

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza sociálních kompetencí u učitelů základních škol

Analysis of social competencies of primary school teachers

Petr Šuda

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Analýza sociálních kompetencí u učitelů základních škol*“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

30. června 2022

Rád bych upřímně poděkoval vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

### **Analýza sociálních kompetencí u učitelů základních škol**

Diplomová práce se zabývá analýzou sociálních kompetencí u učitelů základních škol. Cílem práce je porovnat sociální kompetence u vybrané skupiny respondentů.

Teoretická část se věnuje tématu sociálních kompetencí ve vztahu k učitelské profesi, se zaměřením na obecnou charakteristiku problematiky sociálních kompetencí. Dále pak samotnému významu a roli sociálních kompetencí. Ve stručnosti je charakterizována námi využitá výzkumná metoda a obecná charakteristika profese učitele a učitelství z hlediska osobnostních požadavků.

Praktickou část tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u vybrané skupiny respondentů. Položky ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do čtyř hlavních sekundárních škál. Mezi sekundární škály následně patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE). Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi andragogiky a managementu vzdělávání. Samotná výzkumná část je realizována na vzorku 112 učitelů základních škol, z toho je 12 mužů (9 %) a 100 žen (91 %). Z hlediska proměnných výzkumného šetření jsou reflektovány především délka praxe a věk probandů. Věkový průměr respondentů výzkumného šetření je 36 let, s průměrnou délkou praxe 8 let. K samotným výpočtům diplomové práce jsme využili Studentova t-testu a analýzu rozptylu ANOVA. V závěru jsou diskutovány a formulovány doporučení využitelná v praxi andragogiky a managementu vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

sociální kompetence, charakteristika profese, učitel, základní škola, standardizovaný dotazník

## **ABSTRACT**

### **Analysis of social competencies of primary school teachers**

The diploma thesis deals with the analysis of social competences among primary school teachers. The aim of the work is to compare the social competences of a selected group of respondents.

The theoretical part is devoted to the topic of social competences in relation to the teaching profession, focusing on the general characteristics of the issue of social competences. Next, the very meaning and role of social competences. In brief, the research method used by us and the general characteristics of the teaching profession and teaching in terms of personality requirements are characterized.

The practical part consists of the results of a standardized questionnaire survey using the Social Competence Inventory-ISK test. (Hoskovcová, Vašek, 2017) The aim of the research investigation is to determine, find and compare differences in the self-assessment of the level of social competences achieved by a selected group of respondents. The ISK items fill 17 primary scales, which can be combined into four main secondary scales. The secondary scales subsequently include: social orientation (SO), offensiveness (OF), self-control (SE), reflexivity (RE). Based on the research, conclusions and recommendations are formulated, usable in the practice of andragogy and education management. The research part itself is carried out on a sample of 112 primary school teachers, of which 12 are men (9%) and 100 are women (91%). From the point of view of the variables of the research investigation, the length of practice and the age of the probands are mainly reflected. The average age of the survey respondents is 36 years, with an average length of experience of 8 years. We used Student's t-test and ANOVA analysis of variance for the actual calculations of the diploma thesis. At the end, recommendations that can be used in the practice of andragogy and education management are discussed and formulated.

## **KEYWORDS**

social competence, characteristics of the profession, teacher, primary school, standardized questionnaire

## Obsah

Úvod .....	7
I. Teoretická část.....	10
1. Obecná charakteristika problematiky sociálních kompetencí .....	10
2. Význam a role sociálních kompetencí.....	16
3. Inventář sociálních kompetencí-ISK .....	19
4. Obecná charakteristika profese učitele a učitelství.....	28
5. Osobnostní požadavky kladené na učitele.....	35
II. Empirická část .....	39
6. Základní údaje o výzkumném šetření.....	39
6.1 Formulace výzkumného problému.....	39
6.2 Charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu .....	40
6.3 Techniky statistické analýzy dat .....	40
6.4 Deskripce použité výzkumné metody .....	41
6.5 Charakteristika výzkumného souboru.....	42
7. Zjištěné výsledky dotazníkového šetření.....	44
8. Diskuse šetření výzkumu.....	56
Závěr.....	61
Seznam použitých zdrojů.....	64
Přílohy .....	69

Motto

*„Měli bychom mít právo na vzdělání podle svých kompetencí a potřeb.“*

Sukavich Rangsitpol

## Úvod

Vedle rodinného je to právě školní prostředí, jež se významným způsobem podílí na vývoji a rozvoji samotného jedince. Škola, vzdělávání, kompetence, výchova, edukace a socializace jsou pojmy, jež k sobě nepochybně patří. V tomto ohledu hraje svoji nezastupitelnou úlohu a roli samotný učitel, jež je začleněn do širšího sociálního prostředí a plní všeobecnou úlohu ve vztahu ke společnosti. Jeho základním úkolem je předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti. Současná doba je charakterizována neuvěřitelným pokrokem, který zasahuje i do oblasti školství a ovlivňuje různé oblasti vztahů a sociálních procesů probíhajících ve škole. Pro ilustraci můžeme zmínit současnou diskusi a snahu o novou kurikulární reformu a konkretizaci edukačních cílů. Dalším z mnoha příkladů může být koncepce Strategie vzdělávací politiky 2030+, předpokládající zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. To s sebou nese proměnu obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání. V neposlední řadě pak uvedená strategie předpokládá širokou podporu pedagogických pracovníků, zvýšení odborných kapacit a vzájemné spolupráce mezi školou a žáky. Tyto dlouhodobě probíhající společenské a koncepční změny se v samotných školách projevují v různých rovinách a kladou na učitele i žáky řadu nároku. Mezi ně patří i požadavky na profesní dovednosti učitele. Ve vztahu k profesi učitele a jeho činnostem ve výchovně vzdělávacím procesu se žáky je proto naprosto legitimní uvažovat o jeho vlastnostech a rysech osobnosti, vztahující se ke schopnostem, temperamentově charakterovým vlastnostem a k motivačním aspektům spojených s výkonem jeho profese. Edukační činnosti vyžadují od učitele v úrovni obecných předpokladů nadprůměrné intelektové schopnosti a kognitivní předpoklady už proto, že si učitel musí osvojit poměrně široký objem poznatků vztahující se k vyučovaným předmětům. (Gillernová a kol., 2012) Nadprůměrně rozvinuté je však mít i schopnosti a dovednosti, které jsou někdy označovány jako sociální kompetence. Tedy určitý celek tvořený znalostmi, schopnostmi a dovednostmi osoby, zakládající kvalitu vlastního sociálního chování.

Společnost klade na roli učitele neobyčejné nároky. Česká školní inspekce (ČŠI) ve své tematické zprávě zaměřené na společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách však jasně deklaruje (Novosák, 2021), že utváření kvalitního pedagogického sboru je procesem



dlouhodobějšího charakteru a učitel svou roli uskutečňuje ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům žáků, společnosti. Za velmi důležitý znak úspěšných škol však ČŠI považuje právě vysokou kvalitu pedagogického sboru. Tito učitelé jsou rovněž otevření svému dalšímu profesnímu rozvoji, jež úzce souvisí s kvalitou pedagogického vedení a se spoluprací aktérů školy. Průběh výuky v těchto školách se odlišuje především častěji zaznamenanou příjemnou atmosférou, panující ve vztahu k učitelům a mezi žáky, a dále pak častějším výskytem situací podporujících sebedůvěru žáků. Zmíněné školy uvedené tematické zprávy taktéž vytvořily vlastní systematické přístupy k řešení důležitých témat kvality a efektivity ve vzdělávání (například formou profesního rozvoje učitelů, projektového vyučování, prací s nadanými žáky, systémem hodnocení vzdělávacích výsledků žáků). Hodnocení znaků úspěšných škol je primárně spojeno s hledáním faktorů, u nichž je pozorována existence významného vztahu k výsledkům ve vzdělávání. Domníváme se, že naprosto stěžejní v dané problematice je sledovat personální podmínky škol. Tedy dlouhodobé a systematické utváření pedagogických sborů, kvalifikovanost učitelů, jejich další profesní rozvoj, otevřenost přístupu k novým metodám a formám výuky, stejně jako k dalším inovacím. Kvalita pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj je důležitým nástrojem pro neustálé zlepšování kvality samotné školy. Vždy je totiž přítomen učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Na druhé straně je žák, školní třída, rodiče, z nichž každý má své specifické charakteristiky a očekávání.

Samotné nároky při výše uvedené reformě vzdělávacího systému a rozvoji samotné školy jsou kladeny (musí být) na rozvíjení samotných profesních dovedností učitelů. Zejména sociální profesní dovednosti je možné přijmout jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Dále je jasné, že sociální dovednosti nelze efektivně rozvíjet ani následně uplatňovat mimo sociální skupinu. Jejich rozvoj tedy pro školu automaticky znamená přirozenou součást autoevaluačních snah. Celá škola totiž může mít zisk z toho, že její učitelé dokáží alespoň do jisté míry efektivně komunikovat, spolupracovat, sdělovat své potřeby a vzájemně se respektovat. Výchova, vzdělávání i vyučování ve školním prostředí, je profesně velmi náročnou činností. Tyto mimořádné nároky pramení zejména ze sociálních aspektů školních interakcí. Interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné. Neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí. Sociální vztahy ve škole však představují základ edukačních procesů a jejich příznivé klima podporuje úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Není pochyb také o tom, že učitel hraje při jejich vytváření podstatnou roli.

Diplomová práce se zabývá analýzou sociálních kompetencí u učitelů základních škol. Cílem práce je porovnat sociální kompetence u vybrané skupiny respondentů. Teoretická část se věnuje tématu sociálních kompetencí ve vztahu k učitelské profesi. Praktickou část tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u vybrané skupiny respondentů. Inventář sociálních kompetencí-ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do čtyř hlavních sekundárních škál. Mezi sekundární škály následně patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), flexibilita (RE). Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi andragogiky a managementu vzdělávání.

## **I. Teoretická část**

Cílem teoretické části diplomové práce je shrnout základní poznatky, dotýkající se sledované problematiky.

### **1. Obecná charakteristika problematiky sociálních kompetencí**

Stále častěji mnozí hovoří o tom, že dnešní pluralitní společnost charakterizuje značný sociální tlak, jenž na jednotlivce působí současná společnost. To může následně vést ke zvýšenému důrazu a nutnosti na sociální flexibilitu člověka a s ní přímo související i sociální kompetence.

**Pojem kompetence** souhrnně označuje soubor dovedností, schopností a znalostí, které jedinec musí uplatnit, aby zvládl vyřešit konkrétní situace. Vedle odborných kompetencí se dnes sociální kompetence řadí k nejdůležitějším kritériím personálního výběru a rozvoje. Sociální kompetence hrají důležitou roli také mimo profesní život. Jsou to primární sociální kompetence, rozhodující o tom, jak zacházíme s druhými lidmi, zda jsme sociálně začlenění nebo izolovaní, zda se rádi setkáváme s lidmi nebo se jim vyhýbáme. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Existuje však značné množství definic, věnující se problematice sociálních kompetencí a způsobu jejich vnímání. Je to dáno do značné míry tím, že pojem sociální kompetence se vztahuje na velmi široké spektrum lidských schopností a dovedností a překrývá se s četnými příbuznými koncepty. Ty následně vedou k pokusům o jejich určitou kategorizaci a o sjednocení terminologie napříč vědními disciplínami. Sociální kompetence však patří k těm teoretickým pojmům, jež nejsou vykládány jednoznačně a jasně. To s sebou samozřejmě přináší i určité odlišnosti při jejich výkladu.

Než se však v diplomové práci budeme podrobněji věnovat obecné charakteristice problematiky sociálních kompetencí, je dle našeho názoru nutné vymezit základní pojem kompetence. Kompetenci můžeme definovat jako schopnost člověka chovat se způsobem, jež odpovídá požadavkům práce, a to v parametrech daných prostředím organizace, a tím také přinášet žádoucí výsledky. (Armstrong, 2007)

Pojem kompetence lze vymezit jako pravomoc (souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu) nebo schopnost vykonávat určitou funkci (soubor činností). V tomto smyslu je tedy chápána jako soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné. (Veteška a Tureckiová, 2008)

Kompetence je schopnost člověka úspěšně vykonávat v daném čase, v požadovaném rozsahu a kvalitě konkrétní práci nebo činnost. Kompetence vyjadřují rovněž schopnost flexibilního jednání v závislosti na měnících se okolních podmínkách. (Lojda, 2011)

Veteška a Tureckiová (2020) charakterizují kompetence jako: „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

V pedagogickém slovníku je daný koncept charakterizován jako soubor vědomostí a dovedností, díky kterým je daná osoba schopná úspěšně vykonávat určité činnosti. Pro kompetence je charakteristické zejména to, že mají univerzální charakter. V praxi to znamená, že nejsou vázány na konkrétní oblast vzdělávání nebo života. Jedinec je uplatňuje v podstatě každý den ve všech situacích. Kompetence využívají v podstatě všichni členové společnosti. (Průcha a kol., 2013)

Kompetence je možné dělit podle různých kritérií. Veteška a Tureckiová (2008) dělí kompetence na osobnostní, profesní, pracovní a zdůrazňují následující charakteristické rysy kompetencí. Vždy je totiž nutné je vnímat v určitém kontextu, jenž představuje konkrétní projevy chování. Jejich úroveň je dána standardy, zahrnující kritéria hodnocení kvality. V neposlední řadě si jedinec kompetence osvojuje nejen během vzdělávacího procesu, ale teoreticky po celý jeho život.

Belz a Siegrist (2011) rozlišují kompetence ve vztahu k sobě samému, kompetence sociální a kompetence týkající se metod. Kompetence ve vztahu k sobě samému umožňují jedinci uvědomit si jeho osobní hodnotu a souvisí s jeho sebepojetím a sebevědomím. Sociální kompetence využívá člověk v kontaktu s ostatními lidmi. Používá je například v rámci komunikace s druhými, během týmové práce nebo při samotném řešení konfliktů. Kompetence týkající se metod závisí na schopnostech plánovat, analyzovat, být kreativní nebo myslet kriticky. V současné době je kladen **v rámci osobnostního a profesního rozvoje důraz na rozvoj klíčových kompetencí**. Jde o soubor kompetencí, představující využití v celé řadě životních situací.

Havlíčková a Žárská (2012) tvrdí, že: „*klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.*“

Můžeme říci, že se jedná o strukturovaný soubor vědomostí, dovedností a pracovních návyků, jejichž význam pro praktický život je významný. V pedagogickém slovníku je pak zdůrazněno, že jsou klíčové kompetence zásadním a základním předpokladem pro rozvoj osobnosti a schopnosti jedince uplatnit se v každodenním životě. Člověk je díky klíčovým kompetencím schopen zvládnout různé typy problémů, se kterými se ve svém životě setkává. (Průcha a kol., 2013)

Při vymezení konkrétních klíčových kompetencí nezbytných pro život jedince záleží do značné míry na sociálním kontextu, protože se jedná o značně individuální proces. (Havličková a Žárská, 2012) Mezi klíčové kompetence však můžeme zařadit následující: komunikační a sociální kompetence, kompetence k myšlení a učení, kompetence k řešení problémů, odpovědnost a spolehlivost, samostatnost a výkonnost a kompetence k hodnocení a zdůvodňování. (Belz a Siegrist, 2015)

Dílčí část celku všech klíčových kompetencí proto představují tzv. **kompetence sociální**, jež jsou tvořeny adaptivním chováním, sociálními způsobilostmi a akceptací vrstevníky. Jedná se o konstrukt využívaný jako kritérium efektivnosti sociálního chování ve smyslu sociální akceptace, asertivnosti v různých etapách vývoje jedince (Výrost a Slaměník, 2008). Z tohoto pohledu by tak bylo možné nahlížet na sociálně kompetentního člověka, jako na člověka společensky schopného. Přesněji platí, že „*osoba sociálně kompetentní je ta, která dokáže reagovat na potřeby dané společnosti a v ní se orientovat.*“ (Kanning, 2017)

Podle Smékala (2009) představují sociální kompetence: „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti.*“. Obratností jsou v tomto případě myšleny zejména sociálně komunikační dovednosti. Efektivita přitom znamená schopnost dosahovat v rámci sociální interakce svých cílů.

V této souvislosti nabývá na významu rozlišení sociálních kompetencí a sociálně kompetentního chování. Zatímco kompetence člověka můžeme chápat jako potenciál, odpovídá kompetentní chování uplatnění tohoto potenciálu v konkrétní situaci. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Nakonečný (2000) popisuje sociální kompetence jako soubor vědomostí, znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jež využívá jedinec v rámci sociálního kontaktu s ostatními lidmi. Díky sociálním kompetencím můžeme u dané osoby vysledovat sociálně kompetentní chování,

umožňující člověku dosahovat v různých sociálních situacích jeho cílů. Mimo to díky sociálním kompetencím dochází k akceptaci jedince v rámci okolní společnosti. Základem sociálních kompetencí je proto porozumění sobě samému, protože pouze díky tomu je schopen jedinec sociální interakce. Mezi základní složky následně řadíme: percepční senzitivitu, sociální flexibilitu, schopnost věcně a klidně reagovat, iniciativu, energičnost, vřelost, intimní vztahy a využití různých sociálních technik.

Řezáč (2008) spojuje sociální kompetence primárně s mezilidskými vztahy. Mezi sociální kompetence tedy patří řada sociálních dovedností a schopností. Jde zejména o percepční, interakční, komunikační, behaviorální a organizační dovednosti. Sociální kompetence jsou však podle autora do značné míry ovlivněny rovněž psychosociální zralostí. Ta je spojena se schopností porozumět sobě samému, sebehodnocení, vnitřní nezávislosti jedince a pocitem odpovědnosti.

Aby bylo možné problematiku sociálních kompetencí prezentovat v uvedeném kontextu, je třeba jasně vymezit i příbuzné pojmy. Jedná se v první řadě o sociální inteligenci, tedy schopnost správně porozumět druhým lidem, vyvarovat se chyb v sociální percepci a následně i v jednání s lidmi. Teoreticky rozvíjena však bývá podstata sociální kompetence rovněž i s některými dalšími (příbuznými) pojmy, například se sociálně-psychologickou kompetencí, pracovně-profesionální sociální kompetencí, interpersonální kompetencí, učebně metodickou kompetencí jednání, interaktivní kompetencí či třeba komunikativní kompetencí. (Vališová a Kasíková, 2011) Velice úzce však sociální kompetence souvisí též s pojmem sociální učení, k němuž lze přistupovat jako k cílevědomému zvyšování sociální kompetence člověka.

*„Sociální kompetence je tedy odhadována prostřednictvím sociální zralosti, je konstruktem, který v sobě implicitně zahrnuje vztah mezi konstitučními předpoklady jedince a mezi sociálními aktivitami, ovlivňujícími prostředí, které jsou na nich založeny.“ (Kožený, 1974)*

V přímé souvislosti se o sociální kompetenci často hovoří i ve vztahu k tzv. efektivnímu sociálnímu chování. To je přímo závislé na situačním kontextu a kulturním prostředí, v němž probíhá. V odlišných sociálních a kulturních prostředích jsou totiž oceňovány rozdílné způsoby sociálního chování. Obecně se však sociální kompetencí rozumí způsobilost jedince kontrolovat průběh sociální situace v souladu s vlastními cíli. Jedná se o přiměřenou reakci, schopnost flexibilně používat jednu dovednost ve více situacích, porozumět potenciálu

sociálních schopností. Z tohoto pohledu tak sociální kompetence umožňuje na základě sociální percepce zvládnání sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperace či moderace. (Beneš, 2014, s. 20)

Teoretickému vymezení oblasti sociálních kompetencí se věnovala značná pozornost i ve vztahu ke schopnosti jedince nacházet vzájemné souvislosti mezi myšlením, cítěním a chováním, vedoucí k dosažení sociálních úloh a očekávaných výsledků. (Výrost a kol., 2019)

Je však nutné si uvědomit, že míra sociální kompetence sehrává důležitou úlohu v procesu začlenění do sociálních struktur. V předkládané diplomové práci je pojem sociální kompetence proto pojímán spíše jako komplex sociálních způsobilostí, příslušných sociálních vědomostí a zkušeností, stejně tak jako i sociálních vlastností, sociálních motivů a postojů. (Barták a Demjanenko, 2021)

Proto se nástrojem rozvoje komplexních sociálních kompetencí stávají především sociální dovednosti, jež se efektivně osvojují sociálním učením. Tento proces umožňuje zlepšovat aktivní kontakty s druhými lidmi (obohacuje mezilidské vztahy, buduje vzájemnou důvěru, respekt, schopnost vycházet s druhými lidmi, spolupracovat s nimi a řešit případné konflikty, navazovat verbální kontakty). Dále pak pomáhá prožívat lépe sebe sama z hlediska vlastních kompetencí v sociální, morální i výkonové oblasti života (zvyšovat sebejistotu, sebedůvěru, sebeúctu, sebehodnocení, rozhodnost či snižovat závislost na hodnocení druhými lidmi, rozvíjet samostatnost a tvořivost, posilovat průbojnost v sociálních konfliktech). V neposlední řadě konstruktivně rozvíjí dlouhodobější strategie jednání. Tedy umožňuje reflektovat své zkušenosti a průběžné pochopení opakujících se jevů a zákonitostí. (Vališová a Kasíková, 2011)

Z tohoto pohledu je tak sociálně kompetentní člověk mimo jiné schopen nacházet individuální kompromisy mezi neustálým potlačováním vlastních zájmů a velice dobře reaguje na potřeby dané společnosti a náležitě se v ní také orientuje. (Hutyrová a Růžičková, 2017)

Sociálně kompetentní chování je rovněž základním předpokladem pro úspěšné (efektivní, účinné) vedení žáků. Ve vztahu k učitelům základních škol je dlužno dodat, že sociálně kompetentní učitel by měl znát teorii sociální percepce. Měl by jít příkladem partnerské a efektivní komunikace, vytvářet žákům příležitosti k vzájemné interakci, zvládat konflikty mezi žáky (interpersonální konflikty). A díky uvědomování si vlastních schopností sebereflexe, by měl být s to se profesně dále rozvíjet, zdokonalovat a vzdělávat. I z hlediska přípravy

budoucích učitelů je tudíž nutné připravovat učitele, kteří budou nejen ochotni, ale také i schopni rozvíjet své sociální kompetence. Proto lze konstatovat, že pojmem sociální kompetence se zabývá celá řada společenskovedních disciplín. Jelikož je však záměrem této práce zasadit problematiku do širšího kontextu, není na tomto místě diplomové práce nijak rozlišováno mezi jednotlivými disciplínami a námi zvolené téma a problematika je zpracována více interdisciplinárně, komplexně a mezioborově. Domníváme se, že výsledkem takového přístupu je ucelený pohled na sledovanou problematiku a to ze širšího hlediska. Někteří autoři odborné literatury se totiž užívání pojmu sociální kompetence zcela vzdali ve prospěch označení sociální dovednosti. V odlišném pojetí ovšem mohou být sociální kompetence pojímány jako kategorie sociálním dovednostem nadřazená, přičemž dovednost je chápána jen jako jedna ze součástí kompetence. (Procházka a kol., 2013)

Na tomto místě je však nutné zmínit i souvislost mezi sociální kompetencí a sociální inteligencí, jež je chápána jako reálná individuální charakteristika. (Stehlíková, 2016) V mezilidských vztazích přitom sociální inteligence sehrává velmi důležitou úlohu. Jedná se o dovednost získat si uznání a sympatie druhých. Umět druhé zaujmout a jejich zájem si udržet. Reflektovat potřeby ostatních a respektovat jejich odlišnosti. Souhrnně to znamená, že klíčová je v mezilidských vztazích empatie i široké spektrum praktických (sociálních) dovedností. (Helus, 2018)

Vzhledem k tematice předkládané diplomové práce se jeví jako vhodné zaměřit se také na jednotlivé dimenze sociálních dovedností, umožňující rovněž aplikaci v prostředí základních škol. Jak již bylo v předešlém textu zmíněno, důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům (prohloubení) sebepoznávání (vycházejícím z vědomí vlastních hodnotových preferencí, základních postojů a potřeb, reálné představy o vlastních specifických vlastnostech, přednostech, stejně jako i o omezeních) a poznávání druhých lidí. Patří sem však i problematika zvládání sebe sama, zátěže, konfliktů a náročných životních situací. V sociálních dovednostech lze rozlišovat, jak prvky vztahující se k sobě samému (jedná se například o sebepoznávání, schopnosti sebereflexe postojů, motivů, pocitů, autenticitu, úplné přijetí sebe sama se všemi svými vlastnostmi, rozvíjení své lidskosti), tak i prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, přijetí druhých lidí, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, respektování a tolerování odlišného pohledu, pojetí a zájmů i způsobů postupu druhých lidí, poznávání druhých lidí). (Gillernová a kol., 2012)



Stejně jako jsou různorodé pohledy odborníků na definování sociálních dovedností, nejednotné jsou též názory na jejich klasifikaci. Odlišnosti můžeme nalézt kupříkladu v rozsahu, konkrétním zájmu autora klasifikace či vybranou oblastí sociálních dovedností.

Podle celé řady odborníků jsou sociální kompetence základním předpokladem efektivního sociálního chování. Vlastní efektivita tohoto jednání je spojena s kulturním prostředím a kontextem, ve kterém chování probíhá. Důvodem je skutečnost, že je chování jedince do značné míry formováno prostředím. Jedinec, který má dostatečně rozvinuté sociální kompetence, by měl umět efektivně komunikovat, reagovat na své emoce, porozumět sám sobě a jednat v souladu se společenskými normami. Na základě sociálních kompetencí totiž vzniká způsobilost k aktivnímu sebeprosazení jedince. Ten je díky svým sociálním kompetencím schopen zvládat různé sociální události. (Bednář, 2013)

V rámci sociálních kompetencí jsou sledovány dvě hlavní roviny, kterými je kvalita sociálních vztahů a úroveň sociálních dovedností. Tyto dvě oblasti se vzájemně ovlivňují a rozvíjejí paralelně. Sociální vztahy a dovednosti se projevují na několika úrovních. Jedná se zejména o rovinu individuální, rodinnou, vrstevnickou a komunitní. Velice důležité jsou zejména rodinné vztahy, zahrnující vztahy mezi dětmi a rodiči, sourozenci, prarodiči a dalšími členy. V případě vztahů mimo rodinu je nutné rozlišovat vztahy mezi dospělými a vztahy mezi vrstevníky. (Smékal, 2009)

## **2. Význam a role sociálních kompetencí**

Sociální kompetence jsou v současné době vnímány jako jedna z klíčových kompetencí. V rámci naší společnosti je jim přisuzován značný význam. Jsou velice důležité nejen pro život jednotlivce, ale i pro fungování celé společnosti. Jedinec využívá své sociální kompetence nejen ve svém osobním životě, ale také ve svém zaměstnání. V rámci svého chování s nimi člověk pracuje prakticky každý den, a to jak ve vztahu ke svým blízkým, tak i ve vztahu ke svým kolegům a nadřízeným. Obratnost jedince v této oblasti má značný vliv na to, jakým způsobem ho vnímá jeho okolí a zda ho přijímá. Tato skutečnost zpětně ovlivňuje sebepojetí jedince. (Veteška a Tureckiová, 2020)

**Sociálně kompetentní chování** je vždy situačně specifické, což ovšem neplatí o kompetencích, zakládající toto chování. Kompetence působí jako potenciál, který se v určité sociální situaci rozvine více nebo méně. Sociálně kompetentní chování slouží ve prospěch zájmů jednajícího v určité situaci, přičemž za sociálně kompetentní způsoby chování označujeme ty, odpovídající

aspoň z části nárokům sociálního prostředí. V profesním životě jsou, jak zájmy pracovníka na jedné straně, tak také nároky sociálního kontextu na straně druhé závislé na zadání zaměstnavatele. Mimo to značný význam sociálních kompetencí plyne taktéž ze skutečnosti, že je člověk v současné době prakticky neustále v kontaktu s ostatními lidmi. Za pomoci sociálních kompetencí člověk udržuje sociální vztahy s ostatními a je schopen je rovněž dále rozvíjet. Cílem přitom je, aby byly mezilidské vztahy založeny na vzájemné úctě a respektu. Z tohoto úhlu pohledu mají sociální kompetence zásadní vliv na osobní i profesní život. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Sociální kompetence umožňují zvyšovat kvalitu života. Lidé jsou v současnosti vystaveni celé řadě náročných situací, spojených s vysokou mírou psychického napětí a stresu. Podněty přichází zejména z médií. Důležitou roli hraje i globalizace společnosti a modernizace, která může mít na jedince negativní vliv. Neboť samotné změny ve společnosti jsou často velice rychlé a mají dopad na všechny oblasti života jedince. Tudíž je často velice náročné na přicházející podněty a změny reagovat a vyrovnat se s nimi. Sociální kompetence hrají v tomto ohledu významnou roli a je nutné podporovat jejich rozvoj. (Veteška a Tureckiová, 2020)

Další oblastí moderní společnosti, se kterou sociální kompetence pomáhají jedinci se vyrovnat, je stále rostoucí důraz na výkon. Po zaměstnancích je vyžadováno, aby se neustále vzdělávali, rozvíjeli a jejich osobnost byla kultivována. Na lidi je v dnešní společnost nahlíženo jako na lidský kapitál, což je spojeno s určitou mírou odcizení. Požadováno je mimo jiné také to, aby docházelo k rozvoji sociálních kompetencí jedince. Takový člověk by měl umět automaticky pracovat v kolektivu, komunikovat s kolegy a nadřízenými, řešit konfliktní situace a hledat neotřelá řešení pracovních úkolů. Proto jsou sociální kompetence v zaměstnání velice důležité a to bez ohledu na to, v jaké oblasti člověk pracuje. Mimo to zvyšují šanci jedince, že najde vhodné uplatnění na trhu práce. (Veteška a Tureckiová, 2008).

V neposlední řadě je nezbytné si uvědomit, že **sociální kompetence vedou k sociálně kompetentnímu chování**. *„Jedná se totiž o chování osoby, které ve specifické situaci přispěje k tomu, aby uskutečnila vlastní cíle, přičemž je zároveň zaručena sociální akceptace jejího chování.“* Z uvedené definice je zjevné, že kompetenční chování je spojeno se specifickou situací. V této situaci jedinec využívá své sociální kompetence, které jsou základem úspěchu. Je tedy zjevné, že sociální kompetence mají zcela zásadní význam nejen pro jednotlivce, ale také pro celou společnost. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

U sociálních kompetencí jde tedy o způsoby chování a o přístup k různým situacím a lidem. Proto do této oblasti patří vlastnosti jako schopnost týmové spolupráce, schopnost se prosadit, dělat kompromisy, přijímat kritiku či vcítit se do druhých. Důležité je mít odhad, jaký způsob chování je pro danou situaci vhodný, čili slibuje úspěšné dosažení cílů. (Brenner a Brenner, 2004)

V závislosti s procesem budování a rozvoje sociálních kompetencí souvisí i otázka, do jaké míry hrají svou roli vrozené predispozice a zda je možné se jednotlivé kompetence naučit. Základním předpokladem je přitom skutečnost, že je možné si sociální kompetence osvojit v průběhu procesu učení. Na druhou stranu je však vždy nezbytné respektovat osobnost jedince, její vlastnosti a individuální potřeby. Podle Smékala (2009) je nezbytné sledovat následující: „*tělesnou konstituci, temperament, strukturu motivace, styly zvládnání, strukturu rozumových schopností a tvořivosti a emocionální vyspělost*“. S ohledem na tyto skutečnosti je tedy zjevné, že základním předpokladem budování a rozvoje sociálních kompetencí, je poznání těchto osobních predispozic, na kterých je možné stavět. Se zřetelem na předpoklady jedince jsou pak vybírány vhodné metody a nástroje rozvoje sociálních kompetencí.

Obecně je možné říci, že proces budování a rozvoje sociálních kompetencí má komplexní charakter a je poměrně složitý. Zahrnuje totiž celou řadu oblastí, jež se vzájemně ovlivňují. Rozvoj sociálních kompetencí probíhá po celý život jedince a často k němu dochází nezáměrně a bez vědomí dané osoby. Základním předpokladem procesu osvojování a rozvoje sociálních kompetencí je **socializace**. Hartl a Hartlová (2000) tvrdí: „*Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejstarších, celospolečenských vztahů. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.*“ Z výše uvedeného je zjevné, že v procesu socializace hrají důležitou roli různé subjekty. Podle Belze a Siegrista (2015) má zcela zásadní roli rodina. Avšak v každém vývojovém období jedince vstupuje do popředí jiný dominantně působící faktor. Neboť hlavním cílem socializace je humanizace člověka (Vágnerová, 2021). V důsledku socializace dochází k sociální integraci jedince do společnosti. Člověk si během tohoto procesu osvojuje celou řadu vlastností a kompetencí, jež hrají zcela zásadní roli v rámci sociální interakce.

Pro rozvoj sociálních kompetencí je socializace nezbytná, protože si během ní jedinec osvojuje sociální dovednosti nezbytné k rozvoji sociálních kompetencí. V podstatě je tedy možné říci,

že sociální dovednosti podmiňují sociální kompetence. Díky sociálním dovednostem je jedinec schopen efektivně reagovat v sociálních situacích a přizpůsobit jim své jednání. Díky sociálním dovednostem je jedinec schopen situaci analyzovat a s ohledem na své zjištění zvolit vhodnou reakci vedoucí k dosažení požadovaného cíle. Přitom jeho reakce odpovídala očekávání společnosti. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Základním nástrojem osvojování a rozvoje sociálních dovedností a kompetencí je sociální učení. Jedná se o proces založený zejména na nápodobě a sociálním posilování. Velice důležitou roli přitom hraje zejména sociální kontext. Jedná se o posilování chování jedince na základě podnětů mající sociální povahu. Vhodné chování je v rámci sociálního učení odměňováno a nežádoucí chování naopak trestáno. Velice často má sociální učení nevědomý charakter, protože probíhá na základě pozorování. Prostřednictvím sociálního učení je možné si osvojovat například sociální komunikaci. Významnou roli hraje sociální učení zejména v případě neverbální komunikace. (Bednář a kol., 2013)

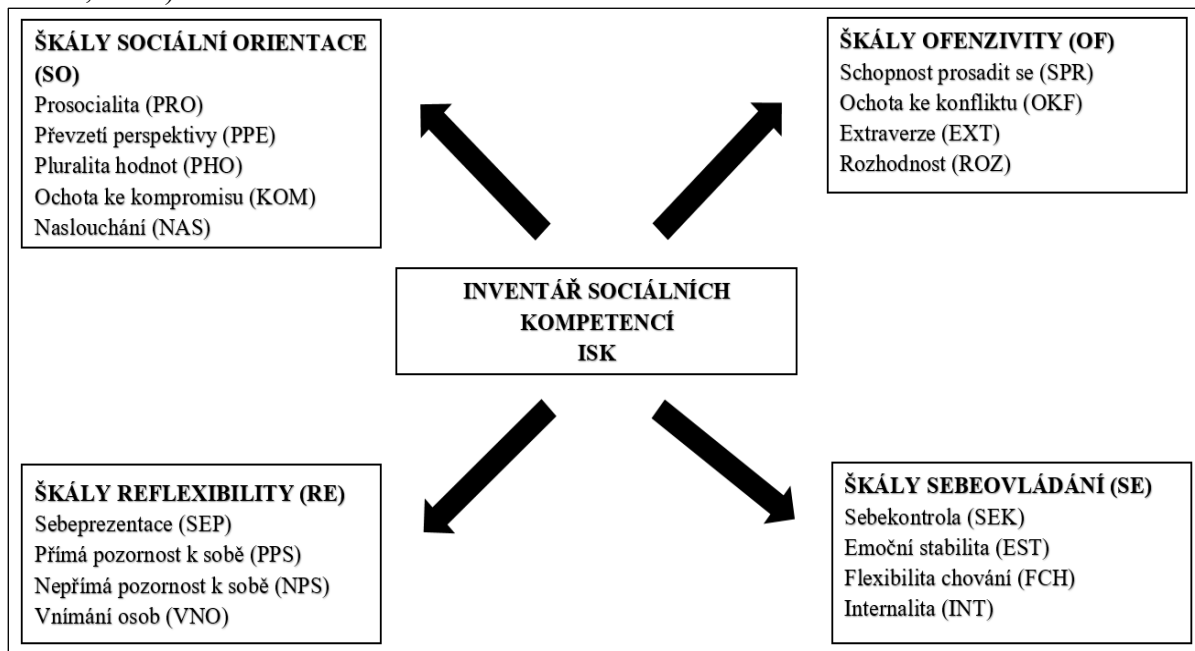
### **3. Inventář sociálních kompetencí-ISK**

Praktickou část diplomové práce tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí **testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK** (Hoskovcová, Vašek, 2017). Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u vybrané skupiny respondentů. Na tomto místě je tedy nutný stručný popis uvedené metody výzkumného šetření.

Pro samotné empirické šetření bylo využito dlouhé verze 108 položek Inventáře sociálních kompetencí-ISK. Inventář sociálních kompetencí-ISK pracuje na principu sebesouzení. Proband čte výroky a vyjadřuje se na čtyřstupňových škálách (od 1 = vůbec nesouhlasí až po 4 = zcela souhlasí). Odpovědi odrážejí sebehodnocení zkoumaného. Položky ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do čtyř hlavních sekundárních škál. Mezi základní primární škály standardizované metody patří: prosocialita (PRO, 7 položek), převzetí perspektivy (PPE, 6 položek), pluralita hodnot (PHO, 7 položek), ochota ke kompromisu (KOM, 6 položek), naslouchání (NAS, 6 položek), schopnost prosadit se (SPR, 7 položek), ochota ke konfliktu (OKF, 5 položek), extraverte (EXT, 6 položek), rozhodnost (ROZ, 6 položek), sebekontrola (SEK, 6 položek), emoční stabilita (EST, 6 položek), flexibilita chování (FCH, 6 položek), internalita (INT, 9 položek), sebereprezentace (SEP, 7 položek), přímá pozornost k sobě (PPS, 6 položek), nepřímá pozornost k sobě (NPS, 6 položek), vnímání

osob (VNO, 6 položek). Mezi sekundární škály následně patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), flexibilita (RE).

**Obrázek 1: Přehled jednotlivých škál – Inventář sociálních kompetencí-ISK (Hoskovcová, Vašek, 2017)**



Zdroj: vlastní zpracování

V následujícím textu diplomové práce budou popsány významy jednotlivých škál s ohledem na zaměření výzkumného šetření.

Mezi **škály sociální orientace (SO)** patří: prosocialita (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralita hodnot (PHO), ochota ke kompromisu (KOM), naslouchání (NAS).

**Prosocialita (PRO).** O prosociálním chování mluvíme tehdy, pokud jedna osoba druhé poskytne nějakou formu pomoci. Ta je poskytnuta dobrovolně a pomáhající osoba jedná záměrně. Prosocialita bývá spojována se schopností převzetí perspektivy. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Prosociální chování je společensky pozitivně přijímáno, neboť je v souladu s požadovanými společenskými hodnotami a normami. „*Prosociální chování se většinou vymezuje jako jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným.*“ (Výrost a Slaměník, 2008) Významové odlišení prosociálního chování od altruismu se nejčastěji opírá o zdůraznění toho, že pomoc poskytovaná druhým není spojena s očekáváním zisku, odměny (materiál či finanční) nebo sociálního souhlasu. Jde totiž o nezištnou pomoc bez očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů (obětí, ztrát) pomáhajícího. (Výrost a kol., 2019) Sociální

směr uvádí pro zdůvodnění prosociálního chování empatii, působení sociálních norem a teorii sociální výměny. Slovo empatie (vcítění) se používá s dvěma důrazy. Emoční empatie znamená přímý přenos emoce například gesty. Naproti tomu kognitivní empatie (porozumění vcítěním) představuje jednu z forem sociálního poznávání a předpokládá, že člověk dovede zaujmout stanovisko druhého. V oblasti kulturních společenských norem je prosociální chování motivováno především vzájemností (reciprocitou) a sociální odpovědností. Teorie sociální výměny totiž znamená, že člověk druhému pomáhá proto, aby i jemu bylo následně pomoheno. (Baštěcká a kol., 2013)

**Převzetí perspektivy (PPE)** popisuje schopnost a ochotu člověka vžít se do někoho jiného a podívat se na svět jeho očima. Převzetí perspektivy je primárně kognitivní proces, který nemusí vést nutně k tomu, že člověk prožívá empatii. Zároveň je převzetí perspektivy předpokladem soucitu, tedy empatie. Převzetí perspektivy je zvláště v konfliktních situacích důležitou determinantou chování snižující napětí. Podporuje také ochotu hledat společný cíl ve smyslu řešení. Mimo konfliktní situace se převzetí perspektivy osvědčuje jako důležitá determinanta zdařilých komunikačních procesů, protože úspěšné řízení vlastního komunikačního chování předpokládá správný odhad protějšku. To se daří snadno, pokud je člověk schopen podívat se na věc očima druhého. Převzetí perspektivy znamená v kontaktu s druhým člověkem, že mu lépe rozumíme a dokážeme předvídat jeho chování. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Obecně ji můžeme definovat jako schopnost chápat psychické stavy a procesy (jako například myšlení, cítění nebo chtění), vyskytující se u jiné osoby. To samozřejmě zahrnuje rozpoznání situační vázanosti jednání (jinými slovy její perspektivy) a vyvození odpovídajících závěrů. (Nový a Schroll-Machl, 2005)

**Pluralita hodnot (PHO)** najdeme jako samostatný konstrukt psychologického významu. V současné době se opakovaně poukazuje na význam tolerance vůči názorům druhých lidí. Stejně důležitá se jeví schopnost zpochybňovat hodnotové postoje a normy a případně je korigovat. To se v praxi souhrnně označuje jako pluralita hodnot, projevující se kupříkladu v náklonosti k lidem, mající různé normy a hodnotové postoje. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Nejobecnější postoje, určující celý životní styl a orientaci člověka ve světě, nazýváme hodnoty nebo hodnotové orientace. (Říčan, 2007) Hodnotou pro konkrétního člověka může být v podstatě cokoliv. Záleží to na specifických podmínkách a okolnostech utváření jeho osobnosti, na osobnostních zkušenostech. Přesto však existují obecněji platné hodnoty, k nimž patří například zdraví, rodina, děti, práce, přátelství, vzdělání, společenské postavení, peníze, upřímnost, láska, pravda, svoboda, úspěch. Proto hodnoty nikdy neodrážejí

jen objektivní význam věcí a jevů, ale i jejich subjektivní individuální smysl. Hodnoty tudíž mohou být posuzovány nejen z hlediska prospěchu jedince, ale také i z pohledu prospěchu širších sociálních skupin. (Bedrnová a Nový, 1998)

**Ochota ke kompromisu (KOM)** je konstruktem, mající svůj původ ve výzkumu konfliktů. Konflikt je chápán jako nepříjemný stav napětí mezi dvěma a více osobami. V konfliktních situacích mají obě strany sporu v podstatě dvě alternativy jednání. Buď se některá vzdá své pozice, nebo se pokusí ve vlastním zájmu působit ofenzivně. Efektivní a trvalé řešení konfliktu předpokládá zvládnutí obou strategií. Na jednu stranu musí jedinec aktivně prosazovat své vlastní zájmy. Na straně druhé musí zohlednit taktéž zájmy opačné strany sporu, aby také ona mohla uplatnit svá práva. Cílem je dosažení kompromisu na nejvyšší možné úrovni. Rovněž tedy také možnost, aby každá strana sporu uskutečnila své zájmy. Škála ochota ke kompromisu se vztahuje k chování jedince v konfliktu. Jde o schopnost přistoupit na kompromis, kdy v průběhu konfliktu dáme prostor protější straně a jejím zájmům. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Poněvadž konfliktní situace mnohdy vyvolávají negativní emoce, je jednou z důležitých sociálních dovedností umět konstruktivně řešit spory. Konflikty jsou zcela běžnou součástí mezilidských vztahů a odstranit je proto ani nelze. Mohou mít nejen negativní, ale i pozitivní význam. Jsou-li správně řešeny, podílejí se kladně na dynamickém vývoji skupiny a pomáhají lidem ve skupině vzájemně balancovat chování tak, aby vyhovovalo společným cílům. (Bedrnová a Nový, 1998)

**Naslouchání (NAS)** je základním prvkem komunikace a tím také sociálního chování. Pokud nenasloucháme, pak nemůžeme vlastní chování optimálně přizpůsobit. Naslouchání je v tomto smyslu vědomá komunikační strategie. V rámci Inventáře sociálních kompetencí - ISK se zjišťuje prosté, do jisté míry všední naslouchání. Nejde tedy o zjišťování znalosti techniky aktivního naslouchání. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Naslouchání je v obecném pojetí soubor dovedností, zahrnující pozornost a soustředění (příjem signálů), dešifrování (porozumění), paměťové zvládnutí (zapamatování), kritické myšlení (hodnocení) a zpětnou vazbu (reakci). Naslouchání nám pomáhá učit se tím, že umožňuje získávat znalosti o druhých a světě kolem nás. Formuje a udržuje vztahy s ostatními, umožňuje získávat společenské uznání a popularitu. Prostřednictvím naslouchání uplatňujeme vliv, neboť nám dovoluje pomáhat druhým tím, že jim hlouběji porozumíme. (DeVito, 2008). Naslouchání vyžaduje koncentraci pozornosti, udržování očního kontaktu, dávání najevo zájem, vyslechnutí si celé zprávy, věcné informace i pocity, dávat zpětnou vazbu verbální i neverbální, vhodně se ptát a nepřerušovat. Naslouchání se často uvádí do souvislosti s pasivitou. Skutečné naslouchání

je však vysoce aktivní činností, zahrnující schopnost porozumět tomu, co bylo řečeno, organizovat a analyzovat sdělení tak, aby je bylo možno podržet pro následné použití. (Mikuláščík, 2010)

**Pět výše zmíněných konceptů se faktorově analyticky sdružuje do nadřazeného konceptu sociální orientace (SO).** Tato sekundární škála odpovídá součtu hrubých skóre všech položek pěti primárních škál. Obsahově můžeme koncept sociální orientace charakterizovat následovně. Osoby s vysokou sociální orientací mají v zásadě pozitivní postoj ke druhým lidem. Úspěšně se dokáží vžít do druhé osoby a podívat se na svět jejíma očima. Pomáhá jim přitom dobrá schopnost naslouchat. Jsou tolerantní k nejrůznějším normám a hodnotovým postojům. Při řešení konfliktů zohlední aktivně i zájmy druhé strany. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Následuje škála **ofenzivity (OF)**, jež tvoří schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverte (EXT), rozhodnost (ROZ).

**Schopnost prosadit se (SPR)** vyjadřuje, do jaké míry je osoba schopná úspěšně realizovat své zájmy, pokud proti tomu stojí snahy druhých lidí. V profesním kontextu je schopnost prosadit se relevantní například při skupinovém rozhodování nebo při řízení lidí. Dokud jednající osoby zaujímají pozici majority, pak se schopnost prosadit se příliš neprojeví. Mnohem intenzivnější pro uplatnění sebeprosazení jsou pak situace, ve kterých jednající zastává pozici menšiny nebo jde o situace, ve které se střetávají dvě osoby s různým zájmem. Schopnost prosadit se je jedním ze základních prvků sociálních kompetencí. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Tato schopnost je založena na kombinaci kompetencí (odborných a sociálních), stejně jako na způsobu vystupování (sebedůvěře, důvěryhodnosti, zacházení se situacemi). (Possehl a Kittel, 2007).

**Ochota ke konfliktu (OKF).** Pokud chce někdo v konfliktních situacích hájit své zájmy, pak se konfliktům nesmí vyhýbat. Lidé s vysokou ochotou ke konfliktu se jednotlivým střetům staví čelem a nesnaží se řešení oddalovat. Zároveň konflikty nevytvářejí, ani nevyhledávají. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Vlastní prožívání konfliktů bývá totiž u jedince spojeno s nepříjemnými pocity, jako jsou rozčilení, napětí, úzkost, strach, pocit viny či agrese. Konflikt může vést i ke ztrátě duševní rovnováhy jedince, jeho vnitřní jistoty, k výkyvům v jeho pracovním výkonu a ztrátě sebedůvěry. Proto můžeme konflikt chápat jako „*ostrý verbální nebo silový střet, srážku, nesoulad či neshodu jedince s někým, zákaz něčeho, případně rozpor protichůdných tendencí, vyskytujících se uvnitř osobnosti nebo v jejím okolí, s nutností volby*



*mezi nimi.*“ Konflikty mají na jedince především negativní důsledky. Vedou k regresi a rezignaci jedince, ztěžují mu komunikaci, vyvolávají ztrátu motivace, degenerují v ignoranci, blokují procesy učení, rozkládají tým, vedou k urážkám či brání adekvátnímu řešení sporu. Ve střetech lze však spatřovat i jejich pozitivní charakteristiky. Mezi ně kupříkladu patří to, že jedince upozorňují na problémy, vedou k inovacím, podporují komunikaci, zabraňují netečnosti, probouzí zájmy, startují změnu, stimulují kreativitu, upevňují tým a vedou k sebepoznání. (Janiček a kol., 2013)

**Extraverze (EXT).** Osobnostní vlastnosti se rozvíjejí z temperamentového základu. Jejich vývoj lze zjednodušeně chápat jako přeměnu základních temperamentových vlastností na diferencovanější osobnostní rysy. Temperamentový základ následně předurčuje především rozvoj těch osobnostních vlastností, zahrnující sklon k určitým emočním prožitkům a způsobům reagování, tj. neuroticismu a extraverzi. (Vágnerová a Lisá, 2021) Osoby s výraznou extraverzí se rády setkávají s druhými lidmi, snadno navazují přátelství, s chutí se prezentují před publikem, mají přirozené tendence k vedení lidí. Naopak lidé introvertní jsou raději sami, zpravidla klidní, vážní, málo impulzivní a méně podnikaví. Introverze je občas spojena se sociální úzkostí, nahlížející v klinické definici jako synonymum sociální inkompetence. Na tomto pozadí nikoho proto nepřekvapí, že extraverze bývá řazena ke kompetencím sociálním. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Mezi projevy extravertních preferencí patří naladění na vnější prostředí, široké zájmy, společenskost a expresivita, schopnost převzít iniciativu v práci i ve vztazích, akce, činnosti navenek, interakce, vzájemné působení. (Crkalová a Riethof, 2007)

**Rozhodnost (ROZ).** Sociálně kompetentní chování předpokládá, že jednající osoby v určité situaci volí samostatně z více potenciálních možností chování tu, mající nejvyšší naději na úspěch při prosazování vlastních zájmů a při zohlednění nároků sociálních prostředí. Rozhodnost vyjadřuje, jak snadno se osoba přikloní k určitému chování nebo zda má sklony k oddalování rozhodnutí a nerozhodnosti. Vysoká rozhodnost nezaručuje volbu správného chování. Opačně vysoká nerozhodnost může zpomalovat plynulý průběh interakce. Nečinnost nebo vyčkávání jsou totiž málokdy vhodným řešením. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Rozhodnost je temperamentová vlastnost úzce ovlivňující volní jednání. Neboť volní jednání je realizováno na základě toho, že si člověk uvědomuje cíl své činnosti. Dané jednání člověka je v tomto ohledu aktivní, pod vlastní kontrolou a jeho činnost je motivovaná. Volní jednání se tedy uskutečňuje na základě vlastního vědomého rozhodnutí. Pokud proto chce člověk dosáhnout svého cíle, musí často vyloučit (omezit) činnosti jiné. (Kelnarová a Matějková, 2010)

Výše uvedené čtyři škály Inventáře sociálních kompetencí-ISK představují koncept ofenzivity, jejíž vysoká hodnota znamená aktivní přístup a navazování kontaktů probanda s druhými lidmi. Takový člověk přitom úspěšně prosazuje vlastní zájmy a chová se rozhodně. Ke konfliktům se staví čelem, aniž by je záměrně vyvolával. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

Třetí oblastí je **reflexibilita (RE)**, obsahující: sebe prezentaci (SEP), přímou pozornost k sobě (PPS), nepřímou pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO). Sekundární škála reflexibilita (RE) pokrývá způsoby, jakým se jedinec zabývá sám sebou a druhými lidmi. Vysoká reflexibilita znamená, že jedinec vnímá vlastní chování v interakcích a chápe reakce partnera v interakci na vlastní chování. Zabývá se také potřebami a způsoby chování protějšku a snaží se celkově o přizpůsobení.

**Sebe prezentace (SEP)** se vztahuje ke schopnosti jedince působit na druhé lidi pozitivním, respektive žádoucím dojmem. Bezesporu je schopnost sebe prezentace sociální kompetencí. Člověk, který se umí úspěšně prezentovat, bude také schopen vnímat nároky sociálního prostředí a má navíc dovednosti potřebné k realizaci takového určitého chování. Schopnost sebe prezentace je důležitým předpokladem plnění sociálních rolí. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Sebe prezentace souvisí se sebezpoznaním a sebehodnocením. Ačkoliv určitá sebe prezentace je charakteristická pro každého člověka, někteří lidé si více všimají toho, jaký dojem vyvolávají v druhých. V daném kontextu můžeme mluvit o tzv. sebemonitorování. Jedná se o tendenci regulovat vlastní chování ve smyslu předpokládaného očekávání druhých nebo podle požadavků situace, ve které jsme se ocitli. Vysoce sebemonitorující lidé věnují pozornost signálům, jež vysílají druzí lidé. Dále jsou schopni reflektovat vlastní reprezentaci. Uvědomovat si, jaký dojem vyvolávají a jsou také schopni modifikovat vlastní chování tak, aby co nejlépe odpovídalo požadavkům situace. (Výrost a Slaměník, 2008)

**Přímá pozornost k sobě (PPS).** Pokud chce člověk kompetentně řídit své sociální chování, pak musí reflektovat vlastní chování před, v průběhu a po konkrétním činu. Jen tak je možné jednat záměrně a adekvátně reagovat na problémy vzniklé při interakci s druhým člověkem. Naproti tomu **nepřímá pozornost k sobě (NPS)** doplňuje výše uvedenou přímou pozornost k sobě. Při nepřímé pozornosti reflektuje jednající vlastní chování podle toho, jaké reakce sleduje u partnera v interakci. Jednající se tedy dozvídá něco sám o sobě tím, že se zabývá tím druhým. Jedinec by měl například být schopen poznat vlastní konfliktní způsoby jednání podle toho, že bude sledovat reakce osob, se kterými je v interakci a bude je správně interpretovat. To je zpětně předpokladem k tomu, aby své chování přizpůsobil specificky určitému partnerovi

a předešel tak eskalaci konfliktu. Jak pro přímou, tak nepřímou pozornost k sobě platí, že její nadměrná míra může vyjadřovat nejistotu. Osoby, které příliš mnoho přemýšlejí o interakci, stále si dělají starosti a ostatním chtějí vždy jen vyhovět, mívají velmi nízkou míru pozornosti k sobě. Toto by mohlo mít na sociální chování negativní dopad, protože jedinec ztrácí ze zřetele vlastní zájmy a zaměří se především na požadavky sociálního prostředí. (Hoskovcová a Vašek, 2017)

**Vnímání osob (VNO).** Zatímco obě formy pozornosti k sobě slouží k reflexi vlastního chování, zaměřuje se vnímání osob především na partnera v interakci. Jde o správný odhad potřeb a chování protějšku. To je důležité pro poznání nároků sociálního prostředí, v tomto případě partnera v interakci. Následně se vytvoří základ pro záměrné řízení vlastního chování. Osoba, která umí poznat rozdíly mezi partnery v interakci, má možnost vlastní chování přizpůsobit specificky určité osobě. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Pro vnímání osob je velice podstatné, že do výsledného obrazu nevstupují pouze znaky vnímané osoby, ale že tento obraz aktivně ovlivňuje i vnímající osoba. Během svého života si totiž vytváříme tzv. implicitní teorii osobnosti. Je to individuální představa o tom, jak spolu souvisejí jednotlivé znaky a jak jsou významné. Tato implicitní teorie vychází jednak ze zobecněné zkušenosti, ale skládá se i z přejímaných konceptů daných kulturou, předávaných rodiči, vychovateli či jinými autoritami. Iracionálně zpracovaná zkušenost i převzetí iracionálního modelu však mohou vést k nesprávným stereotypům až předsudkům ve vnímání osob. Momentální psychické vyladění pozorovatele má také určitý vliv na vnímání druhých lidí. (Vysekalová a kol., 2007)

Poslední oblastí je škála **sebeovládání (SE)**. Tu představuje: sebekontrola (SEK), emoční stabilita (EST), flexibilita chování (FCH), internalita (INT). Vysoká míra sebeovládání v Inventáři sociálních kompetencí-ISK znamená, že proband vnímá sám sebe jako důležitou příčinu událostí ve svém prostředí a původce vlastního chování. Má vyrovnané emoční prožívání a dokáže i v zátěžových situacích jednat klidně a zachovat kontrolu. Navíc pružně reaguje na proměny prostředí.

**Sebekontrolou (SEK)** rozumíme schopnost člověka vědomě řídit vlastní chování v zátěžových situacích. Významné jsou zvláště emočně náročné situace. Pokud má proband vysokou míru sebekontroly, pak dokáže i v zátěžových situacích jednat s klidem. Sebekontrola je tudíž významným prvkem sociálně kompetentního chování, zvláště v konfliktních nebo frustrujících situacích. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Sebekontrola (sebeovládání) je součástí adaptace a vede k usměrňování vlastního chování prostřednictvím vůle, předchozích zkušeností a naučených

zábran. Lidé s nízkou mírou sebekontroly jednájí zpravidla impulzivně, projevují veškeré emoce přímo a bez ohledu na důsledky, jen v malé míře dokážou odložit uspokojení svých potřeb, hůře se adaptují na nepříjemné změny. Naopak jedinci s vysokou mírou sebekontroly zvládají vědomě impulzivnost tlumit, neprojevují veškeré emoce navenek a umí dobře snášet změny. Poněvadž sebekontrola tlumí impulzivnost zejména v sociální interakci. S narušenou sebekontrolou úzce souvisí tzv. deindividuace. Jedná se o stav, související s určitými specifickými situacemi (například v davu). Člověk totiž může uprostřed davu jednat mnohem agresivněji a bez zábran. (Zvírotsky, 2020)

**Emoční stabilita (EST)** a její vysoká míra charakterizuje člověka, nepodléhající výrazným výkyvům nálad. Jeho povaha je převážně pozitivní a v zátěžových situacích zachovává klid. Je v pozitivním slova smyslu vyrovnaná. Emoční stabilitě se příkládá kladný vliv na sociální chování. Emočně stabilní osoby jsou pro své partnery v interakci lépe předvídatelní a spolehlivější. Navíc nedochází k eskalaci případných konfliktů tak snadno, jako u emočně labilních lidí. Celkově emoční stabilita zlepšuje interakční chování. Emoční stabilita se od sebekontroly liší mírou aktivity, kterou dotyčná osoba musí vyvinout pro vlastní zklidnění. Sebekontrola se vztahuje k vědomé a aktivní kontrole vlastního chování a prožívání. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Projevem emoční lability následně bývají úzkostné stavy, nedůvěřivost k okolí, přílišná opatrnost, rychlé střídání nálad a snadné rozrušení na základě nepodstatných impulsů (Lojda, 2011). Emocionální stabilita je proto nejdůležitějším faktorem kontroly afektivity a nasycuje následující rysy osobnosti: klidný, trpělivý, vyrovnaný, uvolněný, málo kolísavé nálady, zřídka vzrušený nebo nervózní, ve svých citech ne tak snadno zranitelný. (Šnýdrová, 2008)

**Flexibilita chování (FCH)** se obecně vztahuje ke schopnosti člověka usměrňovat své chování podle situace a druhých lidí. Patří sem například schopnost naplňovat rolová očekávání a schopnost reagovat na proměny rámcových podmínek. Flexibilita chování je důležitým aspektem sociálně kompetentního chování, protože umožňuje přizpůsobení vlastního chování specifikům konkrétní situace a tím i reakci na chování druhého člověka v interakci. (Hoskovcová a Vašek, 2017) Pokud tedy hovoříme o potenciálu pracovníka, děláme prognózu jeho schopnosti úspěšně získat nové kompetence, zvýšit aktuální výkonnost a také zvládat v budoucnu i jiné úkoly, je nutné se věnovat v profesním kontextu těmto čtyřem vlastnostem: intelektuálním schopnostem, aktivitě a připravenosti podávat výkon, schopnosti a ochotě se učit a flexibilitě chování v sociálních situacích. (Faerber a Stöwe, 2007)

**Internalita (INT)** se vztahuje k rozsahu, ve kterém jedinec vnímá sám sebe jako příčinu událostí a chápe důsledky vlastního chování jako ovlivnitelné svým vlastním chováním a jednáním. Pouze osoby důvěřující tomu, že mohou ovlivňovat své prostředí, budou v sociálních interakcích aktivní. Pro každou záměrnou interakci, a tím pádem i pro sociálně kompetentní interakce, je proto nutná aspoň minimální míra internality. Ovšem internalita má ještě širší význam, přesahující pouhou aktivizaci. Pokud má člověk dostatečně vysokou internalitu, pak bude více prosazovat vlastní zájmy. Vytvoří se tak základ sociálně kompetentního chování, tedy uskutečnění vlastních cílů při zohlednění sociálních nároků na vlastní chování. (Hoskocová a Vašek, 2017) Jedná se tudíž o generalizované očekávání, vyjadřující souvislost mezi vlastním chováním a výsledky tohoto chování. (Výrost a Slaměník, 2008) Internalita úzce souvisí s osobní autonomií a tzv. místem ovládnutí či těžištěm kontroly. Jádrem této osobnostní charakteristiky je pocit většího či menšího vlivu na události a výsledky činnosti. (Franková, 2011)

Jak již bylo řečeno, pro samotné empirické šetření diplomové práce bylo využito dlouhé verze (108 položek, viz příloha) Inventáře sociálních kompetencí-ISK. Položky ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojit do čtyř hlavních sekundárních škál. Uvedená standardizovaná dotazníková metoda má však při měření sociálních kompetencí samozřejmě své limity, jelikož se jedná o sebeposouzení. To může představovat při samotném výzkumném šetření chyby v posouzení vlastní kompetence probanda, případně jeho stylizaci. Tu však lze ve výzkumu interpretovat i jako kapacitu chovat se žádoucím způsobem a vnímat ji proto spíše pozitivně. Výhodou námi využitých metod je možnost zprostředkování informací o poměrně široké škále sociálních kompetencí. Neboť sociálně kompetentní chování je vždy situačně specifické, což ovšem neplatí o kompetencích zakládajících toto chování. Kompetence působí proto spíše jako potenciál, jenž se v určité sociální situaci rozvine více nebo méně. Přičemž za sociálně kompetentní způsoby chování označujeme ty, odpovídající aspoň zčásti nárokům sociálního prostředí. (Hoskocová a Vašek, 2017)

#### **4. Obecná charakteristika profese učitele a učitelství**

V reálném pedagogickém procesu se kromě odborných kompetencí (s ohledem na zaměření konkrétního učitele) jako velice významně ukazují také kompetence sociálně-psychologické povahy. K sociální kompetenci v konkrétním případě učitele přitom přistupujeme jako k určitému komplexu sociálních znalostí, schopností a dovedností. Tento celek přitom považuje za nezbytný předpoklad k tomu, aby byl učitel s to uplatňovat různorodé varianty jednání.

*„Ani jedna dovednost, způsob či model jednání nejsou samy o sobě schopny zajistit člověku sociální úspěšnost.“ (Vališová a Kasíková, 2011)*

Sociální kompetence učitele jsou však od jeho profesionálních kompetencí neoddělitelné. Ovlivňují totiž efektivitu výchovně-vzdělávacích činností i samotnou práci s žáky. Dále rovněž přispívají nejen k profesní, ale i k životní spokojenosti učitele. Dnešní učitelé si proto stále častěji uvědomují, že předpokladem jejich sociálního úspěchu je nejen odpovídající kvalifikace a odborné znalosti, ale i osobnostní rysy a jejich psychické vlastnosti. Na tomto místě je nutné zmínit i jejich širší společenské postoje, pedagogické přesvědčení, hodnoty, přístup či samotné pojetí učitelské profese. Z tohoto pohledu jsou tudíž sociální dovednosti posuzovány jako nedílná součást vyučovacího stylu učitele. Jedná se o jeho jedinečnou schopnost úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů (Veteška a Tureckiová, 2008). *„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.“ (Gillernová a kol., 2011)*

Potřebu aktivně pracovat na rozvoji vlastních sociálních kompetencí si učitelé zpravidla uvědomují až ve chvíli, kdy opakovaně selhávají v některých aspektech interakce se svými žáky. Pociťují například možné nedostatky v oblasti vyjadřování, v sociální senzitivitě, v oblasti asertivity, v dovednosti dávat a zároveň přijímat zpětnou vazbu bez úzkosti a obran. Pokud se tedy chceme podrobně zaobírat a věnovat problematice sociálních kompetencí v profesním kontextu u učitelů, je teoreticky nemožné přitom vynechat obecnou charakteristiku samotné profese a neanalyzovat její jednotlivé aspekty. Podle Průchy (2009) patří povolání učitele mezi profese, které jsou spjaty s vývojem lidstva. Učitelkou profesi lze charakterizovat, jak na základě analýz této profese samé, tak na základě užití přístupů, obecných kritérií a klasifikací používaných pro jiné profese. Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, který je profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Jejich profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, jež jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.

Je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout se k modelu široké profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově. Protože by se měl učitel nejen zajímat o to, co učí, ale také jak učí a zejména koho učí, což je nově deklarovanou doménou. V tomto pojetí je osobnost učitele význačným motivujícím

činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je formována již během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Význam pro vytváření osobnosti učitele má tedy nejen pregraduální, ale i postgraduální příprava. (Tirpák, 2019)

V současné době je v rámci učitelské profese kladen značný důraz na autonomii učitele, vzájemnou spolupráci, komunikaci a tvůrčí přístup k výuce. Důvodem je charakter vzdělávací strategie, předpokládající důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Úkolem učitele je motivovat žáky k učení, osobnímu růstu, podporovat jejich schopnost autoregulace a budovat u nich vhodné pracovní návyky. Obecně je možné v rámci učitelské profese se setkat s několika trendy. Jedná se zejména o profesionalizaci této profese, jež je upravena příslušným zákonem. Dalším směrem je zaměření výuky na celkový rozvoj osobnosti jedince a jeho klíčové kompetence. Mimo těchto zaměření je nezbytné brát v úvahu i změny, spojené se samotným vývojem vzdělávacích podmínek (globalizace, multikulturalismus), novými edukačními cíli a prostředky. Důležité je uvědomit si skutečnost, že se mění i samotní žáci. (Vališová a Kasíková, 2010) Všechny tyto změny mají vliv na učitelskou profesi a požadavky kladené na učitele a jejich přípravu.

Pojem pedagogický pracovník je spojen s celou profesní skupinou, do které patří nejen učitel ale také další profese (Průcha a kol., 2013). Podle zákona č. 563/2004 Sb., patří mezi pedagogické pracovníky také vychovatelé, trenéři, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, psychologové. V tomto zákoně je pedagogický pracovník charakterizován následujícím způsobem: „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“.

Jedná se tedy o kvalifikovaného odborníka, působící v oblasti výchovy a vzdělávání. Jeho hlavním úkolem je předávání poznatků žákům a pozitivní ovlivňování jejich postojů a hodnot. (Průcha a kol., 2013) Učitel je jedním ze základních činitelů ovlivňujících vzdělávací proces. Důvodem je skutečnost, že je odpovědný za přípravu, realizaci, řízení a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby měl učitel odpovídající kvalifikaci a také vhodné osobnostní vlastnosti. Učitel se také podílí na vytváření klimatu třídy. (Průcha, 2009) V rámci výuky tedy učitel funguje jako určitý iniciátor výchovně vzdělávacího procesu. Jeho hlavním úkolem je v rámci výuky pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní

rozvoj žáků. Na učitele je tedy nutné nahlížet také jako na osobu, významnou v životě dětí a mládeže. Tudiž by měl jít svým žákům příkladem a chovat se odpovídajícím způsobem. Dále volit vhodný způsob komunikace, mít kladný vztah k žákům a jednat eticky. Pokud tomu tak je, stane se pro žáky důležitým modelem chování. (Grecmanová a kol., 2002)

Učitelkou profesi lze však nejvhodněji charakterizovat tím, že se popíše a objasní to, co vlastně učitelé vykonávají. Tento na první pohled samozřejmý postulát se při podrobnějším pohledu již nejeví tak jednoduchý. Je totiž nutno rozlišit, co učitelé mají vykonávat, od toho, co fakticky vykonávají. V pracovní době stanovené závaznými právními předpisy konají pedagogičtí pracovníci především (Průcha, 2002, Tirpák, 2019): přímou vyučovací činnost nebo přímou výchovnou činnost a práce související s touto činností. Pracemi souvisejícími s přímou vyučovací nebo výchovnou činností se rozumějí zejména: příprava na vyučování nebo výchovnou činnost, příprava učebních pomůcek, vedení předepsané pedagogické dokumentace, oprava písemných a grafických prací žáků, dozor nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a se zákonnými zástupci žáků, nezbytná odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele, účast na poradách svolaných ředitelem školy, studium a účast na různých formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. K tomu je nutné započítat i další závazné činnosti, jako například: dodržovat učební plány, učební osnovy, případně jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy a předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování, výchově, informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonné zástupce a vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje. Jak je vidět, repertoár různých druhů činností je dosti rozsáhlý. Jedná se tu v řadě případů o předepsané činnosti, jež jsou ukládány učitelům jako závazné normy. Tyto činnosti jsou taxativně vymezeny v příslušných právních a školských dokumentech. Avšak co jsou fakticky realizované činnosti učitelů, o tom samozřejmě právní předpisy nerozhodují.

Profese učitele patří mezi tzv. pomáhající profese. Mezi tyto profese patří například zdravotní sestry, sociální pracovníce nebo ošetřovatelky. Na pomáhající profese jsou kladeny značné požadavky nejen v oblasti odbornosti, ale také v osobnostní rovině. Učitel proto musí disponovat celou řadou vlastností, pomáhající mu jeho profesi zvládat. Učitel by měl být schopen porozumět žákovi a být ochoten mu pomoci. Důležitou roli tedy hraje empatie, trpělivost a náklonnost k dětem. (Čáp a Mareš, 2001)



Z výše uvedených informací je zjevné, že významnou součástí profese učitele je lidský vztah. Kopřiva (2013) upozorňuje na to, že s touto skutečností jsou spojena určitá specifika dané profese. První je skutečnost, že učitel by měl mít pochopení pro každého žáka. Druhým specifickým znakem této pomáhající profese je skutečnost, že by si pedagogický pracovník neměl prostřednictvím svého zaměstnání něco dokazovat. Někteří lidé totiž vstupují do pomáhajících profesí, aby dosáhli požadovaného úspěchu a byli pozitivně hodnoceni. V případě učitele se jedná o pocit, že by měl mít dobrý vztah s žákem na úkor kvality vykonané práce. Třetím paradoxem spojeným s pomáhající profesí je specifický vztah k financím. V případě pomáhajících profesí jsou finance stejně jako v jiných případech důležité. Není možné totiž předpokládat, že osoby v pomáhajících profesích budou své zaměstnání vykonávat pouze pro dobrý pocit. Proto by měli být učitelé za svou práci také odpovídajícím způsobem zaplacení.

Jedná se o vysoce zátěžové povolání, vyžadující vysokou míru koncentrace a zodpovědnosti. Učitel musí být schopen efektivně reagovat na nepředvídatelné situace. V rámci výkonu svého povolání je v podstatě neustále v kontaktu s lidmi, ať už jsou to jeho žáci nebo jejich rodiče. V podstatě je tedy možné říci, že učitel je neustále vystaven vysoké frekvenci velice intenzivních podnětů. Na učitele velmi často působí tudíž řada stresorů naráz, což zvyšuje jejich účinek. Působí na ně i řada podprahových faktorů, jako je hluk. (Urbánek, 2004)

Učitelská profese je poměrně náročná, což je dáno zejména skutečností, že se učitel podílí na formování společnosti. Učitelé představují velkou profesní skupinu, mající poměrně specifickou profesní kulturu, vzorce chování, návyky a tradice, předávající z generace na generaci. Vzhledem k tomu, že mají učitelé vliv na formování dětí a mládeže, jsou významným činitelem společnosti a jejího vývoje. Podílí se na utváření postojů a vzorců chování mladých lidí, což se následně projevuje v celé společnosti. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby měli učitelé nejen odpovídající profesní znalosti a dovednosti, ale také adekvátní osobnostní vlastnosti. (Dytrtová, 2009) Profesionální požadavky kladené na učitele jsou vymezeny v již námi zmiňovaném zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zde je jasně vymezeno, kdo může vykonávat tuto profesi. Mezi základní předpoklady patří právní způsobilost, odborná kvalifikace k pedagogické činnosti, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Zákon dále jasně vymezuje odbornou kvalifikaci učitelů na jednotlivých stupních vzdělání. Obecně je však po učitelích požadováno vysokoškolské vzdělání v magisterském vzdělávacím programu se zaměřením na pedagogické vědy nebo přípravu učitelů. Může se však jednat také o vysokoškolské studium

na úrovni magisterského vzdělávacího programu nepedagogického zaměření, ale musí si doplnit pedagogické vzdělávání v akreditovaném vzdělávacím programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na studium v oblasti pedagogických věd.

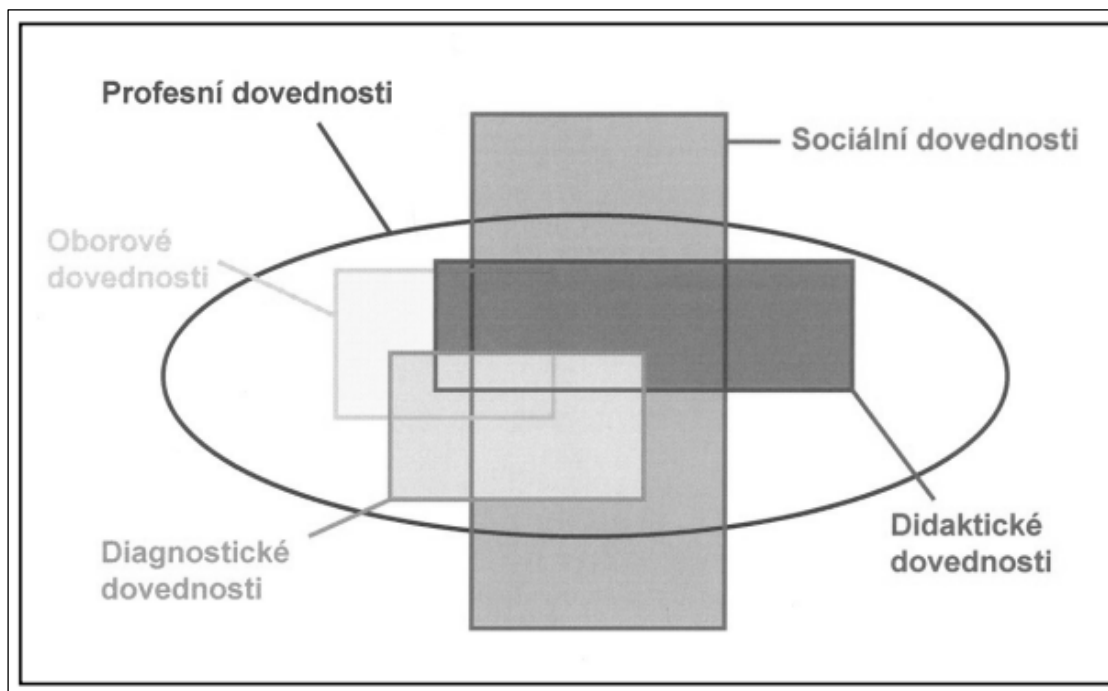
Důležité je, aby měl učitel potřebné profesní dovednosti. V případě učitelů hovoříme o pedagogických dovednostech. Kyriacou (2004) definuje pedagogické dovednosti následujícím způsobem: „*jednotlivé logicky související prvky činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Jejich primárním charakteristickým rysem je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů.*“ Díky pedagogickým dovednostem je učitel schopen efektivně dosahovat výukových cílů a řešit problémy, se kterými se v rámci výuky setkávají. Pedagogické dovednosti mají komplexní charakter a vycházejí z celé řady oblastí. Jedná se zejména o pedagogiku, psychologii, sociologii, etiku, filosofii a další.

Průcha (2009) v souvislosti s profesními dovednostmi učitelů hovoří o pedagogické způsobilosti, kterou definuje jako: „*souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření. 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.*“ V rámci pedagogické způsobilosti tedy hrají důležitou roli nejen znalosti a dovednosti, ale také zkušenosti učitele.

Můžeme proto hovořit o čtyřech skupinách profesních kompetencí, mezi které řadíme odborné didaktické, diagnostické a sociálně psychologické kompetence. (Gillernová a Mertin, 2003) V rámci odborných kompetencí se jedná o odborné znalosti a dovednosti, související s vyučovacím předmětem daného učitele. Didaktické kompetence se úzce dotýkají plánování, organizace a řízení vzdělávacího procesu. Diagnostické kompetence jsou důležité pro posouzení z hlediska potřeby, reakce a schopnosti žáka, klimatu ve třídě či při sebehodnocení vlastní práce učitele. Poslední sociálně psychologické kompetence jsou schopnosti vcítit se do žáků, porozumět vztahům ve školní třídě a komunikovat efektivním způsobem. Výše uvedené kompetence nejsou izolované, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují. Jednotlivé kompetence zahrnují různé dílčí dovednosti a schopnosti, jež se vzájemně překrývají (obr. 2). Z výše uvedených informací je zjevné, že profesní kompetence učitelů zahrnují celou řadu dílčích dovedností. Z tohoto důvodu není možné je v rámci rozsahu diplomové práce zde všechny pregnantně definovat. Existují však určité kompetence, představující v rámci profese učitele zcela zásadní roli. Mezi ty nejdůležitější patří kompetence (Kyriacou, 2004):

k plánování výuky, k řízení a realizaci výuky, k vytváření příznivého klimatu ve třídě, kompetence nutné k udržení kázně ve třídě, diagnostické a autodidaktické kompetence.

**Obr. 2: Model profesních kompetencí učitele**



Zdroj: Gillernová a Mertin (2003)

Naprostou klíčovou je proto zajistit kvalitní přípravu na učitelství, protože „proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani se nekončí v rámci pregraduální přípravy.“ (Kasáčová, 2005). Přípravu učitelů zajišťují vysoké školy, jejichž hlavním cílem je podle Průchy (2009): „připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho profesi. Předpokládá se, že programy učitelství jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje, jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.“ Příprava na učitelství by měla reflektovat trendy v oblasti školství.

Měla by také zahrnovat následující složky (Coufalová, 2010): odborně předmětovou, pedagogicko-psychologickou, všeobecný základ a praxi. Velice důležité je, aby byly teoretická a praktická část studia v rovnováze. K pedagogické přípravě je možné přistupovat podle Urbánka (2005) dvěma způsoby: souběžně (paralelně) nebo následně (konsektivně). V rámci souběžného modelu se odehrává příprava v oblasti odborně předmětové a pedagogicko-psychologické souběžně. V případě následného modelu probíhá nejdříve příprava v jedné oblasti a následně v té druhé. V současné době převládá v rámci přípravy na profesi učitele souběžná příprava. Můžeme se však setkat také s následnou přípravou

na učitelské povolání. Jedná se například o situaci, kdy je zájemce o učitelskou profesi absolventem nepedagogické vysoké školy a potřebuje si dodělat pedagogické vzdělání. K tomu slouží vzdělávací kurzy v rámci doplňujícího pedagogického studia, akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Je však nezbytné si uvědomit, že absolventi nejsou hotovými učiteli a jejich vzdělávání by mělo probíhat po celý život. Důraz by měl být kladen nejen na sledování trendů v rámci jejich specializace (aprobace) v pedagogice, ale také na rozvoj sociálních kompetencí, umožňující efektivně pracovat se samotnými žáky.

## **5. Osobnostní požadavky kladené na učitele**

S ohledem na charakter profese pedagoga hraje v jeho zaměstnání zcela zásadní roli také jeho osobnost. Podle celé řady autorů je právě osobnost učitele hlavním faktorem ovlivňujícím jeho úspěšnost. Individualita učitele do značné míry předurčuje, jak bude řešit jednotlivé úkoly, přistupovat k výuce a k žákům. Významnou roli přitom hraje zejména jeho pedagogický takt, intuice, tvořivost, smysl pro humor nebo empatie. Svěbytnost člověka se formuje po celý život jedince a je ovlivněna nejen vrozenými vlastnostmi, ale také jeho životními zkušenostmi. Každý učitel je individuální osobnost se specifickým charakterem a názory, formovanými různými činiteli (rodinou, školou, přáteli). Některé osobnostní vlastnosti jsou člověku vrozené. Jedná se například o charakter, temperament nebo inteligenci. Jiné dílčí části osobnosti se formují v průběhu života, což je například zodpovědnost, kreativita, empatie nebo schopnost sebereflexe. (Janderová, 2019)

Pro školní prostředí je charakteristická vzájemná interakce mezi žáky a učitelem. Významnou roli zde však hrají také další osoby, vstupující do této specifické sociální interakce. V případě učitele to v podstatě znamená, že se jeho osobnostní vlastnosti promítají do každé pedagogické situace. Učitel na žáka v rámci pedagogické situace působí vždy komplexně celou svou osobností. Je tudíž nezbytné a nutné sledovat celou individualitu učitele a ne pouze jednotlivé vlastnosti. Každá pedagogická situace je totiž jiná a každý žák odlišný, a proto jsou na osobnost učitele kladeny různé nároky. Jeho pedagogické působení tedy záleží na celé řadě faktorů, jako je například jeho osobnost, pedagogické schopnosti, odborné znalosti, filozofický nahléd na svět, psychický a fyzický stav a další. Osobnost učitele je důležitá zejména proto, že je žákům v rámci výuky poměrně blízko a ti ho tak mohou velice dobře poznat. V rámci výuky si všímají jeho hlasu, gest, zevnějšku, vystupování, tvořivosti, reakcí na jednotlivé podněty. Žáci tedy učitele často velmi dobře znají a jsou schopni udělat si o něm

určitý vlastní obrázek. Proto by měl učitel v rámci výuky vystupovat autenticky. Díky tomu se mu může podařit přiblížit se svým žákům, což má na kvalitu vyučovacího procesu pozitivní vliv. Dobrý učitel by měl být pro žáky vzorem, který budou chtít následovat. S profesí učitele je tedy spojen významný potenciál, protože může být pro žáka vzorem po celý jeho život. (Nelešová, 2005)

Mezi významné složky osobnosti učitele podle Mikšíka (2007) v tomto ohledu patří: psychická odolnost, vysoká míra adaptability, sociální empatie a komunikační schopnosti, schopnost učit se novým věcem. Samotný učitel by měl být následně přátelský, vřelý, chápavý, trpělivý a spravedlivý. Dále umět a být schopen vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru, naslouchat svým žákům. Významnou roli proto u osobnosti učitele hraje empatie, sociální citění, schopnost řešit mezilidské vztahy, vnímat své vlastní pocity a vyjadřovat je. Důležitá je taktéž schopnost sebereflexe a sebeovládání. V tomto ohledu je nutné si uvědomit skutečnost, že každý jedinec má vrozený určitý temperament nebo míru frustrační odolnosti, která jednání člověka silně ovlivňuje. V neposlední řadě je velice podstatné, aby byl učitel schopen žáky naučit požadované a předepsané učivo. Proto by měl být vynalézavý, tvořivý a také nadšený pro danou výuku.

Čapek (2015) uvádí, že by měl mít učitel následující rysy osobnosti: pedagogický takt (ukázněnost v rámci jednání se žáky), schopnost tvořivosti a ochotu hledat nové způsoby řešení, pedagogický optimismus (důvěru v to, že pedagogické působení pozitivně ovlivňuje chování žáků), pedagogický klid (učitel by měl být schopen soustředěně pracovat a při práci s žáky být trpělivý), pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům, zásadové morální postoje (vždy by měl učitel jednat v souladu s morálkou a principy demokracie, humanismu), přísnou spravedlnost. Zcela zásadní roli hraje v rámci výuky i pedagogický takt. Jedná se o určitou ukázněnost pedagoga při jednání s žáky a schopnost sebeovládání a jednání s ohledem na potřeby žáků. Míra pedagogického taktu učitele do velké míry ovlivňuje styl práce učitele, způsob posuzování jednotlivých výchovných situací a jeho rozhodování, jak dále postupovat. Velice důležitá je v rámci činnosti učitele tvořivost učitele, který by měl být schopen učivo žákům zajímavým způsobem předávat. V práci učitele se uplatňuje celá řada tvořivých prvků. Učitel musí vždy svou práci promýšlet, výuku si vždy předem připravovat a plánovat jednotlivé kroky. Pro tvořivou osobnost je charakteristická určitá míra autonomie jedince. Ten by měl být nezávislý na vnějších a vnitřních vlivech. Neměl by sebou nechat manipulovat a na druhou stranu by neměl vnucovat své názory ostatním. Dále je pro tvořivou osobnost nutná autoregulace, založená na vědomé kontrole chování. Součástí autoregulace je také schopnost

klást si cíle a hledat různé způsoby, jak jich dosahovat. Tvořivý jedinec je motivován poznávat okolní svět a utvářet si k němu jasné postoje. Významnou roli hraje v případě tvořivosti rovněž bezprostřednost, nespoutanost, flexibilita, čínorodost a motivace k činu.

Do značné míry je pro učitele důležitý ještě smysl pro humor, usnadňující navazování dobrých vztahů s žáky. Díky smyslu pro humor je učitel schopen připravit zábavnou výuku například prostřednictvím hry nebo navozením určité sociální situace. Pro žáky je tento typ výuky zajímavější a je pro ně snazší si učivo zapamatovat. Mimo to díky tomuto přístupu žáci vykazují často lepší výsledky. (Gavora, 2005)

Velice důležitá je i emoční stabilita učitele, jež je do značné míry spojena zejména s realistickým sebehodnocením a se sebedůvěrou. Díky emocionální stabilitě je pedagog schopen efektivně zvládat profesní nároky, které jsou na něj společností kladeny. Jedná se například o řešení konfliktů s rodiči nebo kolegy. Mimo to mu pomáhá emoční stabilita zvládnout případné neúspěchy a zklamání, se kterými se může v rámci svého profesního života setkat. (Čapek, 2015)

Dobry učitel by měl mít také vhodné profesní postoje. Ty se do značné míry odrážejí v jeho přístupu k výuce (učitelovo pojetí výuky). Důležité je, aby měl učitel kladný postoj ke svému povolání. Měl by přijmout odpovědnost za svou práci a roli, která je s ní spojena. Velmi podstatné je i to, jak učitel přistupuje k poslání své profese. Měl by si být vědom užitečnosti své práce. Značnou roli v tomto ohledu hrají očekávání spojená s jeho povoláním, která měl v době, kdy si toto povolání zvolil a kdy s ním začínal. Právě tyto postoje se do značné míry promítají do jeho pocitu odpovědnosti za vykonanou práci. V neposlední řadě jsou důležité také jeho postoje k autoritám. Ty se projevují zejména v tom, jak učitel přistupuje k nařízením ze strany vedení školy. Postoje jsou v případě učitelské profese velice důležité hlavně proto, že je velmi často přenáší na své žáky. Pedagog by měl být proto spravedlivý, nestranný, pracovitý, odpovědný. Měl by jít žákům dobrým příkladem, protože ti ho poměrně často napodobují. (Fontana, 1997)

Zcela zásadní roli hraje autorita učitele. Pro učitele může být velice náročné získat si u žáků autoritu. Na jedné straně je autoritou myšlen soubor pravomocí, spojených s výkonem učitelské profese (tzv. formální autorita). Druhý význam je spojen s dobrovolným uznáním úlohy učitele ve výuce. Je přitom nezbytné si uvědomit, že učitel může mít v jedné třídě autoritu a v druhé nikoliv. Zcela zásadní roli přitom hraje vzájemný pocit důvěry. Jde o neformální autoritu,

vycházející do značné míry z osobnosti učitele a jeho profesních dovedností. Neformální autorita je někdy označována také pojmem přirozená autorita. (Vališová a Kasíková, 2010)

## II. Empirická část

### 6. Základní údaje o výzkumném šetření

V další části textu diplomové práce se zaměřujeme a diskutujeme základní východiska v souvislosti s realizovaným výzkumem. Praktickou část tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK. (Hoskocová, Vašek, 2017)

#### 6.1 Formulace výzkumného problému

Z hlediska námi stanovených výzkumných problémů diplomové práce předkládáme následující:

- Jaké jsou odlišnosti z hlediska sociálních kompetencí u učitelů základních škol?
- Jaký vliv má délka praxe na sociální kompetence u zvolené skupiny respondentů?
- Jaký je vztah mezi věkem a sociálními kompetencemi u učitelů základních škol?

Výzkumné otázky jsou stěžejní pro následnou formulaci cílů výzkumu a tvorbu výzkumných hypotéz. Z pohledu statistického testování však byly všechny hypotézy v diplomové práci formulovány jako nulové ( $H_0$ ).

$H_{01}$  Sociální kompetence u učitelů základních škol se z pohledu věku neliší.

$H_{02}$  Délka pedagogické praxe nemá žádný vliv na sociální kompetence z hlediska vybraných respondentů výzkumného šetření.

Vzhledem k provedenému výzkumu diplomové práce je nutné upozornit na skutečnosti, že k uvedeným hypotézám ( $H_0$ ) byly alternativní ( $H_A$ ) testovány jako oboustranné a vždy předpokládána odlišnost porovnávaných parametrů. Je nutné si totiž uvědomit, že oblast sociálních kompetencí u učitelů základních školy představuje vždy větší množství položek, jsou alternativní hypotézy formulovány pouze takto v jejich obecné rovině a nebyly konkretizovány pro jednotlivé testované položky. Verifikace formulované nulové hypotézy však byla pomocí indukčních metod statistické analýzy dat prováděna pro každou posuzovanou položku jednotlivě.



## 6.2 Charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u učitelů základních škol z hlediska délky jejich praxe a věku. Dále pak zjistit jednotlivé odlišnosti v sociálních kompetencích u vybrané skupiny probandů a vymežit jejich souvztažnost se sledovanou problematikou z pohledu věku a délky praxe. V neposlední řadě je cílem výzkumného šetření zhodnotit možnosti aplikovaného standardizovaného šetření pro andragogickou teorii a praxi, objasnit a diskutovat zjištěná data a formulovat závěry a doporučení pro praxi andragogiky a managementu vzdělávání.

## 6.3 Techniky statistické analýzy dat

Pro výzkumné šetření diplomové práce byl využit kvantitativní výzkum, jehož data jsou zpravidla analyzována s využitím statistiky. Jednoduché numerické operace jsme prováděli standardně v Microsoft Excelu. Pro složitější statistické výpočty a tvorbu krabicových grafů bylo v diplomové práci využito softwaru Statgraphics Centurion XVI. Pro testování samotných hypotéz se následně využívá indukivní statistika. Připravená data jsme proto zpracovali statisticky a k výpočtům využili Studentova t-testu a analýzu rozptylu ANOVA.

Studentův t-test je totiž jedním ze statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí tohoto testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů, mají stejný aritmetický průměr. Musíme taktéž podotknout, že pokud byla data z výzkumného šetření homoskedastická, byl pro další výpočet využit t-test při shodných rozptylech. Ten na zvolené hladině významnosti (v našem případě  $\alpha = 0,05$ ) komparuje středové hodnoty (aritmetické průměry) dvou souborů dat a zjišťuje jejich statistickou významnost rozdílů. Naproti tomu při heteroskedastických datech byl k výpočtům využit t-test pro neshodné rozptyly. (Chrásková, 2016) T-test používaný k porovnání dvou skupin je silnou parametrickou procedurou. Jsou-li totiž dvě skupiny odlišné, t-test to s největší pravděpodobností zjistí. Jeho výhodou je to, že dokáže činit různé předpoklady (parametry). Předpokládá kupříkladu, že zjištěné výsledky se víceméně řídí normálním rozdělením, jejich data mají intervaly či poměry a v těchto datech se nevyskytují žádné mimořádné hodnoty. (Walker, 2013) Všechna data výzkumného šetření byla tudíž nejprve podrobena testům zjišťujícím normalitu dat pomocí testu Shapiro-Wilkova a případně následně proveden Mann-Whitney U test (neparametrická obdoba dvou výběrového t-testu). Jedná se o neparametrický test, jenž hodnotí, zda dva nezávislé vzorky pozorování pocházejí ze stejného rozdělení a testuje

rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Použití testu má své předpoklady a to, že je testem nulové hypotézy. Dále se jedná o výběry z téhož základního souboru, nebo je formulován jako test o poloze. V tomto případě je důležitý předpoklad, že se jedná o soubory se stejným tvarem rozdělení. (Urbancová, 2013)

Avšak nejvšestrannější přístup ke srovnávání průměrů mezi více než dvěma skupinami, se nazývá analýza rozptylu (ANOVA). Ta porovnává střední hodnoty dvou nebo více skupin ve vzorku. Je nezbytná při zkoumání vlivu nezávislé proměnné na závisle proměnnou. Ve své nejjednodušší formě slouží ke srovnání rozdílů mezi dvěma skupinami a dává přesně stejné výsledky jako Studentům t-test. Přichází-li v úvahu více srovnání, je ANOVA výhodnější než řada jednotlivých t-testů. ANOVA provádí srovnání mezi libovolným počtem skupin v jediném testu. (Martin a Bateson, 2009)

#### **6.4 Deskripce použité výzkumné metody**

Praktickou část diplomové práce tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK u učitelů základních škol. Bylo využito plné verze ISK o 108 položkách, jež sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do čtyř hlavních sekundárních škál.

Mezi základní primární škály metody patří: prosocialita (PRO, 7 položek), převzetí perspektivy (PPE, 6 položek), pluralita hodnot (PHO, 7 položek), ochota ke kompromisu (KOM, 6 položek), naslouchání (NAS, 6 položek), schopnost prosadit se (SPR, 7 položek), ochota ke konfliktu (OKF, 5 položek), extraverte (EXT, 6 položek), rozhodnost (ROZ, 6 položek), sebekontrola (SEK, 6 položek), emoční stabilita (EST, 6 položek), flexibilita chování (FCH, 6 položek), internalita (INT, 9 položek), sebeprezentace (SEP, 7 položek), přímá pozornost k sobě (PPS, 6 položek), nepřímá pozornost k sobě (NPS, 6 položek), vnímání osob (VNO, 6 položek). Mezi sekundární škály následně patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE). Jednotlivé položky jsou v dotazníkovém šetření seřazeny tak, aby mezi sebou položky sytící stejnou škálu měly co největší rozestup. Přibližně polovina položek se skóruje negativně.

Testovací materiál obsahuje samotné dotazníkové šetření (viz příloha) a vyhodnocovací list pro zaznamenání a výpočet hrubých skóre a profily pro grafické zobrazení výsledků. Inventář sociálních kompetencí-ISK pracuje na principu sebeposouzení a odpovědi odrážejí sebehodnocení zkoumané osoby. Proband čte výroky a vyjadřuje se na čtyřstupňové škále

(od 1 = vůbec nesouhlasí, po 4 = zcela souhlasí). Podrobné instrukce pro vyplnění se nachází na první straně dotazníku, kdy si každý proband samostatně přečte instrukci a začne pracovat na položkách. Individuální pomoc administrátora testu není nutná. Avšak slouží k případnému vysvětlení otázek probandů. Avšak takové otázky mohou být zodpovězeny pouze s ohledem na proces zpracování, nikoliv s ohledem na interpretaci položek. V případě pochybností opakuje diagnostiky obsahy instrukce vlastními slovy. Výzkum lze realizovat a administrovat nejen jednotlivě, tak i skupinově. Pro výzkumné šetření diplomové práce bylo využito hromadného sběru dat, kdy se doporučuje provádět skupinou administraci pod dohledem. V obou případech není zadáno žádné časové omezení. Proband by měl mít vždy dostatek času na zpracování všech položek. Přibližná doba zpracování je asi 20 minut. Vyhodnocení probíhá ve verzi tužka-papír standardizovaně. Probandi hodnotí všechny položky na čtyřbodové škále, tedy se pro každou položku zapisuje hodnota mezi 1 a 4. U pozitivně skórovaných položek získává proband vyšší počet bodů, když s položkou souhlasí a výsledné hodnoty odpovídají zaškrtnutým hodnotám. U negativně skórovaných položek je nutné provést transformaci zaškrtnutých hodnot na opačné hodnoty skóru. Po zanesení bodů se provede součet za každý řádek a napíše se na konec každé řádky ve vyhodnocovacím listu. U čtyř sekundárních škál ISK je potřeba sečíst body získané v příslušných primárních škálách a zaneš je do vyhodnocovacího listu. Všechny tyto součty jsou základem pro stanovení standardizovaných hodnot (percentil, stanin, standardní skór). (Hoskocová, Vašek, 2017) Z pohledu výzkumného šetření jsme se v empirické části diplomové práce přiklonili komparovat vždy dosažené percentilové pořadí respondentů podle délky praxe a věku. Domníváme se, že pro celkové srovnání se jedná o nejrelevantnější ukazatel. Techniky řečeno je totiž percentil hodnota na stupnici od 1 do 100 signalizující procento výsledků v jakémkoliv existujícím hodnocení, které jsou rovné nebo pod zmíněným výsledkem. Percentily mají smysl, když máte velký počet hodnot, neboť pak je přidělení obvyklejší. (MacDonald, 2008) Percentil proto vypovídá o tom, kolik procent zkoumaných osob dosáhlo hodnoty, která je stejná nebo nižší než hodnota dosažená probandem.

## **6.5 Charakteristika výzkumného souboru**

Praktickou část diplomové práce tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK u učitelů základních škol. Mezi nezávisle proměnné tohoto šetření diskutujeme především délku praxe a věk respondentů. Průcha (2006) totiž tvrdí, že délka praxe je zajisté relevantnější charakteristikou učitelské profese, než samotný věk. Vždy je totiž nutné uvážit zejména to, že většina učitelů základního vzdělávání jsou ženy,

z nichž většina tráví kratší či delší dobu na mateřské dovolené. Tím se samozřejmě jejich délka pedagogické praxe zkracuje. Proto je ve výzkumu a při následné komparaci vhodnější operovat s délkou pedagogické praxe při vyšetřování vlivu učitelských charakteristik na edukační procesy a jejich výsledky. Samotná výzkumná část je realizována na vzorku 112 učitelů základních škol, z toho je 12 mužů (9 %) a 100 žen (91 %). Z hlediska proměnných výzkumného šetření jsou reflektovány především délka praxe a věk probandů. Věkový průměr respondentů výzkumného šetření je 36 let, s průměrnou délkou praxe 8 let. Jednalo se o učitele základních škol z Ústeckého regionu. Výběr byl zcela náhodný a souvisel s ochotou samotných učitelů se do výzkumného šetření zapojit. Ve výzkumu bylo upuštěno od deskripce na základě genderu, neboť námi získaný vzorek je samotným počtem nevyrovnaný a mohl bych zkreslit konečné výsledky.

Před samotným výzkumným šetřením byl proveden předvýzkum na deseti náhodně vybraných respondentech. Naším cílem bylo ověření srozumitelnosti standardizovaného dotazníku pro učitele základních škol a ověření možnosti vyhodnocení získaných dat. V rámci analýzy získaných výsledků v předvýzkumu bylo následně konstatováno, že po celkové stránce je dotazník pro respondenty srozumitelný, struktura vyhovující a problémy s porozuměním pouze statisticky nevýznamné. Je však nutné upozornit, na poměrně rozsáhlý počet položek (108 položek), kdy administrace celkového testu nepřesahuje 20 minut.

## 7. Zjištěné výsledky dotazníkového šetření

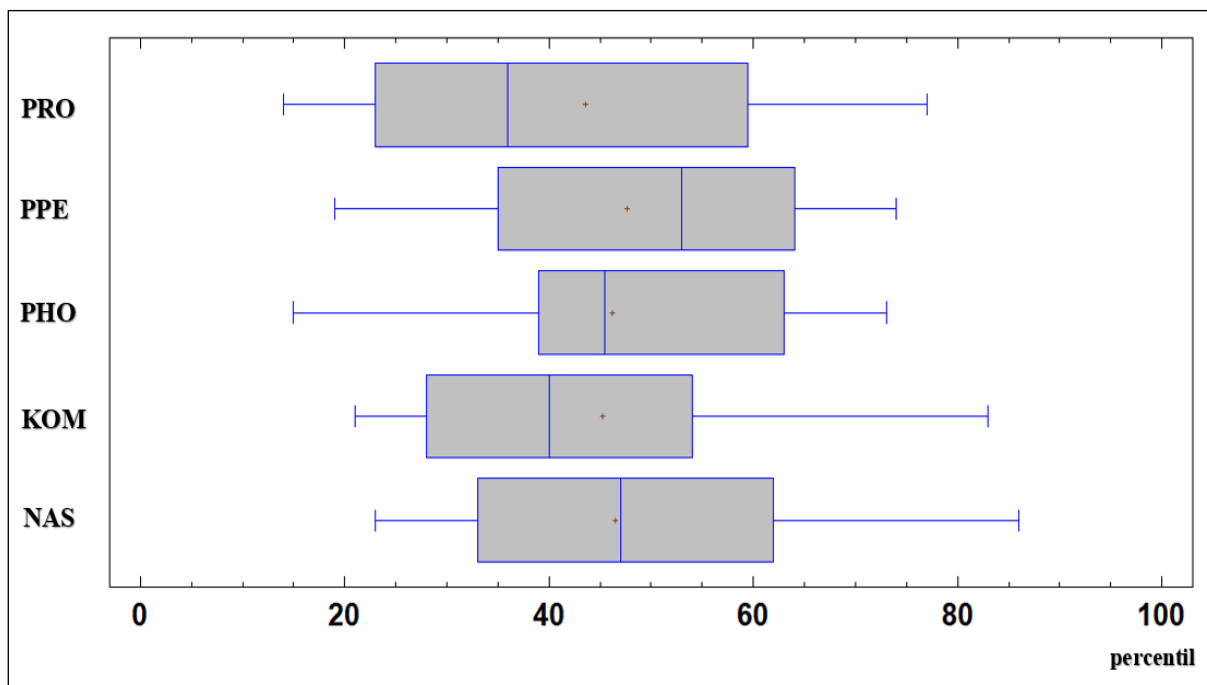
Praktickou část tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK. (Hoskocová, Vašek, 2017) Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u učitelů základních škol.

Samotná výzkumná část je realizována na vzorku 112 učitelů základních škol, z toho je 12 mužů (9 %) a 100 žen (91 %). Z hlediska proměnných výzkumného šetření jsou reflektovány především délka praxe a věk probandů. Věkový průměr respondentů výzkumného šetření je 36 let, s průměrnou délkou praxe 8 let. Bylo využito plné verze ISK o 108 položkách, jež sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do čtyř hlavních sekundárních škál. Mezi základní primární škály metody patří: prosocialita (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralita hodnot (PHO), ochota ke kompromisu (KOM), naslouchání (NAS), schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverte (EXT), rozhodnost (ROZ), sebekontrola (SEK), emoční stabilita (EST), flexibilita chování (FCH), internalita (INT), sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO). Mezi sekundární škály řadíme: sociální orientaci (SO), ofenzivitu (OF), sebeovládání (SE) a reflexibilitu (RE). Z pohledu výzkumného šetření jsme se v empirické části diplomové práce přiklonili komparovat vždy dosažené percentilové pořadí respondentů podle délky praxe a věku, kde  $t$  = testové kritérium příslušného typu Studentova  $t$ -testu při shodných nebo neshodných rozptylech z pohledu komparace aritmetických průměrů dvou nezávislých výběrů dat,  $P_t$  = pozorovaná hladina významnosti testového kritéria příslušného typu Studentova  $t$ -testu,  $SD$  = směrodatná odchylka (rozptyl souboru hodnot),  $F$  = testové kritérium Fisher-Snedecorova testu pro komparaci rozptylů dvou nezávislých výběrů dat,  $SD$  = směrodatná odchylka,  $D_{36}$  = proband do 36 let věku,  $N_{36}$  = proband nad 36 let věku,  $D_5$  - proband do 5 let praxe,  $N_5$  - proband nad 5 let praxe.

První námi sledovanou oblastí byla **sociální orientace (SO)**, jež tvoří prosocialita (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralita hodnot (PHO), ochota ke kompromisu (KOM), naslouchání (NAS). Klíčovým ukazatelem pro samotné porovnání se stal výsledek aritmetických průměrů percentilu pořadí jednotlivých učitelů základní školy. Z hlediska komparace byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Hodnota testového kritéria v oblasti sociální orientace (SO) byla  $F 0,45$  a  $P_t 0,773$ , tedy větší než  $0,05$ . Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými oblastmi jsou sledované rozptyly shodné.

To znázorňuje i námi vytvořený krabicový graf 1, kdy  $PRO = 43,589$ ,  $SD_{PRO} = 19,334$ ,  $PPE = 47,643$ ,  $SD_{PPE} = 16,627$ ,  $PHO = 46,143$ ,  $SD_{PHO} = 15,937$ ,  $KOM = 45,214$ ,  $SD_{KOM} = 15,902$ ,  $NAS = 46,464$ ,  $SD_{NAS} = 16,545$ ,  $TOT = 45,811$ ,  $SD_{TOT} = 16,851$ .

Graf 1: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí v oblasti sociální orientace (SO)/celý soubor výzkumného šetření/prosocialita (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralita hodnot (PHO), ochota ke kompromisu (KOM), naslouchání (NAS)



zdroj: vlastní zpracování

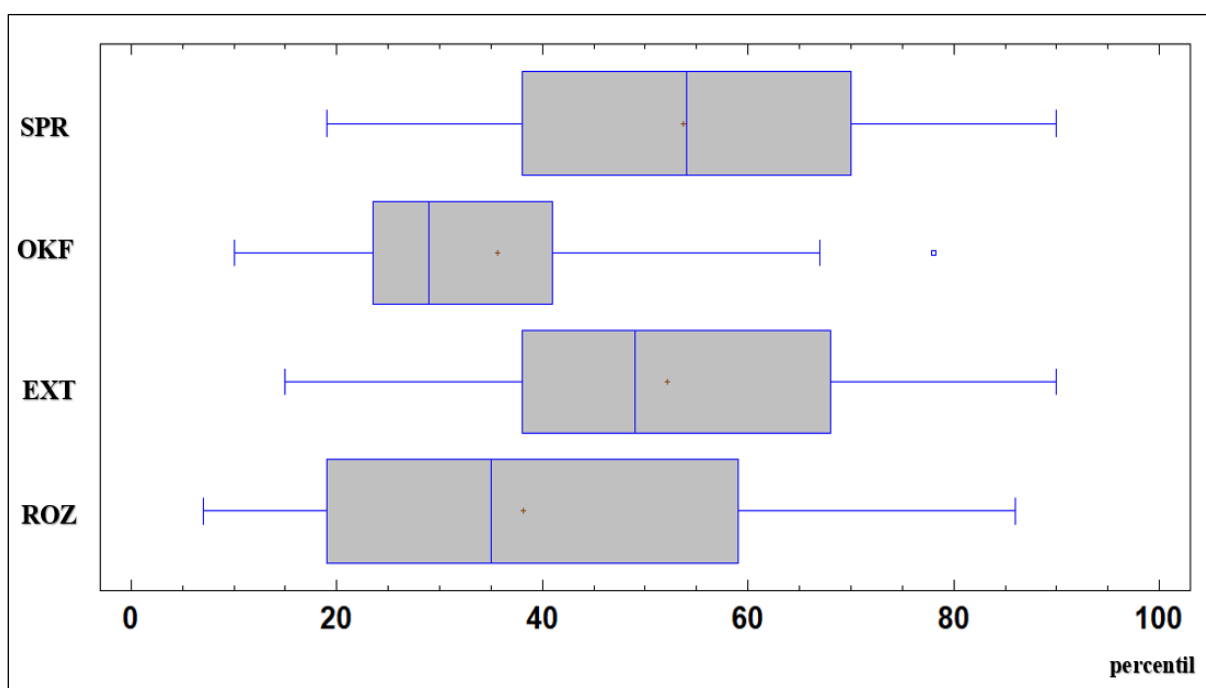
Zastáváme názor, že výsledky souvisí se samotnou náplní a činnostmi práce učitele na základní škole. Prosocialita, převzetí perspektivy, pluralita hodnot, ochota ke kompromisu, naslouchání jsou důležité sociální kompetence učitele. Být učitelem totiž znamená poznávat a rozumět žákům i sobě, s citem reagovat na školní situace, navrhovat a realizovat optimální vzdělávací strategie, jednat ve skupině kolegů. Z charakteristiky současného světa, tendencí v samotném vzdělávání, jedinečnosti učitelské osobnosti při setkání se specifikou prostředí, ve které učitel působí, jsou výše uvedené kompetence naprosto stěžejní. Je nutné si uvědomit, že učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti. Ta jim na základě předepsaného vzdělávání a zákonů svěří moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování budoucích generací. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. (Vališová a Kasíková, 2007) Význam jejich činnosti je proto značně široký, přesto sociální dovednosti ve škole a jejich podpora a rozvíjení u žáků je zcela nepochybně nutnou podmínkou efektivity současné školy. Vyžaduje to kurikulární reforma, jež na všech stupních studia mezi významné dovednosti žáků, jež si mají ve škole osvojit, řadí sociální kompetence.

Mimo to se ovšem ukazuje, že samotné poznávání a osvojování znalostí je bez rozvoje sociálních dovedností také dosti obtížné. V současné době můžeme hovořit o tzv. sociálně-kognitivním modelu vzdělávacího procesu. Základní sociální charakteristiky interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti i výkon jednotlivce, podílejí se na školní úspěšnosti žáků stejně jako na profesní spokojenosti učitelů. Společnost klade na roli učitele neobyčejné nároky. Předpokládá jeho vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, ale také očekává určité osobnostní vlastnosti a rysy či dovednosti, mnohostrannější zaměření, přiměřené sebepojetí, integritu osobnosti, určitý stupeň dominance, dynamičnost, dovednost průběžné sebereflexe a prosociální orientaci. (Gillernová a kol., 2012) V tomto ohledu můžeme tvrdit, že v rámci našeho výzkumu se potvrdily relativně vysoké výsledky percentilu v jednotlivých oblastech sociální orientace (SO) u učitelů základní školy.

Další sekundární škálou je **ofenzivita (OF)**. Tu představuje primární škála: schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverte (EXT), rozhodnost (ROZ). Protože grupovací proměnná má více než dvě proměnné, bylo využito opět analýzy rozptylu ANOVA. Hodnota testového kritéria v oblasti ofenzivity (OF) byla  $F_{14,22}$  a  $P_t 0,000$  (nižší hodnota než 0,05). Mezi testovanými oblastmi nejsou proto sledované rozptyly shodné. To znázorňuje i námi vytvořený krabicový graf 2, kdy  $SPR = 53,661$ ,  $SD_{SPR} = 17,857$ ,  $OKF = 35,625$ ,  $SD_{OKF} = 16,832$ ,  $EXT = 52,161$ ,  $SD_{EXT} = 17,681$ ,  $ROZ = 38,143$ ,  $SD_{ROZ} = 21,365$ ,  $TOT = 44,897$ ,  $SD_{TOT} = 20,095$ . Abychom však zjistili, mezi kterými skupinami vznikl statisticky významný rozdíl, bylo nutné provést post-hoc analýzu (tab. 1). Statisticky signifikantní rozdíly v oblasti ofenzivity existují tehdy, pokud hodnota  $P_t$  je menší než 0,05. V tabulce jsou uvedené rozdíly zvýrazněné silně a představují tudíž skupiny, mezi kterými je statisticky významný rozdíl. Ten spatřujeme především v oblasti ochoty ke konfliktu (OKF) a rozhodnosti (ROZ). Učitelská profese je v mnoha směrech profesí zvýšeně zátěžovou. Proto musí mezi základní sociální kompetence učitele patřit i určitá míra ochoty ke konfliktu a rozhodnosti. Výsledky výzkumného šetření z hlediska porovnání percentilu pořadí však tuto skutečnost nepotvrzují. Ochota ke konfliktu je také schopností aktivního hledání řešení. Je nutné si uvědomit, že škála ofenzivity je vnímána jako silovým faktorem. Poskytuje námi do určité míry přehled o tom, zda je posuzovaná osoba v sociálním prostoru spíše pasivní, aktivní, případně dokonce proaktivní, jaká je míra její asertivity, do jaké míry je ochotná bojovat za své zájmy, vymezovat se vůči jiným osobám, případně hájit své názory, či trvat na nich a do jaké míry je ochotná jít do konfliktu. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Ve školním prostředí do popředí vystupuje záměrná i nezáměrná interakce učitele a žáka, učitele a žáků

či školní třídy. Tato úroveň klade na učitele mnoho nároků a požadavků vyplývajících například z toho, že učitele pracuje se žáky odlišného pohlaví, rozdílného věku, různorodých temperamentových, charakterových vlastností a schopností. Navíc samotní žáci vstupují do těchto interakcí aktivně, jak na úrovni individuální, tak skupinové. (Gillernová a kol., 2012) Tyto vztahy mohou představovat možný zdroj sociální opory učitele a žáka, ale taktéž vytvářet konfliktní prostředí ve třídě. Namísto je opět proto zdůraznit, že určitá úroveň ochoty ke konfliktu a rozhodnosti je naprosto stěžejní pro učitele základní školy.

Graf 2: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí v oblasti ofenzivita (OF)/celý soubor výzkumného šetření/schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverze (EXT), rozhodnost (ROZ)



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 1: Post-hoc analýza pro rozdíly v oblasti ofenzivity (OF)/celý soubor výzkumného šetření/schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverze (EXT), rozhodnost (ROZ)

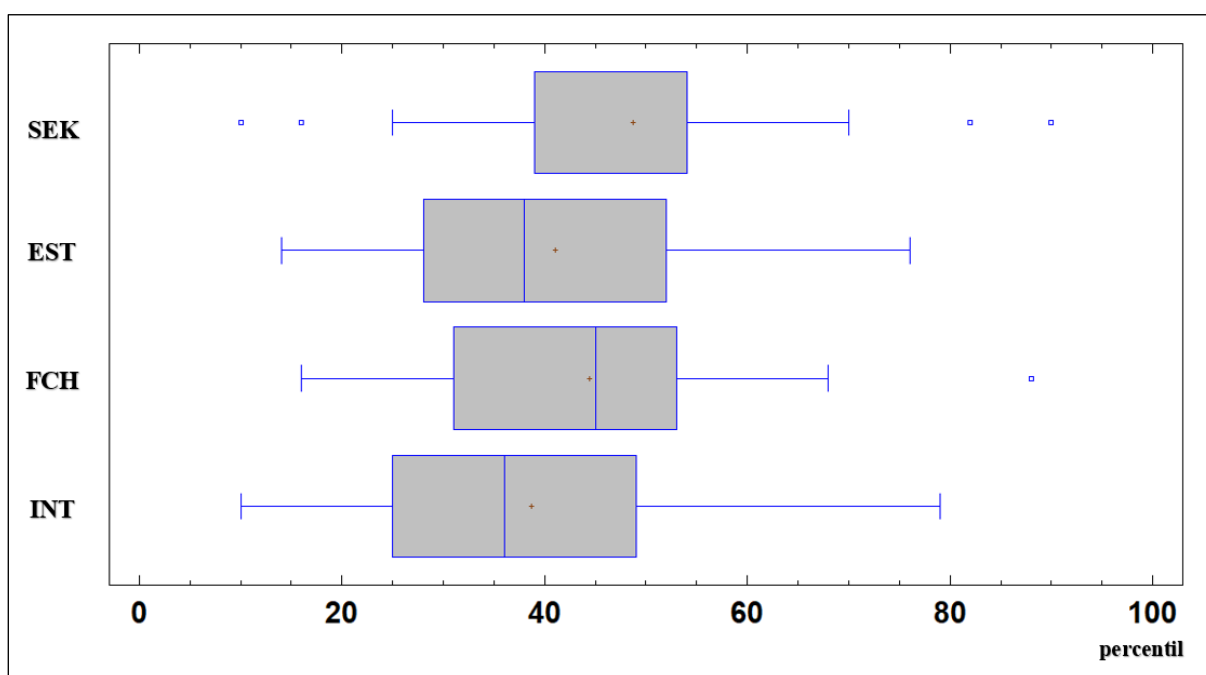
OF	SPR	OKF	EXT	ROZ
SPR		$P_t = 0,00$	$P_t = 0,66$	$P_t = 0,00$
OKF	$P_t = 0,00$		$P_t = 0,00$	$P_t = 0,49$
EXT	$P_t = 0,66$	$P_t = 0,00$		$P_t = 0,00$
ROZ	$P_t = 0,00$	$P_t = 0,49$	$P_t = 0,00$	

Zdroj: vlastní zpracování



**Sebeovládání (SE)** je sekundární škálou reflektující sebekontrolu (SEK), emoční stabilitu (EST), flexibilitu chování (FCH), internalitu (INT). Při komparaci aritmetických průměrů percentilu pořadí u jednotlivých učitelů základních škol jsme zjistili hodnotu  $F_{3,71}$  a  $P_t 0,012$ . Opět tedy nižší než pozorovaná hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Můžeme učinit závěr, že sledované soubory a jejich rozptyly nejsou shodné. Pro dokreslení celé situace nám pomůže krabicový graf 3, kde  $SEK = 48,770$ ,  $SD_{SEK} = 18,531$ ,  $EST = 41,071$ ,  $SD_{EST} = 15,501$ ,  $FCH = 44,446$ ,  $SD_{FCH} = 16,325$ ,  $INT = 38,643$ ,  $SD_{INT} = 17,726$ ,  $TOT = 43,232$ ,  $SD_{TOT} = 17,370$ .

Graf 3: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí v oblasti sebeovládání (SE)/celý soubor výzkumného šetření/sebekontrola (SEK), emoční stabilita (EST), flexibilita chování (FCH), internalita (INT)



Zdroj: vlastní zpracování

Protože sledovaná hodnota  $P_t$  je menší než 0,05, musíme provést post-hoc analýzu. Ta nám totiž umožňuje následně zjistit, mezi kterými konkrétními skupinami vznikl statisticky významný rozdíl (tab. 2). Ten je dobře patrný v oblasti emoční stability a internality. Učitelství stejně jako každá jiná profese, je určována vnějšími i vnitřními faktory a rozpory mezi nimi přinášejí problémy. Ve skutečnosti jde o to, že škola a učitelé jsou permanentně monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice, ať již žáky, rodiči, veřejností i odpovědnými kontrolními subjekty (Tirpák, 2019). Učitel by proto měl disponovat psychickou odolností vůči stresům a emoční stabilitou. Vyrovnaná a převážně kladná odezva učitele na žáky totiž napomáhá ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty pro žáky i ostatní účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Naproti tomu emocionální nevyrovnanost učitele, projevující

se proměnlivostí, vysokou vzrušivostí, netrpělivostí, nepřiměřenými emocionálními reakcemi, může vytvářet ve třídě nevhodné klima prostředí. Důležitá je taktéž i internalita, jež můžeme chápat jako schopnost člověka vnímat sám sebe jako příčinu událostí a rozpoznat důsledky svého chování jako ovlivnitelné vlastním chováním a jednáním. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Avšak v rámci našeho výzkumu je emoční stabilita (EST) a internalita (INT) statisticky významně nižší u učitelů základní školy, než je to u sebekontroly (SEK) a flexibility chování.

Tabulka 2: Post-hoc analýza pro rozdíly v oblasti sebeovládání (SE)/celý soubor výzkumného šetření/sebekontrola (SEK), emoční stabilita (EST), flexibilita chování (FCH), internalita (INT)

SE	SEK	EST	FCH	INT
SEK		<b><math>P_t = 0,02</math></b>	$P_t = 0,19$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>
EST	<b><math>P_t = 0,02</math></b>		$P_t = 0,26$	$P_t = 0,44$
FCH	$P_t = 0,19$	$P_t = 0,26$		$P_t = 0,07$
INT	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,44$	$P_t = 0,07$	

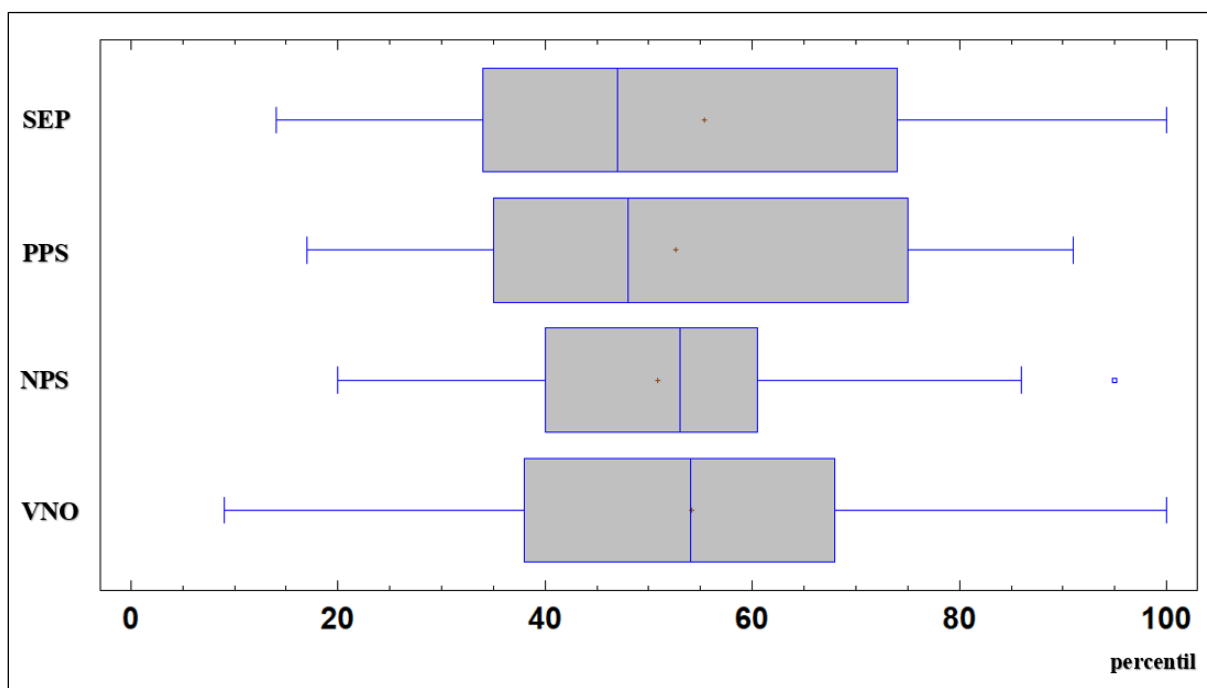
Zdroj: vlastní zpracování

Čtvrtou oblastí je **reflexibilita (RE)**, obsahující sebezprezentaci (SEP), přímou pozornost k sobě (PPS), nepřímou pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO). Zde jsme naměřili u učitelů základních škol výsledky souhrnné statistiky aritmetických průměrů percentilu pořadí hodnoty  $F_{0,45}$  a  $P_t_{0,721}$ . Demonstraci celé situace v přehledu ukazuje krabicový graf 4, kde  $SEP = 55,411$ ,  $SD_{SEP} = 26,112$ ,  $PPS = 52,643$ ,  $SD_{PPS} = 20,564$ ,  $NPS = 50,857$ ,  $SD_{NPS} = 19,183$ ,  $VNO = 54,125$ ,  $SD_{VNO} = 21,456$ ,  $TOT = 53,259$ ,  $SD_{TOT} = 21,901$ . Z výsledků proto vyplývá, že sledované soubory a jejich rozptyly jsou shodné. Nebyly zjištěny žádné signifikantní statistické rozdíly u učitelů základních škol v oblasti reflexivity (RE).

Edukační činnosti vyžadují od učitele v úrovni obecných předpokladů mít nadprůměrně rozvinuté schopnosti a dovednosti, které jsou někdy označovány jako emocionální inteligence. K nim je nutné počítat především schopnost správně a včas zaznamenávat změny u jednotlivců i školní třídy, znalost sebe samého, svých potřeb a potřeb druhých a rovněž tyto změny cíleně sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování. Činnost učitele je v rámci všech edukačních situací uskutečňována především v sociálních podmínkách. Vyučovací proces proto nelze chápat jako jednostranné působení učitele na žáky, ale jako proces vzájemného působení. Učitel musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž mnohé se dají jen těžko předpokládat. (Gillernová a kol., 2012)

Sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO) jsou proto pro učitele základních škol velmi důležité sociální kompetence. Rozvíjení sociálních kompetencí učitele je možné na závěr této části diplomové práce postulovat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy. Podporujeme názor, že námi výše uvedená skupina dovedností učitele netvoří pouze doplněk ostatních skupin dovedností, ale je předpokladem jejich efektivního a tvořivého naplňování.

Graf 4: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí v oblasti reflexibility (RE)/celý soubor výzkumného šetření/sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO)

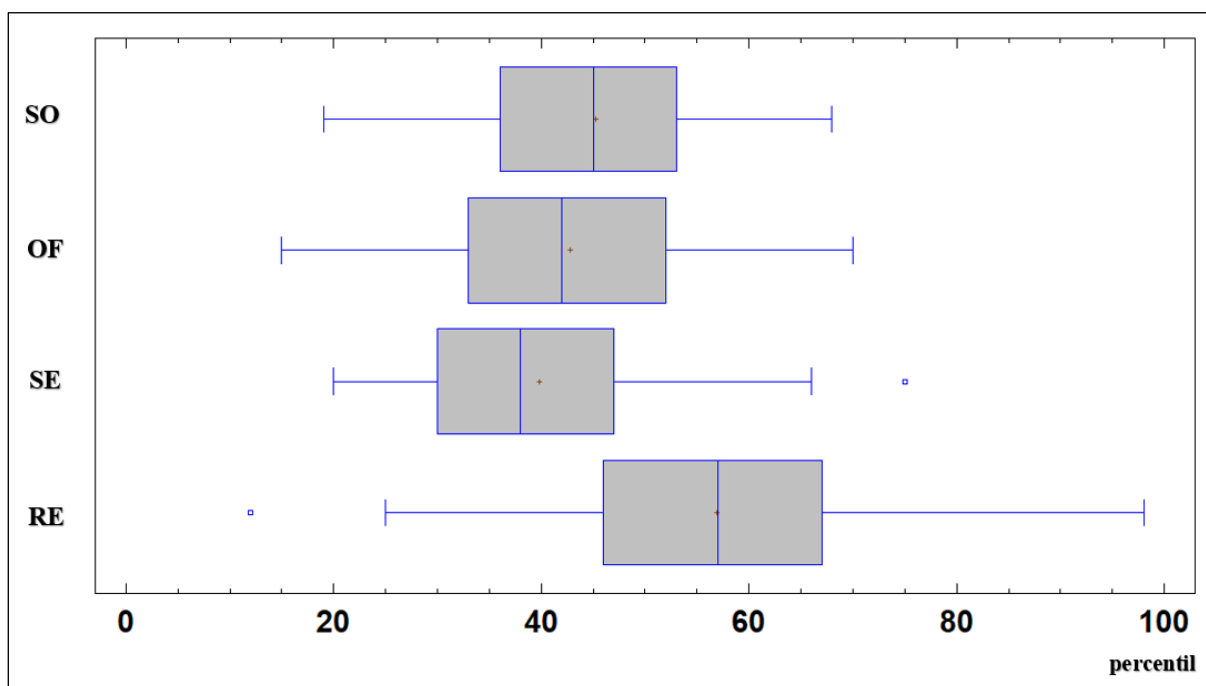


Zdroj: vlastní zpracování

V další části textu diplomové práce reflektujeme **srovnání čtyř sekundárních škál ISK, mezi které patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE)**. Výsledek výzkumného šetření je následně součtem hrubých skóre získaných v příslušných primárních škálách a jejich následný převod na standardizované skóre percentilu. Protože grupovací proměnná má více než dvě proměnné, bylo využito analýzy rozptylu ANOVA. Hodnoty výzkumného šetření jsou následovné  $F_{15,18}$  a  $P_t 0,000$  (menší než 0,05, sledované soubory a jejich rozptyly nejsou shodné). Námi zjištěné výsledky prezentuje graf 5, kdy  $SO = 45,214$ ,  $SD_{SO} = 11,405$ ,  $OF = 42,768$ ,  $SD_{OF} = 13,758$ ,  $SE = 39,786$ ,  $SD_{SE} = 12,574$ ,  $RE = 56,929$ ,  $SD_{RE} = 18,810$ ,  $TOT = 46,174$ ,  $SD_{TOT} = 15,731$ . Protože je sledovaná hodnota  $P_t$  menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření u čtyř sekundárních škál ISK

post-hoc analýzu. Tabulka níže tučně znázorňuje statisticky významné rozdíly v oblasti sebeovládání a reflexibility.

Graf 5: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí čtyř sekundárních škál ISK/celý soubor výzkumného šetření/sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE).



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Post-hoc analýza pro rozdíly v rámci čtyř sekundárních škál ISK/celý soubor výzkumného šetření/sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE).

ISK	SO	OF	SE	RE
SO		$P_t = 0,31$	<b><math>P_t = 0,02</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>
OF	$P_t = 0,31$		$P_t = 0,23$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>
SE	<b><math>P_t = 0,02</math></b>	$P_t = 0,23$		<b><math>P_t = 0,00</math></b>
RE	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	

Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska celkového shrnutí můžeme tedy říci, že v oblasti reflexibility (RE) dosahují učitelé základních škol statisticky významně lepší výsledky s ohledem na ostatní sekundární škály ISK. Naproti tomu u sebeovládání (SE) jsou výsledky signifikantně horší ve vztahu k sociální orientaci (SO). Sekundární škála reflexibilita (SE) pokrývá způsob, jakým se jedinec zabývá

sám sebou a druhými lidmi. Vysoká reflexibilita znamená, že jedinec vnímá vlastní chování v interakcích a také vnímá reakce druhých v interakci na vlastní chování. Zabývá se také potřebami a způsoby chování ostatních a snaží se o přizpůsobení. Reflexibilita (RE) je založena na hodnotách čtyř primárních škál, týkající se sebe prezentace (SEP), přímé pozornosti k sobě (PPS), nepřímé pozornosti k sobě (NPS) a vnímání osob (VNO). Což jsou dle našeho názoru důležité a nutné sociální kompetence každého učitele základní školy. Statisticky významné rozdíly byly nalezeny v oblasti emoční stability (EST) a internality (INT) u probandů výzkumného šetření. Jedná se o primární škály sebeovládání (SE). Důraz na tyto sociální atributy by měly být pokladem rozvoje u skupiny učitelů výzkumného šetření. Sociální aktivity a odborné činnosti související s výkonem profese učitele totiž předpokládají značnou šíři a variabilitu všech uvedených skupin sociálních kompetencí. Jsme si vědomi toho, že se jedná z pohledu praxe o široký inventář. Přesto akcent a důraz na uvedené sociální dovednosti u učitelů základních škol považujeme za velmi důležité. Domníváme se, že především rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u učitelů je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí v současné škole a měly by být významnou součástí již pregraduálního vzdělávání budoucích pedagogů.

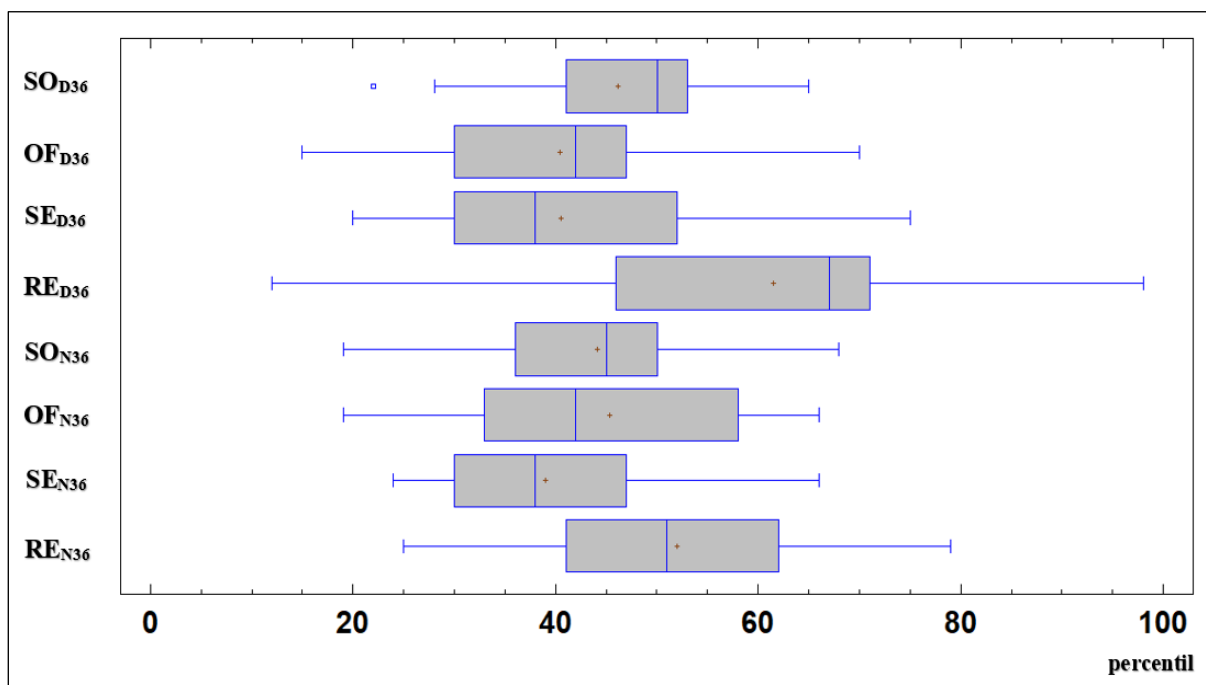
Jaký je rozsah či míra osvojení sociálních kompetencí u učitelů z hlediska věku a délky praxe jsme sledovali v rámci další části výzkumného šetření diplomové práce. Samotná výzkumná část je realizována na vzorku 112 učitelů základních škol, z toho je 12 mužů (9 %) a 100 žen (91 %). Z hlediska proměnných výzkumného šetření jsou reflektovány především délka praxe a věk probandů. Věkový průměr respondentů výzkumného šetření je 36 let, s průměrnou délkou praxe 8 let.

Probandi výzkumného šetření byli následně rozděleni podle věku do dvou skupin tak, aby v celkovém náhledu tvořily co nejvíce sourodé a početně stejné skupiny. První skupina respondentů tudíž byla do 36 let věku (58 respondentů, 52 %) a druhá nad 36 let věku (54 respondentů, 48 %). Pro celkové srovnání byly vybrány aritmetické průměry jednotlivých percentilů pořadí čtyř sekundárních škál ISK (sociální orientace, ofenzivita, sebeovládání, reflexibilita) u učitelů základních škol.

Námi deklarované výsledky výzkumného šetření jsou  $F_{7,80}$  a  $P_t 0,000$ , tedy menší než 0,05. V tomto pohledu nejsou sledované soubory a jejich rozptyly shodné. Námi zjištěné výsledky prezentuje graf 6, kdy  $SO_{D36} = 46,207$ ,  $SD_{SOD36} = 10,688$ ,  $OF_{D36} = 40,414$ ,  $SD_{OFD36} = 14,042$ ,  $SE_{D36} = 40,517$ ,  $SD_{SED36} = 13,314$ ,  $RE_{D36} = 61,483$ ,  $SD_{RED36} = 21,015$ ,  $SO_{N36} = 44,148$ ,  $SD_{SON36} = 12,240$ ,  $OF_{N36} = 45,296$ ,  $SD_{OFN36} = 13,237$ ,  $SE_{N36} = 39,000$ ,  $SD_{SEN36} = 11,929$ ,

$RE_{N36} = 52,037$ ,  $SD_{REN36} = 14,996$ ,  $TOT = 46,174$ ,  $SD_{TOT} = 15,731$ . Protože je sledovaná hodnota  $P_t$  menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření post-hoc analýzu. Tabulka 4 tučně znázorňuje statisticky významné rozdíly.

Graf 6: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí čtyř sekundárních škál ISK u respondentů výzkumného šetření z hlediska věku/ sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE)/D36 - proband do 36 let věku, N36 -proband nad 36 let věku.



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4: Post-hoc analýza pro rozdíly v rámci čtyř sekundárních škál ISK u respondentů výzkumného šetření z hlediska věku/sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE)/D36 - proband do 36 let věku, N36 - proband nad 36 let věku.

ISK	SO <sub>D36</sub>	OF <sub>D36</sub>	SE <sub>D36</sub>	RE <sub>D36</sub>	SO <sub>N36</sub>	OF <sub>N36</sub>	SE <sub>N36</sub>	RE <sub>N36</sub>
SO <sub>D36</sub>		$P_t = 0,08$	$P_t = 0,07$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,50$	$P_t = 0,78$	<b><math>P_t = 0,02</math></b>	$P_t = 0,09$
OF <sub>D36</sub>	$P_t = 0,08$		$P_t = 0,98$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,30$	$P_t = 0,19$	$P_t = 0,69$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>
SE <sub>D36</sub>	$P_t = 0,07$	$P_t = 0,98$		<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,29$	$P_t = 0,18$	$P_t = 0,65$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>
RE <sub>D36</sub>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>		<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,06$
SO <sub>N36</sub>	$P_t = 0,50$	$P_t = 0,30$	$P_t = 0,29$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>		$P_t = 0,74$	$P_t = 0,12$	<b><math>P_t = 0,04</math></b>
OF <sub>N36</sub>	$P_t = 0,78$	$P_t = 0,19$	$P_t = 0,18$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,74$		$P_t = 0,07$	$P_t = 0,09$
SE <sub>N36</sub>	<b><math>P_t = 0,02</math></b>	$P_t = 0,69$	$P_t = 0,65$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,12$	$P_t = 0,07$		<b><math>P_t = 0,00</math></b>
RE <sub>N36</sub>	$P_t = 0,09$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	$P_t = 0,06$	<b><math>P_t = 0,04</math></b>	$P_t = 0,09$	<b><math>P_t = 0,00</math></b>	

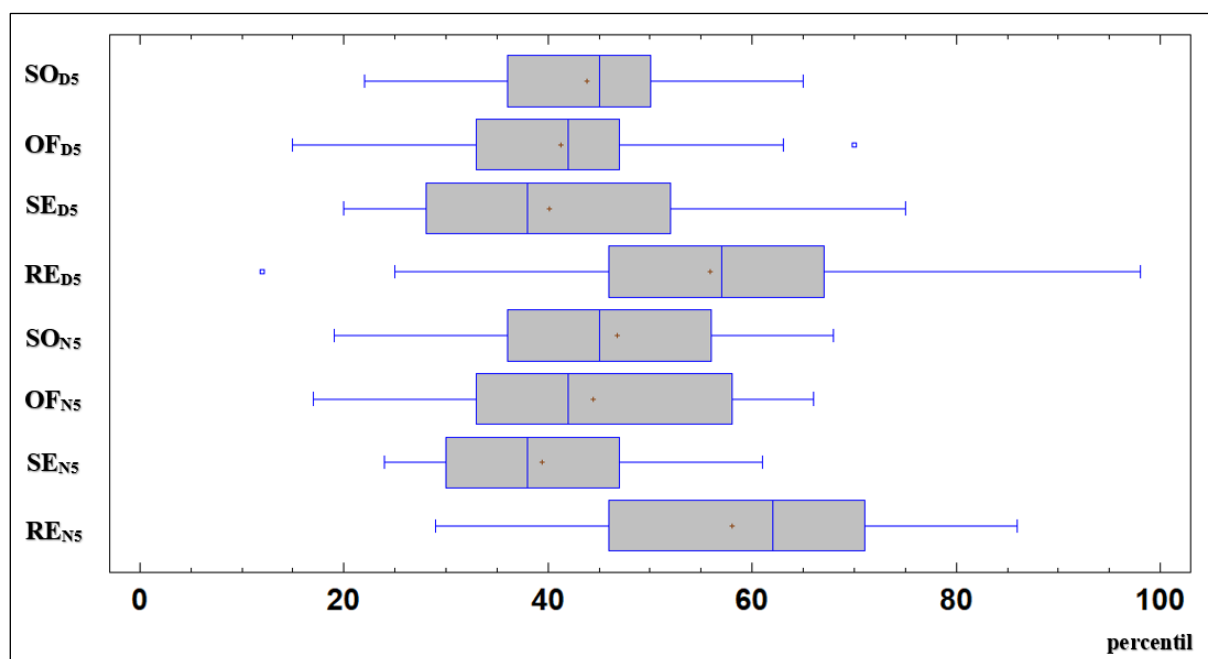
Zdroj: vlastní zpracování

Dle našeho názoru je zajímavým zjištěním výzkumného šetření, že věk má statisticky signifikantní vliv především na oblast flexibility (RE). Sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO) se věkem významně snižují. Sekundární škála flexibility (RE) však pokrývá způsob, jakým se jedinec zabývá sám sebou a druhými lidmi. Její vysoká hodnota (u učitelů do 36 let) znamená, že jedinec vnímá vlastní chování v interakcích a také vnímá reakce osob v interakci na vlastní chování. Zabývá se také potřebami a způsoby chování protějšku a snaží se o přizpůsobení. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Tyto uvedené schopnosti mají však dle našeho názoru velký vliv k efektivitě výchovně vzdělávací činnosti učitele a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. Stále více učitelů si dnes totiž uvědomuje, že bez vhodných sociálních dovedností může člověk v běžných životních situacích sociálně selhat. Bohužel však s přibývajícím věkem hodnota percentilu z hlediska našeho výzkumného šetření klesá.

Poslední sledovanou oblastí se stala problematika sociálních kompetencí z hlediska délky praxe učitelů základních škol. Výzkumný soubor byl vnitřně rozdělen na dvě skupiny: učitelé základních škol do pěti let praxe (58 respondentů, 52 %) a nad pět let praxe (54 respondentů, 48 %). Je jasné, že podmínky práce učitele souvisí také s délkou pedagogické praxe. Délka pedagogické praxe hraje v podmínkách práce učitele, v jeho pojetí výuky či vyučovacím stylu, přípravě na výuku, stylu interakce a komunikace s žáky, v organizaci výuky, v hodnocení výsledků výuky svoji velkou roli. Z hlediska samotné délky praxe můžeme rozlišit začínajícího učitele (do pěti let praxe) a učitele experta (tedy zkušeného profesionála, nad pět let praxe). (Průcha, 2017)

Námi deklarované výsledky výzkumného šetření jsou  $F_{6,66}$  a  $P_t 0,000$ , tedy menší než 0,05. V tomto pohledu nejsou sledované soubory a jejich rozptyly shodné. Námi zjištěné výsledky prezentuje krabicový graf 7, kdy  $SO_{D5} = 43,793$ ,  $SD_{SOD5} = 10,887$ ,  $OF_{D5} = 41,241$ ,  $SD_{OFD5} = 12,775$ ,  $SE_{D5} = 40,138$ ,  $SD_{SED5} = 14,825$ ,  $RE_{D5} = 55,931$ ,  $SD_{RED5} = 21,136$ ,  $SO_{N5} = 46,741$ ,  $SD_{SON5} = 11,951$ ,  $OF_{N5} = 44,407$ ,  $SD_{OFN5} = 14,807$ ,  $SE_{N5} = 39,408$ ,  $SD_{SEN5} = 9,872$ ,  $RE_{N5} = 58,000$ ,  $SD_{REN5} = 16,281$ ,  $TOT = 46,174$ ,  $SD_{TOT} = 15,731$ . Protože je sledovaná hodnota  $P_t$  menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření post-hoc analýzu. Tabulka 5 tučně znázorňuje statisticky významné rozdíly, kdy námi zjištěné výsledky poukazují na úzký vztah délky praxe především na vliv flexibility (RE). V tomto ohledu má však délka praxe pozitivní vliv na výsledky percentilu v této oblasti, tedy její celková hodnota v průběhu let statisticky významně stoupá.

Graf 7: Krabicový graf porovnávající výsledky percentilu pořadí čtyř sekundárních škál ISK u respondentů výzkumného šetření z hlediska délky praxe/ sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE)/D5 - proband do pěti let praxe N5 - proband nad pět let praxe.



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 5: Post-hoc analýza pro rozdíly v rámci čtyř sekundárních škál ISK u respondentů výzkumného šetření z hlediska délky praxe/sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), reflexibilita (RE)/D5 - proband do 5 let praxe, N5 - proband nad 5 let praxe.

ISK	SO <sub>D36</sub>	OF <sub>D36</sub>	SE <sub>D36</sub>	RE <sub>D36</sub>	SO <sub>N36</sub>	OF <sub>N36</sub>	SE <sub>N36</sub>	RE <sub>N36</sub>
SO <sub>D36</sub>		P <sub>t</sub> = 0,42	P <sub>t</sub> = 0,29	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	P <sub>t</sub> = 0,34	P <sub>t</sub> = 0,86	P <sub>t</sub> = 0,12	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
OF <sub>D36</sub>	P <sub>t</sub> = 0,42		P <sub>t</sub> = 0,76	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	P <sub>t</sub> = 0,10	P <sub>t</sub> = 0,39	P <sub>t</sub> = 0,55	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
SE <sub>D36</sub>	P <sub>t</sub> = 0,29	P <sub>t</sub> = 0,76		<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	P <sub>t</sub> = 0,07	P <sub>t</sub> = 0,29	P <sub>t</sub> = 0,83	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
RE <sub>D36</sub>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>		P <sub>t</sub> = 0,05	<b>P<sub>t</sub> = 0,02</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	P <sub>t</sub> = 0,68
SO <sub>N36</sub>	P <sub>t</sub> = 0,34	P <sub>t</sub> = 0,10	P <sub>t</sub> = 0,07	P <sub>t</sub> = 0,05		P <sub>t</sub> = 0,53	<b>P<sub>t</sub> = 0,02</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
OF <sub>N36</sub>	P <sub>t</sub> = 0,86	P <sub>t</sub> = 0,39	P <sub>t</sub> = 0,29	<b>P<sub>t</sub> = 0,02</b>	P <sub>t</sub> = 0,53		P <sub>t</sub> = 0,15	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
SE <sub>N36</sub>	P <sub>t</sub> = 0,12	P <sub>t</sub> = 0,55	P <sub>t</sub> = 0,83	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,02</b>	P <sub>t</sub> = 0,15		<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>
RE <sub>N36</sub>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	P <sub>t</sub> = 0,68	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	<b>P<sub>t</sub> = 0,00</b>	

Zdroj: vlastní zpracování



## 8. Diskuse šetření výzkumu

Klíčovým ukazatelem pro samotné porovnávání výsledků v celé diplomové práci se stal aritmetický průměr percentilu pořadí. Z hlediska následné komparace byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

První námi sledovanou oblastí byla **sociální orientace (SO)**, jež tvoří prosocialita (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralita hodnot (PHO), ochota ke kompromisu (KOM), naslouchání (NAS). Hodnota testového kritéria v oblasti sociální orientace (SO) byla  $F_{0,45}$  a  $P_t 0,773$ , tedy větší než 0,05. Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými oblastmi jsou sledované rozptyly shodné, kdy  $PRO = 43,589$ ,  $SD_{PRO} = 19,334$ ,  $PPE = 47,643$ ,  $SD_{PPE} = 16,627$ ,  $PHO = 46,143$ ,  $SD_{PHO} = 15,937$ ,  $KOM = 45,214$ ,  $SD_{KOM} = 15,902$ ,  $NAS = 46,464$ ,  $SD_{NAS} = 16,545$ ,  $TOT = 45,811$ ,  $SD_{TOT} = 16,851$ . Z pohledu této škály se jedná o sociální kompetence týkající se budování vztahů s jinými lidmi. Výsledky této škály nám umožňují získat přehled o tom, do jaké míry se proband aktivně zajímá o lidi kolem sebe, naslouchá jim, hledá k nim cestu, dává jim najevo svůj zájem o ně, snaží se s nimi najít společný jazyk, porozumění a usiluje o společnou akci, případně o dosažení kompromisního názoru či rozhodnutí. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Z pohledu učitelů kompetence naprosto stěžejní, neboť vyučovací proces nelze chápat jako jednostranné působení učitele na žáky. Zvláštním rysem profesních dovedností učitele je právě jejich interaktivní povaha. Učitele musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž mnohé se dají jen těžko předpokládat. (Gillernová a kol., 2012) O sociální kompetenci lze však uvažovat pouze jako o celém komplexu sociálních znalostí, schopností a dovedností (interpersonálních i intrapersonálních). (Vališová a Kasíková, 2007)

Další sekundární škálou byla **ofenzivita (OF)**. Tu představuje primární škála: schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverte (EXT), rozhodnost (ROZ). Hodnota testového kritéria v oblasti ofenzivity (OF) byla  $F_{14,22}$  a  $P_t 0,000$  (nižší hodnota než 0,05). Mezi testovanými oblastmi nebyly proto sledované rozptyly shodné, kdy  $SPR = 53,661$ ,  $SD_{SPR} = 17,857$ ,  $OKF = 35,625$ ,  $SD_{OKF} = 16,832$ ,  $EXT = 52,161$ ,  $SD_{EXT} = 17,681$ ,  $ROZ = 38,143$ ,  $SD_{ROZ} = 21,365$ ,  $TOT = 44,897$ ,  $SD_{TOT} = 20,095$ . Abychom však zjistili, mezi kterými skupinami vznikl statisticky významný rozdíl, bylo nutné provést post-hoc analýzu. Následně bylo v rámci diplomové práce zjištěno, že statisticky významně nižší aritmetický průměr v percentilu pořadí lze spatřovat především v oblasti ochoty ke konfliktu (OKF) a rozhodnosti (ROZ). Výsledky výzkumného šetření jsou dle našeho názoru zajímavé.

Domníváme se totiž, že úloha učitele v oblasti řešení sporů ve školním prostředí je velmi důležitá. Proto jako velmi vhodné bychom spatřovali z hlediska andragogiky a managementu vzdělávání, poskytovat učitelům možnosti posilování svých komunikačních a mediačních dovedností a to například formou různých seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Avšak v současné době nabídka těchto školení pro učitele základních škol je naprosto nedostatečná, víceméně nulová. Ve vztahu k popisované problematice se může jevit jako klíčová i tzv. osobní zdatnost (*self-efficacy*), tedy schopnost ovlivňovat svůj životní prostor, plánovat, organizovat a realizovat aktivity, které jsou nutné k dosažení vzdělávacích cílů. Projevuje se vytrvalostí v obtížných situacích, kladením si vyšších cílů. Kdo totiž pociťuje ztrátu kontroly nad svým životním prostorem (prací), má větší sklon k negativním reakcím. (Švamberk Šauerová, 2018) Dovednosti řešit konflikty vyjednáváním není jedinci dána, ale musí si ji osvojit. (Holeček, 2014) Mezi hlavní zdroje, z nichž může učitel čerpat při zdokonalování nejen svých sociálních kompetencí (s ohledem na ochotu ke konfliktu či rozhodnost), proto mohou kupříkladu patřit: výcvikové kurzy či cvičení zaměřené na osvojení a zdokonalení pedagogických a sociálně-psychologických dovedností. Dále pak také vzájemné hospitace učitelů či výměny zkušeností v rámci různých škol (příklady dobré praxe). V neposlední řadě proces osvojování sociálních i pedagogických dovedností usnadňuje videozáznam učitelovy činnosti. Nesmíme však chápat videozáznam jako pouze dílčí informaci učiteli z hlediska jeho pedagogického výkonu, ale jde spíše o to, že učitel vidí a může vnímat sebe sama z určitého odstupu a uvědomuje si své jednání v dané sociální (respektive pedagogické) situaci. Efektivní cesty k rozvoji sociálních dovedností jsou samozřejmě spjaty i s postupy sociálně-psychologických výcviků pro učitele, zejména supervizi. (Gillernová a kol., 2012) Jedná se však v učitelském prostředí opět o snahy spíše nahodilé. Supervizi lze totiž chápat jako způsob podněcujícího rozhovoru, v jehož průběhu má pedagog možnost efektivněji reflektovat svoje postoje ke konkrétním situacím i k vlastní práci jako takové. Supervizní proces proto může nabídnout nové pohledy na situace, jež se učitelům jeví jako obtížné. Pokud si přiznáme, že naše pocity mohou ovlivňovat i naši pedagogickou práci, můžeme s takovou situací dále konstruktivně pracovat (sdílet, hledat řešení, měnit úhel pohledu, používat relaxační techniku pro daný okamžik). (Švamberk Šauerová, 2018)

Třetí oblastí výzkumného šetření bylo **sebeovládání (SE)**, jež je sekundární škálou reflektující sebekontrolu (SEK), emoční stabilitu (EST), flexibilitu chování (FCH), internalitu (INT). Při komparaci aritmetických průměrů percentilu pořadí u jednotlivých učitelů základních škol jsme zjistili hodnotu  $F_{3,71}$  a  $P_{0,012}$ . Opět tedy nižší než pozorovaná hladina významnosti

$\alpha = 0,05$ , kdy  $SEK = 48,770$ ,  $SD_{SEK} = 18,531$ ,  $EST = 41,071$ ,  $SD_{EST} = 15,501$ ,  $FCH = 44,446$ ,  $SD_{FCH} = 16,325$ ,  $INT = 38,643$ ,  $SD_{INT} = 17,726$ ,  $TOT = 43,232$ ,  $SD_{TOT} = 17,370$ . Následná post-hoc analýza odhalila statisticky významně nižší aritmetické průměry v percentilu pořadí v oblasti emoční stability (EST) a internality (INT). Na tomto místě je nutné říci, že učitelskou profesi charakterizuje řada zátěžových faktorů, mezi které můžeme zařadit například nekázeň a rušivé chování žáků, příliš mnoho administrativy, celkovou atmosféru v učitelském sboru, kompetentnost vedoucích pracovníků (a jiných pedagogických pracovníků), nedostatek času na odpočinek, osamění a námi již zmiňovanou chybějící supervizi. Dále se v pracovním procesu u učitelů vyskytuje časový stres související například s neustálou přípravou na výuku, permanentní svázanost s pracovní problematikou či nízké společenské a finanční ohodnocení učitele. (Jochmannová a kol., 2021) Výše uvedené může korelovat námi zjištěné výsledky výzkumného šetření. Z hlediska andragogiky a managementu vzdělávání bychom jako techniky k posílení emoční stability a internality u učitelů základních škol akcentovali především metody zaměřené na kognitivní přístupy a kognitivní hodnocení stresových situací související s pracovní náplní pedagogů. Avšak neméně důležité jsou i externí postupy a aktivity zaměřené na úpravu vnějších podmínek. Zde bychom chtěli akcentovat především sociální oporu, jež je považována za jeden z nejdůležitějších externích faktorů. (Výrost a kol., 2019) Sociální opora má hlavní zdroje v rodině, v zaměstnání (od spolupracovníků), mimo práci u přátel a dobrých známých, v rámci trávení volného času, v realizaci zájmů, koníčků. Sociální opora je někdy chápána jako efekt tzv. nárazníkového vlivu (*buffering effect*). Tento tlumivý vliv se můžeme projevovat například v kognitivní oblasti upřesněním a ujasněním si působících stresorů, posílením sebeúcty a zvýšením sebevědomí. Dále může sociální opora ovlivnit subjektivní pojetí osobní kompetence (přesvědčení, že danou situaci mohu zvládnout). (Jochmannová a kol., 2021) Schopnost adaptovat se efektivně na pracovní zátěž je jednou z nutných podmínek učitelské profese. Emoční stabilita a internalita jsou důležitou součástí této schopnosti adaptace.

Čtvrtou a poslední sekundární oblastí je **reflexibilita (RE)**, obsahující sebereprezentaci (SEP), přímou pozornost k sobě (PPS), nepřímou pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO). Zde jsme naměřili u učitelů základních škol výsledky souhrnné statistiky aritmetických průměrů percentilu pořadí hodnoty  $F$  0,45 a  $P_t$  0,721, kdy  $SEP = 55,411$ ,  $SD_{SEP} = 26,112$ ,  $PPS = 52,643$ ,  $SD_{PPS} = 20,564$ ,  $NPS = 50,857$ ,  $SD_{NPS} = 19,183$ ,  $VNO = 54,125$ ,  $SD_{VNO} = 21,456$ ,  $TOT = 53,259$ ,  $SD_{TOT} = 21,901$ . Z výsledků vyplývá, že sledované soubory

a jejich rozptyly jsou shodné. Nebyly zjištěny žádné signifikantní statistické rozdíly u učitelů základních škol v oblasti flexibility (RE).

Při celkovém srovnání čtyř sekundárních škál ISK (tedy sociální orientaci, ofenzivity, sebeovládání, flexibility) docházíme ke statisticky signifikantnímu rozdílu, kdy  $F_{15,18}$  a  $P_t 0,000$  (menší než 0,05, sledované soubory a jejich rozptyly nejsou shodné). Sledovaná hodnota  $P_t$  byla menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření post-hoc analýzu. V rámci tohoto zkoumání byly nalezeny statisticky významné rozdíly v oblasti sebeovládání a flexibility. Z hlediska celkového shrnutí můžeme tedy říci, že v oblasti flexibility (RE) dosahují učitelé základních škol signifikantně významně lepší percentilové výsledky s ohledem na ostatní sekundární škály ISK. Naproti tomu u sebeovládání (SE) jsou výsledky příznačně horší ve vztahu k sociální orientaci (SO). Na tomto místě diplomové práce je proto nutné zmínit, že osobnost fungující v sociálním prostředí (tedy i učitel) by měla vždy umět reflektovat toto prostředí, mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku. Jedině tímto totiž může účinně vnímat realitu a mít k ní pozitivní vztah. Osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Avšak profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Mezi důležité předpoklady pro profesně úspěšnou osobnost učitele, můžeme uvést flexibilitu učitele, extroverzi ve vztahu k okolí, suverenitu, schopnost inovace, samostatnost, iniciativu, odolnost vůči zátěži, organizační schopnosti, osobní nadšení a radost z práce, spolehlivost, empatii, citlivost, smysl pro realitu, dodržování etických standardů, schopnost sebereflexe a posouzení vlastní práce, příjemný zevnějšek, vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Avšak jaký je celkový vztah mezi věkem, délkou praxe a sociálními kompetencemi u učitelů základních škol? Zjištění těchto skutečností jsme se také věnovali v rámci výzkumného šetření. Dle našeho názoru je zajímavým zjištěním výzkumného šetření, že věk má statisticky signifikantní snižující vliv na oblast flexibility (RE). Naproti tomu délka praxe má působení a účinek naprosto obrácený, tedy její celková hodnota percentilu v průběhu let statisticky významně stoupá.

Z hlediska případných dalších doporučení využitelných v praxi andragogiky a managementu vzdělávání chceme na tomto místě akcentovat to, že jakýkoliv postup či forma záměrného

rozvoje sociálních dovedností předpokládá míru otevřenosti a sebereflexe. Reflexe je základním fenoménem v přípravě učitelů a rozvoji jejich sociálních kompetencí. Je také jednou z cest rozvoje didaktického myšlení a významně ovlivňuje pedagogické činnosti učitele. Sebereflexe je chápána jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazební informace. Výstupem či výsledkem procesu sebereflexe je následně plán nebo záměr učitele, kterým chce své pedagogické působení zkvalitnit nebo inovovat. Při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a generalizaci vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. (Dytrtová a Krhutová, 2009). Bohužel takové individuální plánování není ve školním prostředí široce podporováno. Domníváme se, že k systematickému plánování by přispěla povinnost škol provádět pravidelnou evaluaci školy, potažmo pedagogických pracovníků. Uvedený stav může totiž úzce souviset s výsledky našeho výzkumného šetření, kdy věk učitelů má statisticky významný snižující vliv na percentil pořadí v oblasti flexibility (RE), obsahující sebe prezentaci (SEP), přímou pozornost k sobě (PPS), nepřímou pozornost k sobě (NPS), vnímání osob (VNO).

## Závěr

Diplomová práce se zabývala analýzou sociálních kompetencí u učitelů základních škol. Cílem práce bylo porovnat sociální kompetence u vybrané skupiny respondentů.

Teoretická část se věnovala tématu sociálních kompetencí ve vztahu k učitelské profesi a to se zaměřením na obecnou charakteristiku problematiky sociálních kompetencí. Pozornost byla věnována samotnému významu a roli sociálních kompetencí pro pedagogickou činnost a obecné charakteristice profese učitele a učitelství z hlediska osobnostních požadavků. Naše pozornost se věnovala v této části diplomové práce také využití výzkumné metodě a jejímu podrobnému rozboru.

Praktickou část tvořily výsledky standardizovaného dotazníkového šetření pomocí testu Inventáře sociálních kompetencí-ISK. (Hoskovcová, Vašek, 2017) Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebehodnocení úrovně dosažených sociálních kompetencí u vybrané skupiny respondentů. Položky ISK totiž sytí 17 primárních škál, jež lze propojit do čtyř hlavních sekundárních škál. Mezi sekundární škály následně patří: sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), flexibilita (RE). Na základě tohoto výzkumu byly formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi andragogiky a managementu vzdělávání. Samotná výzkumná byla realizována na vzorku 112 učitelů základních škol, z toho bylo 12 mužů (9 %) a 100 žen (91 %). Z hlediska proměnných výzkumného šetření byly reflektovány především délka praxe a věk probandů. Věkový průměr respondentů výzkumného šetření byl 36 let, s průměrnou délkou praxe 8 let. K samotným výpočtům diplomové práce byl využit Studentův t-testu a analýza rozptylu ANOVA.

Pojem sociální kompetence se vztahuje na velmi široké spektrum lidských schopností a dovedností. Je však možné tvrdit, že sociální kompetence má něco společného s mezilidskými interakcemi a představují dílčí část celku všech kompetencí člověka. Pod pojmem kompetence se však skrývají kvalitativně velmi různé obsahy. V diplomové práci chápeme pojem sociální kompetence jako celek tvořený znalostmi, schopnostmi a dovednostmi osoby, který zakládá kvalitu vlastního sociálního chování. Sociální kompetence však představují pouze potenciál pro uskutečnění sociálně kompetentního chování. V rozdílných situacích jsou užitečné různé vzorce sociálních kompetencí. Můžeme přitom rozlišovat mezi obecnými a specifickými sociálními kompetencemi, přičemž Inventář sociálních kompetencí-ISK měří obecné sociální kompetence. Kompetence tudíž odpovídá potenciálu, který se nemusí projevit v různých

situacích vždy stejně. Proto musíme striktně a principiálně odlišovat schopnosti a dovednosti člověka na jedné straně a chování v určité konkrétní situaci na druhé straně. Rozhodující proto je, zda je jedinec schopen projevovat odpovídající chování. (Kanning, 2017)

Současné sociální prostředí klade na jedince stále stoupající nároky. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje. Mnohé z těchto situací vyžadují rychlé, přesné a přiměřené rozhodování i činy. Jak se dokáže jedinec v sociálních vztazích a v sociálním prostředí orientovat, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesní a sociální úspěch. Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, odtažitosti a mnohdy zaměření na materiální zájmy. Mnohé životní situace, a to nejen ty problémové, se nedaří lidem uspokojivě zvládat. A přitom klíč k jejich řešení bývá často skryt v nich samotných. Čím více se jeví současný svět jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí potřeba vzájemného porozumění a pochopení. (Vališová a Kasíková, 2010) Jak již bylo tedy řečeno, u sociální kompetence jde tedy o způsoby chování a o přístup k různým situacím a lidem. Proto do této oblasti patří vlastnosti jako je schopnost týmové spolupráce, schopnost se prosadit či dělat kompromisy, přijímat kritiku nebo se vcítit do druhých. Důležité je umět i odhadnout, jaký způsob chování je pro danou situaci vhodný, čili slibuje úspěšné dosažení cílů. Tudíž abyste se mohli v určité situaci chovat správně, potřebujete co nejširší spektrum způsobů chování. Sociální kompetence jako konstrukt sociálních způsobilostí je tvořena komfortem v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací, kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou. Uvedený výčet sociálních způsobilostí proto naznačuje jejich širokou různorodost. (Výrost a kol., 2019)

Rostoucím problémem evropských vzdělávacích systémů je nedostatek učitelů, a to zejména v určitých vyučovacích předmětech nebo v konkrétních regionech. V některých zemích může tlak na vzdělávací systémy ještě zvyšovat stárnoucí populace učitelů a vnímání celkově nízké prestiže spojené s učitelskou profesí. Některé výzkumy (TIMSS 2015, 2019) připisují tento fakt poklesu prestiže, zhoršení pracovních podmínek učitelů a jejich relativně nízkým platům v porovnání s platy v jiných intelektuálních profesích. Jedním ze způsobů, jak podpořit a posílit profesi učitele, je důraz na faktory, které jsou kladně spojovány s celkovým uspokojením z práce učitelů a vnímání jejího společenského významu a zadruhé pak s prostředím školy a pracovními podmínkami. Obecně lze říci, že výkonnost pracovníků ovlivňuje celá řada činitelů, jež mohou být objektivní či subjektivní povahy. Objektivní stránka je vyjádřena takovými projevy pracovního chování, jako jsou efektivita, kvalita výsledků pracovní činnosti

a výkonnost. Subjektivní stránku představuje spokojenost jakožto odraz práce a jejích podmínek. Učitelské povolání je však v tomto směru spojováno s celou řadou dalších nároků souvisejících zejména se zvládnutím zátěže při výuce i mimo ni, s řízením vztahů ve škole, dodržováním učebních plánů a osnov, hodnocením žáků a stále významněji i s nutností držet krok s inovacemi a adaptovat se na změny. (Tirpák, 2019) Zastáváme názor, že z těchto hledisek je téma sociálních kompetencí u učitelů základních škol velice aktuální. Je totiž zřejmé a pochopitelné, že se o definování kvality ve školství (ať se jedná o kvalitní školu, výuku či učitele) pokouší řada empirických výzkumů. V mnohých z nich se dají identifikovat podobné aspekty, věnující se procesům vzdělávání a učení, kvality sociální komunikace a klimatu ve třídě, způsobům hodnocení a motivování žáků, úrovni interpersonálních vztahů.

Na podkladě našeho výzkumného šetření můžeme konstatovat, že problematika sociálních kompetencí u učitelů základních škol lze považovat za problematiku vyskytující se ve složitých souvislostech vnitřního i vnějšího prostředí, v komplexu vzájemně závislých proměnných činitelů. Z hlediska námi realizovaného výzkumu přínosy shledáváme především v jeho komplexním pojetí a snahou o detailní popis současného stavu. Jako další krok navrhujeme teoretické a praktické postupy popsané v této práci doplnit o další příklady a vytvořit tak vybranou komparativní případovou studii. Domníváme se, že zajímavé by bylo například komplexní srovnání sociálních kompetencí u učitelů základních a středních škol. Z hlediska proměnných výzkumného šetření bychom následně opět reflektovali především délku praxe a věk probandů.



## Seznam použitých zdrojů

1. ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BAŠTĚCKÁ, Bohumila a kol., 2013. *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7554-8.
3. BEDNÁŘ, Vojtěch et al., 2013. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4211-3
4. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-57-3.
5. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvoj: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-930-9.
6. BRENNER, Doris a Frank BRENNER, 2004. *Poznejte své silné a slabé stránky. Základ úspěšného stanovení cílů a plánů v kariéře*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2691-5.
7. CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF, 2007. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1624-4.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
9. ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
10. ČAPEK, Robert, 2018. *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Grada. ISBN 978-80-7496-344-5.
11. DEVITO, Joseph, 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
12. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
13. EGER, Ladislav, 2001. *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: ZČU v Plzni. ISBN 80-7082-828-5.
14. FAERBER, Yvonne a Christian STÖWE, 2007. *Vedení lidí v praxi. Zlepšete své manažerské dovednosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2009-8.
15. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-717806-3-4.
16. FRANKOVÁ, Emilie, 2011. *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3317-3.

17. FRIČOVÁ, Karolína, 2019. *Komparace sociálních kompetencí u mladistvých v ústavní a rodinné výchově*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem. Bakalářská práce.
18. GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
19. GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
20. GILLERNOVÁ, Ilona a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
21. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
22. GOLEMANN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
23. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
24. HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: NIDM. ISBN 978-80-87449-18-9.
25. HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
26. HOSKOVCOVÁ, Simona a Zdeněk VAŠEK Zdeněk, 2017. *Inventář sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
27. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.
28. JANDEROVÁ, Dita, 2019. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Paabe. ISBN 978-80-7496-437-4.
29. JANÍČEK, Přemysl a kol., 2013. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8196-9.
30. JOCHMANNOVÁ, Leona a kol., 2021. *Psychologie zdraví. Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-4717-5.
31. KANNING, Peter, 2017. *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
32. KASÁČOVÁ, Bronislava, 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8083-046-0.
33. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010. *Psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3270-1.
34. KOPŘIVA, Karel, 2013. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly*

- pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.
35. KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
36. LOJDA, Jan, 2011. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3902-1.
37. MACDONALD, Matthew, 2008. *Excel 2007 chybějící manuál*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2195-8.
38. MARTIN, Paul a Patrick BATESON, 2009. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-526-4.
39. MATOUŠEK, Oldřich, 2016. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1154-9.
40. MIKŠÍK, Oldřich, 2007. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1312-3.
41. MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
42. MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER, 2008. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2662-5.
43. NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
44. NELEŠOVÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
45. NOVOSÁK, Jiří a kol., 2021. *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-58-8.
46. NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL, 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-121-6.
47. POSSEHL, Gianna a Frank KITTEL, 2008. *Jak se prosadit a přesvědčit ostatní. Prosadte své návrhy, nápady a projekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2677-9.
48. PRŮCHA, Jan, 2006. *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.
49. PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
50. PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
51. PRŮCHA, Jan, WALTEROVA, Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

52. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2015. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0988-1.
53. ŘEZÁČ, Josef, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
54. ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174-4.
55. SMÉKAL, Vladimír, 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Praha: Barrister&Principal. ISBN 978-80-870-2962-6.
56. SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
57. ŠKODA, Jiří a Pavel DOUDLÍK, 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.
58. ŠNÝDROVÁ, Ivana, 2008. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2165-1.
59. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a dušení hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5265-5.
60. ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1937-9.
61. TIRPÁK, Jan, 2019. *Komparácia motivácie k výkonu v profesijnom kontexte u učiteľov prvého stupňa základnej školy na Slovensku a v Českej republike*. Ružomberok. Rigorózní práce. Katolícka univerzita v Ružomberoku. Pedagogická fakulta. Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky.
62. URBANCOVÁ, Hana, 2013. *Kontinuita znalostí: Jak uchovat znalosti klíčových pracovníků v organizaci*. Praha: Adart. ISBN 978-80-87829-05-9.
63. VÁGNEROVÁ, Marie, 2021. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4961-0.
64. VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha: Aisis. ISBN 80-239490-8-X.
65. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
66. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2010. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
67. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8

68. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
69. VÝROST, Jozef, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik* Praha: Portál. ISBN 80-247018-0-4.
70. VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a Eva SOLLÁROVÁ, 2019. *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5775-9.
71. VYSEKALOVÁ, Jitka et al., 2007. *Psychologie reklamy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2196-5.
72. WALKER, Ian, 2010. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3920-5.
73. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
74. ZVÍROTSKÝ, Michal, 2020. *Sebevýchova. Teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1661-4.

## **Přílohy**

### **Seznam příloh:**

I: Inventář sociálních kompetencí (Hoskovcová, Vašek, 2017)

# ISK

## Dotazník

Jméno: ..... Věk: .....

Povolání / škola: .....

Pohlaví:  muž  žena

Dnešní datum: .....

### Instrukce ke zpracování dotazníku

Na následujících stranách najdete 108 výroků, které se týkají vašeho způsobu chování a vašich zvyků. Vaším úkolem je rozhodnout, do jaké míry výrok odpovídá vaší osobě. K tomu máte k dispozici čtyři alternativy odpovědi: „vůbec nesouhlasí“, „spíše nesouhlasí“, „spíše souhlasí“, „zcela souhlasí“. U každého výroku zvolte možnost odpovědi, která je vám nejbližší a označte odpověď výrazným zakřížkováním příslušného okénka. Zde je příklad:

### Příklad

	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
V diskusích se často ujímám hlavního slova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pokud omylem zakřížkujete jinou odpověď, než jste měli v úmyslu, zakroužkujte prosím chybnou odpověď a poté udělejte nový křížek u vámi vybrané odpovědi. Nepište křížek mezi možností odpovědí.

Prosím odpovídejte upřímně, nejsou zde správné ani špatné odpovědi. Některé otázky znějí velmi podobně. Odpovídejte na každou otázku nezávisle na ostatních odpovědích.

Prosím, pracujte rychle, ale pečlivě. U jednotlivých otázek se příliš nezdržujte. Pokud bude popsána situace, kterou jste ještě nezažili, pak odhadněte, jak byste se patrně zachovali. Odpovězte na každý z uvedených výroků.

	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
1. Aktivně se angažuji pro druhé lidi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Miluji diskuse, ve kterých mají lidé hodně rozdílné názory.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Považuji za nudné naslouchat povídání druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Často se velmi rozčílím nebo jen tak projevuji svou radost, aniž bych to mohl/a příliš ovládat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Velmi často o sobě přemýšlím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Téměř ve všech situacích se pokouším pochopit věc z pohledu člověka, se kterým právě mluvím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Když se sejdou lidé, kteří se neznají, pak jsem to většinou já, kdo je mezi sebou seznámí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mnozí lidé v mém okolí jsou mnohem vyrovnanější, než jsem já sám/sama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Často mám pocit, že jsem pouze hračkou pro své okolí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ve všech rozhovorech velmi přesně sleduji chování svého protějšku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lidé, kteří vedou naprosto jiný život než zbytek společnosti (např. bezdomovci, pankáči), jsou pro mne jen velmi těžko přijatelní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kdykoliv dojde k nějakému sporu, dbám vždy na to, aby se aspoň zčásti uplatnily zájmy mého protivníka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Rozhodnout se pro něco je pro mne celkem snadné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Občas se stane něco neočekávaného a to mne rozhodí tak, že i všechno ostatní jde celý den špatně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Obecně se mi daří před ostatními něco velmi dobře předstírat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jsem často příliš zaměstnán/a na to, abych se ještě mohl/a zabývat problémy cizích lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Většinou prosadím svou vůli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Abych úspěšně uskutečnil/a vlastní zájmy, potřebuji často pomoc druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
19. Často přemýšlím o tom, jak působím na druhé lidi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Často usiluji o to, aby v případě konfliktu mohli určitého stupně vítězství dosáhnout i mí soupeři.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. V situaci, kdy se musí něco rozhodnout, se mi obvykle daří získat většinu lidí na svou stranu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Často se stává, že se moje nálada den ze dne mění.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Abych řekl/a pravdu, je pro mne často těžké vcítit se do druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Zcela vědomě vyvolávám dojem, který chci, aby si o mně ostatní lidé udělali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Často mne štvou lidé, kteří jsou v něčem jiní, než jsem já sám/sama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jak dojde na nějaký slovní spor, jsem ve svém živlu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Když jsem v určité situaci se svými postupy v koncích, rychle mne napadne něco nového.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Když se sejdu s dalšími lidmi, často dbám na to, jak budou na mé chování reagovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Často se mi stalo, že mi při rozhovoru někdo položil otázku a já jsem vůbec neposlouchal/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Když je nějaká oslava nudná, tak to dovedu rychle změnit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Žiji podle pravidla: „Nejdřív myslet, pak jednat.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Často se snažím vyzozorovat, jakou motivaci má chování druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Při zacházení s druhými lidmi dbám na to, abych jednal/a férově.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Upřímně řečeno někdy předstírám, že druhého opravdu pozorně poslouchám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Důležitá rozhodnutí často odsouvám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. I když sleduji vlastní zájmy, jsem v důsledku přece jenom odkázán/a na podporu druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
37. Často přemýšlím sám/sama o sobě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. V mnoha konfliktních situacích je mi jedno, jestli i protistrana prosadí nějaké své představy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. V diskusích často podléhám argumentům těch druhých.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Často se stává, že několikrát denně změním náladu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Někdy si říkám, že nemám žádný významný vliv na běh svého života.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Téměř vždy, když jsem pohromadě s dalšími lidmi, snažím se zjistit, jestli je mé chování vnímáno tak, jak jsem měl/a v úmyslu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. I v případě neshod se mi téměř vždy podaří pohlédnout na věc i z pohledu mého protivníka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Je pro mne velmi snadné zapadnout do nové skupiny lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Své pocity mám vždy velmi dobře pod kontrolou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Na lidi, kteří jsou pro mne důležití, se snažím dělat dobrý dojem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. V průběhu dne se rád/a setkávám s nejrůznějšími typy lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Rozporuplné diskuse jsou mi většinou nepříjemné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. I ve zcela bezvýhodných situacích vždy vím, jak se nejlépe zachovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Při všech rozhovorech se pokouším udělat si obrázek o aktuální náladě člověka, se kterým mluvím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Podle mého mínění není dnes už tak důležité být k druhým lidem solidární.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Významná rozhodnutí rád/a přenechávám ostatním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. To, co se mi děje, závisí především na mně samotném/samotné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Často, když jsem ve společnosti druhých lidí, zabývám se v myšlenkách sám/sama sebou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
55. Při konfliktech jen málo dbám na zájmy svých protivníků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Zpravidla se nevyhýbám konfliktům, pokud jde o dosažení mých cílů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. V zásadě není snadné vyvést mě z rovnováhy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Občas se navenek přizpůsobím očekáváním druhých lidí (např. přátel, kolegů), ale ve skutečnosti se neměním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Druzí lidé mne často nudí, takže mne nebaví delší dobu je soustředěně poslouchat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Při společenských událostech se raději držím stranou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. V mém životě se stane velmi výjimečně, že bych cítil/a bezmoc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Často mne nezajímá, jak lidé reagují na mé chování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Není pro mne problém vžít se do pocitů druhých lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Diskutuji rád/a především s takovými lidmi, kteří mají úplně jiné názory než já.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Při diskusi dokážu snáze než ostatní přijímat různé názory.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Většinou jsem odkázán/a na ostatní, pokud chci prosadit své zájmy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Téměř při každém rozhovoru intenzivně sleduji mimiku svého partnera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Někdy jedním podle rčení „bližší košile než kabát“, tedy upřednostňuji vlastní zájmy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Téměř všechny problémy řeším bez velkých průtahů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. I když jsem ve stresu, dokážu zachovat větší klid než většina lidí, které znám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. V kontaktu s cizími lidmi jsem lepší pozorovatel/ka, než většina ostatních.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Při neshodách se většinou pokouším zohlednit i práva protistrany.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
73. Vždy aktivně oslovím lidi, se kterými se chci seznámit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Normálně se nijak nerozčílím, když se něco nedaří.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Běžně si nedělám starosti s vlastními pocity.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. I v konfliktních situacích dokážu snáze než ostatní přiznat vlastní chybu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Upřímně řečeno, většiny lidí, kteří se mnou chtějí mluvit, se snažím rychle zbavit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Někdy je pro mne těžké prosadit své stanovisko vůči ostatním lidem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. V mém životě bylo mnoho situací, ve kterých jsem nevěděl/a, jak dál.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Téměř vždy se snažím zprostředkovat o sobě kladný obraz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Ve většině situací se snažím vidět svět i očima mého partnera v rozhovoru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Problémy řeším hned, jak vzniknou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Pokud by vše záviselo jenom na mně, tak bych většiny cílů nedosáhl/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Téměř v každém rozhovoru se snažím z výrazů tváře poznat, co si o mně ten druhý myslí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. I když nemám volného času nazbyt, najdu si vždy čas vyslechnout druhé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Je mi nepříjemné, když se musím s někým hádat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. I při velké zátěži si udělám čas na to, abych si dobře promyslel/a, co budu dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Mám výborný cit pro to, když někdo něco jiného říká a něco jiného si myslí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Když si během rozhovoru uvědomím, že nemám pravdu, jsem ochotný/á změnit své stanovisko.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Někdy mi dělá problémy navázat kontakt s druhými lidmi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	vůbec nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	zcela souhlasí
91. Téměř vždy mám dobrou náladu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Před cizími lidmi se snažím ukazovat jen své kladné vlastnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. To, jestli protistrana ve sporu odejde s naprostou porážkou nebo dosáhne dílčího úspěchu, mne zpravidla vůbec nezajímá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Obyčejně určuji, co a jak se bude dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Na podporu názoru, který zastávám, najdu vždy dostatek argumentů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. O své vlastní pocity se příliš nestarám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Jen příležitostně se mi daří vžít do situace druhého člověka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Nepříjemným rozhodnutím se tu a tam rád/a vyhnu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Velmi často jsem odkázaný/á na jiné lidi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Téměř v každém rozhovoru se snažím také z gestikulace svého partnera zjistit, co si o mně myslí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Když se bavím s lidmi, tak přitom často začnu myslet na něco jiného.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Když se na to podívám zpětně, tak často reaguji až příliš vztekle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Občas považuji za nutné se před lidmi přetvařovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Nejraději se starám jen o své vlastní záležitosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. O motivech, které ovlivňují mé chování, příliš nepřemýšlím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Je pro mne velmi zajímavé poznávat různé typy lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Jsem na ostatních lidech dost nezávislý/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Stane se jen zřídka, že bych při hádce podlehl/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>