento dotazník byl administrován u experimentální skupiny učitelů nejprve před zahájením kurzu a potom ještě jednou po jeho ukončení, kontrolní skupině učitelů byl zadán před prvním natáčením a ještě jednou po druhém natáčení.

Vstupní část tohoto dotazníku tvoří základní anamnestické údaje: jméno - adresa školy – věk - délka pedagogické praxe - aprobace učitele. Následuje otevřená otázka: „Pro kvalitní výuku považuji za nejdůležitější:“.

Druhá část dotazníku obsahuje původních 65 škálových otázek. Jedná se o posuzovací škály, zjišťující na procentuální stupnici (0 – 100 %) míru percepce vlastních profesních dovedností učitele rozdělených do čtyř skupin korespondujících s modelem profesních kompetencí učitele (viz obr. 4):

- *odborné dovednosti* (škála č. 1,7,8,9,10,12,13,14,15,18,19,33,38,41,49,58);
- *didaktické dovednosti* (škála č. 3,4,5,6,11,17,20,21,22,25,26,28,30,31,32,34,36,48,50,51, 62,65);

- **diagnostické dovednosti** (škála č. 35,39,42,43,44,45,46,57,61);
- **sociálně psychologické dovednosti** (škála č. 2,16,23,24,27,29,37,40,47,52,53,54,55,56,59,60,63,64).

Dotazník byl učitelům administrován individuálně. Učitelé byli požádáni, aby se nad jednotlivými položkami zamysleli a pokusili se co nejpřesněji vystihnout reálný stav (svůj reálný odhad).

Způsob odpovědi byl libovolný. U otevřené otázky byl v dotazníku dán přiměřený prostor pro odpovědi. U škálových otázek šlo o jasné vyznačení míry percipované vlastní dovednosti na procentuální stupnici posuzovací škály. Nejčastěji používanými způsoby se stalo zaškrtnutí, křížkování a vytučňování zvoleného místa na předtištěné škále 0 – 100 %.

Odpovědi na otevřenou otázku byly pomocí obsahové analýzy roztríděny a seskupeny do výše uvedených skupin. U posuzovacích škál byl spočítán průměr v každé z těchto čtyř skupin, do kterých byly škály předem rozděleny.

Dotazník Naše třída / Jak se cítím ve škole

Pro zjišťování změn ve vztazích uvnitř třídy jsme zařadili mezi výzkumné metody dotazník Naše třída / Jak se cítím ve škole (viz příloha 4). Žákům byl opakovaně administrován a to ve stejnou dobu, jako jejich učitelům „Dotazník profesních dovedností učitele“, tzn. celkem dvakrát.

Tento dotazník, jež má dvě části, vznikl zjednodušením, upravením a doplněním dotazníku Naše třída (My Class Inventory – MCI), jež přeložil J.Lašek (2001). Původní metoda My Class Inventory (MCI), jehož autory jsou Australané B.J.Fraser a D.L.Fisher (1986), byla vyvinuta pro poznávání klimatu třídy na základní škole. Je určena pro žáky 3. – 6. tříd základních škol (podle autorů rovněž pro žáky základních škol s poruchami čtení) a obsahuje pět škál (spokojenost, třenice, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy).

Autoři (Fraser, Fisher 1986) poukazují na vysokou reliabilitu, validitu a značnou rozlišovací schopnost dotazníku, umožňující podrobně a diferencovaně popsat klimata jednotlivých tříd. Toto byly i hlavní důvody, proč jsme vybrali tento dotazník, ale vzhledem ke specifické našeho výzkumného projektu zaměřujícího se více na působení učitele a jeho sociální dovednosti než na popis klimatu třídy, a vzhledem k většímu věkovému rozpětí žáků ve výzkumném vzorku jsme se rozhodli pro modifikaci tohoto dotazníku MCI (v češtině dostupný pod názvem Naše třída). Tento nový dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ byl ověřován ve fázi předvýzkumu formou sondy a pilotáže na základní škole provedené M. Ouhrabkovou

(2000) v rámci její diplomové práce.

Dotazník Naše třída / Jak se cítím ve škole zjišťuje kvalitu současného klimatu třídy, má 40 jednoduchých položek rozdělených i graficky na dvě části s rozdílným způsobem zaznamenávání odpovědí pro udržení pozornosti a snadnější vyplňování i žáky 2. ročníku ZŠ. Výběr jednotlivých položek, přeformulování a zjednodušení některých z nich vedlo k větší výstižnosti a jednoznačnosti a univerzálnějšímu použití i u starších žáků 7. – 9. ročníků ZŠ.

Každý žák vyplňoval dotazník samostatně. Pro zajištění anonymity odpovědí v tomto dotazníku při současném zachování propojení s odpověďmi v dotazníku „Vysvědčení pro učitele“ označovali jednotliví žáci oba dotazníky shodným samostatně a libovolně zvoleným grafickým znakem v záhlaví těchto materiálů.

V první části dotazníku (20 položek) žáci volili mezi třemi možnostmi: Ano – Trochu – Ne, což žákům usnadnilo rozhodování při výběru odpovědí a nám to současně umožnilo jemnější zachycení klimatu i v běžných neproblémových třídách. V druhé části dotazníku žáci pouze vybírali a zaškrtovali některé položky.

V námi modifikovaném dotazníku „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ bylo za odpověď „Ano“ skórováno 2 body, za „Trochu“ 1 bod, za „Ne“ 0 bodů. U negativně formulovaných položek (č. 6, 7, 9, 10, 17, 18 v první části; č. 4, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 20 ve druhé části) bylo skórování opačné, tzn. „Ano“ za 0 bodů, „Ne“ za 2 body. Nevyplněný řádek či chybu jsme neskórovali a ani nezapočítávali do celkového výsledku. Podobně jako v původním dotazníku MCI jsme položky rozdělili do pěti skupin proměnných klimatu ve třídě:

1. **Spokojenost ve třídě**, zjišťující vztah žáků k jejich třídě, míru uspokojení z pobytu ve škole, pohody („Naše třída“ otázky č. 1, 6, 16, 19, 20, „Jak se cítím ve škole“ otázky č. 1, 3, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20);
2. **Třenice ve třídě**, zjišťující komplikace ve vztazích mezi žáky, míru a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování („Naše třída“ otázky č. 2, 7, 13, „Jak se cítím ve škole“ otázky č. 5, 6, 8, 19);
3. **Soutěživost ve třídě**, zjišťující konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů („Naše třída“ otázky č. 3, 8, 11, 18, „Jak se cítím ve škole“ otázky č. 4, 11);
4. **Obtížnost učení**, zjišťující, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé („Naše třída“ otázky č. 4, 9, 12, 14, 17, „Jak se cítím ve škole“ otázky č. 7, 10, 17, 20);
5. **Soudržnost třídy**, zjišťující míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míru

pospolitosti dané třídy („Naše třída“ otázky č. 5, 7, 10, 15, 18, „Jak se cítím ve škole“ otázky č. 2, 4, 11, 14).

Pro každou z uvažovaných pěti proměnných se dosažené body u jednotlivých položek sčítají.

Vysvědčení pro učitele

Druhým dotazníkem, který byl také dvakrát administrován žákům, byl škálový dotazník „Vysvědčení pro pana učitele/paní učitelku“ (viz příloha 5).

Dotazník „Vysvědčení pro pana učitele/paní učitelku“ zjišťuje změny v percepci a hodnocení žáků vybraných sociálních dovedností učitele. Obsahuje celkem 16 základních pozitivních charakteristik učitele.

Žáci posuzovali míru těchto charakteristik u svých učitelů formou známkování, stejně jako na školním vysvědčení (výborný 1 - 5 nedostatečný). Doporučeno bylo používat při zapisování známek arabské číslice (1-5).

Ze získaných známek, byly spočítány průměry v každé z 16 charakteristik daného učitele.

3.4. Rozhovor

Semistrukturovaný rozhovor s učiteli experimentální skupiny

Na závěr kurzu VTI ve škole pro učitele experimentální skupiny jsme zařadili ještě semistrukturovaný rozhovor zaměřený na celkové zhodnocení své práce pomocí metody VTI.

Otázky byly formulovány stručně, aby nezabraly mnoho času a mohly je zodpovědět všichni učitelé. Zadali jsme předem tyto otázky:

1. Na čem jste pomocí metody VTI pracovali?
2. Co jste si odnesli z práce s metodou VTI?
3. Jaké dovednosti Vám metoda VTI pomohla rozvinout?
4. Co se Vám nyní daří lépe?

Rozhovor s každým učitelem byl veden v přítomnosti ostatních učitelů a jednotliví interviewovaní učitelé dokládali své odpovědi na tyto předem známé otázky vybranými momenty ze svých videonahrávek. Celý průběh tohoto závěrečného setkání byl zaznamenáván videokamerou a pomocí obsahové analýzy zpracován pro účely našeho výzkumu.

4. VÝSLEDKY A JEJICH ROZBOR

Výsledky našeho výzkumu jsem rozdělili do tří oblastí v souladu s dříve uvedenými výzkumnými otázkami (kapitola 1.4):

1. VTI a rozvoj sociálních dovedností učitele.
2. VTI a sebezposuzování učitele.
3. VTI a klima třídy.

V každé oblasti postupujeme od přehledu a popisu výsledků celé experimentální skupiny (ES) a jejího celkového srovnání s výsledky kontrolní skupiny (KS) až po kvalitativní rozbor výsledků jednotlivých učitelů ES. Přehledové tabulky a grafy jsou číslovány vzestupně a jejich strukturovaný seznam je uveden na stránkách 156 a 157.

4.1. VTI a rozvoj sociálních dovedností učitele

Otázka 1: *Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj sociálních dovedností učitele, tzn. jak mění jeho styl interakce s žáky? Jak ovlivňuje sebestjisté vystupování učitele? Jak se mění emoční stav a zaměření pozornosti učitele a žáků?*

Použité metody: analýza a mikroanalýza videozáznamů (kapitola 3.1), posuzovací škála sebestjistého vystupování učitele (kapitola 3.2)

Srovnání experimentální a kontrolní skupiny:

Analýza interakce učitele s žáky prostřednictvím videozáznamů ukazuje signifikantní změnu pedagogické polariry u skupiny sledovaných učitelů (ES). Z tabulky 2 a z grafů 9, 11, 13 na následujících stránkách je patrné, že výsledky se mezi jednotlivými učiteli ES značně liší a koresponduje to s různými styly jejich pedagogického působení již na počátku výzkumu.

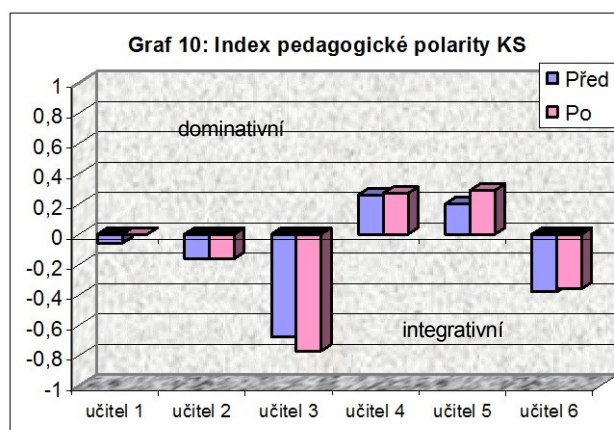
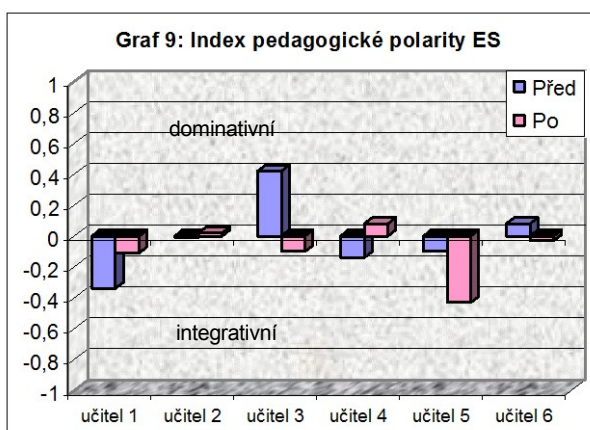
Tabulka 2: Videoanalýza interakce učitelů ES s žáky

ES	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Index pedagogické polariry Před & po VTI (-1 integrativní +1 dominativní)	Před: -0,34 Po: -0,11 - Change	Před: -0,01 Po: 0,02 - Change	Před: 0,42 Po: -0,10 + Change	Před: -0,14 Po: 0,08 - Change	Před: -0,10 Po: -0,43 + Change	Před: 0,08 Po: -0,03 + Change
Index interakce Před & po VTI (-1 neg.reakce žáků +1 přijetí učitele žáky)	Před: 0,81 Po: 0,83 No Change	Před: 0,49 Po: 0,21 - Change	Před: 0,49 Po: 0,60 + Change	Před: 0,43 Po: 0,22 - Change	Před: 0,59 Po: 0,60 No Change	Před: 0,74 Po: 0,64 - Change
Index odezvy žáků Před & po VTI (0 přijetí učitele +1 lhostejnost žáků)	Před: 0,09 Po: 0,08 No Change	Před: 0,21 Po: 0,30 - Change	Před: 0,17 Po: 0,18 No Change	Před: 0,32 Po: 0,23 + Change	Před: 0,14 Po: 0,18 No Change	Před: 0,16 Po: 0,12 No Change

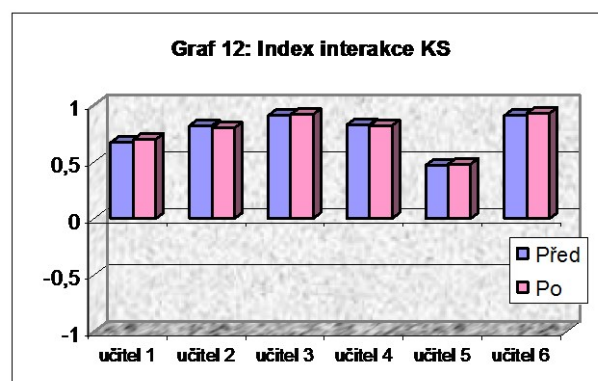
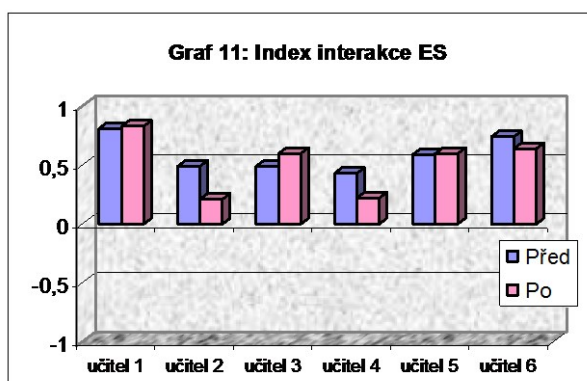
Podobně tomu bylo i u kontrolní skupiny učitelů (tabulka 3 a graf 10), kde ovšem nedošlo k takto výrazným změnám pedagogické polariry jako u experimentální skupiny.

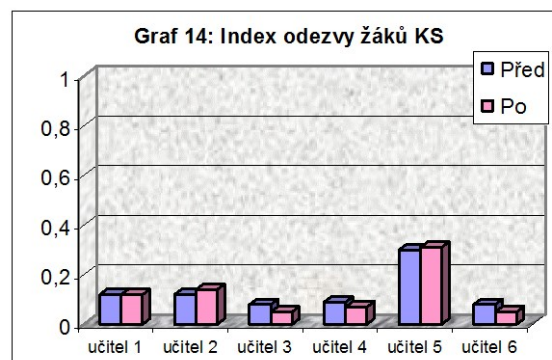
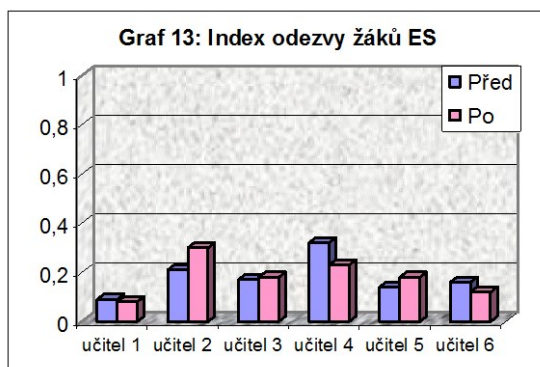
Tabulka 3: Videoanalýza interakce učitelů KS s žáky

KS	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Index pedagogické polariry Před & po VTI (-1 integrativní +1 dominativní)	Před: -0,06 Po: 0,00 No Change	Před: -0,16 Po: -0,16 No Change	Před: -0,68 Po: -0,77 + Change	Před: 0,26 Po: 0,27 No Change	Před: 0,20 Po: 0,29 - Change	Před: -0,38 Po: -0,36 No Change
Index interakce Před & po VTI (-1 neg.reakce žáků +1 přijetí učitele žáky)	Před: 0,67 Po: 0,70 No Change	Před: 0,82 Po: 0,80 No Change	Před: 0,91 Po: 0,92 No Change	Před: 0,83 Po: 0,82 No Change	Před: 0,47 Po: 0,48 No Change	Před: 0,91 Po: 0,93 No Change
Index odezvy žáků Před & po VTI (0 přijetí učitele +1 lhostejnost žáků)	Před: 0,12 Po: 0,12 No Change	Před: 0,12 Po: 0,14 No Change	Před: 0,08 Po: 0,05 No Change	Před: 0,09 Po: 0,07 No Change	Před: 0,30 Po: 0,31 No Change	Před: 0,08 Po: 0,05 No Change



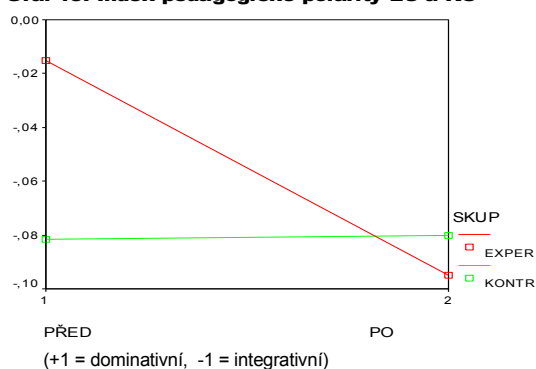
U všech učitelů ES došlo ke změnám v typu či v míře pedagogického působení (index pedagogické polariry – graf 9), u většiny těchto učitelů pak i v reakci žáků na chování učitele (index interakce – graf 11) a u dvou učitelů se dokonce výrazně změnila míra těchto reakcí žáků, bez ohledu na to, zda šlo o pozitivní či negativní reakci (viz index odezvy – graf 13). Z tabulky 3 a grafů 10, 12 a 14 je patrné, že u kontrolní skupiny došlo pouze k nepatrnému posunu v míře pedagogického působení u učitele 3 a 5.



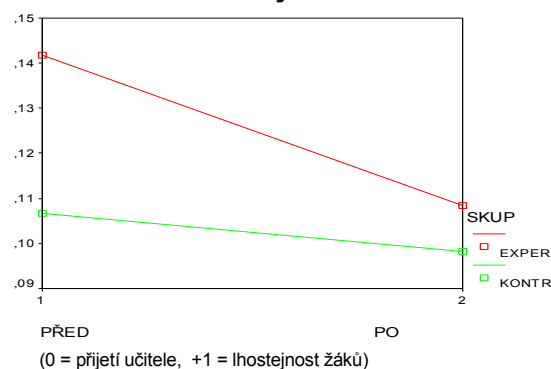


Celkové srovnání učitelů ES a KS jsme provedli pomocí F-testu interakčního efektu dvoufaktorového modelu ANOVA (opakování * skupina) a uvádíme zde některé výstupní grafy. Podrobné statistické údaje jsou ve speciální příloze Data u autorky studie.

Graf 15: Index pedagogické polarity ES a KS



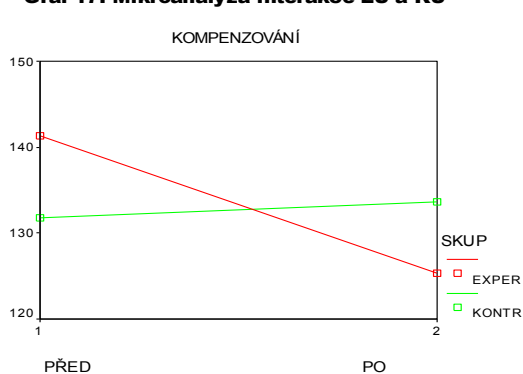
Graf 16: Index odezvy žáků ES a KS



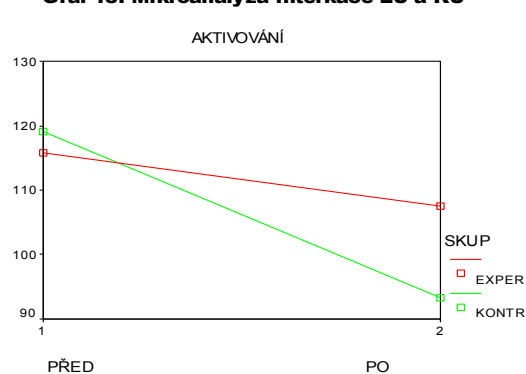
Ve srovnání s kontrolní skupinou, u které se styl interakce neměnil, došlo u experimentální skupiny ke změně směrem k nárůstu integrativních interakcí učitelů s žáky. Jak je z grafu 15 patrné, kontrolní skupina již na začátku ve větší míře využívala integrativní pedagogický styl interakce s žáky. Index interakce se celkově nezměnil ani u jedné skupiny a u obou skupin byl téměř shodný. Z indexu odezvy (graf 16) je naopak patrné větší nárůst přijetí učitelů ES jejich žáky než u KS.

Mikroanalýza interakce učitele s žáky: grafy 17 a 18 zachycují rozdíl mezi oběma skupinami v míře kompenzování a aktivování žáků.

Graf 17: Mikroanalýza interakce ES a KS



Graf 18: Mikroanalýza interakce ES a KS

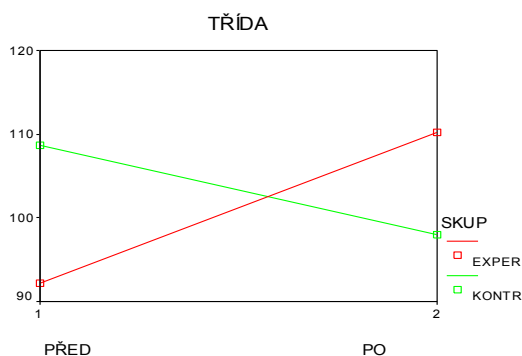


Zatímco u ES výrazně pokleslo kompenzování žáků, u KS naopak kompenzování mírně vzrostlo a současně se výrazně snížilo aktivování žáků. K mírnému poklesu v aktivování žáků došlo i u ES, kde většina učitelů celkově výrazně snížila počet svých iniciativ a současně začala více sledovat žáky a třídu jako celek (graf 19).

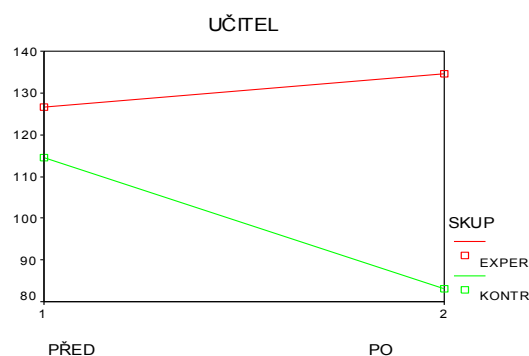
Zaměření pozornosti učitele a žáků

Učitelé KS zaměřovali svou pozornost „před“ i „po“ nejčastěji na „ostatní“ (např. tabule, sešit) a na konkrétní „žáky“. Žáci v ES stejně jako žáci KS zaměřovali svou pozornost nejčastěji na „ostatní“. Ve srovnání s KS však začali více sledovat „učitele“. Pozornost žáků KS byla namířena nejčastěji na „ostatní“ a na „spolužáky“.

Graf 19: Zaměření pozornosti učitelů ES a KS



Graf 20: Zaměření pozornosti tříd ES a KS

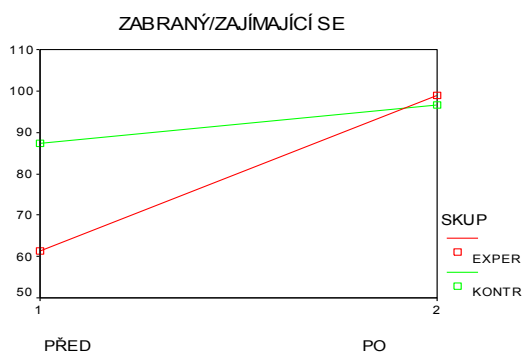


Emoční stav učitele a žáků

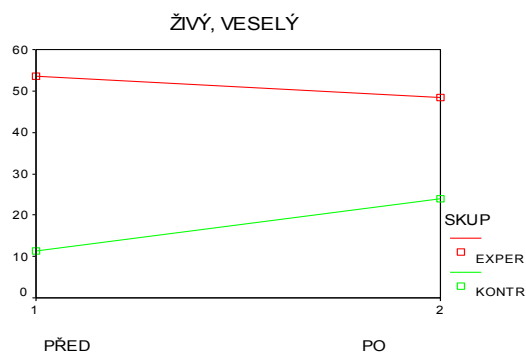
Celkový emoční stav učitelů ES a KS se nijak výrazně neměnil. Učitelé obou skupin byli nejčastěji percipováni jako „klidní, spokojení“. Druhým nejčastěji se objevujícím emočním stavem byl u ES stav „živý, veselý, rozradostněný“, avšak u KS stav „zabraný, soustředěný, zajímaví se“. Stav „smutný, naštvaný, úzkostný“ se u obou skupin vyskytoval poměrně málo a stav „bez energie, unuděný“ zcela zanedbatelně.

Srovnání emočního stavu tříd, resp. žáků ES a KS však přineslo některé zajímavé výsledky (graf 21 a 22).

Graf 21: Emoční stav tříd ES a KS



Graf 22: Emoční stav tříd Es a KS



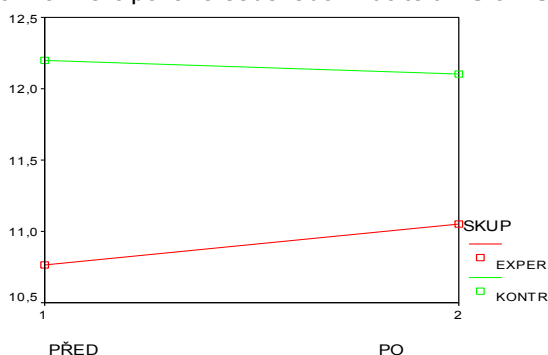
Nejčastěji byli žáci obou skupin hodnoceni jako „zabraní, zajímaví se“. Nicméně u ES tento stav ještě výrazně zesílil při druhém měření. Podobně jako u emočního stavu učitelů se druhý

nejčastěji vnímaný emoční stav u žáků ES a KS liší. U žáků ES je to podobně jako u učitelů ES stav „živý, veselý, rozradostněný“ a až poté stav „klidný, spokojený“. U žáků KS se jako druhý nejčastěji vyskytoval stav „klidný, spokojený“ a byli také velice často na rozdíl od ES hodnoceni jako „bez energie, unudění“. Jako „smutní, naštvaní, úzkostní“ byli vnímáni žáci obou skupin pouze ojedinele.

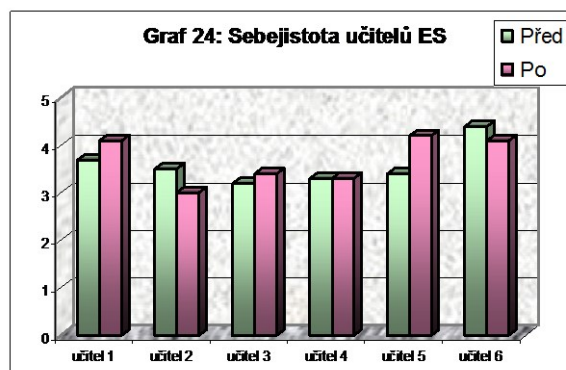
Sebejisté vystupování učitele

Percipovaná sebejistota vystupování učitelů ES byla celkově nižší než u učitelů KS a ani po intervenci VTI se nezvýšila natolik, aby dosahovala úrovně KS (graf 23). Díky tomu, že u dvou učitelů ES (graf 24 – učitel 1 a 5) pozorovatelé percipovali výrazně sebejistější a sebevědomější vystupování, došlo celkově u ES ke zvýšení míry jejich percipovaného sebejistého vystupování.

Graf 23: Percipované sebevědomí učitelů ES a KS



Graf 24: Sebejistota učitelů ES



Výsledky jednotlivých učitelů experimentální skupiny:

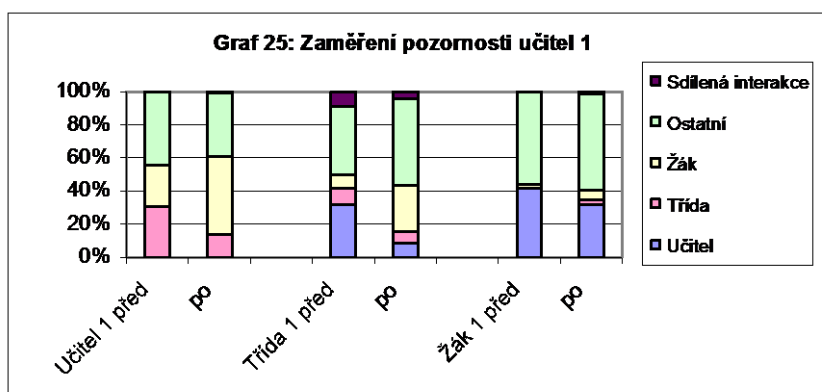
Učitel 1

U učitele 1 došlo k zeslabení integrativního *stylu pedagogického působení* bez změny v reakcích žáků (graf 10, 11, 13).

Po shlédnutí svých videonahrávek si jako svůj pracovní bod stanovil:

- ✓ snažit se být trpělivý,
- ✓ více sledovat žáky,
- ✓ přijímat iniciativy žáků,
- ✓ dávat žákům více času na odpověď.

Graf 25: Zaměření pozornosti učitel 1



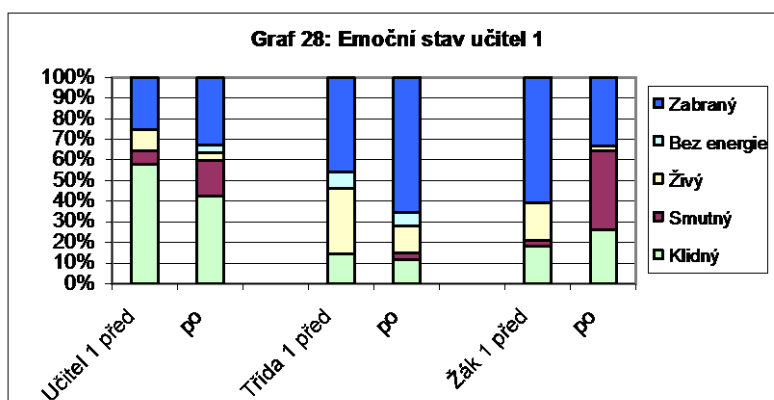
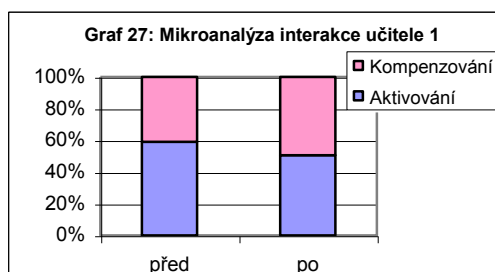
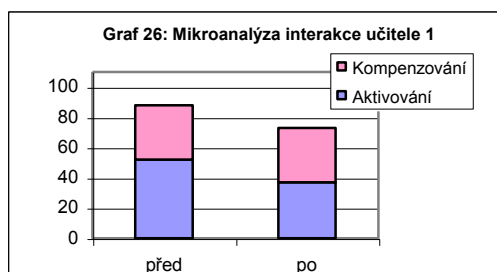
Odrazilo se to především v jeho *zaměření pozornosti* (graf 25). Více času věnoval jednotlivým žákům a častěji s nimi vstupoval do individuální interakce.

Dalším jeho pracovním bodem ve VTI bylo

- ✓ zapojování všech žáků do činnosti,
- ✓ vedení žáků k týmové spolupráci,

což se projevilo v zaměření pozornosti třídy i žáka – více sledovali ostatní žáky a „ostatní“, tj. tabuli, učebnici a své sešity (graf 25).

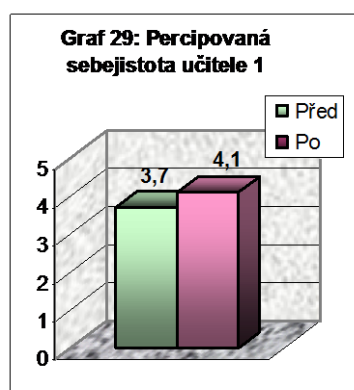
Současně s tím snížil učitel 1 počet svých *verbálních iniciativ* (graf 26), dával více prostoru žákům, které více chválil a to se odrazilo ve větší míře kompenzování (graf 27).



Do výsledků *emočního stavu* učitele, třídy a žáka (graf 28) se promítla učitelova intervence a pomoc plačící holčičce, která si na poslední nahrávce nevěděla rady se zadaným úkolem. Její emoce, tedy když byla „smutná“, se

odrazila nejen v emočním stavu učitele, ale krátce i v emocích ostatních žáků. Většinu času však byli žáci soustředěni a zabráněni do činnosti. Učitel pak byl většinu času na obou nahrávkách „klidný, spokojený“. Na druhé nahrávce byl navíc delší čas „soustředěný a zajímavý se“.

Jeho *sebejistota* percipovaná pozorovateli se zvýšila (graf 29).

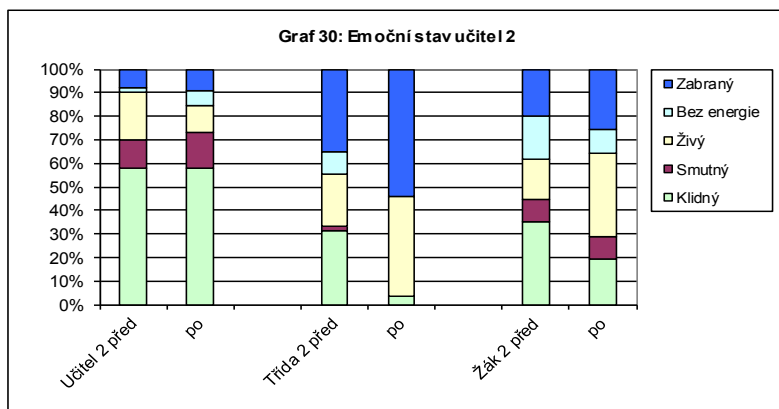


Shrnutí:

Nejvýraznější změny u učitele 1 se objevily v jeho zaměření pozornosti - začal žáky více sledovat, přijímal jejich iniciativy a současně s tím snížil počet svých iniciativ. Třída pak byla více zabraná do činnosti. Učitelova sebejistota percipovaná pozorovateli se zvýšila.

Učitel 2

Učitel 2 nepatrně zvýšil svůj nepříliš silný dominativní *styl pedagogického působení* a reakce žáků se mírně zeslabilly (graf 9, 11, 13). Žáci méně reagovali na učitele, protože byli více „soustředění“ a „zabrání“ do společné činnosti. Byli také více „živí, veselí“ než na první nahrávce (graf 30 – *emoční stav*).



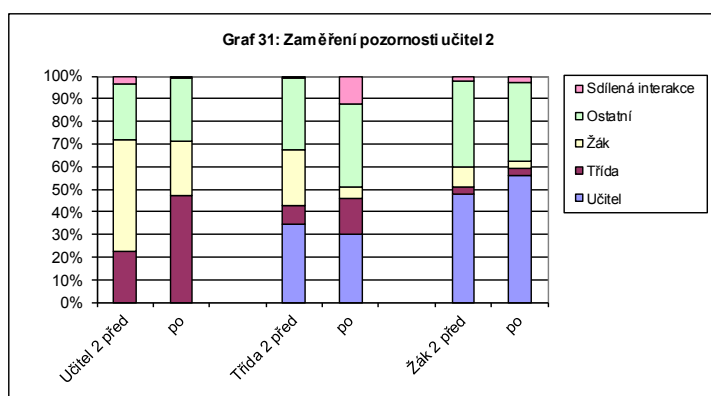
V průběhu práce metodou VTI se tento učitel snažil:

- ✓ změnit metody své práce - chtěl, aby žáky výuka bavila a pracovali v příjemné atmosféře.
- Všiml si na nahrávkách, že příliš tlačí na výkon a že někteří žáci potřebují více podpory,

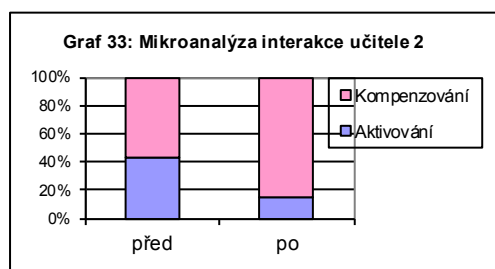
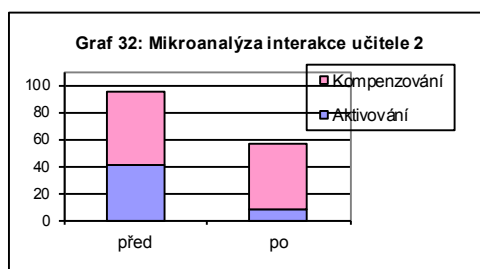
uvědomil si, že je důležité, aby i oni zažili úspěch. Chtěl také:

- ✓ dát větší prostor žákům pro sdělování jejich vlastních zážitků,
- ✓ pružněji reagovat na jejich momentální fyzický i psychický stav.

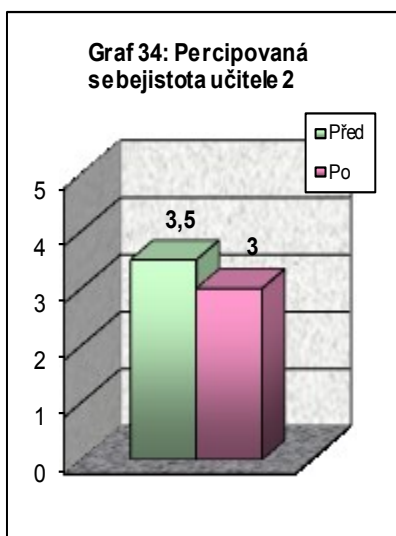
Připravoval tedy pro třídu skupinovými prací, mnohem více sledoval celou třídu (graf 31 – *zaměření pozornosti*) a podával jen doplňující informace.



Z tohoto důvodu se snížil počet jeho *verbálních iniciativ* téměř o polovinu (graf 32) a většinou měly charakter kompenzování (graf 33).



Tento učitel byl velice nejistý a nespokojený se svým působením na žáky, což se odrazilo i ve snížení jeho percipovaného *sebejistého vystupování* (graf 34). Při závěrečném hodnocení své práce byl velice sebekritický.



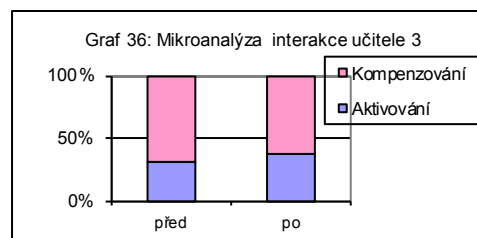
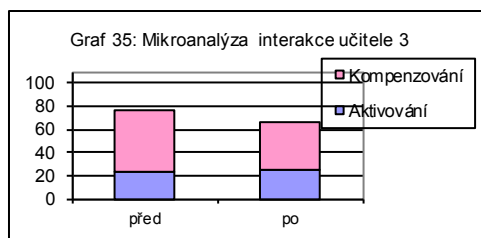
Shrnutí:

I u tohoto učitele 2 došlo k nejvýraznější změně v zaměření jeho pozornosti – mnohem více sledoval celou třídu, přičemž výrazně omezil své iniciativy. Žáci byli živější, veselejší, ale také mnohem více soustředění a zabráněni do společné činnosti. Práce pomocí metody VTI v tomto učiteli vyvolala nespokojenost se svým působením na žáky a současně chuť celkově změnit metody své práce. Experimentoval s novými metodami, což se také odrazilo i ve snížení pozorovateli percipovaného sebejistého vystupování tohoto učitele.

Učitel 3

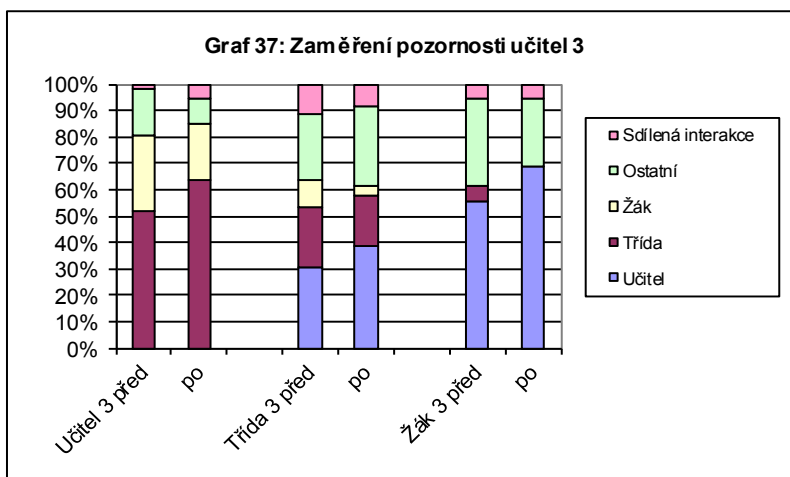
U učitele 3 došlo ke změně z dominativního na integrativní *typ pedagogického působení* a současně k zvýšení jeho přijetí žáky, tj. k zvýšení počtu souhlasných reakcí jeho žáků (graf 9, 11).

I u tohoto učitele došlo k poklesu jeho *verbálních iniciativ*, avšak jen velice mírně, spíše jen ubylo kompenzačních pokynů a informací (graf 35 a 36). K výrazné změně typu pedagogického působení však výrazně přispěla celková změna učitelova přístupu k žákům, mnohem více žáky chválil a přijímal jejich iniciativy a pozitivně na ně reagoval.

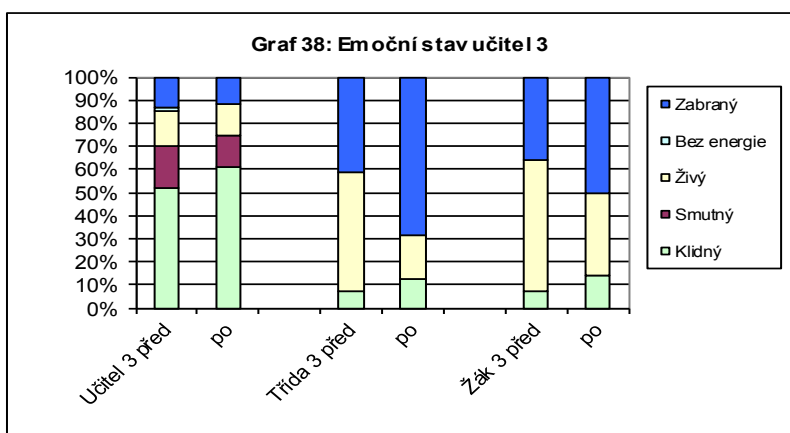


Učitel 3 byl velice zkušený a oceňoval na VTI možnost uvědomit si své přirozené chování. Soustředil se především na

✓ zdokonalování komunikace a interakce s hyperaktivními žáky, což se při mikroanalýze částečně projevilo v jeho *zaměření pozornosti* a *emočním stavu* žáka (graf 37 a 38). Učitel většinu času sledoval celou třídu a byl „klidný, spokojený“. Obě tyto charakteristiky na druhé analyzované nahrávce ještě posílil.



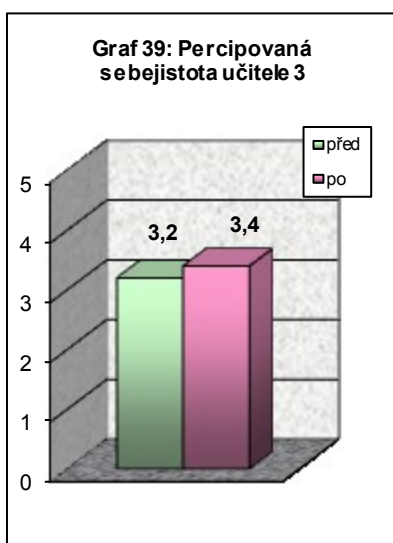
Žáci, jež vstupovali do individuálního kontaktu s učitelem, ho na druhé nahrávce ještě více sledovali a většinu času byli plně „soustředění“ na komunikaci s ním.



Podobně i celá třída na druhé nahrávce byla již více „soustředěná“, „zabraná“ do činnosti a „zajímající se“ o dění ve třídě.

Zajímavé je, že u tohoto učitele, který svou třídu dobře zvládal, byla pozorovateli percipována spíše jen neutrální míra *sebejistého vystupování* (graf 39).

Shrnutí:



Nejvýraznější změnou u učitele 3 byl posun od silně dominativního pedagogického působení na žáky k integrativnímu typu především vlivem celkové změny učitelova přístupu k žákům, kdy začal žáky více chválit a především mnohem více pozitivně reagoval na jejich iniciativy. Začal více sledovat celou třídu a byl více „klidný“, „spokojený“. Třída a zvláště jednotliví žáci, kteří vstupovali do individuálního kontaktu s učitelem, věnovali učiteli delší čas pozornost, byli více „soustředění“. Pozorovateli byla percipována spíše neutrální míra sebejistoty tohoto učitele,

s nepatrným nárůstem na poslední nahrávce.

Učitel 4

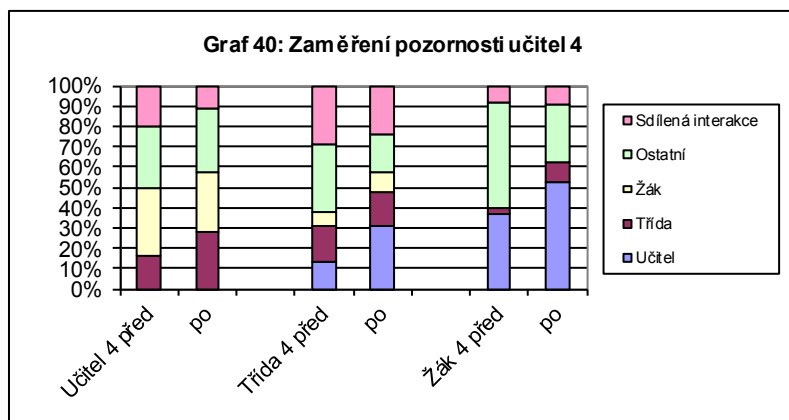
U učitele 4 došlo k změně integrativního *typu pedagogického působení* na dominativní, přičemž se zmenšil počet souhlasných reakcí žáků, nicméně přijetí učitele se mírně zvětšilo (graf 9, 11, 13).

Tento učitel pracoval na zvládnutí neklidné třídy. Snažil se:

- ✓ více sledovat celou třídu,
- ✓ přijímat iniciativy žáků pomocí pojmenovávání,
- ✓ dávat jasné pokyny,
- ✓ být pro třídu více čitelný.

Jeho hlavním cílem bylo udržet klid ve třídě, proto u něj také došlo ke změně integrativního stylu výuky na dominativní styl – poskytoval žákům ve větší míře informace, instrukce a pokyny.

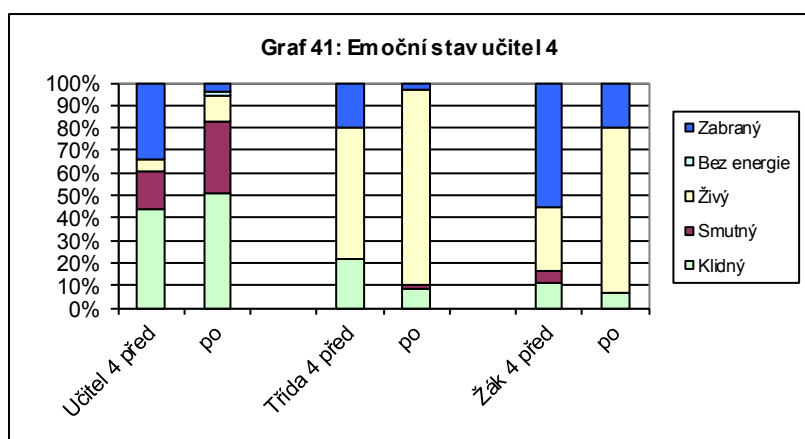
Na *zaměření jeho pozornosti* (graf 40) je patrná snaha více sledovat celou třídu. Současně s tím



třída i jednotliví žáci více zaměřovali pozornost na učitele, nicméně procento sdílené interakce, tj. momentů, kdy učitel i žáci mluvili současně, je u tohoto učitele stále vysoké, i když se na druhé nahrávce snížilo téměř

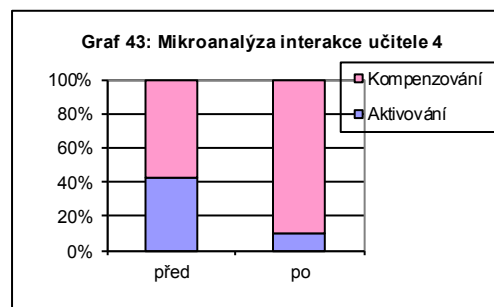
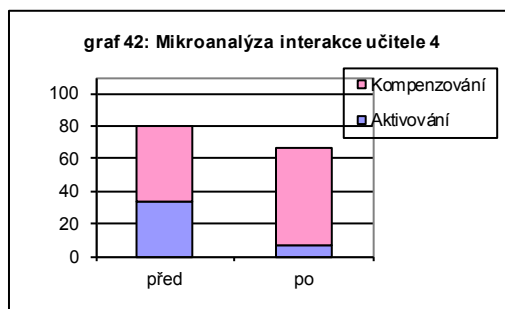
na polovinu (z 20% na 11%). U třídy i žáka zůstává sdílená interakce téměř nezměněna.

Na *emočním stavu* třídy (graf 41) je patrná odlišnost od jiných námi sledovaných tříd, tj. po většinu času jsou žáci „živí, roztěkaní“ a málo „zabraní do činnosti“. U učitele se na druhé

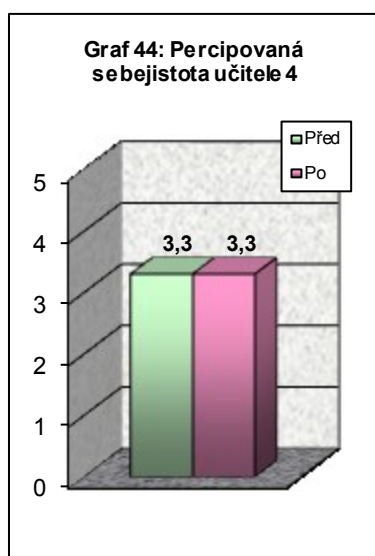


nahrávce více měnil emoční stav. Experimentoval s ním, protože stále ještě hledal neefektivnější cestu ke zklidnění třídy. Třída i žáci v interakci s učitelem byli však živější než na první nahrávce.

Učitel na druhé nahrávce snížil počet svých *verbálních iniciativ* (graf 42). Většina měla charakter kompenzování, protože se učitel soustředil na co nejkvalitnější podání instrukcí a informací avšak bez dalšího vtahování žáků do činnosti (graf 43).



Podle výpovědi videotrenérů působil tento učitel při rozborech svých videonahrávek velice sebejistě, nicméně pozorovatelé percipovali jeho *sebejistotu* v průběhu vyučování jen mírně vysoké, téměř neutrální a nezměněné (graf 44).



Shrnutí:

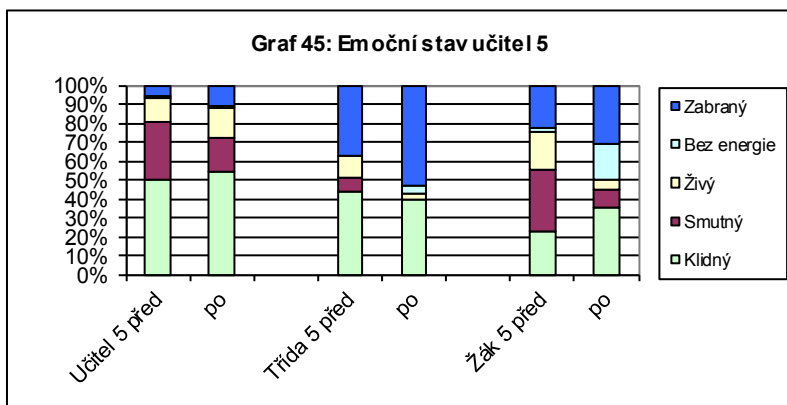
Učitel 4 pracoval na zklidňování a zvládnání velice živé a roztěkané třídy. Přešel od integrativního typu pedagogického působení k dominativnímu. Více sledoval třídu a snažil se dávat jasné instrukce a informace – jeho verbální iniciativy se tudíž staly více kompenzující. Na druhé nahrávce se u něj střídaly emoční stavy – nejčastěji byl percipován jako „klidný, spokojený“ nebo „smutný, naštvaný“. Žáci byli na druhé nahrávce téměř celou dobu „živí, veselí“, ale více již sledovali učitele. Spíše střední míra percipované sebejistoty tohoto učitele se nezměnila.

Učitel 5

U učitele 5 došlo k výraznému prohloubení integrativního *stylu pedagogického působení*, bez výraznějších změn v reakcích žáků (graf 9, 11, 13).

Tento začínající učitel pracoval především na svém neverbálním projevu. Na počátku působil velice „smutně“, „unuděně“, neusmíval se na žáky, zcela sporadicky navazoval oční kontakt s žáky. Z videonahrávek je patrný rozdíl právě v *emočním naladění* učitele (graf 45). U třídy i žáka v interakci s učitelem ubylo také „smutných“ emočních stavů. Třída i jednotliví žáci byli více „zabrání“ do výuky, žáci v interakci s učitelem navíc byli častěji „klidní“, ale i „bez

energie, unudění“.



Učitel 5 se po intervenci VTI snažil:

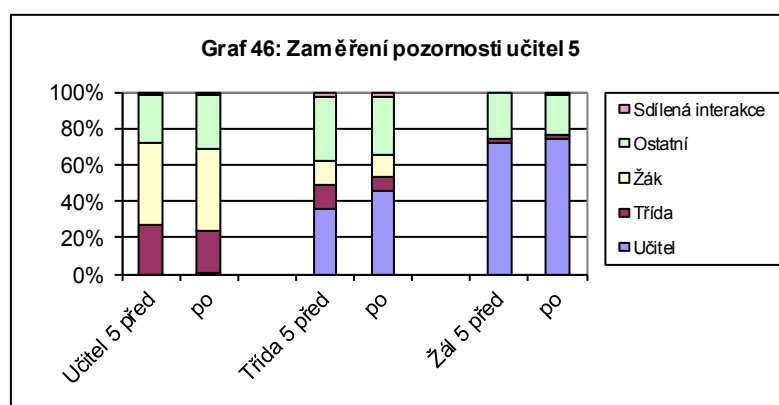
- ✓ být důsledný,
- ✓ více sledovat třídu,
- ✓ aktivovat a chválit

jednotlivé žáky,

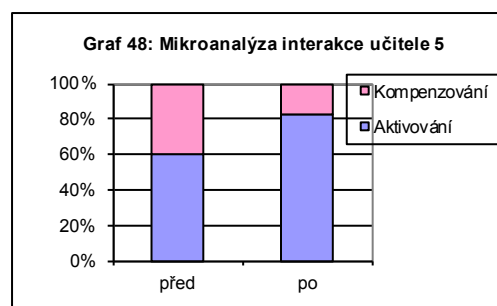
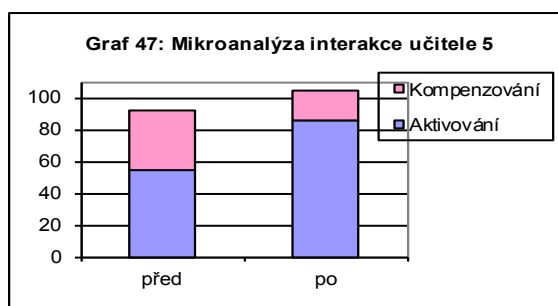
což se nepatrně projevilo

v jeho **zaměření pozornosti**

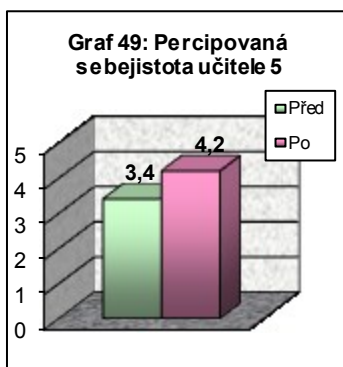
(graf 46). Trochu více pozornosti na druhé nahrávce již věnoval jednotlivým žákům. Zaměření pozornosti třídy ani jednotlivých žáků v interakci s učitelem se téměř nezměnilo, třída jen o něco déle sledovala učitele.



Tento učitel zvýšil počet svých **verbálních iniciativ**, snažil se více aktivovat a to se také nejvíce projevilo v prohloubení jeho integrativního stylu pedagogického působení (graf 9) a při mikroanalýze jeho interakce s žáky (graf 47, 48).



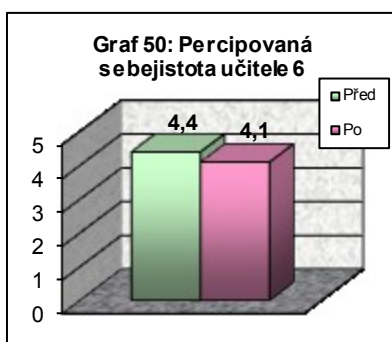
U tohoto učitele došlo také díky jeho změně emočního vyladění k výraznému nárůstu percipované **sebejistoty** (graf 49).

**Shrnutí:**

Učitel 5 byl začínající učitel, který výrazně prohloubil integrativní styl svého pedagogického působení na žáky. Zvýšil počet svých iniciativ a podstatně více žáky aktivoval. Došlo u něj také díky změně jeho emočního vyladění k výraznému zvýšení jeho percipovaného sebevědomí. Byl méně „smutný“, spíše více „klidný, spokojený“ a více „zajímající se“.

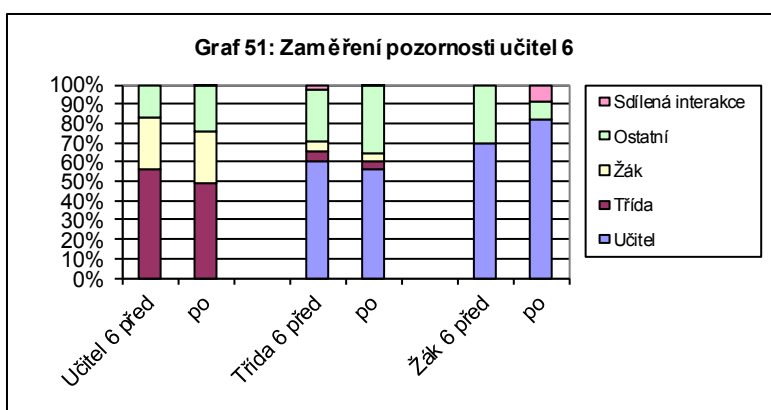
Učitel 6

U učitele 6 došlo ke změně z mírného dominativního na slabý integrativní *typ pedagogického působení* (graf 9), ale jen velice mírně se snížil počet souhlasných reakcí žáků (graf 11 a 13).



Učitel byl velice zkušený a energický, což se odrazilo v percipovaném vysokém *sebejistém vystupování* učitele (graf 50).

Učitel třídu často sledoval, přijímal iniciativy žáků a celkově třídu velice dobře zvládal již na začátku. V *zaměření pozornosti* tudíž nedošlo k výraznějším změnám (graf 51).

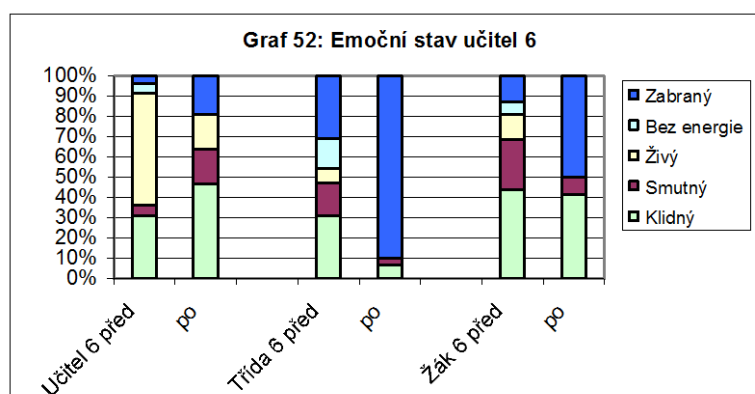


Učitel 6 se po shlédnutí svých videonahrávek a intervenci VTI snažil:

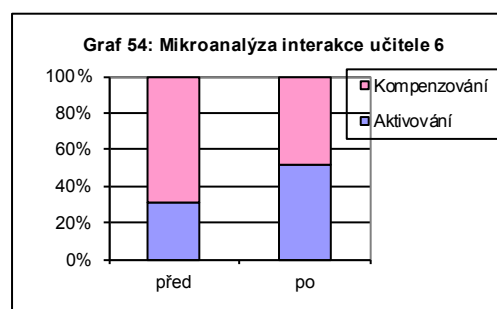
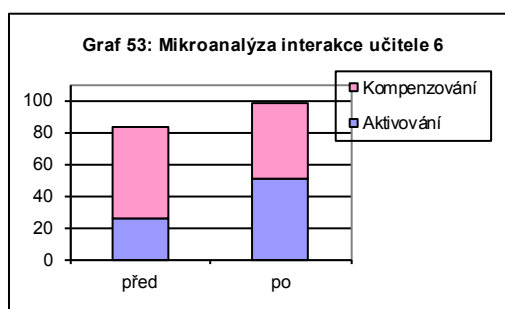
- ✓ být konkrétní,
- ✓ čitelný pro žáky,
- ✓ více používat pojmenovávání a to i vlastních pocitů a stavů.

Práce s *emočním vyladěním* a neverbálním působením na žáky pro něj byla ústřední a změna

byla zaznamenána i při mikroanalýze emočního stavu (graf 52).



Učitel 6 zvýšil počet svých *verbálních iniciativ* (graf 53) a v daleko větší míře aktivoval žáky otázkami a potvrzováním jejich příjmu (graf 54). Toto se také odrazilo v emočním stavu třídy i žáka (graf 52).



Shrnutí:

Učitel 5 byl zkušený učitel s velice sebejistým vystupováním, jež se nepatrně snížilo na druhé nahrávce v souvislosti se změnou jeho emočního ladění – byl méně „živý“, více „klidný, spokojený“, „zajímající se“, ale také „smutný, naštvaný“. Žáci byli téměř celou dobu „zabrání do činnosti“ nebo „zajímající se“. Většinu času sledovali učitele na obou nahrávkách. Změna stylu pedagogického působení tohoto učitele na žáky z dominativního na integrativní typ souvisela se změnou charakteru jeho verbálních iniciativ. Ve větší míře aktivoval žáky otázkami a potvrzováním jejich příjmu.

4.2. VTI a sebeposuzování učitele

Otázka 2: *Jak mění metoda VTI učitelovu sebereflexi svých dovedností?*

Použité metody: dotazník profesních dovedností učitele (kapitola 3.3), semistrukturovaný rozhovor (kapitola 3.4)

Srovnání experimentální a kontrolní skupiny:

Odpovědi učitelů na úvodní otevřenou otázku dotazníku profesních dovedností učitele „*Pro kvalitní výuku považují za nejdůležitější: ...*“ jsme roztřídili do následujících skupin:

- **sociální** – zařadili jsme sem odpovědi vztahující se k sociálnímu klimatu školy a k sociálním dovednostem učitele, jako např. „mezilidské vztahy“, „klid a pohoda ve třídě“, „navázání kontaktu“ ap.;
- **odborné** - odpovědi vztahující se k odborným dovednostem učitele, jako např. „znalosti učitele“ a jeho „odborná příprava na vyučování“ ap.;
- **didaktické** - odpovědi vztahující se k didaktickým dovednostem učitele, např. „využívat různé metody výuky“, „získat žáky pro vykládanou látku“ ap.;
- **výkonové** - odpovědi zaměřené na výkon žáků a na efektivitu výuky, např. „vložená námaha musí být zefektivněna“, „pracovní atmosféra“ ap.;
- **organizační** - odpovědi vztahující se k řízení a organizaci vyučování i života ve škole, např. „určit jasná pravidla“, „optimální pracovní podmínky pro učitele a děti“ ap.

Učitelé KS uváděli stručnější a méně obsažné odpovědi na tuto otevřenou otázku než učitelé ES. Nejčastěji uváděné odpovědi se u obou skupin učitelů týkaly sociálních dovedností učitele (tabulka 4).

Tabulka 4: Dovednosti učitele pro kvalitní výuku

	ES		KS	
	Před	Po	Před	Po
Sociální (počet výroků)	14	17	10	9
Odborné (počet výroků)	1	2	1	1
Didaktické (počet výroků)	3	1	2	-
Výkonové (počet výroků)	3	1	-	-
Organizační (počet výroků)	1	1	1	-
Celkem (počet výroků)	22	22	14	10

U učitelů ES byl patrný kvalitativní rozdíl v odpovědích „před“ a „po“ – při opakovaném odpovídání na tuto otevřenou otázku „po VTI“ byly jejich odpovědi konkrétnější,

realizovatelnější, např. učitele 2 uváděl „před“ odpověď: „vzájemná důvěra učitel – žák, motivace“ a „po“: „určit jasná pravidla, zaujmout žáky, rozumět vzniklým situacím“.

Škálové otázky druhé části dotazníku byly rozděleny do čtyř dimenzí (kapitola 3.3). Výsledky odpovědí jednotlivých učitelů ES a KS jsou uvedeny v tabulce 5 a 6, kde ± change značí signifikantní diferenci změny průměru škály (dimenze) u jednotlivých učitelů.

Tabulka 5: Dovednosti učitelů ES

ES	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Oborové Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 68,75 Po: 66,25 -2,5	Před: 74,38 Po: 71,25 -3,13	Před: 68,13 Po: 71,25 +3,12	Před: 66,25 Po: 62,50 -3,75	Před: 65,00 Po: 58,13 -6,87 - Change	Před: 69,38 Po: 80,00 +10,62 + Change
Didaktické Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 75,91 Po: 73,64 -2,27	Před: 77,27 Po: 80,23 +2,96	Před: 70,91 Po: 77,27 +6,36 + Change	Před: 70,00 Po: 72,27 +2,27	Před: 74,55 Po: 69,09 -5,46 - Change	Před: 86,82 Po: 85,91 -0,91
Diagnostické Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 74,44 Po: 74,44 0,00	Před: 77,22 Po: 81,11 +3,89	Před: 66,67 Po: 76,67 +10,00 + Change	Před: 71,11 Po: 75,56 +4,45	Před: 70,00 Po: 64,44 -5,56 - Change	Před: 71,11 Po: 80,00 +8,89 + Change
Sociální Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 75,00 Po: 72,22 -2,78	Před: 68,89 Po: 81,94 +13,05 + Change	Před: 75,83 Po: 80,83 +5,00 + Change	Před: 71,67 Po: 70,56 -1,11	Před: 76,67 Po: 66,11 -10,56 - Change	Před: 77,78 Po: 83,89 +6,11 + Change

Ke změnám v sebehodnocení vlastních dovedností docházelo i u KS, takže dosažené výsledky u ES není možné spojovat pouze s vlivem metody VTI (tabulka 6).

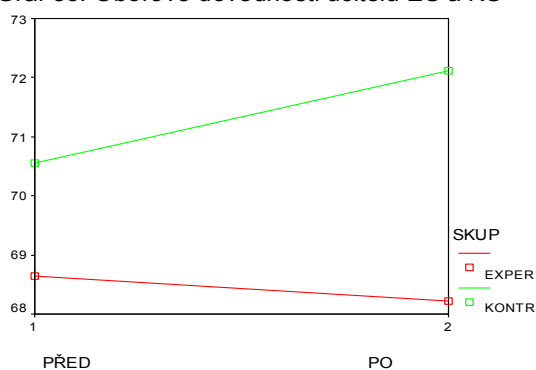
Tabulka 6: Dovednosti učitelů KS

KS	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Oborové Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 75,00 Po: 76,88 +1,88	Před: 73,13 Po: 79,69 +6,56 + Change	Před: 70,00 Po: 80,31 +10,31 + Change	Před: 57,50 Po: 60,63 +3,13	Před: 69,06 Po: 61,25 -7,81 - Change	Před: 78,67 Po: 74,00 -4,67
Didaktické Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 85,45 Po: 85,91 +0,46	Před: 77,95 Po: 85,45 +7,50 + Change	Před: 79,32 Po: 82,73 +3,41	Před: 85,91 Po: 83,18 -2,73	Před: 76,14 Po: 70,45 -5,69 - Change	Před: 79,09 Po: 80,00 +0,91
Diagnostické Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 82,22 Po: 81,11 -1,11	Před: 67,78 Po: 74,44 +6,66 + Change	Před: 76,11 Po: 81,67 +5,56 + Change	Před: 77,78 Po: 75,56 -2,22	Před: 60,56 Po: 61,11 +0,55	Před: 88,75 Po: 82,22 -6,53 - Change
Sociální Před & Po: Mean Rozdíl (Po – Před)	Před: 81,67 Po: 87,22 +5,55 + Change	Před: 78,61 Po: 81,39 +2,78	Před: 81,11 Po: 83,89 +2,78	Před: 81,11 Po: 73,33 -7,78 - Change	Před: 70,00 Po: 68,61 -1,39	Před: 82,35 Po: 81,11 -1,24

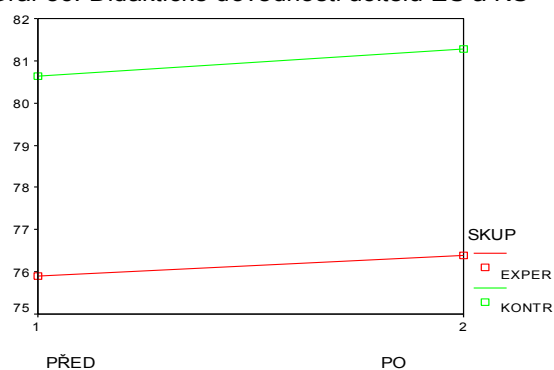
Jak je z následujících grafů (55 – 58) patrné, učitelé KS se hodnotili ve všech dimenzích dotazníku výše než učitelé ES. U učitelů KS došlo celkově ke změně pouze u dimenze

oborových dovedností učitele (graf 55), zatímco u učitelů ES došlo k výraznému posunu směrem nahoru u dvou dimenzí – u diagnostických a sociálních dovedností (graf 57 a 58).

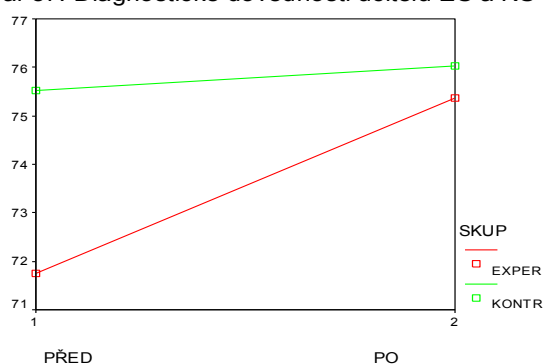
Graf 55: Oborové dovednosti učitelů ES a KS



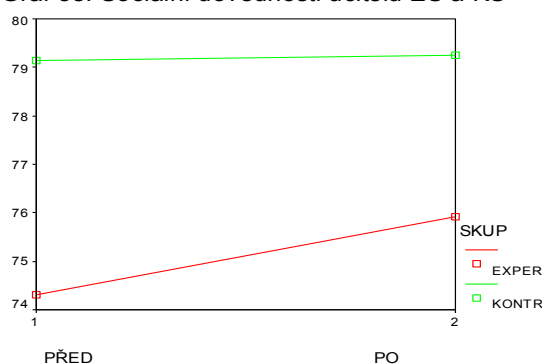
Graf 56: Didaktické dovednosti učitelů ES a KS



Graf 57: Diagnostické dovednosti učitelů ES a KS



Graf 58: Sociální dovednosti učitelů ES a KS



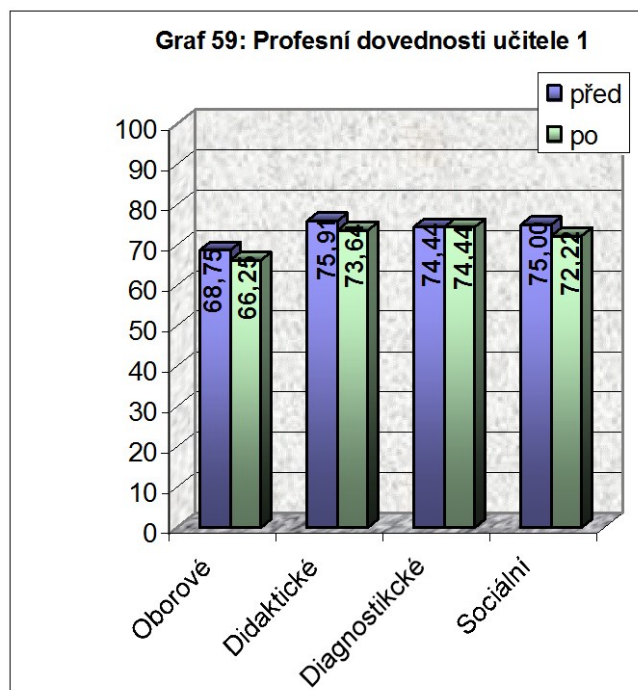
Obě skupiny učitelů se shodně nejvýše hodnotí v dimenzích didaktických dovedností a sociálních dovedností. V dimenzi oborových dovedností se obě skupiny hodnotí nejnižší ze všech čtyř dimenzí.

Výsledek jednotlivých učitelů experimentální skupiny:

Při popisu výsledků u jednotlivých učitelů ES postupujeme od celkového srovnání výsledků v jednotlivých dimenzích sledovaných dovedností, jež jsou vždy přehledně uvedeny v grafu, až k podrobnější analýze konkrétních odpovědí daného učitele. Pro větší přehlednost zařazujeme k výsledkům každého učitele dvě tabulky. V první tabulce vždy uvádíme podrobný seznam položek, u kterých došlo u daného učitele k nejvýraznějšímu posunu v sebehodnocení. Druhá tabulka potom poskytuje přehled o položkách, u kterých se daný učitel hodnotil nejvýše a naopak u kterých nejnižší.

Učitel 1

U učitele 1 došlo k nepatrnému snížení sebehodnocení v dimenzích oborových, didaktických a sociálních dovedností, u dimenze diagnostických dovedností byl před i po stejný průměr (graf 59).



Nejvýraznější pozitivní posun v sebehodnocení učitele 1 nastal u položek „vést žáky ke vzájemné spolupráci“ a „využívat skupinového učení“, což koresponduje s jeho pracovním bodem ve VTI: zapojovat všechny žáky do činnosti a vést žáky k týmové spolupráci (tabulka 7). Ovšem v druhé polovině tabulky 7 se objevuje velké množství dovedností, u kterých se učitel hodnotil na konci hůře, a z nichž některé byly také jeho pracovními body ve VTI, např. snažit se být trpělivý, dávat

žákům více času na odpověď, více sledovat žáky a přijímat jejich iniciativy. Při analýze jeho videozáznamů však bylo shledáno zlepšení i v těchto jeho dovednostech.

Tabulka 7: Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 1

+ 50%	+ 30%	+ 20%	- 20%	- 30%
(50/100) • vést žáky ke vzájemné spolupráci	(40/70) • využívat skupinového učení	(70/90) • včas rozpoznat změnu v projevech žáka (50/70) • být srozumitelný	(90/70) • získat si důvěru žáků • naslouchat žákům (80/60) • zkoušet nové metody vyučování • předcházet konfliktním situacím • dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu • dávat žákům, příležitost podílet se na hodnocení jejich práce • vyhnout se "nálepkování" žáků (70/50) • připravovat se na hodiny • klást věcné a motivující otázky	(90/60) • rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj

Téměř všechny položky s nejvýraznějším pozitivním posunem patřily mezi učitelem nejnižše hodnocené na začátku práce s VTI (tabulka 8).

Tabulka 8: Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 1

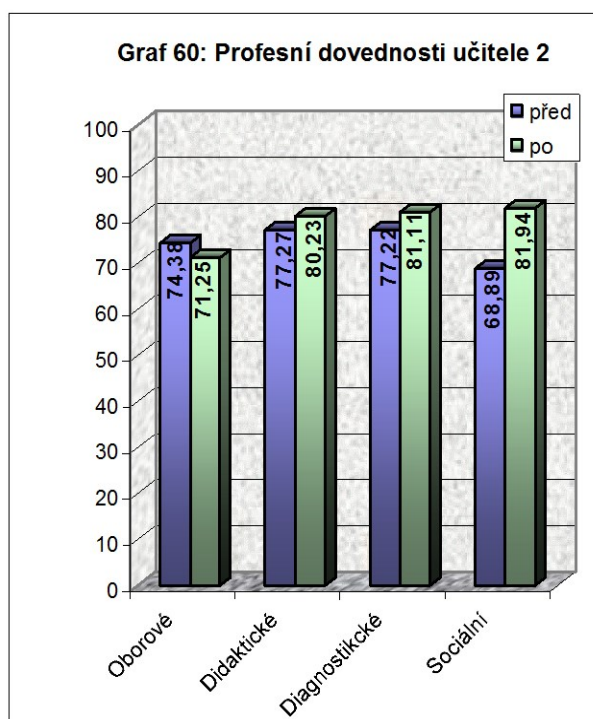
Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
100 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ oslovovat žáky křestním jménem 90 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ být dochvilný ▪ diskutovat s žáky ▪ dodržovat slovo ▪ být spravedlivý ▪ rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj ▪ získat si důvěru žáků ▪ naslouchat žákům ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ povzbuzovat žáky ▪ radovat se z žáků 	100 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ oslovovat žáky křestním jménem ▪ vést žáky ke vzájemné spolupráci 90 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ být dochvilný ▪ dodržovat slovo ▪ včas rozpoznat změnu v projevech žáka ▪ radovat se z žáků ▪ spolupracovat s rodiči ▪ spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým 	40 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat skupinového učení 50 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ vést žáky ke vzájemné spolupráci ▪ zvolit vhodné formy učení ▪ být srozumitelný 	50 % <ul style="list-style-type: none"> ▪ připravovat se na hodiny ▪ zaujmout třídu ▪ klást věcné a motivující otázky ▪ být klidný, nerozčilovat se ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu

Shrnutí:

V sebehodnocení učitele 1 nedošlo u jednotlivých dimenzí zkoumaných dovedností k výraznější změně. Pozitivní i negativní posun v jeho sebehodnocení byl sledován pouze u několika konkrétních dovedností, jež souvisely s jeho pracovními body ve VTI, např. lépe hodnotil svou dovednost vést žáky ke vzájemné spolupráci a dovednost využívat skupinového vyučování. Naopak největší zhoršení pociťoval tento učitel ve své dovednosti rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj.

Učitel 2

U učitele 2 došlo k zvýšení sebehodnocení v dimenzích didaktických, diagnostických a sociálních dovedností, u dimenze oborových dovedností naopak k nepatrnému snížení (graf 60).



Největší posun nastal u dimenze sociálních dovedností, u které bylo na začátku práce s VTI průměrné skóre sebehodnocení učitele 2 nejnižší, na konci práce s VTI naopak nejvyšší.

Jak je z tabulky 9 (na další stránce) patrné, učitel 2 pociťoval největší zlepšení u dovednosti „pracovat s hlasem“, „dodržovat slovo“ a „řídít diskusi žáků“. Naopak mezi dovednostmi, u kterých se hodnotil hůře než na začátku, patřily dovednosti, které tento učitel zvolil i jako své pracovní body ve VTI - změnit metody své práce, aktivovat žáky a pružněji na ně reagovat. Nejspíše to souvisí

s vysokou sebekritičností tohoto učitele, jež byla zaznamenána zvláště při závěrečném sebehodnocení své práce před ostatními učiteli.

Tabulka 9: **Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 2**

+ 40%	+ 30%	+ 25%	- 20%	- 25%
(50/90) ▪ pracovat s hlasem	(60/90) ▪ dodržovat slovo ▪ řídit diskusi žáků	(60/85) ▪ stanovit jasné hranice a pravidla ▪ být klidný, nerozčilovat se	(80/60) ▪ klást věcné a motivující otázky ▪ využívat pomůcky ▪ reagovat na otázky a nápady žáků	(90/65) ▪ zvolit vhodné formy učení

Počet položek s nejvyššími i nejnižšími hodnotami sebehodnocení se u tohoto učitele „po“ snížil (tabulka 10).

Tabulka 10: **Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 2**

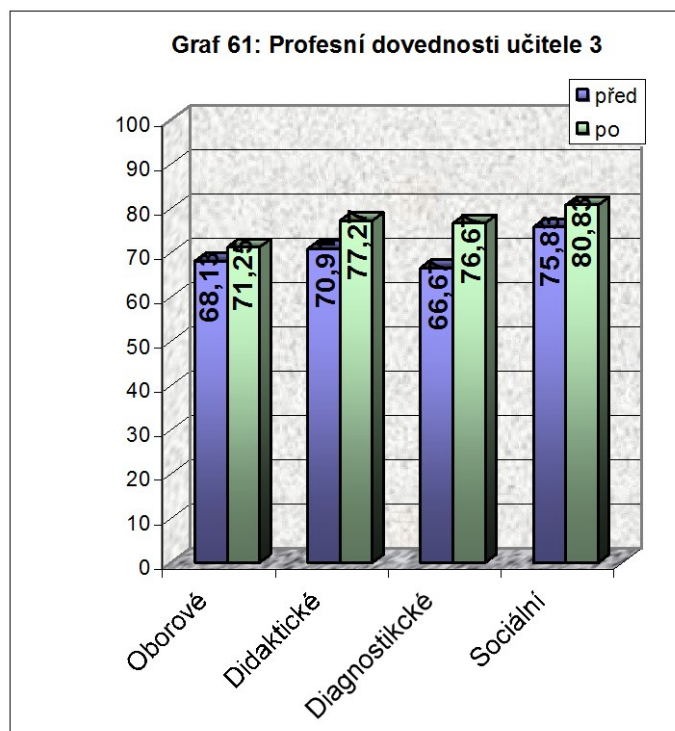
Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
100 % ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ sledovat a hodnotit pokroky žáka ▪ oslovovat žáky křestním jménem ▪ spolupracovat s rodiči 90 % ▪ být dochvilný ▪ zvolit vhodné formy učení ▪ pohybovat se po třídě ▪ být srozumitelný ▪ přechody z jedné činnosti do druhé ▪ projevovat sympatie a porozumění ▪ dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu ▪ včas rozpoznat změnu v projevech žáka ▪ povzbuzovat žáky ▪ věřit v dobré výsledky žáků ▪ ocenit i malé zlepšení žáka ▪ projevovat zájem o názory, pocity a potřeby žáků ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků ▪ pochválit za snahu	100 % ▪ oslovovat žáky křestním jménem 95 % ▪ být dochvilný 90 % ▪ udržet kázeň ve třídě ▪ dodržovat slovo ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ věřit v dobré výsledky žáků ▪ všimnout si nežádoucího chování a včas na něj reagovat ▪ pomáhat žákům s prací ▪ řídit diskusi žáků ▪ spolupracovat s rodiči ▪ pracovat s hlasem ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků ▪ pochválit za snahu	30 % ▪ pomáhat kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě 40 % ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu 50 % ▪ vyvarovat se zbytečného vyhrožování ▪ nepodléhat hněvu ▪ dávat žákům příležitost podílet se na hodnocení jejich práce ▪ hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení ▪ pracovat s hlasem	30 % ▪ pomáhat kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě 50 % ▪ vnášet humor do výuky ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu

Shrnutí:

U učitele 2 došlo k výraznému zvýšení sebehodnocení v dimenzi sociálních dovedností. Největší zlepšení pocíval u dovedností pracovat s hlasem, dodržovat slovo a řídit diskusi žáků. V souvislosti s vysokou sebekritičností tohoto učitele se mezi dovednostmi, u kterých se naopak hodnotil hůře než na začátku, objevily dovednosti, které tento učitel zvolil i jako své pracovní body ve VTI, např. změnit metody své práce, aktivovat žáky a pružněji na ně reagovat.

Učitel 3

Sebehodnocení učitele 3 se ve všech zkoumaných dimenzích zvýšilo, nejvýrazněji u dimenze diagnostických dovedností. Nejvýše hodnotil „před“ i „po“ své sociální dovednosti (graf 61).



Mezi dovednostmi, u kterých učitel 3 pociťoval zlepšení i zhoršení, se objevily dovednosti zaměřené na jeho osobní projev (např. zlepšení pociťoval u dovedností „být klidný, nerozčilovat se“, „pracovat s hlasem“; naopak zhoršení uváděl u dovednosti „být srozumitelný“). Také u některých dovedností zaměřených na vedení třídy pociťoval zlepšení (např. u dovednosti „zvládat konflikty ve třídě“, „udržet kázeň ve třídě“, „sledovat dění v celé třídě“) a u některých takto zaměřených

dovedností pociťoval naopak zhoršení (např. u dovednosti „aktivně zapojovat žáky“, „ocenit i malé zlepšení žáka“). Mezi dovednostmi, u kterých pociťoval zhoršení, se ještě objevily dovednosti didaktické, např. „využívat pomůcky“, „zkoušet nové metody vyučování“ (tabulka 11).

Tabulka 11: **Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 3**

+ 35%	+ 30%	+ 20%	- 20%	- 30%
(50/85) ▪ být klidný, nerozčilovat se	(60/90) ▪ pracovat s hlasem (50/80) ▪ hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení (40/70) ▪ zvládat konflikty ve třídě	(70/90) ▪ udržet kázeň ve třídě ▪ postřehnout a pochopit motivy a záměry žáků ▪ přijímat a poskytovat zpětnou vazbu ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků (60/80) ▪ reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin (50/70) ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ klást žákům otázky podněcující k přemýšlení	(80/60) ▪ být srozumitelný ▪ aktivně zapojovat žáky ▪ přechody z jedné činnosti do druhé ▪ ocenit i malé zlepšení žáka (70/50) ▪ zkoušet nové metody vyučování	(80/50) ▪ využívat pomůcky

U tohoto učitele se zvýšil počet položek s nejvyššími hodnotami jeho sebehodnocení a současně se snížil počet položek s nejnižšími hodnotami (tabulka 12). Koresponduje to s jeho celkovým vyšším sebehodnocením ve všech dimenzích při druhé administraci tohoto dotazníku.

Tabulka 12: **Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 3**

Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ být dochvilný ▪ dodržovat slovo ▪ být spravedlivý ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ pochválit za snahu 	<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dodržovat slovo ▪ oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ udržet kázeň ve třídě ▪ být spravedlivý ▪ rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj ▪ dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ postřehnout a pochopit motivy a záměry žáků ▪ přijímat a poskytovat zpětnou vazbu ▪ radovat se z žáků ▪ získat si autoritu ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu ▪ spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým ▪ pracovat s hlasem ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků ▪ pochválit za snahu ▪ vytvářet přátelskou atmosféru 	<p>40 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zvládat konflikty ve třídě <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ vést žáky ke vzájemné spolupráci ▪ využívat skupinové učení ▪ vnášet humor do výuky ▪ klást žákům otázky podněcující je k přemýšlení ▪ hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení ▪ být klidný, nerozčilovat se ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky 	<p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat pomůcky ▪ zkoušet nové metody vyučování ▪ vnášet humor do výuky ▪ nepodléhat hněvu

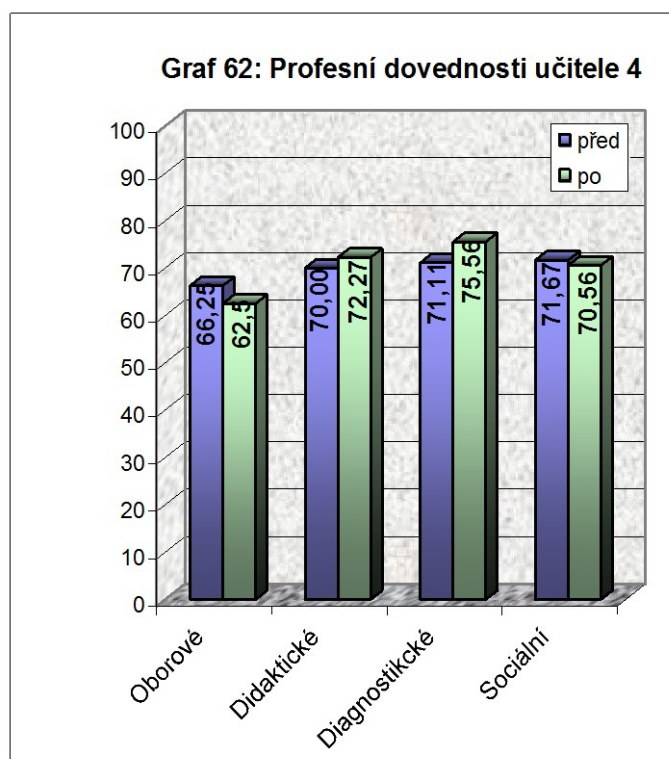
Shrnutí:

U učitele 3 došlo k zvýšení sebehodnocení ve všech dimenzích zkoumaných dovedností. Nejvýraznější posun byl zaznamenán u dimenze diagnostických dovedností, avšak nejvýše hodnotil v obou měřeních své sociální dovednosti. Dovednosti, u kterých učitel 3 pociťoval zlepšení a současně u některých i zhoršení, lze zařadit mezi dovednosti zaměřené na osobní projev učitele a dovednosti zaměřené na zvládání a vedení třídy. Mezi dovednostmi, u kterých pociťoval zhoršení, se objevily také některé dovednosti didaktické. V souvislosti celkovým vyšším sebehodnocením tohoto učitele ve všech dimenzích při druhé administraci tohoto dotazníku se u něj zvýšil počet dovedností, které podle svého hodnocení zvládá na 100 či 90 % a současně se snížil počet dovedností s nejnižšími hodnotami.

Všechny tyto výsledky korespondují s tím, že byl velice zkušený pedagog a na práci s VTI oceňoval především možnost uvědomit si své přirozené chování a zdokonalovat svou komunikaci a interakci s hyperaktivními žáky.

Učitel 4

V sebehodnocení učitele 4 u jednotlivých dimenzí zkoumaných dovedností nedošlo k žádné výraznější změně. Došlo pouze k mírnému zvýšení jeho sebehodnocení v dimenzích diagnostických a didaktických dovedností a k mírnému snížení v dimenzích oborových a sociálních dovedností. Nejníže v obou měřeních hodnotil své oborové dovednosti, nejvýše pak při prvním měření dovednosti sociální, při druhém měření dovednosti diagnostické (graf 62).



Učitel 4 pociťoval zlepšení u dovedností, které souvisely s jeho pracovními body ve VTI. Tento učitel se chtěl naučit dobře zvládat velmi neklidnou třídu, více sledovat celou třídu, přijímat iniciativy žáků, dávat jasné pokyny, instrukce a být pro třídu více čitelný. Pozitivněji hodnotil i svou dovednost „spolupracovat s rodiči“ a „pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě“. Naopak více kritický byl na konci práce s VTI u položek „diskutovat s žáky“, „být v kontaktu

s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky“, „klást věcné a motivující otázky“ a „reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin“ (tabulka 13).

Tabulka 13: Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 4

+ 30%	+ 20%	- 20%	- 30%
(50/80) <ul style="list-style-type: none"> vést žáky ke vzájemné spolupráci zkoušet nové metody vyučování hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení (30/60) <ul style="list-style-type: none"> pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě 	(70/90) <ul style="list-style-type: none"> sledovat a hodnotit pokroky žáka spolupracovat s rodiči (60/80) <ul style="list-style-type: none"> povzbuzovat žáky vyhnout se „nálepkování“ žáků (40/60) <ul style="list-style-type: none"> předcházet konfliktním situacím zvládat hluk ve třídě 	(90/70) <ul style="list-style-type: none"> rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým (80/60) <ul style="list-style-type: none"> zaujmout třídu naslouchat žákům (70/50) <ul style="list-style-type: none"> být srozumitelný stanovit jasné hranice a pravidla 	(90/60) <ul style="list-style-type: none"> diskutovat s žáky být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky (80/50) <ul style="list-style-type: none"> klást věcné a motivující otázky reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin

V tabulce 14 se opět odráží žádost učitele naučit se zvládat velice neklidnou třídu. V jeho sebehodnocení na začátku práce s VTI se mezi položkami s nejnižším hodnocením objevují právě dovednosti potřebné pro udržení pořádku ve třídě (tabulka 14).

Tabulka 14: Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 4

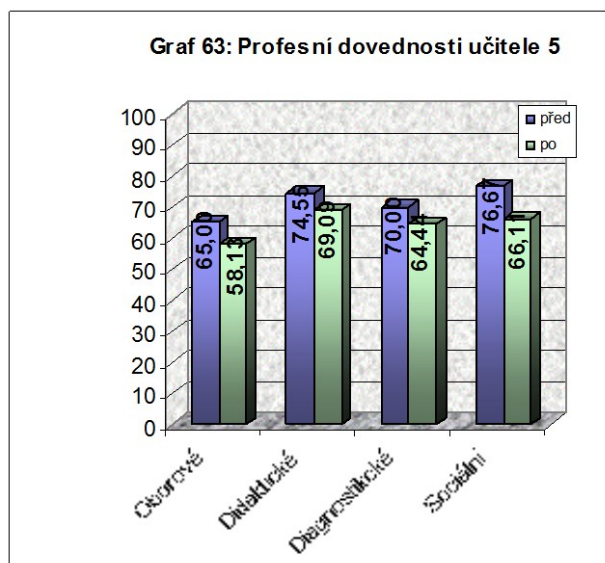
Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • pohybovat se po třídě • oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutovat s žáky • reagovat na otázky a nápady žáků • rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj • získat si důvěru žáků • ocenit i malé zlepšení žáka • spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým • být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky • pracovat s hlasem 	<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • pohybovat se po třídě • získat si důvěru žáků • radovat se z žáků • ocenit i malé zlepšení žáka • dávat žákům příležitost podílet se na hodnocení jejich práce • sledovat a hodnotit pokroky žáka • spolupracovat s rodiči 	<p>30 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě <p>40 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • předcházet konfliktním situacím • zvládat hluk ve třídě • řídit diskusi žáků • udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • vést žáky ke vzájemné spolupráci • zvolit vhodné formy učení • zkoušet nové metody vyučování • přechody z jedné činnosti do druhé • udržet kázeň ve třídě • dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu • věřit v dobré výsledky žáků • hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení 	<p>40 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • klást věcné a motivující otázky • zvolit vhodné formy učení • být srozumitelný • stanovit jasné hranice a pravidla • udržet kázeň ve třídě • řídit diskusi žáků • reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin

Shrnutí:

V sebehodnocení učitele 4 nedošlo u jednotlivých dimenzí zkoumaných dovedností k žádné výraznější změně. Do sebehodnocení jeho konkrétních dovedností se silně promítla jeho žádost o pomoc s neklidnou třídou. U většiny jeho cíleně rozvíjených dovedností zaměřených na zvládání a vedení třídy pocíťoval tento učitel zlepšení.

Učitel 5

U učitele 5 došlo k poměrně výraznému snížení sebehodnocení ve všech dimenzích sledovaných dovedností, největší snížení se objevilo zvláště u dimenze sociálních dovedností,



jež na začátku hodnotil tento učitel nejvýše. Na konci však nejlépe v průměru hodnotil své didaktické dovednosti. Oborové dovednosti hodnotil v obou měřeních nejnižší (graf 63).

Z výsledků podrobné analýzy sebehodnocení tohoto začínajícího učitele je patrné nízké sebehodnocení a vysoká sebekritičnost, jež se ještě vlivem VTI zvýšila. Snížilo se u něj sebehodnocení i u většiny jednotlivých dovedností, nejvíce pak

u dovednosti „pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě“, „být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky“ a u dovednosti „vnášet humor do výuky“ (tabulka 15).

Tabulka 15: Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 5

+ 10 %	- 20 %	- 30 %	- 40 %	- 50 %
(80/90) ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ zvládat hluk ve třídě	(90/70) ▪ radovat se z žáků	(80/50) ▪ vnášet humor do výuky	(40/0) ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky	(70/20) ▪ pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě
(70/80) ▪ udržet pozornost žáků ▪ všimnout si nežádoucího chování a včas na něj reagovat	(80/60) ▪ vést žáky ke vzájemné spolupráci ▪ být spravedlivý ▪ vyvarovat se zbytečného vyhrožování ▪ získat si důvěru žáků ▪ projevovat sympatie a porozumění ▪ naslouchat žákům ▪ povzbuzovat žáky ▪ věřit v dobré výsledky žáků			
(60/70) ▪ pochválit za snahu	▪ zvládat stres			
(50/60) ▪ využívat pomůcky ▪ pracovat s hlasem	▪ spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým ▪ reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin			
(40/50) ▪ zkoušet nové metody vyučování	(70/50) ▪ hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení			

Zlepšení pocíťoval jen nepatrně u některých v levé části tabulky uvedených dovedností, z nichž však většina souvisela s jeho pracovními body při práci s VTI. Jeho pracovními body ve VTI bylo: být důsledný, více sledovat třídu, aktivovat a chválit jednotlivé žáky a pracovat na svém neverbálním projevu, tj. snažit se o příjemnější výraz ve tváři, více se usmívat. Většinu svých dovedností, které hodnotil velice nízko na začátku práce s VTI, hodnotil nízko i na konci (tabulka 16) a počet dovedností s vysokým hodnocením se snížil na polovinu.

Tabulka 16: Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 5

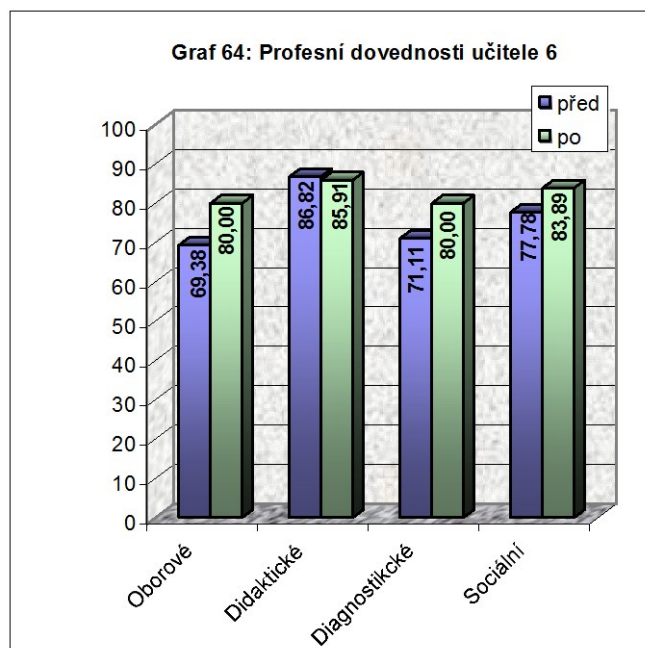
Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ být dochvilný ▪ klást žákům otázky podněcující je k přemýšlení ▪ nepodléhat hněvu ▪ radovat se z žáků ▪ být klidný, nerozčilovat se 	<p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ zvládat hluk ve třídě ▪ oslovovat žáky křestním jménem 	<p>20 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pohybovat se po třídě <p>40 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat skupinového učení ▪ zkoušet nové metody vyučování ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat pomůcky ▪ pracovat s hlasem 	<p>0 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky <p>10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pohybovat se po třídě <p>20 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě <p>30 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat skupinového učení <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zkoušet nové metody vyučování ▪ vnášet humor do výuky ▪ hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu

Shrnutí:

U učitele 5 došlo k výraznému snížení sebehodnocení ve všech dimenzích sledovaných dovedností, z nichž největší snížení se objevilo u dimenze sociálních dovedností. Nízké sebehodnocení a vysoká sebekritičnost tohoto začínajícího učitele se ještě nejspíše vlivem VTI zvýšila. Největší negativní posun jeho sebehodnocení byl zaznamenán u dovednosti pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě, být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky a u dovednosti vnášet humor do výuky. Zlepšení pocíťoval jen nepatrně u některých dovedností, z nichž však většina souvisela s jeho pracovními body při práci s VTI, tedy s jeho snahou důsledný, více sledovat třídu, aktivovat a chválit jednotlivé žáky a pracovat na svém neverbálním projevu, tj. snažit se o příjemnější výraz ve tváři, více se usmívat.

Učitel 6

U učitele 6 došlo k zvýšení sebehodnocení v dimenzích oborových, diagnostických a sociálních dovedností, u dimenze didaktických dovedností k zanedbatelnému snížení (graf 64).



Největší posun nastal u dimenze oborových dovedností, u které bylo na začátku i na konci práce s VTI průměrné skóre sebehodnocení učitele 6 nejnižší, na konci ještě spolu s dimenzí diagnostických dovedností. Nejvyšší průměrné skóre sebehodnocení tohoto učitele bylo „před“ i „po“ u dimenze didaktických dovedností.

Nejvýraznější pozitivní posun v sebehodnocení učitele 6 nastal u položek „zkoušet nové metody vyučování“, „radovat se z žáků“ a mnoha dalších (tabulka 17), což koresponduje s jeho velkou otevřeností a zapálením do práce pomocí metody VTI. K největšímu snížení jeho sebehodnocení došlo u položek „zaujmout třídu“ a „být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky“.

Tabulka 17: Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 6

+ 60 %	+ 50 %	+ 40 %	+ 30 %	- 40 %
(40/100) ▪ zkoušet nové metody vyučování	(50/100) ▪ radovat se z žáků	(60/100) ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků (50/90) ▪ pohybovat se po třídě ▪ využívat skupinového učení (40/80) ▪ přechody z jedné činnosti do druhé	(70/100) ▪ reagovat na otázky a nápady žáků (60/90) ▪ nepodléhat hněvu (50/80) ▪ využívat pomůcky ▪ pomáhat žákům s prací	(100/60) ▪ zaujmout třídu (70/30) ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky

Učitel 6 byl velmi zkušený pedagog se sebejistým vystupováním a tomu odpovídá i počet položek s nejvyšším sebehodnocením. Navíc tento počet na konci práce s VTI ještě podstatně více vzrostl (tabulka 18).

Tabulka 18: Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 6

Nejvyšší „před“	Nejvyšší „po“	Nejnižší „před“	Nejnižší „po“
<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zaujmout třídu ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ udržet pozornost žáků ▪ vnášet humor do výuky ▪ být srozumitelný ▪ aktivně zapojovat žáky ▪ stanovit jasné hranice a pravidla ▪ udržet kázeň ve třídě ▪ zvládat konflikty ve třídě ▪ dodržovat slovo ▪ vyvarovat se zbytečného vyhrožování ▪ zvládat hluk ve třídě ▪ vystříhat se pokořování žáků ▪ oslovovat žáky křestním jménem <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj ▪ povzbuzovat žáky ▪ získat si autoritu ▪ spolupracovat s rodiči ▪ vytvářet přátelskou atmosféru 	<p>100 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reagovat na otázky a nápady žáků ▪ zkoušet nové metody vyučování ▪ vnášet humor do výuky ▪ udržet kázeň ve třídě ▪ vyvarovat se zbytečného vyhrožování ▪ rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj ▪ zvládat hluk ve třídě ▪ radovat se z žáků ▪ oslovovat žáky křestním jménem ▪ získat si autoritu ▪ spolupracovat s rodiči ▪ pracovat s hlasem ▪ vyhnout se „nálepkování“ žáků <p>90 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sledovat dění v celé třídě ▪ udržet pozornost žáků ▪ pohybovat se po třídě ▪ využívat skupinového učení ▪ být srozumitelný ▪ aktivně zapojovat žáky ▪ zvládat konflikty ve třídě ▪ dodržovat slovo ▪ být spravedlivý ▪ nepodléhat hněvu ▪ motivovat žáky ▪ řídit diskusi žáků ▪ projevoval zájem o názory, pocity a potřeby žáků ▪ spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým ▪ pochválit za snahu ▪ vytvářet přátelskou atmosféru 	<p>40 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zkoušet nové metody vyučování ▪ přechody z jedné činnosti do druhé <p>50 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ využívat pomůcky ▪ pohybovat se po třídě ▪ využívat skupinového učení ▪ radovat se z žáků ▪ pomáhat žákům s prací ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu 	<p>30 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky <p>60 %</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ být dochvilný ▪ zaujmout třídu ▪ dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu ▪ udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu

Shrnutí:

U učitele 6 došlo k zvýšení sebehodnocení v dimenzích oborových, diagnostických a sociálních dovedností, u dimenze didaktických dovedností pouze k zanedbatelnému snížení. Zlepšení pocíťoval u mnoha dovedností, což koresponduje s jeho velkou otevřeností a zapálením do práce na sobě pomocí metody VTI. Největší zhoršení pocíťoval u dovednosti zaujmout třídu a dovednosti být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky.

4.3. VTI a klima třídy

Otázka 3: *Jak učitel prostřednictvím metody VTI mění klima třídy a jak ovlivňuje metoda VTI percepci učitele žáky samotnými?*

Použité metody: dotazník Naše třída – Jak se cítím ve škole (kapitola 3.3), dotazník Vysvědčení pro učitele (kapitola 3.3)

Srovnání experimentální a kontrolní skupiny:

Pro zjišťování změn v klimatu tříd jednotlivých zkoumaných učitelů jsme použili dotazník Naše třída – Jak se cítím ve škole (viz kapitola 3.3). Ve třídách učitelů ES došlo k výrazným změnám ve všech zjišťovaných dimenzích klimatu třídy, v KS došlo k významné změně pouze u učitele 5 v dimenzích Spokojenost, Třenice a Soutěživost (tabulky 19 a 20). V tabulkách jsou červeně zvýrazněny statisticky významné pozitivní změny, tj. nárůst odpovědí dotazovaných žáků, modře pak negativní změny, tj. v dané dimenzi došlo ke snížení počtu odpovědí žáků.

Tabulka 19: Dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ ES

ES	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Spokojenost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 18,18 Po: 27,41 +3,27 p = 0,001	Před: 23,76 Po: 28,59 +3,42 p = 0,001	Před: 27,06 Po: 28,59 +2,15 p = 0,032	Před: 20,57 Po: 26,62 +3,50 p = 0,000	Před: 22,15 Po: 28,08 +3,19 p = 0,001	Před: 20,45 Po: 23,80 +2,71 p = 0,007
Třenice Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 7,88 Po: 3,47 -3,11 p = 0,002	Před: 7,94 Po: 4,76 -3,32 p = 0,001	Před: 8,76 Po: 4,82 -3,57 p = 0,000	Před: 6,52 Po: 4,71 -2,17 p = 0,030	Před: 4,77 Po: 2,69 -2,41 p = 0,016	Před: 4,25 Po: 3,00 -2,68 p = 0,007
Soutěživost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 7,41 Po: 4,94 -2,50 p = 0,013	Před: 6,06 Po: 3,88 -3,13 p = 0,002	Před: 5,47 Po: 3,71 -2,93 p = 0,003	Před: 6,52 Po: 4,48 -2,36 p = 0,018	Před: 6,15 Po: 4,08 -2,69 p = 0,007	Před: 5,95 Po: 5,05 -2,20 p = 0,028
Obtížnost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 9,71 Po: 5,53 -3,27 p = 0,001	Před: 7,24 Po: 4,76 -3,07 p = 0,002	Před: 5,12 Po: 5,47 +0,71 p = 0,479	Před: 6,43 Po: 5,81 -1,07 p = 0,283	Před: 5,15 Po: 5,23 +0,05 p = 0,958	Před: 5,90 Po: 5,65 -0,50 p = 0,616
Soudržnost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 8,00 Po: 11,24 +2,36 p = 0,018	Před: 11,35 Po: 13,47 +3,12 p = 0,002	Před: 12,35 Po: 14,65 +3,42 p = 0,001	Před: 9,00 Po: 11,86 +2,42 p = 0,016	Před: 13,00 Po: 14,69 +1,61 p = 0,108	Před: 11,50 Po: 13,20 +2,02 p = 0,043

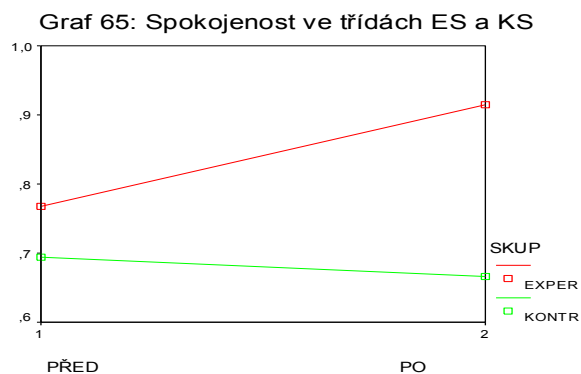
Jak je z tabulky 19 patrné, u všech učitelů ES se zvýšila spokojenost žáků v jejich třídách a současně se snížily třenice a soutěživost žáků. Žáci učitelů 1 a 2 navíc pocítovali sníženou obtížnost učiva a výuky. Téměř ve všech třídách kromě třídy učitele 5 došlo k nárůstu soudržnosti třídy.

Tabulka 20: Dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ KS

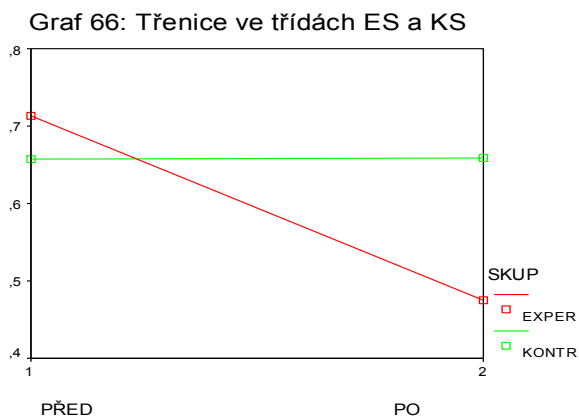
KS	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Spokojenost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 21,87 Po: 23,60 +0,98 p = 0,325	Před: 22,67 Po: 21,25 -1,13 p = 0,258	Před: 20,64 Po: 19,20 -0,92 p = 0,356	Před: 21,12 Po: 22,22 +1,25 p = 0,211	Před: 15,19 Po: 20,29 +2,87 p = 0,004	Před: 22,11 Po: 23,29 +0,34 p = 0,735
Třenice Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 7,67 Po: 6,30 -1,80 p = 0,072	Před: 6,00 Po: 7,17 +1,15 p = 0,252	Před: 7,64 Po: 8,20 +0,10 p = 0,919	Před: 5,69 Po: 6,41 +0,69 p = 0,492	Před: 5,38 Po: 4,24 -2,08 p = 0,038	Před: 4,00 Po: 4,86 +1,08 p = 0,279
Soutěživost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 5,67 Po: 6,10 +0,62 p = 0,534	Před: 6,08 Po: 6,50 +0,76 p = 0,449	Před: 6,73 Po: 8,00 +1,26 p = 0,206	Před: 8,00 Po: 7,78 -0,11 p = 0,916	Před: 6,10 Po: 6,88 +2,01 p = 0,044	Před: 5,78 Po: 5,57 -0,42 p = 0,673
Obtížnost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 7,47 Po: 5,00 -1,70 p = 0,089	Před: 4,75 Po: 5,08 +0,43 p = 0,670	Před: 5,09 Po: 5,40 +0,09 p = 0,932	Před: 5,35 Po: 4,72 -0,92 p = 0,357	Před: 5,00 Po: 4,00 -1,16 p = 0,245	Před: 4,22 Po: 4,86 +0,96 p = 0,336
Soudržnost Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 10,27 Po: 9,00 -0,21 p = 0,833	Před: 9,75 Po: 9,75 0,18 p = 0,857	Před: 8,00 Po: 6,20 -0,91 p = 0,362	Před: 8,59 Po: 9,00 +0,69 p = 0,489	Před: 9,86 Po: 9,88 +0,63 p = 0,527	Před: 11,11 Po: 11,43 +0,42 p = 0,673

V KS byla zaznamenána signifikantní změna v klimatu třídy pouze u třídy učitele 5. V této třídě podle výpovědí žáků došlo k nárůstu spokojenosti a ke snížení třenic, ale současně i k nárůstu soutěživosti mezi žáky. U ostatních tříd nebyl zaznamenán žádný další statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým měřením.

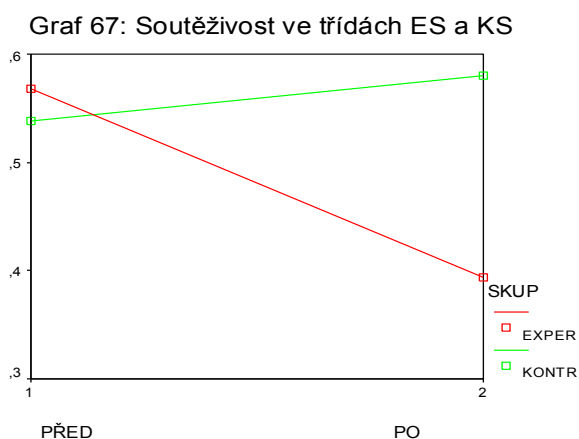
I následující grafy 65-69 potvrzují výrazný rozdíl mezi výsledky ES a KS. Spokojenost žáků ES byla již na začátku o něco vyšší než u žáků KS a na rozdíl od KS se míra percipované spokojenosti a pohody žáků ve třídách ES po práci s VTI ještě zvýšila. U KS došlo naopak k mírnému snížení spokojenosti žáků (graf 65).



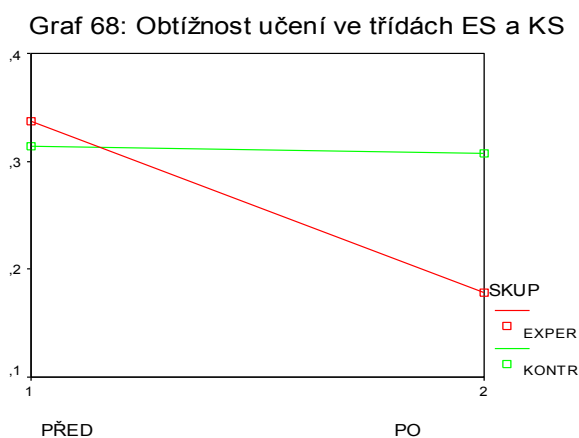
Míra třenic, napětí a sporů mezi žáky se u KS nezměnila, naopak u ES v této dimenzi došlo k nejvýraznější změně, a to ke snížení percipované míry napětí žáky těchto tříd (graf 66).



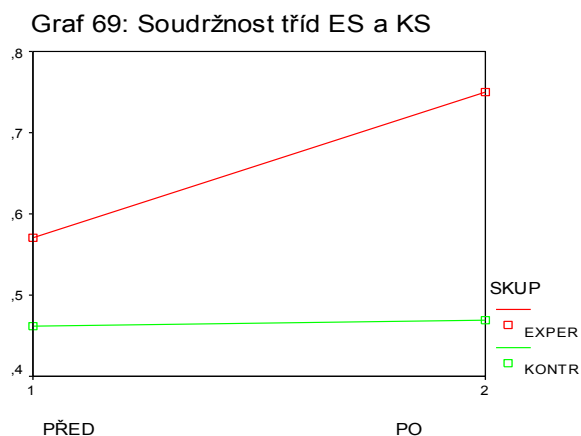
Soutěživost, tj. konkurenční vztahy mezi žáky byly u ES na začátku mírně vyšší než u KS. Po práci s VTI však žáci ES udávali výrazně menší míru soutěživosti ve svých třídách. U KS naopak percipovaná míra soutěživosti mírně vzrostla (graf 67).



Žáci ES na počátku vnímali o něco vyšší míru obtížnosti učebních kroků na ně kladených než žáci KS. Na konci však se tato percipovaná míra obtížnosti u žáků ES výrazně snížila (graf 68).



Druhý nejvýraznější posun se objevil u dimenze Soudržnost, na rozdíl od KS žáci ES udávali v daleko větší míře nárůst pospolitosti a přátelství v jejich třídě (graf 69).



Změny v percepce a hodnocení vybraných sociálních dovedností učitele byly zjišťovány u žáků pomocí „Vysvědčení pro pana učitele/paní učitelku“ (blíže kapitola 3.3). Učitelé ES byli hodnoceni svými žáky lépe než učitelé KS a navíc u učitelů ES došlo k statisticky významným pozitivním změnám v hodnocení „před“ a „po“, tj. ke snížení průměru obdržených známek (tabulka 21). U KS došlo k výrazné změně opět jen u učitele 5, jehož však žáci hodnotili na konci hůře.

Tabulka 21: Dotazník „Vysvědčení učitelů“ ES a KS

	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
ES Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 26,75 Po: 18,21 -3,58 p = 0,000	Před: 18,26 Po: 16,21 -2,21 p = 0,027	Před: 17,15 Po: 16,26 -2,54 p = 0,011	Před: 32,52 Po: 21,64 -2,50 p = 0,012	Před: 33,72 Po: 22,08 -3,06 p = 0,002	Před: 26,18 Po: 21,25 -3,16 p = 0,002
KS Před & Po: Mean Z (Wilcoxon)	Před: 23,03 Po: 17,30 -1,90 p = 0,058	Před: 21,91 Po: 24,46 +0,04 p = 0,965	Před: 21,18 Po: 20,45 -0,47 p = 0,635	Před: 27,65 Po: 25,75 -0,51 p = 0,609	Před: 32,98 Po: 41,15 +2,33 p = 0,020	Před: 22,78 Po: 20,79 -1,58 p = 0,115

Grafy srovnávající celkově učitele ES a KS v každé z 16 hodnocených dimenzí jsou uvedeny ve speciální příloze Data u autorky studie.

Výsledky jednotlivých učitelů experimentální skupiny:

Učitel 1

Práce pomocí VTI se u učitele 1 projevila velice markantně na změně klimatu třídy. Zhruba 60 % žáků učitele 1 bylo na začátku práce s VTI ve své třídě spokojeno, současně podobné procento žáků přiznávalo třenic, soutěživost a obtížnost učebních kroků, pouze 45 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy (graf 70).

Po skončení práce pomocí VTI se již 90 % žáků cítilo dobře ve své třídě, byli spokojeni ve škole. Současně více jak 60 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy. Počet žáků přiznávající třenic mezi žáky klesl na 26 %. Zmenšil se i počet žáků pocíťující soutěživost a obtížnost učení ve škole (graf 70).

Žáci hodnotili svého učitele na konci práce s VTI podstatně lépe (graf 71). Na začátku měl nejhorší průměr známek v položkách „legrace při hodinách“, „zájem o problémy žáků“ a „usmívání se na žáky“, také v položkách „zajímavé hodiny“, „radost z dobrých známek žáků“ a „radost z výuky“, u nichž také došlo k největšímu zlepšení.

Naopak nejlépe byl hodnocen v položce „udržení kázně ve třídě“ a „příjemný hlas“, u kterých došlo naopak k nejmenšímu zlepšení, protože na konci práce s VTI žáci hodnotili učitele nejlépe opět v položce „udržení kázně ve třídě“ a nově v položce „radost z výuky“, jež na začátku patřila u tohoto učitele mezi nejhůře hodnocené. „Zájem o problémy žáků“ byl hodnocen opět nejhůře, avšak i zde průměr známky výrazně poklesl. V položkách „spravedlivost ke všem žákům“, „příjemný hlas“ a „povzbuzování slabších žáků“ dosahoval tento učitel na konci nejslabšího průměru.

Shrnutí:

U učitele 1 došlo k zlepšení klimatu jeho třídy ve všech sledovaných dimenzích. Podobně žáci výrazně lépe hodnotili i samotného učitele, zejména v položkách „legrace při hodinách“, „usmívání se na žáky“, „radost z výuky“ a „zájem o problémy žáků“. Nejlépe hodnotili v obou měřeních jeho dovednost „udržet kázeň ve třídě“.

Učitel 2

Také u učitele 2 žáci vnímali podstatnou změnu klimatu své třídy. Na začátku práce s VTI bylo ve třídě spokojeno zhruba 81 % žáků, současně 58 % žáků přiznávalo třenice, 45 % soutěživost a 39 % obtížnost učebních kroků, jen 62 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy (graf 72).

Po skončení práce pomocí VTI se již neuvěřitelných 95,5 % žáků cítilo dobře ve své třídě, byli spokojeni ve škole. Současně stoupl i počet žáků, jež pocíťovali soudržnost třídy. Počet žáků přiznávající třenice mezi žáky klesl na 36 %. Zmenšil se i počet žáků pocíťující soutěživost a obtížnost učení ve škole (graf 72).

Hodnocení učitele 2 jeho žáky dopadlo také výborně. Na konci práce s VTI dostal v mnoha položkách od všech žáků jedničky (graf 73).

Největší posun v jeho hodnocení nastal u položky „legrace při hodinách“, v které ho žáci známkovali na začátku nejhůře. Také v položkách „usmívání se na žáky“ a „chválení žáků“, které patřily mezi nejhůře hodnocené na začátku práce s VTI, se průměr známky významně zlepšil. Žádný posun nenastal pouze u položky „příjemný hlas“ a mezi nejhůře známkováné na konci práce s VTI patřila položka „spravedlivost ke všem žákům“.

Shrnutí:

U učitele 2 došlo k zlepšení klimatu jeho třídy ve všech sledovaných dimenzích. Podobně žáci výrazně lépe hodnotili i samotného učitele, zejména v položkách „legrace při hodinách“, „usmívání se na žáky“ a „chválení žáků“. Nejlépe hodnotili v obou měření jeho „trpělivost“, „zájem o to, aby všichni dobře uměli“ a „zajímavé hodiny“.

Učitel 3

Žáci učitele 3 také vnímali určitou změnu klimatu třídy, avšak na rozdíl od ostatních sledovaných tříd, byli ve své třídě hodně spokojeni již na začátku práce s VTI (90 % žáků), 65 % žáků přiznávalo třenic, 41 % soutěživost a 30 % obtížnost učebních kroků, 68 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy (graf 74).

Po skončení práce pomocí VTI ještě mírně stoupl počet spokojených žáků ve své třídě na 95 % a celkem výrazně stoupl počet žáků, kteří pocíťovali soudržnost třídy (81 %). Počet žáků přiznávající třenic mezi žáky klesl téměř o polovinu na 36 %. Za to pouze nepatrně klesl počet žáků pocíťující soutěživost a mírně stoupl počet žáků pocíťující obtížnost učení ve škole (graf 74).

Učitel 3 byl svými žáky hodnocen nejlépe ze všech učitelů ES již před začátkem práce pomocí VTI. Na konci práce s VTI dostal od všech žáků téměř samé jedničky (graf 75). Největší posun v jeho hodnocení nastal u položky „usmívání se na žáky“, v které ho žáci známkovali na začátku nejhůře. Také v položkách „trpělivost“ a „legrace při hodinách“, které patřily mezi nejhůře hodnocené na začátku práce s VTI, se průměr známky významně zlepšil. Žádný posun nenastal u mnoha položek, u některých z nich již na začátku obdržel samé jedničky, např. položky „chválení žáků“, „zájem o to, aby všichni dobře uměli“, „oblíbenost u žáků“ a „radost z dobrých známek žáků“. Mezi nejhůře známkováné na konci práce s VTI patřila položka „příjemný hlas“, jejíž průměr se podobně jako u položky „spravedlivost ke všem žákům“ nezměnil.

Shrnutí:

U učitele 3 došlo k zlepšení klimatu jeho třídy ve většině sledovaných dimenzích, i když na rozdíl od ostatních sledovaných tříd, byli žáci tohoto učitele hodně spokojeni ve své třídě již na začátku práce s VTI. Po skončení práce pomocí VTI ještě mírně stoupl počet spokojených žáků ve své třídě a celkem výrazně stoupl počet žáků, jež pocíťovali soudržnost třídy. Počet žáků přiznávající třenice mezi žáky klesl téměř o polovinu, pouze nepatrně klesl počet žáků pocíťující soutěživost a mírně stoupl počet žáků pocíťující obtížnost učení ve škole.

Svémi žáky byl učitel 3 hodnocen nejlépe ze všech učitelů ES již před začátkem práce pomocí VTI. Na konci práce s VTI dostal od všech žáků téměř samé jedničky. Výrazně lépe hodnotili učitele zejména v položkách „usmívání se na žáky“, „trpělivost“ a „legrace při hodinách“. Naopak mezi nejhůře známkováné na konci práce s VTI patřila položka „příjemný hlas“, jejíž průměr se podobně jako u položky „spravedlivost ke všem žákům“ nezměnil.

Učitel 4

Práce učitele 4 pomocí VTI se také celkem významně projevila na změně klimatu jeho třídy. Zhruba 66 % jeho žáků bylo na začátku práce s VTI ve své třídě spokojeno, současně 51 % žáků přiznávalo třenice, 59 % soutěživost a 45 % obtížnost učebních kroků, pouze 51 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy (graf 76).

Po skončení práce pomocí VTI se již 87 % žáků cítilo dobře ve své třídě, byli spokojeni ve škole. Současně více jak 66 % žáků pocíťovalo soudržnost třídy. Počet žáků přiznávající třenicce mezi žáky klesl na 37 %. Výrazně se zmenšil se i počet žáků pocíťující soutěživost (40 %) a obtížnost učení ve škole (33 %) (graf 76).

Svémi žáky byl učitel 4 na konci práce s VTI hodnocen ve všech položkách lépe než na začátku (graf 77). Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „radost z výuky“, „usmívání se na žáky“, „zájem o problémy žáků“ a „udržení kázně ve třídě“, ve kterých ho žáci také známkovali na začátku nejhůře. Také u „oblíbenosti u žáků“, jež patřila mezi nejhůře hodnocené položky na začátku i na konci práce s VTI, se průměr známky zlepšil. Mezi nejlépe známkové položky na začátku práce s VTI patřila „radost z dobrých známek žáků“, „zájem o to, aby všichni dobře uměli“, „trpělivost“ a „příjemný hlas“. Na konci práce s VTI patřilo mezi nejlépe známkové položky „chválení žáků“ a „usmívání se na žáky“.

Shrnutí:

Učitel 4 pracoval na zvládnání velice neklidné třídy a i v této třídě pocíťovali žáci zlepšení jejího klimatu ve většině sledovaných dimenzích a učitel byl svými žáky na konci práce s VTI hodnocen ve všech položkách lépe než na začátku. Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „radost z výuky“, „usmívání se na žáky“, „zájem o problémy žáků“ a „udržení kázně ve třídě“, jež velkou měrou souvisely s pracovními body tohoto učitele při práci s VTI. Mezi nejhůře známkové položky na konci práce s VTI patřila „oblíbenost u žáků“ a „udržení kázně ve třídě“, mezi nejlépe známkové položky pak „chválení žáků“ a „usmívání se na žáky“.

Učitel 5

Žáci učitele 5 také vnímali určitou změnu klimatu třídy, i když nepocíťovali rozdíl v soudržnosti jejich třídy a v obtížnosti učebních kroků. Nicméně se zvýšilo procento spokojenosti žáků v jejich třídě z 77 % na 93,5 %, procento žáků přiznávající třenice v jejich třídě klesl z 37 % na 22 % a soutěživosti z 50 % na 35 % (graf 78).

Svými žáky byl učitel 5 na konci práce s VTI hodnocen také ve všech položkách lépe než na začátku (graf 79). Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „legrace při hodinách“, „povzbuzování slabších žáků“ a „oblíbenost u žáků“, ve kterých ho žáci také spolu s „trpělivostí“ a „pochopením pro žáky“ známkovali na začátku nejhůře.

Mezi nejlépe známkové položky na začátku práce s VTI patřila „radost z dobrých známek žáků“, „srozumitelné vysvětlování“ a „zájem o to, aby všichni dobře uměli“. Na konci práce s VTI patřilo mezi nejlépe známkové položky opět „srozumitelné vysvětlování“, dále pak „usmívání se na žáky“ a „povzbuzování slabších žáků“.

Shrnutí:

U učitele 5 došlo k zlepšení klimatu jeho třídy především v dimenzi spokojenosti žáků ve třídě, v dimenzích třenice a soutěživost. Svými žáky byl učitel na konci práce s VTI hodnocen ve všech položkách lépe než na začátku. Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „legrace při hodinách“, „povzbuzování slabších žáků“ a „oblíbenost u žáků“, ve kterých ho žáci také spolu s „trpělivostí“ a „pochopením pro žáky“ známkovali na začátku nejhůře. Mezi nejlépe známkové položky na konci práce s VTI patřilo „srozumitelné vysvětlování“, „usmívání se na žáky“ a „povzbuzování slabších žáků“. Tento začínající učitel pracoval především na svém neverbálním projevu, snažil se o příjemnější výraz ve tváři a jak je z výsledků hodnocení jeho žáky patrné, žáci tuto snahu zaznamenali a ocenili.

Učitel 6

Také žáci učitele 6 vnímali změnu klimatu jejich třídy, pouze bez změny v dimenzi obtížnost učebních kroků. Avšak výrazně se zvýšilo procento spokojenosti žáků v jejich třídě z 70 % na 82 %, podobně jako procento soudržnosti třídy z 65 % na 74 %, procento žáků přiznávající třenice v jejich třídě klesl z 33 % na 24 % a soutěživosti z 48 % na 40 % (graf 80).

Svými žáky byl učitel 6 na konci práce s VTI hodnocen také ve všech položkách lépe než na začátku (graf 81). Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „usmívání se na žáky“ a „chválení žáků“. Pouze minimální posun nastal u položky „příjemný hlas“. Žáci na začátku i na konci známkovali nejhůře jeho „trpělivost“, „srozumitelné vysvětlování“ a „oblíbenost u žáků“. Naopak mezi nejlépe známkové položky na začátku i na konci práce s VTI patřilo „udržení kázně ve třídě“ a „radost z dobrých známek žáků“. Na konci práce s VTI patřilo ještě mezi nejlépe známkové položky „usmívání se na žáky“.

Shrnutí:

U učitele 6 došlo k zlepšení klimatu jeho třídy ve většině sledovaných dimenzích, bez změny pouze v dimenzi obtížnost učebních kroků. Svými žáky byl učitel 6 na konci práce s VTI hodnocen také ve všech položkách lépe než na začátku. Největší posun v jeho hodnocení nastal u položek „usmívání se na žáky“ a „chválení žáků“. Žáci na začátku i na konci známkovali nejhůře jeho „trpělivost“, „srozumitelné vysvětlování“ a „oblíbenost u žáků“. Naopak mezi nejlépe známkové položky na začátku i na konci práce s VTI patřilo „udržení kázně ve třídě“ a „radost z dobrých známek žáků“. Na konci práce s VTI patřilo ještě mezi nejlépe známkové položky „usmívání se na žáky“.

5. SHRnutí VÝSLEDKŮ

Výsledky získané z obou částí výzkumného šetření lze uvést podle sledovaných oblastí. Zpracování údajů o působení učitelů zařazených do experimentální a kontrolní skupiny je doplněno či ilustrováno a konkretizováno kvalitativním rozbořem práce učitelů z experimentální skupiny.

1. VTI a rozvoj sociálních dovedností učitele

Všichni učitelé experimentální skupiny na rozdíl od učitelů kontrolní skupiny prokázali významné změny stylu jejich interakce s žáky a to v souladu s jejich pracovními cíli při práci s metodou videotrénink interakcí (VTI). U učitelů experimentální skupiny se celkově zvýšil počet integrativních interakcí učitelů s žáky, měnil se typ i míra jejich pedagogického působení. Učitelé kontrolní skupiny styl interakce nezměnili, ale již na začátku výzkumu ve větší míře využívaly integrativní pedagogický styl. Učitelé experimentální skupiny podstatně výrazněji byli přijímáni žáky. Současně s tím však tyto učitelé snížili počet svých iniciativ a míru kompenzování žáků a začali více sledovat jednotlivé žáky i třídu jako celek. Také žáci učitelů experimentální skupiny poté více sledovali učitele. Kvalitativní rozbor působení jednotlivých učitelů experimentální skupiny podpořil zjištěné výsledky a dobře ilustruje jejich konkrétní projevy.

Projevy emočního stavu, resp. nálady učitelů experimentální a kontrolní skupiny se nijak výrazně neměnily, ale výrazná změna se objevila pouze u žáků učitelů experimentální skupiny. Žáci těchto učitelů byli po delší dobu „zabraní, zajímaví se“ o školní práci a aktivity, které jim učitelé nabízeli.

Percipovaná sebejistota vystupování učitelů experimentální skupiny byla celkově nižší než u učitelů kontrolní skupiny a ani po intervenci VTI se nezvýšila natolik, aby dosahovala úrovně kontrolní skupiny. Avšak přesto u učitelů experimentální skupiny jsme zjistili mírné zvýšení míry jejich sebejistého vystupování. Podrobným rozbořem školních interakcí jednotlivých učitelů bylo zjištěno, že tato změna se výrazněji týkala pouze dvou učitelů. Tento výsledek poukazuje na to, že osvojování dovedností je dlouhodobá záležitost a probíhá v určitých fázích.

2. VTI a seřeposuzování učitele

Změny v seřehodnocení vlastních dovedností jsem konstatovali u učitelů experimentální i kontrolní skupiny. Při podrobnější analýze jednotlivých skupin profesních dovedností učitelů

jsme zjistili, že učitelé experimentální skupiny výrazně pozitivněji hodnotí své dovednosti diagnostické a sociální, což je významný výsledek vzhledem k tomu, že metoda VTI se orientuje právě na rozvoj těchto dovedností. Učitelé kontrolní skupiny se hodnotili pozitivněji pouze v oborových dovednostech. Výrazné změny v sebehodnocení učitelů experimentální skupiny byly konstatovány u několika konkrétních dovedností, jež přímo souvisely s jejich pracovními cíli při práci s metodou VTI. Podrobná analýza práce jednotlivých učitelů experimentální skupiny po ukončení intervence prostřednictvím VTI ukázala, že jejich pracovní úkoly ve vztahu k obsahu vyučování, práci s jednotlivými žáky i celou školní třídou byly vymezovány a formulovány výrazně konkrétněji, realističtěji a šířeji.

3. VTI a klima třídy

Ve třídách učitelů experimentální skupiny se projeví výrazné pozitivní změny ve všech zjišťovaných dimenzích klimatu školní třídy, v kontrolní skupině došlo k významné změně pouze u jedné školní třídy. U všech učitelů experimentální skupiny se zvýšila spokojenost žáků v jejich třídách a současně se snížily třenice a soutěživost žáků. Podrobná kvalitativní analýza práce učitelů experimentální skupiny ukázala, že někteří žáci navíc pociťovali sníženou obtížnost učiva a výuky. V pěti školních třídách jsme konstatovali vyšší soudržnost třídy.

Učitelé experimentální skupiny byli percipováni svými žáky lépe než učitelé kontrolní skupiny a navíc u učitelů experimentální skupiny došlo k statisticky významným pozitivním změnám v hodnocení směřující do oblasti sociálních a diagnostických dovedností učitele.

Stručný souhrn výsledků realizovaného výzkumu postihl jen základní údaje. Za velmi cenné považujeme rovněž shrnutí kvalitativní analýzy všech údajů získaných od učitelů i žáků, zpracovaných nezávislými pozorovateli i postupy, které konkrétněji dokreslují postup změn práce učitele s žáky a školní třídou.

DISKUSE

Současné interaktivní přístupy chápou školu jako složitý sociální organismus, ve kterém hrají podstatnou roli vztahy mezi všemi jeho členy, především pak vztahy mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Úroveň a kvalita těchto vztahů určují, jak efektivní bude výuka, jak budou naplňovány vzdělávací cíle, v jakém emočním a sociálním klimatu budou učitelé i žáci pracovat, jak budou spokojeni. Dnes platí, že k životní úspěšnosti jedince podstatnou měrou přispívají dovednosti, které souvisejí s úspěšným vstupováním, rozvíjením a naplňováním sociálních vztahů, s efektivní komunikací a pozitivně směřovanými sociálními interakcemi. To se nutně odráží i v aktuálním zájmu o analýzu, zkoumání a rozvíjení interakce a komunikace ve škole (jak ostatně dokladuje i odborná literatura, na kterou v naší práci průběžně odkazujeme).

Učitelé jsou vystaveni tlaku měnící se společnosti, která právem požaduje zkvalitnění vyučovacího procesu ve všech typech škol. Navíc také dochází ve větší míře k podpoře začleňování dětí s nejrůznějšími poruchami vývoje a chování do škol běžného typu. To samozřejmě klade další nároky na profesionální chování a jednání učitelů, na jejich sociální dovednosti. Za jednu z možností jak tyto dovednosti rozvíjet považujeme metodu videotrénink interakcí.

Předkládaná disertační práce a její výzkumný projekt byl zaměřen na zjišťování vlivu této specificky upravené metody videotrénink interakcí na rozvoj sociálních dovedností učitele základní školy. Hlavním cílem bylo zmapování a zejména ověření efektivity metody videotrénink interakcí při rozvíjení profesní kompetence učitele s důrazem na podporu rozvoje žáka. S tímto cílem souvisí jak teoreticko aplikační rovina zvládnutí problému, tak její empirické uchopení.

V teoretické části jsme se zaměřili na prozkoumání a zpracování dosavadních poznatků vztahujících se k problematice sociálních dovedností učitele. Představujeme školní prostředí, školu a učitele jako důležité socializační činitele, ale zároveň jsme si vědomi zřejmé souvislosti s širším společenským prostředím. Vycházeli jsme z předpokladu, že jednou z cest pro porozumění působení společnosti, školy a učitele se mohou stát pedagogicko sociální faktory interakce a komunikace v prostředí školy. Interakci a komunikaci učitele a žáka lze však nahlížet z různých úhlů pohledu. Vlivů vystupujících z širšího prostředí a dalších souvislostí je mnoho, např. důležitou roli hraje osobnost učitele a žáka, jejich vývoj a v neposlední řadě lze zmínit vliv zaměření a cílů školy, jež se promítá i do cílů samotného učitele. Jsme si vědomi toho, že teoretická část pouze částečně reflektuje širší proměnných souvisejících s danou

problematikou a nutně jen vybírá relevantní souvislosti a poznatky. V souladu s cíli předložené práce bylo dále nutné orientovat se v problematice profesních dovedností učitele a sledovat jejich podíl na podpoře edukačních procesů ve školním prostředí. Zároveň jsme podrobněji charakterizovali metodu videotrénink interakcí a její podstatné pedagogicko psychologické souvislosti a specifika aplikace ve škole. Podařilo se zmapovat základní oblasti práce metodou videotréninku interakcí a uvést výsledky našich i zahraničních odborných studií.

Vlastní empirická část sledovala působení metody videotrénink interakcí při práci učitele a přináší závěry pro aplikaci této metody do běžné praxe škol. Výzkumným cílem bylo prokázat, že užití metody VTI ve školním prostředí významně napomáhá rozvíjet profesní dovednosti učitele, zejména pak sociální a diagnostické, a zlepšuje tak interakci a komunikaci učitele s jednotlivými žáky i s celou třídou, což následně vede i ke zlepšení klimatu školní třídy a školní úspěšnosti žáků. Záměrně jsme se soustředili zejména na sociální dovednosti učitele, protože pomáhají rozvíjet vztah učitele a žáka i vztah žáka k učivu. Uvědomujeme si, že jsme ze složitých vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky postihli jen malou část. Nesledovali jsme všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybírali jsme ty, které mohou být klíčové pro rozvoj profesních dovedností učitele a lze je sledovat prostřednictvím působení metody videotréninku interakcí ve škole.

V souladu se zvolenou kvalitativně kvantitativní výzkumnou strategií bylo důležité analyzovat výsledky práce jednotlivých učitelů, kdy jsme se pokusili zachytit vzájemné vztahy mezi sledovanými proměnnými a jejich působením na reálné školní situace. Uvědomujeme si, že mezi psychologickými činiteli pedagogické interakce má samozřejmě také své místo i problematika osobnosti a chování žáka, ale pro nás byla primární problematika učitele a jeho působení v interakci a komunikaci ve škole.

Domníváme se, že bude užitečné dále zkoumat vliv a účinnost metody videotréninku interakcí na širším vzorku učitelů. Také je třeba nadále pečlivě zaznamenávat průběh práce s jednotlivými učiteli, tyto záznamy pečlivě zpracovávat (pomocí různých softwarových programů – např. INTERACT, Observer, EthoVision, Theme) a dále je statisticky hodnotit. Užití videotechniky přináší velké výhody především z hlediska dlouhodobého uchování informací (pokud ovšem učitel souhlasí s používání jeho videozáznamů pro tyto účely) a postupného rozšiřování databáze těchto výsledků. Otevřenou otázkou, s mnoha metodologickými konsekvencemi zůstává práce s kontrolní skupinou.

Je však třeba také upozornit na to, že problematika výzkumného sledování interakce učitele a žáka je metodologicky poměrně obtížná. Různá úskalí vyplývají zejména ze vzájemně

se ovlivňujících podmínek a faktorů, z toho, že škola představuje rozsáhlou a složitou sít' sociálních vztahů, že edukační cíle jsou značně variabilní ve vztahu k jednotlivým žákům či školním třídám, že úloha učitele ve škole je zásadní atd. Domníváme se, že je na místě kvalitativní výzkumný design, který však předpokládá postupy podporující orientaci ve vzájemných vztazích a souvislostech a tyto se vyznačují pracností a jistě i komplikacemi při snaze o jejich zobecnění pro běžnou školní praxi či psychologický výzkum a teorii.

Dále výzkum prokázal, že v souladu s principy metody videotréninku interakcí je třeba longitudinálního projektu a postupného sledování rozvíjení profesních dovedností učitele. Jednoznačně podporujeme ten způsob sledování a hodnocení výsledků videotréninku interakcí ve škole, který zahrnuje jak linii sebereflexe učitele, tak linii reflexe žáků samotných. Výsledky našeho výzkumu totiž prokázaly, že žáci bezprostředně citlivěji reagovali na změny pedagogického působení učitelů. Samotní učitelé v reflexi svých výsledků byli daleko zdrženlivější a kritičtější. Domníváme se, že to souvisí s procesem osvojování určitých dovedností - učitelé teprve postupně dokáží rozvíjené sociální či jiné profesní dovednosti začleňovat do svého pedagogického stylu a podob interakce se žáky. Jistě k tomu může přispět i další podpora žáků samotných, ale též ostatních učitelů, rodičů, trenérů VTI apod.

Výsledky našeho výzkumu podpořily užitečnost metody videotréninku interakcí ve škole jako jedné z efektivních metod rozvoje profesní kompetence učitele. Avšak také jednoznačně ukazují, že neexistuje žádné obecné „dobře“ či „špatně“. Záleží například na tom, jaké konkrétní cíle si učitel vytkl, jak to určitá třída a jednotliví žáci vnímají a akceptují, ale také na tom, jaký je věk žáků, kolik je žáků v jedné školní třídě atd. Obecný „návod“ na tzv. dobrého učitele najdeme v mnoha odborných i odborně populárních publikacích, ale je možné, že se v něm začínající učitel nebo učitel hledající změnu prostě ztratí. Může mu připadat, že právě takový vlastně už je. Videotrénink interakcí ve škole je však jedním z postupů, který nabízí konkrétní náměty pro efektivní pedagogickou interakci a komunikaci učitele s konkrétním žákem, určitou školní třídou v jeho vyučovacích hodinách.

ZÁVĚR

Tato disertační práce patří mezi první studie v České republice zkoumající vliv užití metody videotrénink interakcí ve škole. Jejím hlavním úkolem bylo zaměřit se na zjišťování vlivu této specificky upravené metody na rozvoj sociálních dovedností učitele základní školy.

V teoretické části je metoda videotrénink interakcí podrobněji charakterizována, jsou zde uvedeny relevantní pedagogicko psychologické souvislosti a popsána specifika její aplikace ve škole. Metoda videotrénink interakcí není učiteli pocíťována jako ohrožující. Způsob práce s učitelem je založen na humanistickém přístupu, tzn. že je plně respektována osobnost učitele, vychází se z toho, co již učitel umí, z jeho potřeb a možností dále rozvíjet své vlastnosti a dovednosti. Aktivuje učitele a umožňuje mu hledat vlastní zdroje pro další sebepoznání a rozvíjení učitelovy osobnosti a jeho sociálních i profesních dovedností. Učitel se pomocí videa stává sám sobě modelem pro úspěšné chování, které pracovník VTI prostřednictvím volby vhodných záběrů posiluje a rozšiřuje.

V empirické části jsme se snažili prostřednictvím případových studií šesti učitelů základní školy zmapovat vliv metody VTI na rozvoj sociálních dovedností těchto učitelů a tím i na efektivitu vyučování a na klima ve školní třídě. Výzkumný projekt byl postaven na kvalitativní analýze práce učitelů, porovnával práci učitelů pracujících s podporou metody VTI a těch, kteří s metodou seznámeni nebyli, a využíval údajů získaných od žáků ve školních třídách, kde učitelé působili.

Výsledky empirické části poukazují na to, že díky tomu, že metoda videotrénink interakcí učí principům úspěšného kontaktu s žáky, se významně podílí na rozvíjení profesních, zejména pak diagnostických a sociálních dovedností učitele. Dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem vyučujícího o své chování, jež zvyšuje kvalitu výuky. Umožňuje pozitivně ovlivňovat nejen chování učitele, ale i jeho vztah k žákům, a tím se významně podílí na budování příznivého emočního klimatu třídy ve prospěch efektivního vyučování. Výsledky také ukazují, že žáci velice citlivě reagují na změny stylu práce učitele, na jeho chování k sobě i k ostatním. Projevilo se to zejména ve zvýšené spokojenosti žáků, v nárůstu soudržnosti těchto tříd a současně ve snížení třenic a soutěživosti mezi žáky. To je tedy další důvod, proč je metoda videotrénink interakcí vhodná pro rozvíjení sociálních dovedností učitele a je žádoucí více ji rozšířit do všech typů škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Anderson, F. E. (2000). *The elements and implications of effective communication between Educational Psychologists and teachers. A study of Video interaction Guidance feedback in supervision sessions*. MSc Educational Psychology Thesis. [Diplomová práce]. Dundee: University of Dundee.
- Auchterlonie, L.(Ed.) (2001): *Video Interaction Guidance*. International Conference Papers - 21 and 22 September 2001. West Park Center, Dundee: University of Dundee.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH.
- Balkom, J. van (1989). ZMOK-school met een actief terugplaatsingsbeleid. *Speciaal Onderwijs*, 64 (9), 266-271.
- Balkom, L.J.M. van, Blom, K. van (1987). Interactie Analyse van Communicatieve Vaardigheden. *Logopedie en Foniatrie*, 59, 44-48.
- Bandler, R., Grinder, J.(1975). *The structure of magic: A book about language and therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Bar-tal, Y., Bar-tal, D.(1986). Social psychological analysis of classroom interaction. In Feldman, R. S. (Ed.), *Social Psychology of Education. Current Research and Theory* (s. 132-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Beaufortová, K. (1997). *Videotrénink interakcí (VTI)*. Studijní materiály pro úvodní kursy. Praha: SPIN.
- Beaufortová, K. (2000). Malé nahlédnutí do teorie intersubjektivty. *Spinoviny*, 2 (1), 8-11.
- Beishuizen, J.J., Hof, E., Putten, C.M. van, Bouwmeester, S., & Asscher, J.J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň – Metody a strategie*. Praha: ISV.
- Beneš, P., Holada, K. (1986). Utváření specifických profesionálních dovedností ve vysokoškolské přípravě učitelů chemie. In *Dovednostní model učitelovy profese* (s. 205-210). Praha: ÚK OBIS PedF UK.
- Berg, P. M. van den (1994). *Video Home Training*. Separát. Lieden: Leiden University.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bidlová, E. (1997). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Nepublikovaná diplomová práce. Nadějkov: FF UK Praha.
- Bidlová, E. (1998). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Nepublikovaná rigorózní práce. Praha: FF UK Praha.
- Biemans, H.M.B. (1989). *Thuisbehandeling, video en feed-back gegevens*. [Nepublikovaná interní publikace SPINu]. Utrecht: SPIN.
- Biemans, H.M.B. (1990). Video Home Training. Theory, method and organization of SPIN. In Kool, F., van Rees, S. & van Lieshout, J. (red.), *The power to change lies within the families* (s. 121-126). Rijswijk: Ministry of Welfare, Health and Culture.

- Biemans, H.M.B. (1991). *Videohometraining. Trajectplan voor het multi-problem gezin*. [Nepublikovaná interní publikace]. Utrecht: SPIN.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Boogaart, P.H.M. van den & Wintels, P.M.A.E. (1988). *Evaluatie van intensive thuisbegeleiding (hometraining). Resultaten van een onderzoek onder tien experimentele projecten*. Leiden: LISBON-COJ-DSWC.
- Bouman, M.; Heide, E. van der (1993): *Het beeld stilgezet*. Een onderzoek naar vijf jaar videohometraining. [Doktorská práce]. Utrecht: Vakgroep Kinderstudies Rijks Universiteit Utrecht.
- Brons, C. (1995). *Cursus Map Video - Interactie - Begeleiding op School (VIB - S)*. Groningen: SPIN.
- Brons, C., Heijkant, C. van den, Wegen, R. van der (1995). *Nota Scholenproject*. Utrecht: SPIN.
- Cangelosi, J. S. (1996). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
- Castelijns, J., Stoffers, L. (2000, Mei). Video als middel voor collegiale professionalisering. *De wereld van het jonge kind*, 277-280.
- Clayton, C. J., Ballif-Spanvill, B., Hunsaker, M. D. (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied & Preventive Psychology*, 10, 1-35.
- Čáp, J. (1971). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dekker, J.M., Biemans, H.M.B. (1994). *Video-hometraining in gezinnen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Den Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447-467.
- Dewey, J. (1904). *Škola a společnost*. Tři přednášky. Praha: Jan Laichter.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter.
- Dědečková, J., Hradečná, M. (1995). *O právech dětí pro učitele*. Praha: Český helsinský výbor.
- Dětská práva*. (1991). Praha: Pedagogický ústav J.A.Komenského ČSAV.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. D (1996). *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál.
- Dobrovolská, M. (1996). Profesionální praktikum jako pokus o syntézu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, č. 18/19, 66-67.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23-39.
- Drlíková, E. a kol. (1992). *Učitel'ská psychológia*. Bratislava: SPN.
- Ebben, H., Peek, M. (1996). Video-Interactiebegeleiding. *Logopedie en foniatrie*, 7/8, 196-201.

- Ebben, H., Peek, M., Dopheide, M., Cretier I., Lemm, N. (1996). De bruikbaarheid van Video-interactiebegeleiding. *Logopedie en foniatrie*, 9, 220-226.
- OECD. (2001). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: Autor.
- European Glossary on Education: Teaching Staff*. (2001). Brussels: Eurydice.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment – an intervention for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Maryland University Press.
- Filosofie - výchova – hodnoty*. (1999). Sborník prací. Praha: PedF UK.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
- Fitts, P.M. (1964). Perceptual-motor skill learning. In Melton, A.W. (Ed.), *Categories of human learning* (s. 244-285). New York: Academic Press.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Forsyth, P., Kennedy, H., Simpson, R. (1996). *Video Interaction Guidance in Schools - We've looked at life from both sides now*. Dundee: Tayside Educ. Psychology Service, Association of Scottish Principals of Educ. Psychology, Scottish Office Education Dep.
- Forsyth, P., Simpson, R., Kaye, G. (1998). *Evaluation of Video Interaction Guidance in Schools 197/8*. Dundee: Dundee Educational Psychology Service.
- Forsyth, P., Simpson, R. (2002 August). *If you've got it do you flaunt it? : The use of the video remote control in video interaction guidance feedback*. (Research Paper). Dundee: University of Dundee. Také staženo 30. 4. 2004 z webových stránek University of Dundee, Psychology Department:
http://www.dundee.ac.uk/psychology/SPinVIP/vie/small_scale_research.htm
- Gadamer, H. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: FILOSOFIA.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
- Getzels, J.W.: Social Psychology of Education. In Lindzey, G., Aronson, R. (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (s. 471-494). Addison: Wiley.
- Gillernová, I. (1995-97). Úvahy o sociálních dovednostech učitele a náměty pro jejich rozvíjení, Část 1-4. *Informatorium 3-8*, 3-4 (6,7,1,2), 6-7,4-5, 4-5, 4-5.
- Gillernová, I. (2003). Sociální procesy a osobnost. In Svoboda, M., Humpolíček P., Humpolíčková, J. (eds.), *Sociální procesy a osobnost*. Sborník příspěvků z konference Sociální procesy a osobnost, 11. a 12. 9. 2003, Pavlov. [CD rom, ISBN 80-86633-09-8]. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Gillernová, I.; Hermochová, S.; Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Habermas, J. (1972). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hansen, D. J.(ed.) (1993). Social-Skills Assessment and Intervention With Children and Adolescents. *Behavior Modification*, 17 (3), 227-366.

- Hapala, D. (1980/81). Videozáznam jako pomůcka při pedagogické praxi. *Učební pomůcky ve škole a osvětě*, 20 (1), 6-9.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka.
- Havlík, R. (1997). Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a PedF ZČU.
- Havlík, R., Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Heijkant, C. van den (2002). *Coachende SVIB: Van instructie naar begeleiding*. Tilburg: OSO/Fontys.
- Helms, W. (1996). *Lépe motivovat - méně se rozčilovat*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- Helus, Z. (1988). Interakce učitel - žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 6, 642-660.
- Helus, Z. (1990). *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Helus, Z., Hrabal, V. (1992). *Sociální psychologie pro učitele I.,II.* Praha: UK.
- Hennig, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (1997). Některé aspekty úspěšnosti učitele. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (s. 198-203). Plzeň: ČAPV a PedF ZČU.
- Horák, F. (1988). Problémy využití videozáznamu v přípravě učitelů. In *Videozáznam ve výchově a vzdělávání* (s. 7-9). Olomouc: KPÚ.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel ?* Praha: SPN.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Vybraná témata. Praha: Karolinum.
- Hrabal, V. st., Hrabal, V. ml. (2002). *Diagnostika. Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- Hyhlík, F., Nakonečný, M. (1977). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN.
- Chrástka, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (eds.) (2003). *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. 14.-15. ledna 2003, Olomouc. Brno: Konvoj.
- Janoušek, J. (1968). *Sociální komunikace*. Praha, Svoboda.
- Janoušek, J. (1984). *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda.
- Janoušek, J. a kol. (1981). *Sociální psychologie*. 1. svazek. Praha: SPN.
- Janoušek, J.; Hoskovec, J.; Štikar, J. (1993). *Psychologický výkladový atlas*. Praha: Karolinum ve spolupráci s Academia.
- Janssens, J.M.A.M., Kemper, A.A.M. (1996). Uitgangspunten en effecten van Videohometraining. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 35, 178-193.
- Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. (1998). Brno: Tempus.
- Karnsová, M. (1995). *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

- Kasíková, H.; Vališová, A. a kol. (1994). *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV.
- Kaye, G., Forsyth, P., Simpson, R. (2000). Effective interaction in the classroom – towards a new viewpoint. *Educational and Child Psychology*, 17 (4), 69-90.
- Kleve, I.E.C. (1998). *School Video Interactie Begeleiding. Een onderzoek naar de beleving van leerkrachten die gebruik hebben gemaakt van School Video Interactie Begeleiding*. Doctoraalscriptie. [Disertační práce]. Groningen: afdeling Orthopedagogiek, PPSW Rijksuniversiteit Groningen.
- Koběřská, P. (1995). *Videotrénink interakcí*. Diplomová práce. Praha: Katedra sociální práce FF UK.
- Kohoutek, R. a kol. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM.
- Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (Eds.) (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Komenský, J. Á. (2001). *Orbis Pictus*. Praha: Levné knihy KMa.
- Kořenová, D. (1996). *Analýza videozáznamů sociální interakce při vyšetřování trestných činů*. Diplomová práce. Praha: Katedra psychologie FF UK.
- Kotásek, J., Růžička, R. (1996). Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 46 (2), 168-180.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
- Kraus, B. (1999). *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Krejčířová, D. (1997). I nejmenší děti potřebují komunikovat se svým okolím. *Děti a my*, 27 (2), 14-15.
- Kruteckij, V.A. (1975). *Základy pedagogické psychologie*. Praha: SPN.
- Křivohlavý, J. (1973). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Avicenum.
- Křivohlavý, J. (1986). *Já a ty - O zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum.
- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda.
- Křivohlavý, J. (1993). *Povídej-naslouchám*. Praha: Návrat.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Langová, M.; Kodým, M. a kol. (1987). *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia.
- Langová, M., Vacínová, M. (1994). *Jak se to chováš ?!* Praha: Empatie.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44 (2), 155-162.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Laštůvková, Z. (1996). *Videotrénink interakcí*. Diplomová práce. Praha: Katedra psychologie FF UK.
- Linhart, J. (1976). *Činnost a poznávání*. Praha: Academia.
- Linhart, J. a kol. (1987). *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Manstead, A.S.R., Hewstone, M. (Eds.) (1995). *Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

- Mareš, J. (1981). Zkoumání interakce učitel-student na vysoké škole. In Mareš, J. (ed.) *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti* (s. 183-193). (Sborník). Hradec Králové: PedF a OŠ VčKNV.
- Mareš, J. (2002, listopad). Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky. In *Vedení školy* (D 2.3, s. 1 – 45). Praha, Raabe.
- Mareš, J.; Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, J.A., Maccoby, E.E., Baran, K.W. & Jacklin, C.N. (1981). The sequential analysis of mother child interaction at 18 months: A comparison of microanalytic methods. *Developmental Psychology*, 17, 146-157.
- Mervartová, H. (1991). Praktické problémy komunikace učitele s rodiči. *Studia psychologica VIII, Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica*, 1, 49-56.
- Metelková, T. (1999). Hodnocení efektivnosti práce učitele ve vyučovací jednotce pomocí metody analýzy didaktické interakce. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu* (s. 178-184). Hradec Králové: ČAPV a PedF VŠP.
- Michálek, J. (1996). *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH.
- Mikšík, O. (1999). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Munsterman, B. (1998). Video Interactie Begeleiding op school: Coachen met een camera. *Didaktief & school*, 10, 24-26.
- Muris, P., Vernaas, A., Hooren, M. van, Merckelbach, H., Heldens, H., Hochstenbach, P., Smeets, M., Postema, C. (1994). Effecten van video-hometraining: een pilot-onderzoek. *Gedrags-therapie*, 27, 51-62.
- Musil, J. V. (2001). *Speciální psychologie 2. Pedagogicko psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna v Olomouci a Cyrilometodějská teologická fakulta UP Olomouc.
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nevřala, J. (1994). *Sociální psychologie pro učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. (2001). Sborník příspěvků z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- O filosofii výchovy a filosofii provádějící*. (1999). Sborník prací. Praha: FF UK.
- Odehnal, J., Severová, M. (1986). *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. Praha: UK.
- Ondráčková, J. (1995). *Projekt Výchova k občanství pro základní školu*. Praha: Český helsinský výbor.
- Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D., Denessen, E. (2002). Assessing orientation to learning to teach. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41-64.
- Ouhrabková, M. (2000). *Videotrénink interakcí v etnicky smíšené třídě*. Diplomová práce. Praha: Katedra psychologie FFUK.
- Papousek, H., Jurgens, U., Papousek, M. (1992). *Nonverbal vocal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papousek, H., Papousek M. (2002). *Intuitive Parenting*. Staženo 14.4.2003 z webových stránek Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Psychologie: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/epsy/Gseminar/GSRD04.PDF>

- Papousek, M., Gontard, A. von (2003). *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Klett-Cotta: Pfeiffer.
- Papousek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (2003). *Regulationstörungen der frühen Kindheit*. Göttingen: Huber.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Sparks-Langerová, G., Starková, A. J., Moodyová, Ch. D. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Patersonová, K. (1996). *Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF Ostravské univerzity.
- Pedagogika pro učitele*. (kolektiv autorů) (1994). Plzeň: PedF Západočeské univerzity v Plzni.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práce učitelů*. Bratislava: IRIS.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pinc, Z. (1999). *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH.
- Plas, J. (1996 juni). Met het oog op de leerkracht: Video-Interactie-Begeleiding op scholen. *School & Begeleiding*, 4, 21-24.
- Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. (2001). Protokol ze Sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000. Brno: Konvoj.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2. aktualizované vyd.; 1997, 1. vyd..
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riksen-Walraven, M. (1977). *Vroegkinderlijke ontwikkeling: een interventie experiment*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Robb, L., Forsyth, P., Simpson, R., Trevarthen, C. (1999). *Satisfying and effective teacher-class communication and its implications for video interaction guidance*. (Research Paper 30/03/00). Dundee: University of Dundee.
- Rodenburg T. A. (1993). *Video-Hometraining. Een blik achter de schermen van deze vorm van thuisbegeleiding*. Scriptie. [Diplomová práce]. Groningen: Vakgroep Orthopedagogiek, PPSW Rijksuniversiteit Groningen.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R., Smith, M.D., Coleman, J.M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 122-136.
- Rood, R. A. van 't, Hermanns, J. (2000). *Zpráva o hodnocení projektu Orbis Pictus – videotrénink interakcí v České republice: Praha, 1. – 12. listopadu 1999*. Praha: SPIN, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Rousseau, J. (1911). *Emil čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského.
- Rynešová, R. (1995). *Analýza interakce a komunikace mezi učitelem a žákem na střední škole*. Diplomová práce. Praha: Katedra psychologie FF UK.

- Schimunek, F. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Schnitzerová, E., Račková, M. (1995). Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30 (3), 293-301.
- Schunk, D. H. (1999). Social-Self Interaction and Achivement Behavior. *Educational Psychologist*, 34 (4), 219-227.
- Silberman, M. (1997). *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál.
- Simpson, R.; Forsyth, P.; Kennedy, H. (1994). An evaluation of video interaction analysis in families and teaching situations. In *Professional Development Initiatives for Educational Psychologists*. Edinburgh: SOED.
- Skalková, J. (1978). *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN.
- Slavík, J., Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum* (s. 384-389). Ostrava: ČAPV a PedF OU.
- Smékal, V. (1966). *Poznávání a posuzování osobnosti žáků*. Praha: SPN.
- Smékal, V. (1995). *Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Smirnov, A.A. (1969). *Problémy psychologie paměti*. Bratislava: SPN.
- Smirnov, A.A. et al. (Ed.) (1959). *Psychologie*. Praha: SPN.
- Souček, J., Holubář, Z. (1966). *Úvod do sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal Worl of the Infant*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R.J., Williams, W.M. (2002). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stručný slovník paedagogický*. (1891-1909). Díl I-VI. Red. J.Klika a J.Sokol. Praha: Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.
- Svatoš, T., Kotková, V. (1998). *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Šípek, J. (2001). *Úvod do geopsychologie*. Praha: ISV.
- Škvareninová, O. (1995). *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V.(ed.) (2002). *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. 20.-21. listopadu 2001, Šlapanice u Brna. Brno: Konvoj.
- Taylor, M.H. (2000 August). *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stekeholders of Relative Usefulness*. MSc Educational Psychology Thesis. [Diplomová práce]. Dundee: University of Dundee.
- Toffler, A. (1992). *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce.

- Togneri, K., Montgomery, S. (2000). *An evaluation into the use of video interaction guidance (SPIN) as an additional tool in the assessment and ongoing monitoring of Individual Action Plans (IAP) for children within the autistic continuum*. West Lothian: West Lothian Council.
- Tonucci, F. (1992). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF UK.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.), *Before Speech: The beginnings of human communication* (s. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In Butterworth, G., Light, P. (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (s. 77-109). Brighton: Harvester Press.
- Trevarthen, C. (1984). Emotions in Infancy: Regulators of Contact and Relationships with persons. In Scherer K., Edman, P. (eds), *Approaches to Emotion*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (2001). Motion and Emotion in Development of the Human Self, Society and Cultural Intelligence: A Psychobiological Reassessment. In Auchterlonie, L.(Ed.), *Video Interaction Guidance*. International Conference Papers 21 and 22 September 2001, West Park Center, Dundee, Scotland.
<http://www.dundee.ac.uk/psychology/SPinVIPconference/post>
- Tulder, R. van (1996). *Skill Sheets*. Den Haag: Delwel uitgeverij.
- Vágnerová, M. (1995). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Husitská teologická fakulta UK.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H&H.
- Vávra, V. (1990). *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama.
- Vogelvang, B.O. (1993). Video-hometraining 'Plus' en het Project aan Huis. Verheldering van twee methodieken voor intensieve pedagogische thuisbehandeling. (Academisch proefschrift) [Diplomová práce]. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vogelvang, B.O. (1995). Hometraining . In *Handboek kinderen en adolescenten* (afl. 25, ther-HOM: 1-15). Amsterdam.
- Vybíral, Z. (1997). *Úvod do psychologie komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L.S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L.S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. (2000). Sborník příspěvků z 8. konference ČPdS. 9.-10. září 1999, Brno. Brno: Konvoj.
- Výchova a vzdělání v pozdní době*. (1995). Sborník prací. Praha: PedF UK.
- Vykopalová, H. (2000). *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Výrost, J., Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- Výrost, J., Slaměník, I., ed. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.

- Vyskočilová, E. a kol. (1986). *Dovednostní model učitelovy profese*. Sborník. Praha: PedF UK.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D. (1999). *Pragmatika liské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Weiner, A., Kuppermintz, H., Guttman, D. (1994). Video Home Training (The Orion Project): A short-term preventive and treatment intervention for families with young children. *Family Process*, 33, 441-453.
- Wels, P.M.A. (1994). Video-hometraining. In *Handboek kinderen en adolescenten* (s. 1-14 afl. 23, ther-VHT). Amsterdam.
- Wels, P.M.A. (1995). Videohometraining: Een pedagogische hulpverleningsmethode voor gezinnen. *Kind en Adolescent*, 16 (2), 155-169.
- Wels, P.M.A., Jansen, R.J.A.H., Pelders, G.E.J.M. (1994). Videohometraining bij hyperactiviteit van het kind. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 33, 363-379.
- Wels, P.M.A., Oortwijn, A.J. (1992). Video-hometraining. Een bijdrage tot wetenschappelijke fundering. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 31, 3-21.
- Welsch, W. (1993). *Postmoderna – pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha: KLP.
- Wijngaarden, T. M. van (1994). *Video-Hometraining bij ouders met een verstandelijk gehandicapt kind*. Doctoraalscriptie. [Disertační práce]. Groningen: vakgroep Orthopedagogiek, PPSW Rijksuniversiteit Groningen.
- Willemsse, C. (2001). Video-interactiebegeleiding op school: Het succes van de camera als spiegel voor de leerkracht. *JSW*, 85 (5), 11-13.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Interakční schéma (Gillernová, 2001)	22
Obr. 2: Proměnné ve školních interakcích (Gillernová, 2003)	24
Obr. 3: Základní model komunikace (DeVito, 2001)	29
Obr. 4: Profesní kompetence učitele (Gillernová, 2003)	45
Obr. 5: Kontaktní schéma (Biemans, Aarts, 1989)	62
Obr. 6: Schéma VTI ve škole (Brons, 1995)	69
Obr. 7: Principy úspěšné komunikace (SPIN, 2004)	71

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Nezávislé proměnné u experimentální skupiny</i>	90
Tabulka 2: <i>Videoanalýza interakce učitelů ES s žáky</i>	100
Tabulka 3: <i>Videoanalýza interakce učitelů KS s žáky</i>	101
Tabulka 4: <i>Dovednosti učitele pro kvalitní výuku</i>	114
Tabulka 5: <i>Dovednosti učitelů ES</i>	115
Tabulka 6: <i>Dovednosti učitelů KS</i>	115
Tabulka 7: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 1</i>	117
Tabulka 8: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 1</i>	118
Tabulka 9: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 2</i>	119
Tabulka 10: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 2</i>	119
Tabulka 11: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 3</i>	120
Tabulka 12: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 3</i>	121
Tabulka 13: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 4</i>	122
Tabulka 14: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 4</i>	123
Tabulka 15: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 5</i>	124
Tabulka 16: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 5</i>	125
Tabulka 17: <i>Nárůst a pokles sebehodnocení učitele 6</i>	126
Tabulka 18: <i>Nejvyšší a nejnižší sebehodnocení učitele 6</i>	127
Tabulka 19: <i>Dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ ES</i>	128
Tabulka 20: <i>Dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ KS</i>	129
Tabulka 21: <i>Dotazník „Vysvědčení učitelů“ ES a KS</i>	131

SEZNAM GRAFŮ

První fáze pilotního výzkumu:

Graf 1: Postoj k výcviku I	80
Graf 2: Způsob práce I	80
Graf 3: Zájem o jednotlivá setkání I	80
Graf 4: Výpovědi učitelů I	81

Druhá fáze pilotního výzkumu:

Graf 5: Postoj k výcviku II	81
Graf 6: Způsob práce II	81
Graf 7: Zájem o jednotlivá setkání II	82
Graf 8: Výpovědi učitelů II	82

Index pedagogické polarity:

Graf 9: Index pedagogické polarity ES	101
Graf 10: Index pedagogické polarity KS	101
Graf 15: Index pedagogické polarity ES a KS	102

Index interakce:

Graf 11: Index interakce ES	101
Graf 12: Index interakce KS	101

Index odezvy:

Graf 13: Index odezvy žáků ES	102
Graf 14: Index odezvy žáků KS	102
Graf 16: Index odezvy žáků ES a KS	102

Mikroanalýza interakce:

Graf 17: Mikroanalýza interakce ES a KS - Kompenzování	102
Graf 18: Mikroanalýza interakce ES a KS – Aktivování	102
Graf 26: Mikroanalýza interakce učitele 1 (suma)	105
Graf 27: Mikroanalýza interakce učitele 1 (poměr)	105
Graf 32: Mikroanalýza interakce učitele 2 (suma)	106
Graf 33: Mikroanalýza interakce učitele 2 (poměr)	106
Graf 35: Mikroanalýza interakce učitele 3 (suma)	107
Graf 36: Mikroanalýza interakce učitele 3 (poměr)	107
Graf 42: Mikroanalýza interakce učitele 4 (suma)	110
Graf 43: Mikroanalýza interakce učitele 4 (poměr)	110
Graf 47: Mikroanalýza interakce učitele 5 (suma)	111
Graf 48: Mikroanalýza interakce učitele 5 (poměr)	111
Graf 53: Mikroanalýza interakce učitele 6 (suma)	113
Graf 54: Mikroanalýza interakce učitele 6 (poměr)	113

Zaměření pozornosti:

Graf 19: Zaměření pozornosti učitele ES a KS – Třída	103
Graf 20: Zaměření pozornosti třídy ES a KS – Učitel	103
Graf 25: Zaměření pozornosti učitele 1	104
Graf 31: Zaměření pozornosti učitele 2	106
Graf 37: Zaměření pozornosti učitele 3	108
Graf 40: Zaměření pozornosti učitele 4	109
Graf 46: Zaměření pozornosti učitele 5	111
Graf 51: Zaměření pozornosti učitele 6	112

Emoční stav:

Graf 21: Emoční stav třídy ES a KS - Zabraný/zajímající se	103
Graf 22: Emoční stav třídy ES a KS – Živý/veselý	103
Graf 28: Emoční stav učitele 1	105
Graf 30: Emoční stav učitele 2	106
Graf 38: Emoční stav učitele 3	108
Graf 41: Emoční stav učitele 4	109
Graf 45: Emoční stav učitele 5	111
Graf 52: Emoční stav učitele 6	113

Percipované sebejisté vystupování učitele:

Graf 23: Percipovaná sebejistota učitelů ES a KS	104
Graf 24: Percipovaná sebejistota učitelů ES	104
Graf 29: Percipovaná sebejistota učitele 1	105
Graf 34: Percipovaná sebejistota učitele 2	107
Graf 39: Percipovaná sebejistota učitele 3	108
Graf 44: Percipovaná sebejistota učitele 4	110
Graf 49: Percipovaná sebejistota učitele 5	112
Graf 50: Percipovaná sebejistota učitele 6	112

Profesní dovednosti učitele:

Graf 55: Oborové dovednosti učitelů ES a KS	116
Graf 56: Didaktické dovednosti učitelů ES a KS	116
Graf 57: Diagnostické dovednosti učitelů ES a KS	116
Graf 58: Sociální dovednosti učitelů ES a KS	116
Graf 59: Profesní dovednosti učitele 1	117
Graf 60: Profesní dovednosti učitele 2	118
Graf 61: Profesní dovednosti učitele 3	120
Graf 62: Profesní dovednosti učitele 4	122
Graf 63: Profesní dovednosti učitele 5	124
Graf 64: Profesní dovednosti učitele 6	126

Klima třídy:

Graf 65: Spokojenost ve třídách ES a KS	129
Graf 66: Třenice ve třídách ES a KS	130
Graf 67: Soutěživost ve třídách ES a KS	130
Graf 68: Obtížnost ve třídách ES a KS	130
Graf 69: Soudržnost ve třídách ES a KS	131
Graf 70: Klima třídy učitele 1	132
Graf 72: Klima třídy učitele 2	133
Graf 74: Klima třídy učitele 3	134
Graf 76: Klima třídy učitele 4	136
Graf 78: Klima třídy učitele 5	137
Graf 80: Klima třídy učitele 6	138

Vysvědčení učitele:

Graf 71: Vysvědčení učitele 1	132
Graf 73: Vysvědčení učitele 2	133
Graf 75: Vysvědčení učitele 3	135
Graf 77: Vysvědčení učitele 4	136
Graf 79: Vysvědčení učitele 5	138
Graf 81: Vysvědčení učitele 6	139

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazníky

1. Dotazník pro učitele (Hodnocení programu VTI ve školách I.) 161
2. Sebehodnocení učitele (Hodnocení programu VTI ve školách II.) 162
3. Dotazník profesních dovedností učitele 163 - 164
4. Dotazník „Naše třída / Jak se cítím ve škole“ 165 - 166
5. Dotazník „Vysvědčení pro učitele“ 167

Záznamové archy

6. Záznamový arch techniky TIVT 168
7. Záznamové archy Mikroanalýzy 169-173

Dohody

8. Dohoda ES 174
9. Dohoda KS 175

DOTAZNÍK PRO UČITELE (HODNOCENÍ PROGRAMU *VTI VE ŠKOLÁCH*)

Jméno:

Datum:

1. Byl pro Vás výcvik videotréninku interakcí ve školách užitečný ?

 ANO NE

2. Jaký byl Váš postoj k výcviku na začátku?

 VELMI PŘÍZNIVÝ PŘÍZNIVÝ NEUTRÁLNÍ NEPŘÍZNIVÝ VELMI NEPŘÍZNIVÝ

3. Jaký je Váš postoj k výcviku nyní?

 VELMI PŘÍZNIVÝ PŘÍZNIVÝ NEUTRÁLNÍ NEPŘÍZNIVÝ VELMI NEPŘÍZNIVÝ

4. Který způsob práce Vám během jednotlivých setkání nejlépe vyhovoval?

 VÝKLAD VIDEOUKÁZKY DISKUSE HRANÍ ROLÍ DOMÁCÍ ÚKOLY SPOLEČNÉ ROZBORY VLASTNÍCH VIDEONAHRÁVEK

5. Která lekce se Vám zdála být nejužitečnější a proč?

6. Co bylo pro Vás nejpřínosnější a proč?

DOTAZNÍK PRO UČITELE

(HODNOCENÍ PROGRAMU VTI VE ŠKOLÁCH)

 I.STUPEŇ Třída: II.STUPEŇ Předměty:

O VTI jsem se dozvěděl(a):

(od koho, kde, jak)

Myslím si, že pro kvalitní výuku je nezbytné:

Když učím, je pro dobrý průběh hodiny důležité:

Dotazník pro učitele

Učitel: _____ Věk: _____ Délka pedagogické praxe: _____

Aprobace: I.stupeň - Třída: _____ II. stupeň – Předměty: _____

Pro kvalitní výuku považuji za nejdůležitější:

MYSLÍM, ŽE SE MI DAŘÍ

NA TOLIK %

	0%	50%	100%
1. připravit se na hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. být dochvilný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. zaujmout třídu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. sledovat dění v celé třídě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. udržet pozornost žáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. vést žáky ke vzájemné spolupráci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. diskutovat s žáky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. klást věcné a motivující otázky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. zvolit vhodné formy učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. využívat pomůcky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. pohybovat se po třídě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. využívat skupinového učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. reagovat na otázky a nápady žáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. zkoušet nové metody vyučování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. vnášet humor do výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. být srozumitelný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. aktivně zapojovat žáky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. klást žákům otázky podněcující je k přemýšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. přechody z jedné činnosti do druhé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. stanovit jasné hranice a pravidla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. udržet kázeň ve třídě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. zvládat konflikty ve třídě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. dodržovat slovo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. být spravedlivý	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. předcházet konfliktním situacím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. vyvarovat se zbytečného vyhrožování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. rozhodovat se, vyjadřovat jasný postoj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. zvládat hluk ve třídě	0%	50%	100%
29. nepodléhat hněvu	0%	50%	100%
30. získat si důvěru žáků	0%	50%	100%
31. projevovat sympatie a porozumění	0%	50%	100%
32. naslouchat žákům	0%	50%	100%
33. dát dostatek času na odpověď či splnění úkolu	0%	50%	100%
34. vystříhat se pokořování žáků	0%	50%	100%
35. včas rozpoznat změnu v projevech žáka	0%	50%	100%
36. povzbuzovat žáky	0%	50%	100%
37. věřit v dobré výsledky žáků	0%	50%	100%
38. postřehnout a pochopit motivy a záměry žáků	0%	50%	100%
39. přijímat a poskytovat zpětnou vazbu	0%	50%	100%
40. radovat se z žáků	0%	50%	100%
41. motivovat žáky	0%	50%	100%
42. ocenit i malé zlepšení žáka	0%	50%	100%
43. všimnout si nežádoucího chování a včas na něj reagovat	0%	50%	100%
44. dávat žákům příležitost podílet se na hodnocení jejich práce	0%	50%	100%
45. hodnotit učební dovednosti žáků a jejich styl učení	0%	50%	100%
46. sledovat a hodnotit pokroky žáka	0%	50%	100%
47. být klidný, nerozčilovat se	0%	50%	100%
48. pomáhat žákům s prací	0%	50%	100%
49. řídit diskusi žáků	0%	50%	100%
50. oslovovat žáky křestním jménem	0%	50%	100%
51. projevovat zájem o názory, pocity a potřeby žáků	0%	50%	100%
52. získat si autoritu	0%	50%	100%
53. spolupracovat s rodiči	0%	50%	100%
54. zvládat stres	0%	50%	100%
55. udržovat rovnováhu mezi prací a životem mimo školu	0%	50%	100%
56. spolupracovat s jinými učiteli, spoluvytvářet tým	0%	50%	100%
57. reflektovat průběh vlastních vyučovacích hodin	0%	50%	100%
58. být v kontaktu s vývojem oboru pedagogika a osvojovat si nové poznatky	0%	50%	100%
59. pracovat s hlasem	0%	50%	100%
60. pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě	0%	50%	100%
61. vyhnout se „nálepkování“ žáků	0%	50%	100%
62. pochválit za snahu	0%	50%	100%
63. mít dobrou náladu	0%	50%	100%
64. projevovat osobní radost z vyučování	0%	50%	100%
65. vytvářet přátelskou atmosféru	0%	50%	100%

Naše třída

TŘÍDA:

MŮJ ZNAK:

1. V naší třídě se mi líbí.	ANO	TROCHU	NE
2. Žáci se často mezi sebou perou.	ANO	TROCHU	NE
3. Žáci často závodí, kdo bude první hotov.	ANO	TROCHU	NE
4. V naší třídě je těžké pracovat.	ANO	TROCHU	NE
5. V naší třídě mám hodně kamarádů.	ANO	TROCHU	NE
6. Myslím si, že některým spolužákům se v naší třídě nelíbí.	ANO	TROCHU	NE
7. Někteří spolužáci jsou protivní.	ANO	TROCHU	NE
8. Většina žáků chce, aby jejich práce byla lepší než ostatních.	ANO	TROCHU	NE
9. Většina žáků je schopna pracovat bez pomoci.	ANO	TROCHU	NE
10. Je pravda, že někteří spolužáci nejsou moji kamarádi.	ANO	TROCHU	NE
11. Myslím si, že někteří žáci jsou naštvaní, když neuspějí tak dobře jako ostatní.	ANO	TROCHU	NE
12. Jen chytrí žáci zvládají svou práci.	ANO	TROCHU	NE
13. Někteří žáci si často prosazují svou.	ANO	TROCHU	NE
14. Práce ve škole je hodně těžká.	ANO	TROCHU	NE
15. Všichni žáci v naší třídě se mají rádi.	ANO	TROCHU	NE
16. V naší třídě je legrace.	ANO	TROCHU	NE
17. Většina žáků v naší třídě dobře zvládá učení.	ANO	TROCHU	NE
18. Vzájemně si pomáháme.	ANO	TROCHU	NE
19. Pan učitel/paní učitelka nás často chválí.	ANO	TROCHU	NE
20. Pan učitel/paní učitelka nás má rád/a.	ANO	TROCHU	NE

Jak se cítím ve škole

DNESKA NEBO VČERA:

- ₁ jsem se těšil/a do školy.
- ₂ jsem šel/šla ze školy s kamarádem/kamarádkou.
- ₃ mě pan učitel/paní učitelka chválil/a.
- ₄ jsem někomu pomohl/a.
- ₅ jsem se popral/a.
- ₆ mi někdo udělal něco ošklivého.
- ₇ mě pan učitel/paní učitelka hodně vyvolával/a.
- ₈ jsem hodně vyrušoval/a.
- ₉ jsem měl/a strach jít do školy.
- ₁₀ jsem všemu ve škole nerozuměla.
- ₁₁ mi někdo pomohl.
- ₁₂ mi pan učitel/paní učitelka vyhuboval/a.
- ₁₃ se mi ve škole nelíbilo.
- ₁₄ jsme si povídali s kamarádem/kou.
- ₁₅ se mi ve škole líbilo.
- ₁₆ byl ke mně pan učitel/paní učitelka nespravedlivý/á.
- ₁₇ jsem se ve škole nudil/a.
- ₁₈ jsme dělali zajímavé věci.
- ₁₉ se mi někdo posmíval nebo řekl něco ošklivého.
- ₂₀ se mi ve škole nedařilo.

Vysvědčení

pro pana učitele / paní učitelku

Učitel: _____

Třída: _____

Můj znak: _____

Usmívání se na žáky	
---------------------	--

Chválení žáků	
Srozumitelné vysvětlování	
Spravedlivost ke všem žákům	
Pochopení pro žáky	
Trpělivost	
Zájem o to, aby všichni dobře uměli	
Příjemný hlas	
Oblíbenost u žáků	
Udržení kázně ve třídě	
Zajímavé hodiny	
Zájem o problémy žáků	
Legrace při hodinách	
Povzbuzování slabších žáků	
Radost z dobrých známek žáků	
Radost z výuky	

Záznamový arch TIVT

Záznamový arch mikroanalýzy

	5 sekund			10 sekund			15 sekund			20 sekund			Stav: Klidný, spokojený - K Smutný, naštvaný, úzkostný - S Živý, neklidný, veselý - Ž Bez energie, unuděný - B Zabraný, zajímavější se - Z Neurčitý - N
	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	
Stav:													Stav: Klidný, spokojený - K Smutný, naštvaný, úzkostný - S Živý, neklidný, veselý - Ž Bez energie, unuděný - B Zabraný, zajímavější se - Z Neurčitý - N
Klidný, spokojený - K													Klidný, spokojený - K
Smutný, naštvaný, úzkostný - S													Smutný, naštvaný, úzkostný - S
Živý, neklidný, veselý - Ž													Živý, neklidný, veselý - Ž
Bez energie, unuděný - B													Bez energie, unuděný - B
Zabraný, zajímavější se - Z													Zabraný, zajímavější se - Z
Neurčitý - N													Neurčitý - N
Zaměření pozornosti:													Zaměření pozornosti:
Učitel - U													Učitel - U
Skupina - S													Skupina - S
Jedinec - J													Jedinec - J
Sdílená interakce - SI													Sdílená interakce - SI
Ostatní - O													Ostatní - O
Kompensování													Kompensování
Dávání informací/instrukcí													Dávání informací/instrukcí
Předkládání názoru, poučování													Předkládání názoru, poučování
Souhlas/Nesouhlas													Souhlas/Nesouhlas
Jiné													Jiné
Aktivování													Aktivování
Plání se													Plání se
Předání aktivity, vyvolání													Předání aktivity, vyvolání
Možnost volby													Možnost volby
Odkaz na minulé/daší situace													Odkaz na minulé/daší situace
Potvzování příjmu													Potvzování příjmu
Pojmenování rozporu													Pojmenování rozporu
Rozvíjení nápadu													Rozvíjení nápadu
Vytváření plánů/mluvení o bud.													Vytváření plánů/mluvení o bud.
Jiné													Jiné

Stav:	25 sekund			30 sekund			35 sekund			40 sekund			Stav:
	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	
Klidný, spokojený - K													Klidný, spokojený - K
Smutný, našivany, úzkostný - S													Smutný, našivany, úzkostný - S
Živý, neklidný, veselý - Ž													Živý, neklidný, veselý - Ž
Bez energie, unuděný - B													Bez energie, unuděný - B
Zabraný, zaujímající se - Z													Zabraný, zaujímající se - Z
Neurčitý - N													Neurčitý - N
Zaměření pozornosti:													Zaměření pozornosti:
Učitel - U													Učitel - U
Skupina - S													Skupina - S
Jedinec - J													Jedinec - J
Sdílená interakce - SI													Sdílená interakce - SI
Ostatní - O													Ostatní - O
Kompenzování													Kompenzování
Dávání informací/instrukcí													Dávání informací/instrukcí
Předkládání názoru, poučování													Předkládání názoru, poučování
Souhlas/Nesouhlas													Souhlas/Nesouhlas
Jiné													Jiné
Aktivování													Aktivování
Planí se													Planí se
Předání aktivily, vyzvání													Předání aktivily, vyzvání
Možnost volby													Možnost volby
Odkaz na minulý/další situaci													Odkaz na minulý/další situaci
Potvzování příjmu													Potvzování příjmu
Pojmenování rozporu													Pojmenování rozporu
Rozvíjení nápadu													Rozvíjení nápadu
Vytváření plánů/mluvení o bud.													Vytváření plánů/mluvení o bud.
Jiné													Jiné

	45 sekund			50 sekund			55 sekund			60 sekund			
Stav:	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Učitel	Skupina	Jedinec	Stav:
Klidný, spokojený - K							K			K			Klidný, spokojený - K
Smutný, naštvaný, úzkostný - S							S			S			Smutný, naštvaný, úzkostný - S
Živý, neklidný, veselý - Ž							Ž			Ž			Živý, neklidný, veselý - Ž
Bez energie, unuděný - B							B			B			Bez energie, unuděný - B
Zabraný, zaujímající se - Z							Z			Z			Zabraný, zaujímající se - Z
Neurčitý - N							N			N			Neurčitý - N
Zaměřeni pozornosti:													Zaměřeni pozornosti:
Učitel - U							U			U			Učitel - U
Skupina - S							S			S			Skupina - S
Jedinec - J							J			J			Jedinec - J
Sdilená interakce - SI							SI			SI			Sdilená interakce - SI
Ostatní - O							O			O			Ostatní - O
Kompensování													Kompensování
Dávání informací/instrukcí													Dávání informací/instrukcí
Předkládání názoru, poučování													Předkládání názoru, poučování
Souhlas/Nesouhlas													Souhlas/Nesouhlas
Jiné													Jiné
Aktivování													Aktivování
Ptání se													Ptání se
Předání aktivity, vyvolání													Předání aktivity, vyvolání
Možnost volby													Možnost volby
Odkaz na minulé/další situace													Odkaz na minulé/další situace
Potvrzování příjmu													Potvrzování příjmu
Pojmenování rozporu													Pojmenování rozporu
Rozvíjení nápadu													Rozvíjení nápadu
Vytváření plánů/mluvení o bud.													Vytváření plánů/mluvení o bud.
Jiné													Jiné

SOUHRNNÝ LIST ZA MINUTU

VCR CODE

TIME CODE

UČITEL:

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

KONTROLNÍ SKUPINA

Sebevědomí učitele - Nízké 1 2 3 4 5 Vysoké *Prosím zaškrtněte*

UČITEL

K	Stav			Zaměření pozornosti					Analýza interakce				
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ	Kompenzování	Aktivování

SKUPINA

K	Stav			Zaměření pozornosti							
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ

JEDINEC

K	Stav			Zaměření pozornosti							
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ

CELKOVÝ SOUHRNNÝ LIST

VCR CODE

TIME CODE

UČITEL:

 EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA KONTROLNÍ SKUPINA

STUPEŇ SEBEVĚDOMÍ UČITELE

UČITEL

K	Stav						Zaměření pozornosti			Analýza interakce			
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ	Kompenzování	Aktivování

SKUPINA

K	Stav						Zaměření pozornosti				
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ

JEDINEC

K	Stav						Zaměření pozornosti				
	S	Ž	B	Z	N	U	S	J	SI	O	MZ



Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta - Katedra psychologie
Celetná 20, 116 38 Praha 1

Dohoda o využití videozáznamů pro odborné účely

Souhlasím s využitím mých školních videozáznamů a videozáznamů společných setkání výcvikového kurzu Videotrénink interakcí konaného v období listopad 2001 – červen 2002 pro výzkumné účely.

Výzkumnými účely se zde rozumí odborná analýza videozáznamů a jejich případná prezentace pro odbornou veřejnost.

V případě prezentace těchto videozáznamů pro širokou veřejnost (televize, film) je nutné nové ujednání o tomto.

Učitel:

Jméno a příjmení:

Škola:

Pracovník:

Jméno a příjmení:

Datum: -----

Podpis: -----

Podpis: -----



Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta - Katedra psychologie
Celetná 20, 116 38 Praha 1

Dohoda o využití videozáznamů pro odborné účely

Souhlasím s využitím mých školních videozáznamů pro výzkumné účely.

Výzkumnými účely se zde rozumí odborná analýza videozáznamů a jejich případná prezentace pro odbornou veřejnost.

Současně s tím bude zachována anonymita učitele i žáků, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při případné prezentaci nebudou uvedena jejich jména.

Učitel:

Pracovník:

Jméno a příjmení:

Jméno a příjmení:

Škola:

Datum: -----

Podpis: -----

Podpis: -----