

Pedagogika I

Zimní semestr

Akademický rok 2014/15

Učitel a jeho pedagogická činnost:
Kompetence učitele, jeho sociální
dovednosti

Obsah semináře:

- Kompetence učitele
 - Jaké znalosti by měl mít kompetentní učitel
 - Jaké dovednosti by měl mít kompetentní učitel:
 - pedagogické
 - sociální
- Verbální a neverbální komunikace jako součást sociálních dovedností učitele
- Komunikace ve třídě
- Hodnocení a sebehodnocení učitele

Kompetence učitele

Profesní kompetence učitele – integrovaný soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a osobnostních dispozic, který je předpokladem pro to, aby učitel kvalitně vykonával své povolání.

Učitelská profese má mnoho dimenzí, obsahuje mnoho dílčích rolí: učitel má být zprostředkovatelem kultury, vychovatelem, rádčem, pomocníkem, znalcem oboru ...; **profesní kompetence učitele je proto velmi obsáhlá**, zahrnuje široké spektrum znalostí, dovedností, schopností, postojů a osobnostních dispozic.

Kompetence učitele

v literatuře dělení do různých kategorií; příklad:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele (5.11.2014)

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Znalosti jako součást kompetence učitele

Učitel získává znalosti, které tvoří nezbytnou součást jeho kompetence

- **studiem** – při vysokoškolské přípravě, v dalším vzdělávání a samostatným studiem
- na základě **zkušeností** získávaných při výkonu povolání

Mezi ně patří **především znalosti**:

- vyučovaného oboru a učiva
- pedagogické (zvl. znalost výchovně vzdělávacích cílů a obecné didaktiky, vč. znalostí o pedagogické diagnostice)
- předmětově didaktické (konstrukce a úpravy učiva, specifické předmětové didaktické postupy)
- psychologické (znalosti týkající se žáka a žakovských skupin, učitele)
- vzdělávacích programů, kurikulárních materiálů a dalších výukových prostředků (zvl. školního a rámcového vzdělávacího programu a případných dalších programových a učebních materiálů, učebnic a pracovních sešitů, metodických průvodců, vyučovacích pomůcek ...)
- interních předpisů školy a obecných právních norem týkajících se učitele a výkonu jeho povolání
- zásad bezpečnosti a ochrany zdraví – žáků i samotného učitele (psychohygiena!)
- všeobecné (všeobecný rozhled, znalosti kontextu školy, obce, regionu, země)

Dovednosti – součást kompetence učitele

Nezbytnou součástí učitelské kompetence představují pedagogické a sociální dovednosti.

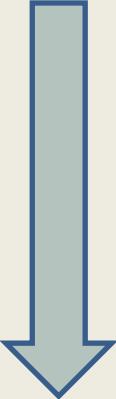
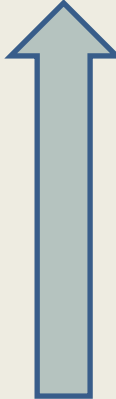
- **Pedagogické dovednosti:** způsobilost k výkonu činností, které učitel vykonává při výchově a vzdělávání žáků a které efektivně podporují jejich učení. Učitel pedagogické dovednosti získává a rozvíjí činností – jak v rámci odborné přípravy, tak v praxi. Promítá se do nich i jeho pedagogické nadání.
- **Sociální dovednosti: obecně** dovednosti, které člověk uplatňuje v interakci s ostatními lidmi. Jsou získávány a rozvíjeny sociálním učením; velký vliv na ně však mají vrozené předpoklady a osobnost jedince. Jsou ovlivněny i jeho věkem, pohlavím, kulturou a sociálním prostředím, do něhož jedinec náleží. Vzhledem k tomu, že veškerá pedagogická činnost učitele probíhá v situacích naplněných vzájemnými sociálními interakcemi a vztahy (u – ž, u – skupina ž, u – u, u – rodič), jsou sociální dovednosti učitele nezbytným základem pro to, aby jeho pedagogická činnost byla kvalitní a efektivní.

Sedm základních pedagogických dovedností podle Ch. Kyriacou

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha 1996.

Doporučuji! *)

Těchto sedm dovedností spolu **vzájemně souvisí a všechny jsou interaktivní** (jejich součástí je systematické sledování žáků, průběžné přizpůsobování činnosti učitele situaci a reagování na to, co žáci právě dělají).

- 
- 
- Plánování a příprava
 - Realizace vyučovací jednotky
 - Řízení vyučovací jednotky
 - Klima třídy
 - Kázeň
 - Hodnocení prospěchu žáků
 - Reflexe vlastní práce a evaluace

*) Tato a následující část prezentace vychází, s úpravami, z doporučené publikace.

Plánování a příprava

Klíčové otázky, na které při plánování a přípravě výuky hledáme odpověď:

- Stanovil jsem si pro tuto vyučovací hodinu (VH) jasné cíle?
- Zapadají tyto cíle do celkového (dlouhodobějšího) plánu výuky? Navazují na předchozí výuku a umožňují návaznost pro další výuku?
- Odpovídají tyto cíle potřebám žáků – tj. jejich schopnostem, zájmům, motivaci, dosavadním znalostem a dovednostem?
- Odpovídá naplánovaný obsah VH zvoleným cílům a potřebám žáků? Odpovídá naplánovaná struktura VH zvoleným cílům a potřebám žáků? Odpovídají naplánované metody a organizační formy výuky zvoleným cílům a potřebám žáků?
- Jaké výkony mohu od žáků během VH očekávat a jak budu jejich pokrok sledovat?
- Připravil jsem si a zkontroloval všechny potřebné materiály a pomůcky?
- Zapsal jsem si do přípravy všechny informace, které mohu v průběhu VH potřebovat (výsledky úloh, hodnoty některých veličin, poznámky k postupu, doplňující podklady pro využití případného nadbytečného času...)?
- Seznámil jsem žáky předem s tím, co si mají na tuto VH zopakovat a připravit?
- Mám potřebné znalosti k naplánovanému obsahu (včetně dostatečného odborného nadhledu nad naplánovaným učivem)?
- Mám připravený způsob, jakým budu v průběhu hodiny provádět hodnocení? Mám-li v úmyslu zadat písemnou zkoušku, mám ji dobře připravenou?
- Musím věnovat pozornost ještě něčemu dalšímu? Mám např. ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pro něhož je třeba připravit dodatečné materiály a zvážit zvláštní postup?

Realizace výuky

Klíčové otázky, na které při realizaci výuky hledáme odpověď:

- Odpovídají realizované učební činnosti potřebám žáků, tj. jejich schopnostem, zájmům, motivaci, dosavadním znalostem a dovednostem? Zadávám žákům přiměřené úkoly a činnosti?
- Umožňují snadnou návaznost další výuky?
- Nejsou učební činnosti jednotvárné? Jsou využívány různé druhy učebních činností?
- Jsou můj výklad a otázky srozumitelné a přiměřené potřebám žáků?
- Používám různé typy otázek?
- Vyvolávám všechny žáky ve třídě? Nevynechávám některé žáky při kladení otázek?
- Vystupuji jistě, se sebedůvěrou, uvolněně, vyrovnaně a účelně? Podporuji svým vystupováním učení žáků?
- Podněcuji zájem žáků a jejich motivaci? Nevyvolávám nudu?
- Podílejí se žáci aktivně na VH? Dostávají příležitost pracovat samostatně, organizovat vlastní činnost?
- Dávám najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků, podporuji jejich myšlení a vyjadřování?
- Beru při výuce v úvahu konkrétní potřeby jednotlivých žáků, včetně těch, kteří mají speciální potřeby?
- Využívám účelně připravené pomůcky a materiály?
- Sleduji průběžně a pečlivě vývoj VH a pokrok žáků a využívám svých zjištění při řízení dalších učebních činností žáků tak, aby VH splnila naplánované cíle?
- Je ze mnou realizované výuky patrný můj zájem o žáky a jejich učení a respekt k jejich osobnosti?

Řízení výuky

Klíčové otázky, na které při řízení výuky hledáme odpověď:

- Je začátek mé VH rychlý, hladký, navozující kladný postoj žáků k tomu, co bude následovat?
- Řídím VH tak, abych udržel pozornost, zájem, motivaci a zapojení žáků?
- Dávám žákům jasné pokyny k jejich učebním činnostem a k tomu, co od nich v průběhu výuky očekávám? Podporuji jejich aktivní zapojení do výuky? Řídím efektivně jejich čas, úsilí a plynulé přechody mezi jednotlivými činnostmi?
- Je čas věnovaný jednotlivým činnostem dobře rozvržený? Jsou přechody mezi různými činnostmi plynulé?
- Je spád a tempo VH přiměřené potřebám žáků?
- Sleduji pečlivě průběh výuky a pokrok žáků a přizpůsobuji výuku svým zjištěním tak, aby bylo dosaženo cílů VH?
- Poskytuji podle těchto zjištění žákům individuální pomoc?
- Řídím efektivně práci s materiály a pomůckami? Neztrácejí žáci čas čekáním, až se pomůcky rozdají?
- Poskytuji žákům účelnou zpětnou vazbu podporující pokrok v učení?
- Kontroluji organizaci života ve třídě, aby byl udržen pořádek a přiměřená hladina hluku? Je pohyb žáků po třídě účelný?
- Končím VH vždy vhodným závěrem? Je probírané téma vždy ukončeno? Nepřetahuji konec VH?
- Končí žáci VH ukázněně a ne před tím, než ji ukončím já ?

Klima třídy

Klíčové otázky týkající se klimatu třídy:

- Je klima třídy cílevědomé, orientované na úkoly? Je uvolněné, vřelé, podporující? Podněcuje smysl pro pořádek?
- Pomáhá žákům mnou poskytovaná zpětná vazba (zvl. hodnocení jejich učebního pokroku) získat vědomí vlastní hodnoty a rozvíjet jejich sebedůvěru a sebeúctu?
- Jsou učební činnosti podnětné a poskytují reálnou příležitost k úspěchu?
- Využívám dobře vnitřní motivace žáků a vnějších pobídek?
- Vyjadřuji svým chováním vůči žákům kladná očekávání?
- Dávám najevo zájem a péči o pokrok každého jednotlivého žáka? Jsou moje vztahy s žáky založeny na vzájemném respektu?
- Přispívá můj způsob jednání se žáky a vedení učebních činností k vytvoření a upevnění pozitivního klimatu ve třídě? Beru přitom v úvahu vliv složení kolektivu třídy (z hlediska schopností, rodinného zázemí apod.)?
- Vzbuzuje prostředí učebny kladná očekávání a kladné postoje žáků vůči učení? Usnadňuje učební činnosti?

Kázeň

Klíčové otázky týkající se kázně:

- Je můj přístup ke kázni pevně zakotven v pozitivním klimatu třídy? Je spojen s dobrou realizací výuky a řízením třídy?
- Získal jsem si u žáků autoritu?
- Jsou žákům známa pravidla chování ve třídě? Jsou jim srozumitelná a uznávají jejich nezbytnost pro efektivní učení?
- Prosazuji pravidla chování jasně, důsledně a spravedlivě?
- Využívám dobře pedagogických dovedností a preventivních strategií pro snížení výskytu nežádoucího chování žáků?
- Řeším vhodně a pružně případy nekázně žáků? Volím přiměřené a v dané situaci pravděpodobně nejúčinnější postupy?
- Podporuji mé postupy řešení nekázně dobré chování žáků? Nepodkopávají kladné klima třídy? Používám vhodné postupy vyšetření a projednání nevhodného chování? Volím vhodné, přiměřené a účinné tresty?
- Vyhýbám se pokud možno konfrontačním situacím a dokážu je účelně a účinně tlumit, když nastaly?
- Jsem si vědom své výchovné zodpovědnosti? Všímám si jakýchkoliv znepokojujících projevů jednotlivých žáků?
- Využívám dostatečně možnost konzultovat kázeňské problémy s kolegy a dbám na to, aby mé postupy byly v souladu s celkovou politikou školy v oblasti udržování kázně?

Hodnocení prospěchu žáků

Klíčové otázky, na které hledáme odpověď při hodnocení prospěchu žáků:

- Používám přiměřeně širokou škálu forem hodnotících činností?
- Využívám hodnocení pro různé účely, zvl. jak pro formativní, tak sumativní hodnocení?
- Využívám hodnocení prospěchu žáků jako prostředku pro sledování úspěšnosti svého vlastního vyučování a pro plánování budoucí činnosti?
- Odpovídá každá moje hodnotící činnost plánovanému záměru?
- Poskytuji vždy na základě hodnocení žákům zpětnou vazbu, a to dostatečně rychle a konstruktivně tak, abych tím napomohl k udržení motivace a sebedůvěry žáků a podpořil jejich další pokrok?
- Pomáhám žákům s přípravou na hodnotící činnosti, aby dobře rozuměli tomu, co se od nich očekává a jak toho lze dosáhnout?
- Je mé hodnocení spravedlivé? Odpovídá probíranému učivu (učebním příležitostem, které žáci dostali) a možnostem žáků?
- Je mé hodnocení validní? Odpovídá těm výukovým cílům, jejichž dosažení žáky chci hodnocením ověřit?
- Provádím hodnocení způsobem, který žákům umožní podat přiměřený výkon?
- Rozvíjím dovednost žáků hodnotit vlastní výkony (provádět sebehodnocení)?
- Jsou mé zprávy o prospěchu žáků založeny na široké škále hodnotících činností? Jsou spravedlivé, konstruktivní a informativní? Odpovídá jejich forma účelu, pro který jsou pořizovány?

Reflexe vlastní práce a sebehodnocení učitele

Klíčové otázky týkající se reflexe vlastní práce učitele:

- Uvažuji pravidelně o své aktuální praxi a snažím se rozpoznat, které její stránky by bylo dobré dále rozvíjet?
- Využívám výsledků vlastního hodnocení svých VH pro plánování budoucích činností?
- Využívám metody systematického sběru údajů o své každodenní činnosti, které by mi mohly pomoci?
- Snažím se sledovat vývoj oboru (předmětu) a nové poznatky z oblasti vyučování a učení, které mohou mít praktické důsledky pro mou činnost?
- Využívám různé možnosti a příležitosti pro rozvoj svých pedagogických dovedností (semináře, dílny, četba, spolupráce s kolegy ...)?
- Pomáhám vytvářet ve škole ovzduší vzájemné podpory a otevřenosti, které usnadňuje rozhovor o problémech a jejich řešení? Přijímám od kolegů užitečné podněty pro zlepšení své práce? Dokážu pomáhat svým kolegům se zlepšováním jejich práce ve třídě?
- Prověřuji pravidelně organizaci svého času a činností a snažím se je uspořádat tak, abych dosáhl větší účinnosti?
- Využívám efektivní strategie a techniky pro zvládání stresu?

Sociální dovednosti učitele

Sociální dovednosti učitele jsou charakteristické tím, že je učitel uplatňuje v situacích zahrnujících specifické sociální partnery a jejich skupiny – především žáky, jejich skupiny, a dále kolegy učitele a rodiče žáků.

Sociální dovednosti, které učitel uplatňuje ve vztahu k žákům, jsou ovlivněny asymetričností vztahu učitele k žákům. Tato asymetrie je dána tím, že učitel má vůči žákům formální pravomoci; s vědomím vzdělávacích cílů plánuje, rozhoduje, řídí vzdělávací proces a hodnotí jeho výsledky.

Sociální dovednosti jsou významnou **součástí portfolia profesních dovedností učitele**. Je třeba si v této souvislosti robně uvědomit, že **učitel tím, jak uplatňuje své sociální dovednosti, je pro žáky vzorem a bezprostředně ovlivňuje utváření a rozvíjení jejich sociálních dovedností**. Je pro žáky i příkladem, jak lze vytvářet kvalitní vztahy s ostatními lidmi a dlouhodobě je udržovat.

Vybrané skupiny sociálních dovedností učitele podle I. Gillernové:

- Akceptování
- Autenticita
- Empatie
- Naslouchání
- Diferenciace
- Sebekontrola a seberegulace
- Neverbální projevy
- Respekt a tolerance
- Odpovědnost
- Umění pochválit
- Vedení ke spolupráci
- Konkretizace
- Zvládání konfliktních situací

*) Tento a následující snímky na základě textu: Gillernová, I.: Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí. In: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9891/v.pdf>, 1.4.2014

Akceptování

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů znamená přijímat každého takového, jaký je, oddělit projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená to souhlasit se vším, co např. žák dělá, ani rezignaci na výchovné úsilí, ale ukazuje to cestu možného působení a výchovy. Každý žák je jedinečný, jinak si osvojuje poznatky (mj. rozdíly v kognitivně učebním stylu), je jinak emocionálně vyladěný (temperamentové odlišnosti), má individuální motivaci, postoje a hodnoty, má jiné rodinné zázemí.

„Ve školní praxi jde např. konkrétně o to, že chybný výkon žáka nebude komentován slovy „*jsi nešikovný*“, ale učitel konkrétně popíše, co se žákovi nepovedlo, v čem přesně spatřuje chybu. Čím podrobněji se podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dává žákovi ke změně bez často nepřiměřené „nálepky“ a hodnocení celé osobnosti žáka. Dále nelze očekávat, že určitého výkonu dosáhnou všichni žáci jedné školní třídy ve stejnou dobu apod.“

Autenticita

Autenticita projevů učitele znamená, že učitel otevřeně, autenticky projevuje své názory, emoce, postoje - tak, aby se jeho sociální partneři orientovali v jeho chování.

Důležitá je forma autentických projevů. Učitel může dát najevo svůj vztek, když ho prožívá, ale je třeba volit vhodnou formu pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas.

Empatie

Být empatický znamená umět se vcítit do situace jiných lidí; pokud jde o učitele, vcítit se do situace žáků, rodičů, kolegů učitelů.

Empatický učitel se snaží porozumět motivům a emocím svých sociálních partnerů, jejich jednání a jeho příčinám, jejich názorům. To neznámá, že se s nimi musí ztotožnit, sympatizovat s nimi, přijmout je za své – zůstává sám sebou, uchovává si svoje názory, postoje a hodnoty.

Učitel by se ale měl naučit **empatii uplatňovat vědomě a ve vybraných situacích**; není možné snažit se vcítovat do situace žáků bez hranic, ve všech situacích, neustále sledovat a chápat všechny projevy a pocity žáků. Výsledkem by nejspíše bylo rozmělnění a relativizování vlastních názorů a hodnot učitele a oslabení jeho schopnosti rozpoznat hranici mezi dobrým a špatným, přijatelným a nepřijatelným v chování žáků.

Naslouchání

Naslouchat znamená nejenom slyšet, ale také porozumět, co nám mluvčí sděluje – jak pokud jde o obsah sdělení, tak o individuální význam, který mluvčí sdělení přičítá, i o prožitky, které má s obsahem sdělení spojeny.

Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností včetně porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace.

Naslouchání může být pasivní nebo aktivní:

- Pasivní naslouchání znamená pouhý příjem sdělení; učitel při něm nedává najevo, zda porozuměl a jak sdělení přijímá, neposkytuje mluvčímu zpětnou vazbu. Odkládá svoji reakci na později; to mu umožní, aby si ji důkladně rozvážil a připravil si i její formu. Tento způsob není ve škole běžný, lze ho však doporučit při řešení zvláště závažných situací (které např. mohou mít i právní důsledky).
- Aktivní naslouchání, v praxi běžné; učitel poskytuje mluvčímu zpětnou vazbu - vyjadřuje pozornost, porozumění nebo souhlas – nesouhlas, dává najevo svoje pocity, klade doplňující otázky. Zpětná vazba může být verbální (ano, rozumím ...) i neverbální (pokývnutí hlavou, mimika, gesta ...). Závěrem může učitel stručně shrnout obsah sdělení, jemuž aktivně naslouchal.

Diferenciace

- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů (u sebe i ostatních)

Prožitky a pocity mají povahu emocionální, kdežto úsudky jsou výsledkem přemýšlení, racionálního uchopení problému. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění, může být příčinou vzniku konfliktů. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty, ale s prožitky je to jiné. To, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Jsou to jeho prožitky, každý má své. Možná, že sociální partner přivítá sdělení, co v této situaci prožíváme my, možná ocení, budeme-li empaticky naslouchat. Nemá však smysl mu jeho prožitky vyvracet, a už vůbec ne je bagatelizovat nebo zesměšňovat.

Seberegulace

Sebereflexe, sebekontrola, sebeovládání, sebedůvěra, sebevýchova (schopnost měnit sebe sama na základě získaných poznatků a zkušeností) jsou důležitým základem pro to, aby člověk zvládal sociální interakce. Pro učitele jsou seberegulační vlastnosti a dovednosti významnou součástí profesní výbavy, pro žáky důležitou výbavou, kterou by postupně ve svém vývoji měli získávat a rozvíjet.

Česká škola tradičně využívá vůči žákům spíše vnější regulaci. Cílené rozvíjení seberegulačních vlastností a dovedností žáků však předpokládá, že žáci dostanou prostor pro vlastní reflexi, kontrolu a rozhodování a že bude podporována jejich sebedůvěra.

Neverbální projevy

- porozumění neverbálním projevům sociálních partnerů

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Dokonce neverbálnímu sdělení automaticky přikládáme větší váhu, protože zkušenost napovídá, že slova lze kontrolovat podstatně snáze než neverbální projevy.

Pro učitele je na jedné straně důležité snažit se vnímat a rozumět neverbálním projevům žáků, a na druhé straně naučit se zvládat vlastní neverbální projevy a řídit je tak, aby cíleným způsobem podporovaly jeho komunikaci se žáky.

Respekt a tolerance

- respektování a tolerování odlišného pohledu

Tak jako u ostatních skupin sociálních dovedností, tak i v tomto případě (a zde zvláště silně) platí, že učitelova sociální dovednost, uplatňovaná v různých interakcích se žáky, je nejen důležitá pro efektivní pedagogickou činnost, ale také ovlivňuje, jak se tato sociální dovednost utváří a rozvíjí u žáků : učitel i zde je pro žáky vzorem, modelem.

Učitel by ovšem měl ve své toleranci vůči projevům žáků mít jasně stanovenou hranici, za níž vyhodnotí projevy žáka jako nepřijatelné, nesprávné, nepřijatelné. Tato hranice je dána jak obecnými společenskými normami, pravidly a zásadami (včetně morálních a legislativních), tak pravidly, normami i nepsanými zvyklostmi, která jsou přijatá ve škole a ve třídě.

Žáci by měli tato pravidla znát, rozumět jim (chápat jejich racionalitu, smysluplnost), a pokud jde o pravidla pro sociální interakce ve třídě, podílet se případně i na jejich vytváření.

Učitel by neměl připustit, aby hranice jeho tolerance se posouvaly podle toho, jakou má právě náladu nebo o kterého z žáků se jedná, či aby stanovoval pravidla postrádající racionalitu, vyplývající jen z jeho libovůle.

Odpovědnost

- rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují

Každý je více či méně výrazným a významným prvkem sociálního prostředí, ve kterém žije. Proto je důležité poskytnout žákům prostor k tomu, aby spolurozhodovali o tom, co se ve škole děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti na tomto dění. Velmi úzce to souvisí s vytvářením jasných pravidel a mantinelů ve školním prostředí a rovněž s příznivým sociálním klimatem ve škole a ve třídě.

Profesní odpovědnost učitele je samozřejmě širší, přesahuje hranice výše zmíněné sociální odpovědnosti. Učitel má mj. odpovědnost za vzdělávání a jeho výsledky a odpovědnost za žáky, včetně odpovědnosti právní.

(Odpovědnost za vzdělávání a jeho výsledky je součástí tzv. pedagogického kréda učitele.)

Umění pochválit

Ve výchově má své místo pochvala i trest. Pochvala, odměna jsou účinnější než tresty. Proto je důležité, aby učitel aktivně hledal a využíval příležitost pro pochvalu každého žáka. U každého žáka lze najít něco, co si žák zaslouží pozitivní hodnocení. Nemusí to být vždy jen výsledek žákovy činnosti, ale i samotný její průběh, proces – učitel může ocenit snahu, zájem, ochotu pustit se do úkolu, odvahu, tvořivost apod.

Vedení ke spolupráci

Vedení žáků ke spolupráci

Spolupráce, týmová práce je činnost, kterou sladěným způsobem provádějí členové skupiny se společným cílem. Opakem spolupráce je soutěžení – různí jedinci se snaží dospět k cíli ne ve spolupráci, ale každý samostatně a v soupeření s ostatními.

Tradiční způsob fungování školy dává prostor spíše soutěžení, kdežto v řadě inovativních pedagogických přístupů je kladen důraz na kooperaci, spolupráci, týmovou práci.

Týmová práce je i součástí klíčové kompetence sociální a personální podle RVP: „Žák aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů“.

Vedení žáků ke spolupráci od učitele požaduje několik sociálních dovedností, především rozpoznání a využití příležitostí ke spolupráci žáků, které život školy nabízí, aktivní vytváření takových příležitostí a samotné vedení žáků při společné činnosti tak, aby byla efektivní a žáky pozitivně motivovala.

Aby učitel uměl žáky vést při společné činnosti, musí samozřejmě sám být schopen efektivní práce v týmu.

Konkretizace

= Vyjadřování se ke konkrétním situacím

Zobecněná a hodnotící tvrzení učitele typu „*zhoršil ses v matematice*“ žáka jen málo informují o tom, co má udělat, aby situaci změnil. Proto konkrétnější sdělení typu „*procvičuj násobilku*“ je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny. Pojmenování toho, co je třeba změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení.

To se samozřejmě týká nejen výkonu v matematice, ale i chování a sociálních interakcí ve škole. Popisné vyjádření sděluje stav věcí, věcně upozorňuje na (ne)správnost určitého chování či výkonu. Pomáhá změnit chování, nemá vedlejší, emočně rušivý účinek.

Zvládání konfliktních situací

- V síti složitých sociálních vztahů ve škole se nutně musí objevovat konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, budou-li konflikty využity ve prospěch rozvoje vztahů nebo budou-li vzájemné interakce komplikovat či dokonce „bořit“.
- Příkladů konfliktů různého druhu ze školního prostředí je velmi mnoho. Jde o nedorozumění, rozpory či konflikty mezi učiteli a žáky, žáky navzájem, učiteli a rodiči. *Např. žák nesplnil úkol zadaný učitelem, rodiče percipují schopnosti svého dítěte jinak než učitel, ředitel školy navrhuje zvolit výchovný prostředek, který učitel považuje pro tohoto žáka za nevhodný, ve školní třídě došlo k vážné roztržce mezi několika žáky a učitel zvažuje, zda do dané konfliktní situace vstoupit a jak.*
- Každé setkání s konfliktem ve škole ovlivňuje postoje učitelů i žáků k možnostem jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, reakci na zvládnutí konfliktních situací a tím i jejich důsledky.

Verbální a neverbální komunikace jako součást sociálních dovedností učitele

Základem sociálních dovedností je komunikace – předávání informací mezi sociálními partnery.

Komunikace:

- Verbální (prostřednictvím slov, řeči); může mít různou formu – mluvenou, psanou „na papíře“, elektronickou, grafickou
- Neverbální (beze slov – gesty, mimikou, postojem a pohyby těla, způsobem chování, oblékání, ...)

Komunikace ve třídě

Komunikace učitel – žák, žáci je asymetrická, žák v ní má jiné postavení než učitel.

Komunikace žák – žák, žák - žáci je symetrická. Může mít různou povahu od soutěže, soupeření až ke spolupráci.

„Legální“ komunikace žáků: Vzájemná komunikace žáků může podporovat učení a být organickou součástí jejich učební činnosti. Cíle žáků při takové komunikaci jsou v souladu s cíli, které pro jejich učební činnost formuloval učitel (proto je tak potřebné, aby žáci tento cíl znali a rozuměli mu, případně se na jeho stanovení aktivně podíleli).

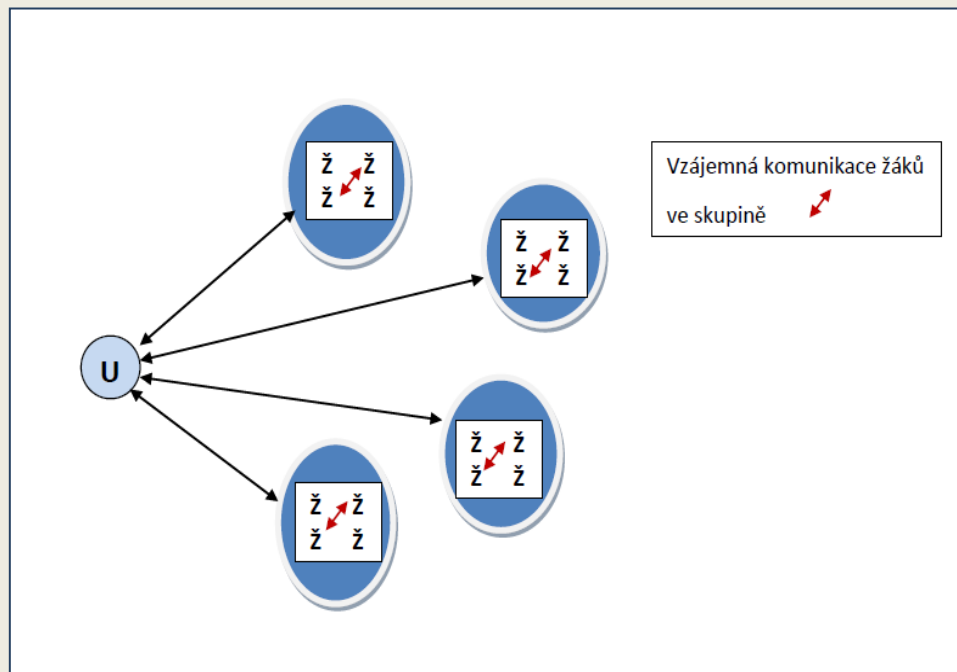
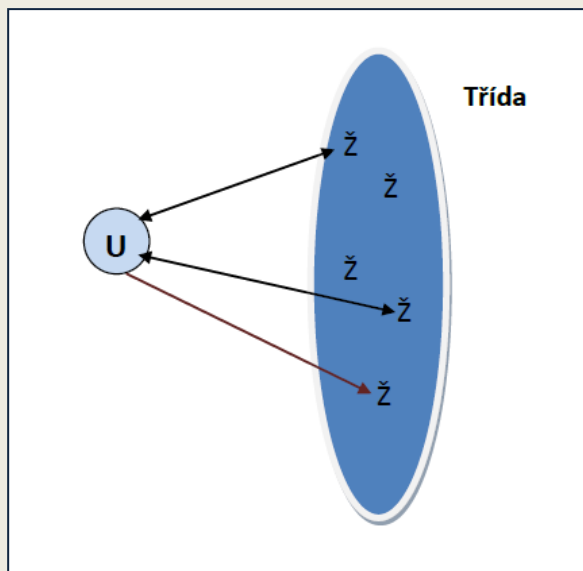
„Ilegální“ komunikace žáků: Žáci někdy komunikují „od věci“ a kladou tím překážky své učební činnosti, snižují její efektivitu, znesnadňují nebo dokonce znemožňují dosažení učebního cíle. (Patří sem např. i napovídání.)

Komunikace ve třídě při různých formách organizace výuky

Struktura komunikace ve třídě se liší podle toho, zda jde o frontální, skupinovou, individuální, partnerskou, projektovou apod. výuku.

Např. frontální výuka: převládá komunikace učitele s jednotlivými žáky, ostatní žáci jsou v jejím průběhu více méně pasivními účastníky. Tato komunikace je někdy jednosměrná, od učitele k žákovi.

Skupinové vyučování: základem je vzájemná komunikace žáků ve skupině, učitel komunikuje s celou skupinou.



Komunikační pravidla platná pro frontální vyučování*)

Učitel má právo

- kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka
- mluvit s kým chce
- mluvit o čem chce
- mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce
- mluvit v rámci učebny kde chce
- mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou

Žák má právo

- mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo
- mluvit jen s tím, kdo mu byl určen
- mluvit jen o tom, co mu bylo určeno
- mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno
- mluvit jen na místě, které mu bylo určeno
- mluvit v pozici, která mu byla stanovena

Žák většinu těchto pravidel dodržuje bez připomínek.

V případě jiných vyučovacích forem (skupinová práce, individuální práce) musí učitel pečlivě promyslet a formulovat nezbytná pravidla; je vhodné, aby učitel tato pravidla vytvářel se žáky – ti tak lépe pochopí jejich smysl a budou mít větší zájem na jejich dodržování a rozvíjení.

Nezbytná pravidla pro chování žáků ve třídě (podle Cangelosiho) slouží k těmto účelům:

- maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků
- zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu
- zamezují rušení ostatních
- udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy

*) Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

Komunikace ve třídě: učitel = autorita nebo partner?

„... vztahy mezi učitelem a žáky ve třídě lze chápat v první řadě jako vztahy mocenské a /... / uvážlivé používání moci je jádrem učitelské profese. Moc učitele je opřena o dva pilíře. Prvním z nich je sociální moc instituce školy, jejímž je učitel reprezentantem. Určité požadavky může na žáky klást a vyžadovat jejich splnění zkrátka proto, že je učitel. Druhý pilíř tvoří jeho vlastní kázeňské techniky, které si individuálně vytváří s cílem přimět žáky ke konformitě a souhlasu s vlastními cíli.

Mocenské konstelace jsou vztahové vzorce, jež vznikají v interakci mezi učitelem a žáky. Ukázali jsme, že jsou výsledkem vyjednávání a že se na jejich výsledné podobě podílí několik klíčových faktorů. Definovali jsme čtyři různé mocenské konstelace: (1) zobání z ruky, kdy učitel je dominantní a vyjadřuje svou náklonnost žákům, žáci jej mají rádi a bez odporu akceptují jeho požadavky; (2) přesilovku, kdy učitel je rovněž dominantní, avšak soustředí se více na vyučované obsahy než na vytváření osobních vztahů se žáky, své cíle prosazuje silou, žáci se mu podrobují, ale bez vnitřního ztotožnění s jeho cíli; (3) cirkulaci moci, kdy učitel slevuje ze své dominance a nechává žáky, aby se více prosazovali, ti zároveň akceptují jeho požadavky a aktivně se zapojují do vyučování; (4) tahanice, kdy dominance učitele je rovněž utlumena, čehož žáci využívají k rebelování a prosazování svých cílů na úkor cílů učitele.

Ukázali jsme dále, že na vzniku konkrétní konstelace se podílí jednak rozhodnutí učitele, jednak další faktory, které učitel obvykle nemá plně pod kontrolou. Nutnost regulovat vztahy ve třídě je přitom klíčovým úkolem, jež učitelé ve své každodenní práci řeší. Způsob, jakým tak činí, do značné míry předurčuje, jaké komunikační postupy budou učitelé používat a jak budou komunikaci se žáky strukturovat. Nejčtenější mocenská konstelace, s níž jsme se v našem výzkumu setkali, je přesilovka. Právě tato konstelace je typická silným příklonem k tradičním výukovým metodám /.../. Fakt, že tyto postupy v realitě našich škol dominují, nelze přičítat tomu, že by učitelé byli přesvědčeni o jejich didaktické efektivitě, nýbrž tomu, že s jejich pomocí lépe zvládají kázeň ve třídě.

V současnosti se jak v odborné, tak i v laické debatě apeluje na to, aby se změnil vztahy mezi učitelem a žáky – učitel má ustoupit ze své dominance a stát se spíše facilitátorem učení či partnerem žáků. To by – podle naší analýzy – vedlo k ustavení jedné z dvou decentralizovaných konstelací: cirkulace moci nebo tahanice. Tahanici ve školní třídě lze ovšem jen stěží považovat za optimální formu vztahů mezi učitelem a žáky. Odborníci, kteří učitelům doporučují tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz to, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí a že učitelé, kteří si tuto cestu zvolí, čelí nebezpečí vzniku nekázně ve třídě – v naší terminologii tahanice.“ *)

*) Šedová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z.: Komunikace ve školní třídě. Portál, Praha 2012.

Hodnocení učitele

Kdo učitele hodnotí?

- **Žáci** – vždy mají o učitelích své mínění, které koluje v ústním podání; na jeho základě se po určité době může vytvářet stabilní a někdy těžko ovlivnitelný obraz učitele (i žáci „škatulkují“), který se traduje v dalších žákovských generacích.
V některých školách se využívá hodnocení učitelů žáky prostřednictvím ankety, „učitelského vysvědčení“ apod.
Příklady: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=13&t=147> ; <http://monitor.gym-nymburk.cz/hodnoceni-ucitelu/> ; web Oznamkuj učitele! <http://oznamkujucitele.cz/>; pozor na možnost vzniku kyberšikany učitele!
- **Rodiče** – vytvářejí si mínění o učitelích především na základě informací od svých dětí. Toto mínění může být silně ovlivněno jednostranností informace a subjektivitou v hodnocení vlastních dětí. Učitelé by měli mít snadno dostupné zdroje objektivních informací o škole a jejích učitelích (výsledcích jejich práce) – otevřenost školy, učitelů.
- **Vedení školy** – cílem hodnocení učitelů vedením školy by měla být podpora profesního růstu učitelů a formování kvalitního pedagogického sboru školy. (Vedlejším cílem může být platová diference – ředitel školy může na základě hodnocení učitelů rozhodovat o výši nadtarifních (nenárokových) složek platu.) Hodnocení učitele vedením školy by mělo mít vždy jasná kritéria, která učitelé znají a vnímají jejich smysl pro kvalitní pedagogickou práci. Metody: monitorování pedagogických a dalších aktivit učitele ve škole, zjišťování a porovnávání výsledků žáků (výsledky objektivizovaných zkoušek, míra úspěšnosti v přijetí na VŠ apod.), hospitování, strukturovaný rozhovor aj. Hodnocení učitele vedením školy může být organicky propojeno se sebehodnocením učitele. Viz např. http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf
- **Učitel sám sebe** (sebehodnocení); viz např. předchozí internetová citace a str. 14 tohoto studijního podkladu.
- **Kolegové** – vzájemné hodnocení učitelů může být účinně využito pro podporu profesního růstu pedagogického sboru; musí se také opírat o jasná a smysluplná kritéria a odbývat se v pozitivním sociálním klimatu. Využívá např. vzájemné hospitace a následné diskuse hospitujících a hospitovaných učitelů.
- **Vnější nezávislé hodnocení** (pro učitele dobrovolné) - zpravidla následující po absolvování specializovaného dalšího vzdělávání. Příklad: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT). Závěrem kurzu učitelé procházejí hodnocením, na jehož základě získají mezinárodní certifikát RWCT. Program vede učitele k tomu, aby dokázali promyšleným a strukturovaným využitím čtení, psaní a diskuse podněcovat a rozvíjet samostatné myšlení žáků, jejich potřebu i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivý přístup k novým situacím, schopnost spolupracovat a respektovat názory druhých. Viz např. kritickemysleni.cz/codelame/certifikace/ucitele.rtf

Internetové citace ze 14.11.2014

Je úkolem České školní inspekce hodnotit učitele?

Česká školní inspekce je správní orgán, který vykonává činnosti popsané ve školském zákoně. **Hodnocení učitele mezi těmito činnostmi uvedeno není.**

Česká školní inspekce ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku a na pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe, v rámci inspekční činnosti

- a) získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy,
- b) zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů,
- c) zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem,
- d) vykonává kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb,
- e) vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu.

Inspekční činnost se vykonává na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, a dále na základě podnětů, stížností a petic. V případě inspekční činnosti konané na základě stížnosti prošetřuje Česká školní inspekce jednotlivá tvrzení uvedená ve stížnosti a výsledek šetření předává zřizovateli k dalšímu řízení. Zřizovatel informuje Českou školní inspekci o vyřízení stížnosti a o případných opatřeních přijatých k nápravě.

Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb vychází Česká školní inspekce ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte, žáka a studenta a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. Postupuje přitom podle kritérií schválených ministerstvem školství.

Výstupem inspekční činnosti je

- inspekční zpráva v případě inspekční činnosti podle odstavce b) a c),
- protokol o kontrole v případě inspekční činnosti podle odstavce d) a e),
- tematická zpráva v případě inspekční činnosti podle odstavce a),
- výroční zpráva České školní inspekce.