

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium

2006-2009

Berta Štěpánová

**Osobnostní a sociální rozvoj
učitele na gymnáziu**

Individual and social development of a grammar
school teacher

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
Praha 2009

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

27.4.2009

Berta Štěpánová

OBSAH

RESUMÉ	4
SUMMARY	5
0 ÚVOD	6
1 VÝZNAM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE UČITELE	8
1.0 Úvod	8
1.1 Celoživotní učení a jeho specifika v dalším vzdělávání učitelů	8
1.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v českém kontextu	15
2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE	22
2.0 Úvod	22
2.1 Osobnost učitele	22
2.2 Motivace k rozvoji	25
2.3 Kvalifikace učitele	28
2.4 Kompetence	34
2.5 Klíčové dovednosti učitele	38
2.6 Osobnostní a sociální dovednosti u. vhodné k rozvoji	44
3 MOŽNOSTI OSOBNOSTNÍHO A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE UČITELE	48
3.0 Úvod	48
3.1 Podmínky a specifika vzdělávání učitelů	48
3.2 Formy dalšího rozvoje učitele	52
3.3 Instituce pro další rozvoj	54
4 ZÁVĚR	61
5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	62
6 BIBLIOGRAFIE	65
7 PŘÍLOHY	69
EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY	74

RESUMÉ

Předkládaná práce se ve třech kapitolách snaží pojmut co nejširší spektrum podmínek, informací a úhlů pohledu, které je nezbytné brát v úvahu v nastavování dalšího vzdělávání učitelů v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Jedná se o celoživotní proces zdokonalování, který ovlivní další učitelovo působení na žáky i jeho vlastní život.

Tato práce zkoumá legislativní zázemí v mezinárodní dimenzi a v českém kontextu. V teoretické části vysvětluje pojmy, které se nejčastěji v této tématice objevují a klade si za cíl obecné kompetence rozklíčovat do dílčích měřitelných dovedností.

Práce si neklade za cíl dané problémy řešit, jedná se o nastínění celé výše jmenované tematiky. Většina informací byla čerpána z relevantní pedagogické literatury a zákonů. Aktuální témata a názory byly převzaty z internetových diskuzí. V závěru každé kapitoly se autorka snaží o shrnutí podkladů zjištěných z literatury a vyjadřuje svůj vlastní názor.

SUMMARY

Supposed work attempts in its three chapters conceive as wide as possible spectrum of conditions, informations and angels of different views, which are necessary to take into account in setting up of further development (education) of teachers in area of personal and social development. It is whole life process of improvement , which influence further acts of the teacher on students and his own life.

It has not as a target to solve the problems, it only outlines whole mentioned thematic. Most of informations were taken from relevant pedagogic literature and laws. Actual themes and discussions where taken over from web discussions. At the end of each chapter an author tries to summarize a groundwork found out in literature and expresses her own opinion.

O ÚVOD

Současná teorie a výzkum se shodují v závěru, že školství by mělo směřovat k větší profesionalizaci. Dochází ke změnám nejen v přístupu k žákům, ale i ve vzdělávání učitelů se berou daleko větší ohledy na principy konstruktivistického modelu vyučování než dříve.

Pojetí učitelské profese se nezužuje pouze na oblast profesních znalostí, ale obsahuje také podstatnou oblast dovedností, zkušeností a postojů.

Učitel by neměl mít před sebou pouze cíl žákům předat danou látku, ale také brát ohledy na jejich osobnostní a sociální rozvoj. Jak ale tyto podmínky zajistit, pokud se samotnému učiteli nedostane potřebného prostoru po vlastní trénink?

Pro úspěšné vykonávání pedagogické profese se vyžadují také dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, dovednost z oblasti informačních technologií, schopnost sebereflexe aj.

Tato práce si neklade za cíl zmapovat všechny oblasti, kterými by učitel během svého rozvoje projít. Zaměřuje se pouze na jednu jeho část – osobností a sociální stránku profilu učitele. Jedná se o oblast, která má potenci vzdělávací proces zefektivnit.

Následující text se snaží pojmout legislativní a teoretické hledisko „lidského“ vzdělávání. Nehledejme tedy na následujících stranách nástroje pro zefektivnění vzdělávacího procesu, nalezneme zde inspiraci k hledání cest, kterými se lze při plánování kurzů, seminářů a workshopů ubírat.

V první kapitole jsou analyzovány legislativní dokumenty mezinárodních organizací o hledem na tematiku osobnostního a sociálního rozvoje. Dále zde jsou hledány podmínky dalšího vzdělávání zveřejněné v českých zákonech.

Druhá kapitola rozebírá pedagogické pojmosloví a přibližuje teoretická východiska osobnostního a sociálního rozvoje. Obecné kompetence se rozvíjí v konkrétní dovednosti, na kterých učitel může v dalším vzdělávání pracovat.

V závěrečné kapitole jsou zmapovány nejčastější metody a formy dalšího vzdělávání učitelů. Specifika vzdělávání dospělých tvoří podstatnou část této kapitoly. Malý exkurz do výčtu institucí zaměřující své kurzy na osobnostně-sociální rozvoje tuto práci uzavírá.

Touto cestou bych ráda poděkovala panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc. za odborné vedení této práce, trpělivost a ochotu, a všechen čas přípravě práce věnovaný. Dále bych ráda vyjádřila dík především své rodině za „morální“ podporu během mých studií. V neposlední řadě velké poděkování patří okruhu mých nejbližších přátel, kteří nad mou prací trávili volný čas a byli mi oporou. Svě spolubydlící děkuji za pochopení posledních dnů.

1 VÝZNAM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE UČITELE

1.0 Úvod

Předtím než se začneme věnovat odborným pojmům a mapování míst osobnostního a sociálního rozvoje, rádi bychom se věnovali obecnému ukotvení dalšího vzdělávání učitelů a jeho rozvoje v legislativních materiálech. Kam podle Evropy směřujeme? A jak se s tímto směřováním vypořádá česká legislativa a současná probíhající školská reforma? A jak na evropské cíle reaguje současný nejžhavější dokument k tvorbě profesního standardu učitele? Co si ze všech legislativních materiálů můžeme odnést do naší tematiky osobnostně sociálního rozvoje? To jsou otázky, které bychom v této části práce rádi zodpověděli.

1.1 Celoživotní učení a jeho specifika v dalším vzdělávání učitelů

Vznikem evropského společenství nastalo ve světě velké množství novinek a začaly se tvořit materiály, které pochopitelně zasahovaly i do oblasti školství. Kam tedy směřují evropské priority?

Vzdělávání je pro každý stát v každé zemi národní prioritou a další rozvoj této oblasti je předpokladem rovnocenného partnerství vyspělých států. Jedním z východisek, na nichž jsou záměry jednotlivých zemí v oblasti vzdělávání postaveny, je zpráva Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století *Učení je skryté bohatství* (Learning: The treasure within, 1996). V této zprávě, zpracované pod vedením Jacquese Delorse, se uvádí, že vzdělávání v celém průběhu života je založeno na čtyřech pilířích. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno:

1. Učit se poznávat (učit se spojovat dostatečně široké obecné znalosti s detailními znalostmi oboru, těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu života, učit se učit).
2. Učit se jednat (osvojit si pracovní kompetence, vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech, učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností).
3. Učit se žít společně (rozvíjet pochopení pro ostatní lidi a přijmout myšlenku vzájemné závislosti, zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění).
4. Učit se být (rozvíjet vlastní osobnost a schopnost jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností, využívat osobnostní potenciál).

(Faberová a kol., 2008, s. 5)

Jednotný evropský akt, který vydala EU v roce 1987, pojednává o základním vzdělávacím principu subsidiarity – jednotlivé státy zodpovídají za národní vzdělávací politiku, strukturu vzdělávacího systému, cíle a obsah vzdělání. Zároveň doporučuje zavádět do vzdělávání tzv. evropskou dimenzi (Walterová, 1997, s. 121-122).

Co vlastně míníme evropskou dimenzí vzdělávání? Jedná se o princip, který by měl prostupovat celým vzdělávacím systémem, dát vzdělávání širší evropskou perspektivu, otevírat horizonty globálního myšlení a interkulturního porozumění. Celý výklad je komplikovaný, a proto zde zmíníme pouze nejdůležitější momenty evropské dimenze vzdělávání. Jedná se o odhalování evropských hodnot a kultivace vztahu k Evropě. Realizuje se osvojováním vědomostí a dovedností, důležitých pro pochopení evropských procesů, rozdílností a shodností, pro vzájemné porozumění, toleranci a vstřícnost, pro přípravu mladých lidí na role zodpovědných občanů, kvalitních osobností a flexibilních pracovníků (Walterová, 1997, s. 132). Podstatné pro výklad evropské dimenze vzdělávání je chápání Evropy jako komplexu času, prostoru a kultury; objasňování souvislostí. V učení se zdůrazňuje nejen význam

poznatků, ale také prožitků a zkušeností, srovnávání kritického hodnocení, interakce, dialogu. Tímto směrem se ubírají i evropské kompetence (Walterová, 1997, s. 135).

Z výše uvedených hodnot si můžeme všimnout, že celosvětové priority nejsou jen v oblastech vědomostí, ale „nově“ také v oblasti dovedností a porozumění. To se týká i naší cílové skupiny učitelů. Jak ale evropskou dimenzi aplikovat do osobnostního a sociálního rozvoje? Pokud člověk má pochopit evropský svět, zvláště když ho má zprostředkovat dalším generacím, měl by se zdokonalovat ve dovednostech, jako je komunikace, empatie, práce v týmu, kreativita apod.

Koncepce přípravy žáka ve sjednocené Evropě vychází z modelu proaktivního člověka. Je to člověk, který nejen využívá osvojených vědomostí a dovedností a je schopen reagovat v osobních, životních a pracovních situacích, ale je také schopen (a ochoten) přijímat podněty z okolí a nové komplexní situace předjímat, hledat varianty řešení a vyhodnocovat jejich důsledky. Není snad pravdou, že takto by měla probíhat i práce učitele? Je schopen se vyrovnávat s měnícím se prostředím, přijímat role v týmu, aniž by ztratil vlastní identitu. Je tvořivý a učí se celý život. Tyto dovednosti jsou nejen výsledkem učení, ale zejména příležitostmi k dalšímu rozvoji. Právě tyto dovednosti jsou označovány jako klíčové kompetence. „Klíčové“ je metaforické vyjádření toho, že jsou prostředkem k odmykání dveří do nových, perspektivních situací. Které kompetence považuje Evropa za klíčové? Experti z Rady Evropy se pokusili vytvořit soubor těchto kompetencí. V příloze č. B uvádíme jejich celkový výčet. Zvýrazněné kompetence z výčtu berme v potaz v našem tématu osobnostního a sociálního rozvoje učitele (Walterová, 1997, s. 107).

Rozhodně můžeme souhlasit s pojetím proaktivního člověka. Kdo jiný by měl v sobě hledat potenciál k dalšímu rozvoji než ten, který je společně s rodinou zodpovědný za podněcování rozvoje budoucích generací? Kompetence poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí, být schopen

spolupráce a práce v týmu, činit rozhodnutí apod. – jsou dovednosti, které učitel využije ve škole každý den. I evropské priority směřují do prohlubování lidských dovedností. Zkusíme se tedy i ve svém dalším pojednání zaměřit právě na ty kompetence, které předurčují evropské cesty.

Pravděpodobně žádné období od druhé světové války se nepotýkalo s takovými změnami a problémy, s jakými se potýkáme dnes. Tyto změny poznamenaly i profesní život učitelů. Jsou to například rostoucí jazyková, etnická, ekonomická a sociální různorodost či vzrůstající násilí ve školách. Všechny členské země mají zájem poskytovat dětem vzdělání, které by je uchránilo od hrozby nezaměstnanosti a které by v prostředí sílící konkurence dalo každé národní a regionální ekonomice jistou šanci (Eurydice, 1997, s.10)

V kontextu těchto skutečností je pochopitelné, že členské země zkoumají možnosti svých vzdělávacích systémů poskytnout kvalitní vzdělání, a to jak ve smyslu celkových výsledků, tak i výkonů jednotlivých studentů. Rostoucí různorodost školní populace vyžaduje učitele, jež jsou schopni při výkonu své profese posunout důraz z vyučování na učení, které je založeno na žákově vlastní intelektuální aktivitě. Z toho vyplývá, že vzdělávání učitelů, na němž závisí kvalita veškerého vzdělávání, by mělo být přehodnoceno (Eurydice, 1997, s.10).

Kompetence, které byly dány tzv. lisabonským procesem, jsou závazné.

Patří sem:

- A. Kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám/vyučovacím předmětům
- Komunikace v mateřském jazyce
 - Komunikace v cizím jazyce
 - Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií
 - Informační a komunikační technologie
- B. Kroskurikulární (nadpředmětové) kompetence

- Učit se učit
- Interpersonální, interkulturní a sociální kompetence a kompetence občanské
- Podnikatelské dovednosti
- Kulturní rozhled (Hučínová, 2004)

Právě z těchto kompetencí by měly vycházet další školské materiály každé země a měly by být zpracovány v kurikulárních dokumentech. Proto se budeme ve své práci držet obecných kompetencí se zaměřením na osobnostní a sociální. Postupně je rozvedeme na jednotlivé dovednosti v učitelské praxi. Jak tedy přistoupit k rozvoji kompetencí?

Dříve bylo celoživotní vzdělávání, resp. další vzdělávání, bráno jako odstraňování nedostatků vzdělávání počátečního. Dnes je však pojetí celoživotního vzdělávání plně uznáváno (Walterová, 1997, s.117). Jaký význam v současnosti tedy má celoživotní vzdělávání? Vzdělávání v komplikovaném světě změn, v němž má jedinec ztíženou orientaci a v němž přístup k informacím se stává podmínkou kvality jako sociální existence, plní dále kulturní funkce, sociální a personální (Walterová, 1997, s.119).

Celoživotní učení je cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, vykonávaná s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. V současné době, kdy se prudce rozvíjejí všechna odvětví vědy a techniky, dynamicky se mění struktura společnosti i její ekonomické parametry, stává se trvalé vzdělávání důležitější než kdykoli dříve. Podporuje šance jednotlivců na začlenění do společnosti a perspektivu zlepšení jejich sociálního a ekonomického postavení. (Kratčková, Motyková, 2008, s. 6)

Celoživotní učení zahrnuje veškeré vzdělávání realizované v průběhu života, jehož základem je kvalitní formální vzdělávání od nejtítlejšího dětství, až po vzdělávání realizované v terciárním sektoru. Zde mají svoji

nezastupitelnou úlohu především vysoké školy (Kratková, Motyková, 2008, s.1).

Nejvíce programů celoživotního vzdělávání uskutečňovaných na veřejných vysokých školách v rámci akreditovaných studijních programů bylo v roce 2004 ve skupině oborů z oblasti pedagogiky, učitelství a sociální péče (248), což bylo dáno zejména potřebou učitelů zvyšovat si odbornost; dále byly zastoupeny kurzy z oblasti společenských věd a nauk (202), technických (230) a přírodních věd a nauk (113). Nejméně programů celoživotního vzdělávání bylo ve skupině oborů z oblasti psychologie (8), což souvisí se specifickým zaměřením této oblasti (Kratková, Motyková, 2008, s.1).

Jaké jsou tedy cíle dalšího vzdělávání? Všechny členské země EU se shodují na tom, že je nezbytné udržovat, a pokud možno zvyšovat, kvalitu vzdělávání a podporu inovace. Další vzdělávání slouží jako katalyzátor neustálých změn systémů. Cíle můžeme rozdělit na tři kategorie:

A) osobní a profesní

– obvykle je myšleno zlepšení profesních dovedností jako aktualizace základních předmětových i didaktických vědomostí a dovedností, získání nových dovedností, vyučovacích metod specifických pro určité oblasti předmětů, uvedení do nových metod a materiálů;

B) zvyšování kvality vzdělávacích systémů, poskytovaného vzdělávání, typu škol a vyučovacích metod

– podpora mezipředmětových vztahů a rozvoje týmové práce, podpora inovací, vzdělávání učitelů v oblasti třídního managementu, rozvoj v oblasti zvládnutí mezilidských vztahů;

C) znalost sociálního a životního prostředí.

Jak můžeme vidět, v každé kategorii je náš osobnostní a sociální rozvoj obsažen. Je ale stále z našeho pohledu tento rozvoj brán jako implicitní záležitost, kde nalezneme zmínku o rozvoji učitele jako člověka? Napadá nás jedna z cest implementace osobnostní a sociální výchovy – skrz učitelovo chování. Více o tomto tématu lze nalézt v části o dovednostech vhodných k rozvoji (Kratčková, Motyková, 2008, s.4).

Určité prvky a trendy v přípravě učitelů jsou společné všem zemím. V posledních letech dochází v Evropě ke sblížení modelů přípravy učitelů, které je důsledkem procesu evropské integrace, vzdělávací politiky EU a činností nadnárodních institucí, především Rady Evropy a OECD. Časté kontakty mezi pedagogy a školskými pracovníky, mezinárodní profesní asociace, společné projekty a aktivity i vzrůstající mobilita učitelů přispívají ke sblížení (Walterová, 1997, s. 116).

Reflexe změn v pojetí školství klade na současného evropského učitele nové nároky. Učitel je manažer, poradce a konzultant, sociální partner, vychovatel, novátor a výzkumník. V neposlední řadě je učitel také členem týmu. A jaké osobnostní a sociální dovednosti může učitel využít? Učení se, jak se učit a jak učit, komunikativní dovednosti. Co vše se může skrývat pod manažerskými dovednostmi? Organizační schopnosti, vedení, kreativita apod. A právě toto jsou dovednosti, které musí učitel ovládat jak kvůli vlastnímu pedagogickému působení a zároveň musí být schopen je předat studentům (Walterová, 1997, s. 118-9).

V učitelském povolání se směřuje nejen ke kvalitnímu osvojení oboru, ale rozvíjí kompetence komunikační, sociální a personální. Schopnost seberozvoje, autoregulace a sebereflexe je považována za podstatnou v učitelských kompetencích. Do přípravy ale dále vstupují prvky nové evropské dimenze – srovnávání kultur a hodnot, znalosti o Evropě a

evropských procesech. (Walterová, 1997, s.120). I tyto nové prvky je důležité promítnout do dalšího rozvoje – rozšiřují se obzory a učitelé musí flexibilně reagovat na změny a obstát na trhu práce, na němž se stále více projevuje skutečnost, že je nutné pracovat nejen na odborném, ale i lidském rozvoji.

1.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v českém kontextu

Postavení pedagogického pracovníka nabývá na významu zejména v období uskutečňování rozsáhlých reforem vzdělávání – především tento pracovník je nositelem všech strategických změn. Škála potřebných vlastností, znalostí a dovedností kladených na pedagogického pracovníka se rozšiřuje. V současné době stoupá i nezbytnost pochopení obsahových změn ve výuce. Potřeba jejich přijetí vyvolává změny v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Vystává tedy nutnost jeho masivního zajištění. Současně vzniká tlak na příslušné fakulty vysokých škol, aby připravily nové studijní programy pro pedagogy podle potřeb jejich budoucích zaměstnavatelů v regionálním školství. Stupňující se požadavky na kvalitu pedagogů je třeba vyvažovat vytvářením lepších podmínek k výkonu této profese, aby do školství vstupovali talentovaní a motivovaní lidé.

Evropským prioritám tedy nutně vychází vstříc i zmíněná reforma českého školství. Školský zákon vytvořil legislativní rámec pro to, aby si žáci mohli osvojit potřebnou strategii učení, aby mohli tvořivě myslet, řešit přiměřené problémy a přiměřeně komunikovat (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 67).

V současné době hodně diskutovaný materiál o tvorbě standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele se snaží na reformu reagovat. Standard kvality profese učitele je popis žádoucích kompetencí a

činností učitele. Vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe a zároveň je myšlen jako základní kámen pro systém profesního růstu. Popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

Otázka legislativního zakotvení není ještě zcela jasně daná. Nemělo by jít o uzákonění plného znění standardu, standard bude upravován vyhláškou. Dále není také zcela jasné, jak bude standard propojen s dalším vzděláváním pedagogů a jaká bude role kontrolního orgánu České školní inspekce (Standard profesní způsobilosti učitele v otázkách, 2009, s.2).

Ve veřejné diskuzi se můžeme setkat s následujícím názorem: „...text není návrhem Profesního standardu kvality učitele, nýbrž rukověť oddaného stoupence současné podoby kurikulární reformy. Uvědomuji si samozřejmě, že každý dokument podobné povahy musí být do jisté míry dobově podmíněný. Nicméně míra dobové podmíněnosti tohoto výtvaru je tak vysoká, že v podstatě vylučuje jeho obecné a - i při velké míře otevřenosti - dlouhodobější využití. A o něj, domnívám se, tvůrcům šlo. Dominantním principem, na němž standard stojí, je opět kompetenční model; s termínem `klíčové profesní kompetence` se tu přímo setkáváme (str. 12). Stejně jako klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech popisují jejich profesní sestry především osobnostní charakteristiky učitele a jeho chování. Oborové znalosti jsou vždy uváděny až na posledním místě (str. 10).“ (diskuze www.ceskaskola.cz, 2009)

K následujícímu názoru nás napadá komentář, že na co jiného by měl standard reagovat než na školskou reformu? Jak jinak by měl být formulován? Jistě, v materiálech standardu se setkáváme s pojmy kompetence, klíčové kompetence, ale není to spíše důkaz toho, že oborové znalosti byly dosud prioritou a je čas přemýšlet i nad lidskou stránkou procesu? Nevnímáme materiál natolik fatálně, jak uvádí pisatel, několikrát bylo řečeno, že standard je nyní v provizorní verzi připraven pro veřejnou

diskuzi a není zdaleka definitivní (to, v jakém formálním i obsahovém stavu tento návrh je, je ovšem otázka druhá).

Dále se autor zmiňuje o zbytečnosti „celospolečenské diskuze o pojetí kvalitního vzdělávání“. Píše, že kvalitní vzdělávání je to, co je popsáno v lisabonské deklaraci a kvalitní učitel je ten, který vyhoví požadavkům zákona 561/2004Sb. Dále se ale pozastavuje nad nastavením standardu a píše, že společností (v pojetí standardu) je myšlena naše vládnoucí garnitura, která otrocky plní lisabonskou deklaraci. Vnímáme zde trochu rozpor, reforma jednou byla zakotvena právě ve výše zmíněném zákoně a tudíž i standard na ni reaguje! A co se myslí otrockým plněním lisabonské deklarace, není to právě to, co tedy ale podle autora znamená kvalitní vzdělávání?

V řadě bodů musíme však s autorem souhlasit. Na to, kolik peněz a času bylo pracovní skupinou pana profesora Rýdla, použito, je standard skutečně cosi velmi nekonkrétního a vágního... Co znamená dobrý oční kontakt a přátelské vystupování?

Poněkud proti mysli je nám však apriorní odmítání dokumentu. Samozřejmě, času i peněz bylo vynaloženo dost, ale jak se tedy chceme posunout dál? Ministři se budou střídat a společnost si stále stěžuje na problémy ve školství. Co nás ale čeká v budoucnu?

Profesní standard počítá s napojením na další vzdělávání (DVU). Co je další vzdělávání učitelů tedy je? DVU chápeme jako subsystém vzdělávací soustavy.

DVU můžeme charakterizovat následujícími tezemi jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých

- základní předpoklad transformace školství
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu (Kohnová a kol., 1995, s.7)

Výrazná změna, které bylo v oblasti pedagogické profese dosaženo, je přijetí zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, který nabyl účinnosti 1. 1. 2005 a který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

Paragraf 24 výše zmíněného zákona definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) následujícím způsobem (vybrané odstavce):

1. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.
2. Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.
3. Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.
4. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje
 - a) na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen „vzdělávací instituce“) na základě akreditace udělené ministerstvem,
 - b) samostudiem. (Kraťková, Motyková, 2008, s.5)

Pro vysoké školy je významné, že nová legislativa posílila pozici celoživotního vzdělávání. Zákon o pedagogických pracovnících postavil na stejnou úroveň kvalifikaci dosaženou několika různými cestami. Nejen absolvováním řádného denního studia je možné dosáhnout plné učitelské kvalifikace, ale je to možné kdykoli během života „vzděláním v programu celoživotního vzdělávání realizovaném vysokou školou“ po dřívějším vystudování odpovídajícího oboru na vysoké škole na magisterské úrovni. Stejně tak je možné rozšířit si v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole aprobaci pro jiný obor. Problémem je však skutečnost, že absolvent tohoto studia nedělá „státní závěrečnou zkoušku“ a nedostává „vysvědčení“, ale pouze „osvědčení“, platné pouze s vysokoškolským diplomem, které dokládá komplexně nově získanou i základní kvalifikaci (Kratková, Motyková, 2008, s.5).

Na vysokých školách jsou realizovány programy kvalifikačního studia v kombinované formě. Odbornou kvalifikaci pro učitele a pedagogické pracovníky uvedené pod výše vyjmenovanými paragrafy lze získat podle § 22 v „zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“. Jednak vysoké školy nepatří automaticky mezi tato „vzdělávací zařízení“, oprávnění lze získat (poněkud komplikovaně) zápisem do rejstříku těchto zařízení, zatím tam snad není žádná vysoká škola (Kratková, Motyková, 2008, s.5)

Zákon č. 563/2004 Sb. byl v roce 2005 doplněn Vyhláškou č. 317 (následně upraven vyhláškou 412/2006) ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, což je závazná formulace základních kompetencí nezbytných pro výkon učitelského povolání a způsobu jejich nabytí. Vyhláška určuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (doplňující studium pedagogické, odborné a manažerské),
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, pro výchovné poradce a k výkonu specializovaných činností),
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální otázky). (Zákon č.563/2004 Sb., www.msmt.cz)

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů je možno realizovat jako studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení a jako studium k rozšíření odborné kvalifikace (§ 2 - § 6 vyhl.). Studium v oblasti pedagogických věd získává učitel znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických, psychologických a speciálně pedagogických věd, které patří k jeho odborné kvalifikaci. Studium se uskutečňuje na vysoké škole nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Zákon 563/2004 Sb., MŠMT, 2008).

Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (§ 7 - § 9 vyhl.) zahrnuje studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce a studium k výkonu specializovaných činností, které je uskutečňováno na vysoké škole nebo ve vzdělávací instituci, na základě akreditace udělené ministerstvem a jeho úspěšné zakončení je doloženo osvědčením. V které části nalezneme momenty pro osobnostní a sociální rozvoj? Například ve studiu pro výchovné poradce, ve výkonu specializovaných činností, konkrétně prevence sociálně patologických jevů. (Zákon 563/2004 Sb., MŠMT, 2008).

Studium k prohlubování odborné kvalifikace je podle § 10 citované vyhlášky průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Jeho obsahem jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. (Zákon 563/2004 Sb., MŠMT, 2008).

Ve výše zmíněné vyhlášce jsou přílohou také tabulky jednotlivých kariérních stupňů. Kariérní systém je navržen jen jako stupňovité schéma, ve kterém má být každý stupeň určen popisem činností, odbornou kvalifikací, případně dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které by měl pedagogický pracovník plnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat. Zpřesnění činností je učiněno tříděním na: specializované nebo metodické, nebo metodologické, nebo náročnější zejména z hlediska psychické námahy a náročnosti na přípravu, nebo řídicí. Konkrétní kvalifikační požadavky, které by měl učitel postupně plnit, návrh zákona neobsahuje. A právě i v těchto legislativních materiálech nacházíme dílčí činnosti typu komplexního výchovně vzdělávacího rozvoje žáka, socializace, preventivních programů apod. (Zákon 563/2004 Sb., MŠMT, 2008).

2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

Úvod

Po uvedení do problematiky – aneb proč je téma v současnosti aktuální a jak je uzákoněno v legislativě, bychom se rádi věnovali již podrobnostem tématu. Od teoretického vysvětlení pojmů a pedagogického pozadí bych ráda analyzovala konkrétní dovednosti potřebné pro učitelské povolání a možnosti jejich rozvoje.

2.1 Osobnost učitele

Osobnost je nejčastěji definována jako celek duševního života člověka. Je to dynamická organizace psychofyzických systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání. (Hartl, 1993, s.131). V jiné definici se můžeme setkat s pojetím pojmu osobnost jako jednota biologických, psychických a sociálních struktur a funkcí (Palán, 2002, s.141).

Existuje mnoho názorů na strukturu a dynamiku osobnosti – v dějinách psychologie bylo vytvořeno mnoho teorií. Při zkoumání celistvosti osobnosti je vhodné mít na mysli více teorií než jen jednu, pohled tak není tolik omezen.

Již na počátku 19.století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, například: motivace k povolání, talent pro povolání, kognitivní vybavenost apod. (Průcha, 1997, s.183). V současné době probíhá spousta výzkumů, které se zabývají právě tím, jak mohou rysy učitelovy osobnosti ovlivnit to, jak se žáci ve škole učí a co se naučí (Průcha, 1997, s.184). Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie a uplatňuje při zkoumání dva přístupy – normativní a analytický.

Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen ovšem s deduktivní metodou, kterou se určuje vzor učitele, kterému by se učitel měl přiblížit. (Dytrtová, 2009, s. 15)

Ve vztahu k tématu osobnosti učitele je třeba uvažovat o vlastnostech a rysech osobnosti, které by měl učitel v sobě rozvíjet a dále formovat. Rozvoj učitele by měl probíhat na úrovni schopností, temperamentově-charakterových schopností a motivace k výkonu učitelské práce (Gillernová, 1990, s.26). Základem pro rozvoj vlastní osobnosti je však vlastní sebereflexe – snažit se co nejlépe poznat sám sebe.

V úrovni schopností je nutný požadavek intelektových schopností (už pro nutnost zvládnout vysokoškolské studium), dále je třeba mít schopnosti a dovednosti v oblasti sociální inteligence, či pedagogického taktu. Také je významná schopnost sledovat vniklé změny a reagovat na ně citlivě a flexibilně. Vlastnosti osobnosti by se měly projevovat milým, laskavým a podporujícím chováním, především citlivostí k potřebám svých žáků. (Gillernová, 1990, s.27)

V úrovni temperamentově-charakterových vlastností je významná tzv. integrita osobnosti projevující se vysokou emocionální stabilitou. Vyrovnané a klidné reakce mohou posloužit k vytvoření bezpečnějšího prostředí ve třídě a tím si i zajistit větší efektivitu učitelské práce. Podstatné je ovšem také zařadit zálibu ve změně, ochotu riskovat a přiměřený stupeň dynamismu a dominance, rozhodnost, ochotu přijímat zodpovědnost. (Gillernová, 1990, s.28)

Důležitými vlastnosti jsou také přiměřená rovina sebepoznání a optimismus v mezilidských vztazích. Právě i tímto přístupem posouvá dále i

své žáky – vede žáky k tvořivému řešení mezilidských situací (Gillernová, 1990, s.28).

Kerschensteiner formuloval „ideální rysy učitele“: sklony ke vzdělávání se, schopnost realizovat uvedené sklony účinným způsobem (nezbytnost důkladně poznat žáka, ale především schopnost intuitivně se vžít do prožitků žáka) – samotná znalost pedagogických pravidel a principů stačí pouze k uchránění se velkých omylů, schopnost, která pomůže rozpoznat situaci a použít vhodného pedagogického zásahu – pedagogického taktu), tendence získávat „duše mladších“ jako nositele hodnot (tedy dovednost pozorování), trvalá schopnost působit na rozvoj (tzv.prostředek autority) (Maciaszek, 1969, s.34).

Podle zahraniční, avšak starší literatury, musí dobrý učitel především ovládat vyučovaný předmět, milovat předmět, který vyučuje, a milovat své žáky. Nezbytná je také znalost žáka, učitel by měl být člověkem s výjimečně širokými a živými zájmy. Chce-li ovšem mládež zaujmout, je vlastností dobrého učitele též humor. Vedle uvedených rysů jsou podle Higheta důležité tři schopnosti: paměť, silná vůle a přívětivost (Maciaszek, 1969, s.35).

Zdar pedagogického úsilí závisí též na osobnostních charakteristikách trvalejšího rázu (osobní tempo, schopnost odolávat zátěži, emoční stabilita, integrita osobnosti apod.) a na charakteristikách vzniklých na základě činností a zkušeností ze situací minulých. Osobní charakteristiky se promítají do individuálního stylu jeho pedagogické činnosti, do osobitosti přístupů a prostředků, kterých učitel využívá. Úspěch závisí též na zaměření a tendencích – značnou roli hraje učitelův hodnotový systém a vlastní postoje (Langová a kol., 1987, s.9-10).

Pro shrnutí výše uvedených teorií můžeme říci, že k pozitivnímu ladění pedagogických situací přispívají následující vlastnosti učitele: vlastnosti reflexivní (milé, laskavé, přátelské a podporující chování, citlivost k potřebám žáků), dále je důležitá integrita osobnosti (emocionální stabilita, pozitivní emoce a psychická pohoda), přiměřenost sebepojetí, dostatečná ctížádost a energie k řešení nejen pedagogických situací a rychlá adaptace a přiměřený stupeň dominance a dynamismu (např. i jistá záliba ve změně a ochota riskovat (Langová, 1987, str.52-53). Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, ale zároveň je formována během přípravy i v průběhu získávání zkušeností. A právě proto je důležité se věnovat i postgraduální přípravě učitelů a nastavovat vhodné cesty rozvoje (Dytrtová, 2009, s.17).

2.2 Motivace k rozvoji

Jedním z nejdůležitějších aspektů, na které je potřeba ve vzdělávání dospělých, takže i učitelů, brát ohled, je motivace. Můžeme ji chápat jako základní předpoklad pro vzdělávání – pokud člověk sám není „pobízen“, je neúspěšnost vzdělávacího procesu pravděpodobnější než v opačném případě.

Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti – souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje. (Čáp, 2001, s.145). Můžeme ji také definovat jako proces vyvolávání a udržování a současně regulování aktivity.

Na motivaci můžeme pohlížet z různých pohledů, proto bychom pro teoretický úvod rádi zmínili asi nejznámější teorii motivace. Jedná se o teorii Abrahama Maslowa. Z Maslowova modelu vyplývá, že osobní potřeby (fyziologické, potřeby související s bezpečím a zajištěností) jsou větší mírou vrozené, zatímco vyšší potřeby obsahují kromě vrozeného i naučené odezvy.

Maslow se však domnívá, že patřičnou pozornost vyšším potřebám můžeme dát jen, když jsou uspokojeny nižší úrovně fyziologických a sociálních potřeb (Fontana, 1995, s.216). Příloha č. C uvádí kompletní hierarchii potřeb.

Ač tato teorie byla v dějinách mnohokrát zpochybňována, můžeme si z ní odnést i něco pro popisovanou problematiku. Řekněme, že ve většině případů se skutečně může jednat o nutnost prvotního uspokojování fyziologických potřeb, mějme ale na mysli, že záleží na individualitě a vnitřním nastavením osobnosti. Popisem potřeb sebeuskutečňování však můžeme završit i téma rozvoje – jak motivace pro učitelské vzdělání, tak touha po dalším rozvoji, zvláště osobnostním, vede lidi k dalšímu vzdělání a rozvoji. Sebeaktualizace je instinktivní potřeba naplnit své schopnosti a snaha být nejlepším, jakým jen člověk může být. V příloze č. C přikládáme znaky seberealizované osoby. Prací na vlastním rozvoji dochází k uspokojení potřeb sebenaplnění a uskutečňování osobního potenciálu, které právě Maslow považuje za nejvyšší. Stejně tak naplňování potřeb sebetranscendence. (Wikipedia, 2009)

Na čem tedy vlastně tedy další motivace záleží? Podle Beneše se jedná o osobnostní charakteristiky, životní situace, okolí a vztahy, epochální témata a výzvy, společenské klima a rámec ve vztahu k učení (Beneš, 2003, s.132)

Základní orientace motivace je prosociální. Žáci jsou pro učitele hodnotou – jeho potřeba sociálního styku a potřeba pomáhat a ochraňovat by se měla promítat do jeho vlastního života a měla by souviset i s jeho dalším rozvojem. Sám učitel by měl cítit potřebu dalšího rozvoje sociálních dovedností, aby nedošlo k „ustrnutí“.

V učebním procesu je důležité, jak píše Hrabal (1989), formování vnitřní motivace navozováním takových podmínek, díky kterým by docházelo

k restrukturační motivaci směrem od vnější k vnitřní. Je to důležité proto, aby se učení stalo něčím nám blízkým a potřebným, abychom ho nepřijímali jen jako povinnost.

Myslíme si, že by bylo dobré ujasnit si, co přesně vnější a vnitřní motivace ve vzdělávání může být. Pod vnější motivací, lépe řečeno stimulací, si můžeme představit např. změny v platovém zařazení, možnost změny v obsahu práce (volba specializace), možnost pracovního povýšení, možné benefity a ocenění okolí. Ve vnitřní motivaci se naopak projevují naše touhy a přání, chuť se dále vzdělávat ze zájmu, pro zvýšení sebedůvěry apod.

Mezi učiteli je mnoho rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat reflexi vlastních pedagogických dovedností, jejich hodnocení a zlepšování. Tento problém se objevuje vždy, když učitel získal dostačující rozsah pedagogických dovedností k tomu, aby byl schopen realizovat uspokojivé vyučování. Pak se pro něj často stává vyučování rutinní záležitostí. Také se často stává, že učitelé přizpůsobují výuku svým silným stránkám a nespátřují příliš nutnost ke změně (Kyriacou, 2004, s.28-29).

Nízký zájem o vzdělávání a obava z možného neúspěchu jsou dalšími poměrně výraznými bariérami u starších osob. Jedná se o téma pro školství také aktuální, neboť zde převládají pracovníci staršího věku (resp. rozhodně nepřevládají čerství absolventi škol). Z finančních aspektů hraje významnou roli cena nabízených kurzů. Podle výzkumů si starší učitelé (nad 55 let) více stěžují na nedostatek času k dalšímu vzdělávání a více poukazují na profesní zátěž, která jim přístup k dalšímu vzdělání znesnadňuje. Zároveň ale vykazují lepší přehled o možnostech dalšího vzdělávání než jejich mladší kolegové, mají také poněkud jiné vzdělávací potřeby (Lazarová, 2008, s.3)

Jak tedy vypadá situace v případě osobnostního a sociálního rozvoje? Záležitost je v tomto případě komplikovanější. Učitelé se k němu staví skepticky, vnímají rozvoj někdy jako ztrátu času, jako něco nového, převratného a také tak trochu zbytečného. Dále ale existují i pokrokoví učitelé, kteří vnímají, že i jejich vlastní rozvoj je důležitý pro lepší socializaci dětí. Vhodné pro další vzdělávání je respektování vzdělávacích potřeb a hlavně využití bezpečných metod a technik. V legislativě je uzákoněna povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V materiálech popisující profesní standard učitele se o kompetenci mluví stále, však otázka je, jakým způsobem najít vyvážení mezi nastavováním nástrojů pro podporu vnější nebo vnitřní motivace. Dalším problematickým momentem je otázka evaluace, dosažení výsledků. Jakým způsobem např. měřit dosažení určité úrovně empatie? Podle materiálu o profesním standardu učitele by nastupující učitelé měli být motivováni tím, že jejich cílem je dosažení standardu. Popišme tento důvod třemi slovy – seberealizace, povinnost, finance. Zkušení učitelé by se měli stále snažit dosáhnout vyšších stupňů a získávat prohloubenější úroveň seberealizace, prestiže a financí (Standard profesní způsobilosti učitele, MŠMT, 2009).

2.3 Kvalifikace učitele

K vysvětlení pojmu kvalifikace jsme použili slovník Lidských zdrojů (2002) – zde autor nabízí několik pohledů na slovo kvalifikace.

Kvalifikace jako odborná profesní příprava je chápána jako soustava schopností potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti. Současná tendence spěje k získání širšího profesního základu. Získává se přípravou na povolání nebo absolvováním školy a následnou praxí, popř. v dalším profesním vzdělávání nebo rekvalifikačním vzdělávání. V současné době se požadují na trhu práce tzv. klíčové kvalifikace.

Kvalifikace objektivní, neboli kvalifikovanost práce, vyjadřuje požadavky na kvalifikaci pracovníka vyplývající z náročnosti, charakteru, tempa a odbornosti práce. Zajištění souladu mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníků je úkolem podnikového vzdělávání. Jedná se o neustálý proces. (Palán, 2002, s.107). Způsobilost a kvalifikace je rozhodující pro uplatnění absolventů škol na trhu práce. Proto je důležité je dále rozvíjet a upravovat (Beneš, 2003, s.150-153).

Formování pracovních schopností pracovníka je proces, který v zásadě probíhá stejně u všech profesí a v jehož jednotlivých fázích je různým dílem zaangażován i zaměstnavatel, v případě rozebíraného tématu se jedná o ředitele školy (Koubek, 1995, s.251). Profesní příprava pracovníka začíná základní přípravou na povolání, která mívá v našich podmínkách institucionální charakter. V případě učitele se jedná o studium na vysoké škole. Následuje fáze tzv. orientace, která již probíhá přímo na konkrétním pracovišti a jejímž cílem je co nejvíce zkrátit a zefektivnit adaptaci nového pracovníka. Fáze doškolení (prohlubování kvalifikace) je pak zaměřena na pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje na svém pracovním místě. Připomeňme zde kromě odborné přípravy i rozvoj osobnosti. V rámci profesní přípravy se také počítá s případnou rekvalifikací (přeškolením) a profesní rehabilitací osob, jimž by zdravotní stav bránil vykonávat dosavadní zaměstnání. Přesně takový postup můžeme hledat i v přípravě budoucího učitele. (Švec, 2005, s.22)

Profese učitele bývá popisována z různých úhlů – jedná se o přehled způsobilostí k určité profesi. V novodobější literatuře se jedná o pojem kompetence, avšak myslíme, že pro shrnutí se téma hodí právě do kapitoly kvalifikace.

Jedná se o: odbornou způsobilost, (získaná na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy), výkonovou způsobilost (pracovní zdatnost podmíněnou fyzickou a neuropsychickou schopností ke zvládnutí pracovního vypětí), osobnostní způsobilost (zralost, charakter apod.), společenskou způsobilost (morální vlastnosti apod.), motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost apod.) (Dytrtová, 2009, s.50).

Problém týkající se účelné participace pedagogických fakult (a jiných vysokých škol připravujících učitele) na profesním vzdělávání učitelů může být vyřešen teprve tehdy, až budou naformulovány jasné požadavky na profesionalitu učitelů (Obst, 2002, s.135). Je úkolem státu, aby prostřednictvím odborníků vymezil žádoucí kompetence (nebo dokonce naformuloval konkrétní standardy) pro jednotlivé pozice pedagogických pracovníků i pro případné uzlové body jejich profesní kariéry.

Základem by se měly stát vstupní – prahové kompetence (standardy) začínajícího učitele, absolventa příslušného přípravného vzdělávání. Od nich by se potom logicky odvíjely následné kvalifikační požadavky kladené na učitele v dalších fázích jeho učitelské kariéry. Vzdělavatelům (a akreditačním komisím) by bylo jasné, co se očekává od pregraduálního studia a co od dalšího vzdělávání učitelů a tomu by přizpůsobili tvorbu i realizaci vzdělávacích programů. Ředitelé škol by získali ve výčtu kompetencí (standardů) oporu pro hodnocení výkonu jednotlivých učitelů a lépe by se orientovali při identifikaci vzdělávacích potřeb učitelských sborů. V tom by jim mohly napomoci i vysoké školy vytvořením specializovaných pracovišť sloužících školní praxi, tzn. učitelům i ředitelům škol, jako profesní diagnostická, poradní i hodnotící centra. (Učitelské listy, 2009)

V současné době diskutovaný standard profese učitele reaguje na klíčové otázky typu – jaké změny vzdělávacího kontextu mají zásadní význam pro prognózu v oblasti kvalifikačních předpokladů učitelů a pedagogických pracovníků? Jak budou strukturovány a definovány kategorie učitelů a pedagogických pracovníků vzhledem k Bílé knize, Katalogu prací a dalším legislativním dokumentům? Jak bude definován profesní standard pro jednotlivé kategorie a stanoveny cesty jeho dosažení? Odpovězení těchto otázek muselo též řešit problém absence legislativního rámce, složitou návaznost na Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. V první fázi byla provedena analýza pramenů, dokumentů vzdělávací politiky a výzkumných nálezů, výsledků odborných seminářů, konferencí apod. (Walterová, 2001, s.21). Profesní standard má úzce navazovat na další vzdělávací procesy a měl by tedy reagovat na přípravné vzdělávání a profesní rozvoj. (Walterová, 2001, s.22)

Jaká byla východiska pro řešení problematiky standardu? Především funkce školy, které determinují roli učitele. Do funkcí škol též vstupují požadavky společnosti zprostředkované vzdělávací politikou a legislativou. Dalším východiskem jsou vzdělávací cíle 21.století – tzv.Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“ – učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být. (Walterová, 2001, s.25)

Cesty k učitelskému povolání vedou především přes studium na pedagogické fakultě. Učitelství se stává strukturou rolí, které si učitelé nevolí, ale jsou určovány společností a přizpůsobeny charakteru vzdělávací instituce, na níž působí. Kvalifikační požadavky musí kopírovat tento stav a předvídat budoucí potřeby (Walterová a kol., 2001, s.20). Pedagogická fakulta se vyjadřovala k tvorbě profesního standardu a jedna z jejích připomínek byla ke snižování významu univerzitního, magisterského vzdělání učitelů (MŠMT, 2009). Podle standardu by fakulty připravující učitele měly získat jeho schválením větší podporu a jasnější cíle. Zároveň by také měly získávat

motivovanější uchazeče a fakulty by měly prostor k popsání podmínek, které jsou nezbytné pro odpovídající přípravu studentů. (MŠMT, 2009)

V první části probíhá přípravné vzdělávání učitelů (pregraduální) v institucích k tomuto účelu určených (vyhláška č. 139/1997 Sb.). Jedná se převážně o přípravu teoretickou a garanci nad její úroveň přebírá stát. Absolvent příslušného vzdělávacího programu instituce je ihned po ukončení studia považován (na rozdíl od situace v jiných státech) za kvalifikovaného učitele, který může plnohodnotně vstoupit do profesního života. Ale jak již bylo výše řečeno, realita tak vůbec nevypadá.

Druhá část profesní přípravy učitelů začíná nástupem na konkrétní pracovní místo ve škole, ke konkrétnímu zaměstnavateli. Zjednodušeně je nazývána jako „další vzdělávání učitelů“. Probíhá ve školní praxi a je plně v rukou ředitelů škol. V současné době se širokou veřejností prodiskutovává tvorba standardu profese učitele, avšak ani ta se nepotkala s nadšením. Dle standardu by naplňování mělo probíhat jako odraz získaných znalostí a dovedností ve výuce. Nezodpovězenou otázkou ovšem zůstává, jak bude přímá výuka evaluována. Ředitel se má zajímat o doklady o plnění profesního plánu rozvoje podle stanovených pravidel a ve zlomových bodech profesní kariéry spolupracovat s učitelem, který musí prokázat, že standard splňuje. Konkrétní nástroje však zatím nebyly zveřejněny. Standard by měl být nástrojem podpory a zároveň kontroly, která spočívá v dokumentování vlastního profesního vývoje.

Pedagogické fakulty (a další vysoké školy připravující učitele) se se svou vzdělávací nabídkou podílejí na obou částech profesní přípravy učitelů. V přípravném studiu nabízejí akreditované studijní programy sestavené podle svých personálních a jiných možností, v nabídce programů celoživotního vzdělávání vycházejí ze svého personálního obsazení a z předpokládané tržní

úspěšnosti nabízených akreditovaných programů. A to je možným zdrojem oprávněné kritiky těch, kteří volají po kvalitnější profesní přípravě učitelů.

Především ve druhé části, kde při systematickém prohlubování učitelské kvalifikace jednotlivých pracovníků, citelně chybí společný postup obou „zaměstnavatelů učitele“, státu i konkrétního zaměstnavatele (ředitele školy). Nově vznikající dokumenty MŠMT naznačují, že si stát potřebu podpořit kvalitu profesní přípravy učitelů uvědomuje. V diskutovaném standardu profesního standardu se role vedení a evaluace zatím moc neobjevuje. Jedná se o reakci na aktuální potřeby, ale jak zajistit spolupráci všech důležitých stran by také nemělo být opomenuto.

Pro otázku motivace je i důležité klima, které ve škole panuje a které podporují trvalý rozvoj pedagogických dovedností. K charakteristikám takového klimatu patří sdílený pocit zodpovědnosti za dosažení vzdělávacích cílů, vzájemná informovanost a podpora, respektování názorů ostatních, povzbuzování vedení apod. (Kyriacou, 2004, s. 29)

Co je tedy charakteristické pro profesní start učitele? Na rozdíl od jiných povolání, kde pracovník postupně projde zaučováním do výkonu své profese a může se spolehnout na pomoc a postupné přejímání zodpovědnosti, u učitelské profese to tak není. Vlastně od prvního dne přejímá učitel veškerou zodpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám (Průcha, 1997, s.205). Kvalifikace nepředstavuje jednorázově dokončené vzdělání, ale celoživotní aktivitu. (Veteška, Tureckiová, 2004, s.36).

Žádná vysoká škola nemůže připravit dokonalého a hotového odborníka již v době studia, proto je důležité mít na mysli, že dotváření odborného i lidského profilu absolventa dochází až v prvních letech praxe a v dalším profesním vývoji (Šimoník, 1994, s.8)

2.4 Kompetence

Kompetence je termín užívaný v dnešní době velmi často. Stal se klíčovým slovem pro označení požadovaného chování a jednání v konkrétních situacích. Ať už jde o žáka v procesu vzdělávacím či o dospělého člověka v procesu pracovním.

Kompetence je termín pocházející z anglosaského prostředí a je nositelem dvou zásadních významů. Na jedné straně je to význam slova competence (mn. č. competences) znamenající odbornou způsobilost, kvalifikaci. Vztahuje se k určitému pracovnímu místu, k oblasti práce, pro kterou je daná osoba způsobilá. Určuje tedy standardy, které se od člověka na takové pracovní pozici očekávají, a to v souvislosti s jeho výkonem a výsledky. Mluví se o ní jako o tzv. „tvrdé“ schopnosti. (Nováková, 2008)

Na druhé straně jde o význam slova competency (mn. č. competencies), kterým je myšlena schopnost chování. V tomto významu jde o vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje a umožňuje mu podat určitý výkon odpovídající požadavkům práce. Zahrnuje k práci se vztahující osobnostní rysy, znalosti, dovednosti a další kvality, které vedou k efektivnímu či vynikajícímu výkonu. Jde o tzv. „měkké“ schopnosti, které činí výkon efektivním (Nováková, 2008). O této části kompetencí je právě předkládaná práce.

Výstižnou definici nabízí Kubeš: „Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 27)

Kompetence rovněž definuje Výzkumný ústav pedagogický v Praze: „Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že

díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě." (VÚP, 2007, str. 7).

V literatuře je problematice tohoto pojmu věnován značný prostor. Z několika kvalifikačních kompetencí se většinou pracuje s dělením na odborné, metodické, sociální. Kompetence se seskupují kolem osobnostních kvalit jedince, které dávají jedinci jedinečnost. Proto jsou kompetence sebereflexivní, sami si je zpětně uvědomujeme a můžeme se s nimi pracovat. K odborným kompetencím můžeme řadit např. všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, obecné odborné kompetence – jazyk, práce na PC apod., specifické znalosti a pracovní techniky.

V rámci sociálních kompetencí by pedagog měl zvládat sociální interakce, komunikační strategie (některým z nich se budu v této práci věnovat), konflikty, kooperaci a moderaci.

Metodickými kompetencemi se myslí např. schopnost vyhledávat a zpracovat informace, určitá úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení, schopnost úsudku a soudnosti, řešení problémů, vedení projektů, ovládnutí některých pracovních technik (např. management času) (Beneš, 2003, s.150-153).

Důležité je si uvědomit, že kompetence mají jak individuální, tak sociální dimenzi a že na rozdíl od kvalifikace vyjadřují kompetence reálného jednání v reálných situacích (to vyplývá také z již daných definic). Pro Valentu (2002) představují kompetence učitele obecné schopnosti uplatňovat své nabyté vědomosti a dovednosti a osobní dispozice v nejrůznějších situacích. Kompetence se též týkají celé osobnosti člověka, a proto může vzniknout etický problém osobnosti – najít správnou hranici mezi vzděláváním, učením, informováním, nácvikem a mezi manipulací a terapeutickými prvky. Kompetence se získávají v průběhu celého života. Vzhledem k tomu, že kompetence se týkají jednání ve skutečných situacích, je potřeba jejich

transferu do praktických činností. Praktický nácvik kompetencí je důležité spojit s patřičnou teorií. S tím také souvisí fakt, že jednotlivé kompetence se během života mění (Valenta, 2008, s. 35).

Ještě obtížnějším úkolem než samotná definice kompetence, bývá její obsah. Kubeš (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28) vystihuje jednotlivé složky kompetence pyramidovitým schématem (viz příloha A).

Za kompetenci je zde považováno jak pozorovatelné chování, tak i předpoklady k němu. Kubeš uvádí chování na samotném vrcholu schématu, jelikož právě chování je tím, co je pozorovatelné zvnějšku. Jako předpoklady jsou uváděny osobnostní charakteristiky jedince, které předurčují jeho chování. Jak chování, tak předpoklady jsou evidentní a významné v konkrétním pracovním časoprostoru. „Lidé mají různé předpoklady vykonat nějaký úkol kompetentně. Jinými slovy: „jsou v různé míře připraveni použít chování potřebné k efektivnímu zvládnutí úkolu.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Specifické složky kompetence uvádí ve svém pojetí Armstrong. Podle autora jsou to:

- Motivy, které jedince podněcují, orientují a ovlivňují volbu jeho chování;
- Rysy, neboli všeobecné sklony chovat se určitým způsobem (např. sebedůvěra, odolnost vůči stresu);
- Pojetí sebe sama;
- Znalost obsahu odborných a interpersonálních postupů;
- Dovednosti v oblasti poznávání a chování (Armstrong, 2005, s. 282).

Z uvedeného výčtu je patrné, že kompetence v sobě skrývá rozmanité složky osobnosti, z nichž některé jsou vrozené a jiné se částečně dají během života získat a dále rozvíjet.

Ze současné literatury se nyní často dozvídáme o tzv. klíčových kompetencích, které zahrnují celé spektrum kvalifikací, nikoliv ale jen úzce odborných. Klíčové kompetence jsou orientací na tvořivý rozvoj osobnosti, reagují na trh práce. Jejich získávání je celoživotním procesem. V současné době se stále více dbá na jejich rozvíjení v rámci obecného základu vzdělávání. Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti. Díky nim by jedinec měl být schopen adekvátně reagovat v nejrůznějších situacích běžného života i v pracovních situacích.

V literatuře se můžeme setkat s následujícím členěním kompetencí :

- § schopnost komunikovat a kooperovat
- § schopnost řešit problémy a být kreativní
- § samostatnost a výkonnost
- § schopnost přijmout zodpovědnost
- § schopnost přemýšlet a učit se
- § schopnost zdůvodňovat a hodnotit (Beltz, Siegrist, 2001, s.112)

Pro profesi učitele je zásadní rozlišení kompetenčního obsahu. Obvykle je rozdělován na:

- a. řídicí kompetenci;
- b. profesní kompetenci.

Řídicí kompetence je pomyslným rozhodovacím polem učitele, souhrnem jeho pravomocí, odpovědnosti a oprávnění. Jedná se o manažerskou část práce učitele.

Profesní kompetence zahrnují vybavenost schopnostmi, znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi pro plnění úkolů (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 34).

2.5 Klíčové kompetence učitele

Obecného dělení kompetencí můžeme nalézt mnoho a mnoho. Jaká jsou však specifika učitelských kompetencí? Dané klíčové kompetence si pochopitelně odpovídají a kryjí, ale jaká specifika v nich můžeme hledat? V některých případech jde jen o formulaci nebo způsob rozdělení.

Učitelské kompetence svá specifika v tom, že je nejen důležité je mít osvojené, ale také je umět předat. Podmínka efektivního předání ovšem tkví v tom, že učitel musí tomu, co se sám učí a má dále předávat, věřit. O právě otázkou důvěry v sebe sama by se měl zabývat další rozvoj.

Čáp (2001) uvádí model nizozemských autorů, kteří rozlišují tři skupiny na sebe navazujících kompetencí:

- § spouštěcí kompetence, zahrnující pedagogické dovednosti učitele připravit, realizovat a hodnotit výuku
 - § růstový potenciál, umožňující samostatný profesionální seberozvoj učitelovy osobnosti a opírající se o jeho sebereflexi
 - § výzkumné dovednosti, umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval
- (Čáp, 2001, s.98)

Jak můžeme zjistit, které profesní kompetence učitele jsou klíčové? Za zdroje vymezení klíčových profesních kompetencí učitele jsou považovány funkce školy v moderní společnosti a tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost. Kvalifikační funkce školy může s jistou dávkou zjednodušení odpovídat Delorsovu cíli učit se poznávat. Socializační funkce odpovídá učení se žít společně s ostatními, učit se jednat souvisí s funkcí integrační a funkci personalizační nalezneme paralelně v principu učit se být. (Spilková, 2004, s. 27; Švec, 2005, s.26).

Shrňme výše uvedené do formulování sedmi kompetencí, které vyjadřují celostní přístup k profesi učitele. Jedná se o kompetenci předmětovou/oborovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Dytrtová, 2009, s.53).

Podle Švece jsou pedagogické kompetence vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. Představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost. Měly by být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti (např. schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomí a dovednosti, pedagogické zkušenosti).

Švec se ve své studii pokoušel o prezentaci uceleného modelu a navrhl pracovní verzi potřebných kompetencí učitele. Ty rozděluje do tří skupin (1999, s. 22):

1. Kompetence k vyučování a výchově

§ psychopedagogická kompetence, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,

§ komunikativní kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,

§ diagnostická kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich prekoncepty, styly učení a další žakovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

2. Osobnostní kompetence

Podmiňuje úspěšné pedagogické působení. Zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky, rodiče, kolegy.

3. Rozvíjející kompetence

§ adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,

§ informační kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,

§ výzkumné kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,

§ sebereflektivní kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,

§ autoregulativní kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Ve výše zmíněných klasifikacích a výčtech potřebných kompetencí učitele jsou jen implicitně naznačeny ty vědomosti a dovednosti, resp. kompetence, které umožňují učiteli naplňovat netradiční roli a profesionálně zvládat situace pomáhání a krize. Bývají vymezeny spíše obecněji jako např. osobnostní nebo

seberefektivní kompetence, které zahrnují mj. také již dříve zmíněné sociální dovednosti.

Švec (1998) mezi ně řadí empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a dovednosti sociálně komunikativní (s. 79-80). Za důležitý nástroj vytváření těchto dovedností pak považuje trénink. (Lazarová, 2005, s.22)

K čemu vůbec ale tyto osobnostně sociální kompetence slouží? Jaký je jejich význam?

Podmiňují účinnou sociální komunikaci, verbální, nonverbální, činem a vedení dialogu. Jde o „umění jednat s lidmi“, které je typické společenským a pedagogickým taktem, dovedností poznávat, posuzovat a řídit učení jiných lidí. Patří sem identifikování sociální situace a problému v ní, volba a realizace strategií řešení, získání partnera ke spolupráci, předcházení konfliktním situacím apod.

Jde o kompetenci „jednat v různě složitých a náročných situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci)“ (Švec, 2005, s.77). Jde dále o oblasti vztahující se k empatii, tedy schopnost vcítit se a pochopit emoce, motivy, stavy, záměry druhých, asertivně – otevřeného, jasného, přesvědčivého a přiměřeného vyjadřování a prosazování vlastních pocitů, názorů, potřeb a požadavků a přitom respektování asertivních práv svých i ostatních subjektů. Sociální kompetence velmi úzce souvisí se samostatností člověka, se sociální odpovědností, a to určuje jeho sociální zralost. Jde o jeho základní orientaci k prosociálnosti, která tvoří jádro prosociálního chování směřujícího k pomoci druhému. Ve vztahu k osobnosti učitele je sociální kompetence určena vhodným učitelovým chováním a jednáním, schopností vnímat skupinovou dynamiku, reagovat na ni, vnímat procesy dospívání dětí a mládeže, týmové práce, ale

také jednání s dospělými. Velmi podstatná součást osobnostně-sociální kompetence učitele je umění budovat vhodný vztah mezi učitelem a žáky, které vyžaduje nutnost neustálého poznávání žáků, organizování a řízení jejich činnosti, působení ve smyslu stanovených cílů a koordinace činnosti vlastní, žáků a dalších osob, které ovlivňují osobnost žáka.

Velkou pozornost kompetencím věnuje ve svém přehledu Spilková (1997, s. 62). Ta definuje kompetence učitele poněkud širěji a vymezuje je následovně:

- § Kompetence odborně předmětové
- § Kompetence psychodidaktické
- § Kompetence komunikativní
- § Kompetence organizační a řídicí
- § Kompetence diagnostická a intervenční
- § Kompetence poradenská a konzultativní
- § Kompetence reflexe vlastní činnosti

Piřha a Helus vymezují kompetence učitele jako souhrn způsobilostí:

- § Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání s žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě. A to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji.
- § Způsobilost účinně žáky motivovat.
- § Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.
- § Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací.
- § Způsobilost praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení.
- § Způsobilost spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru.

- § Způsobilost ujednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům.
- § Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod. (Lazarová, s.22)

Humanistická pedagogika a psychologie byla výraznou inspirací pro další strukturu osmi klíčových kompetencí, seskupující v sobě celé trsy dovedností. Často zde můžeme nalézt dovednosti spojené s diagnostikou – diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností, dovednosti k projektivní tvořivosti apod. (Spilková, 2004, s. 28)

Švec připomíná, že pedagogická kompetence je širší pojem než pedagogická dovednost. Pedagogickou kompetenci můžeme rozdělit na složky chování, poznávání a prožívání. Kompetence je vysoce individualizovaná proměnná, a proto je také těžko měřitelná a objektivizovatelná. (Čáp, 2002, s.98)

Belz a Siegrist podávají strukturu klíčových kompetencí, které se na učitelské pozici aplikují, do odlišných rolí učitele:

- § Sociální kompetence (týmová práce, kooperativnost, komunikativnost)
- § Kompetence ve vztahu k vlastní osobě (kompetence být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, schopnost posouvat sám sebe)
- § Kompetence v oblasti metod (uplatňování odborných znalostí, dávat informace do kontextu, zvažovat možnosti apod.) (Veteška, Tureckiová, 2004, s.44-45)

2.6 Osobnostní a sociální dovednosti učitele vhodné k rozvoji

Dovednost můžeme charakterizovat jako učením získané předpoklady k vykonávání určité činnosti. Základními znaky právě osvojené dovednosti jsou: kvalitní průběh a výsledky činnosti, zkrácení potřebného času k realizaci činnosti, snížení únavy při vykonávání činnosti, adekvátní metoda vykonávání činnosti (Gillernová, 1990, str.7)

Osobnostní rozvoj je rozvoj osobnostních kompetencí, které jsou orientovány na další seberozvíjení – rozvoj sociálních kompetencí a kognitivních kompetencí, které umožňují pružně reagovat na měnící se podmínky (Palán, 2002, str.141). Na otázku, jak může učitel měnit sebe sama v roli učitele, můžeme nalézt několik odpovědí. Poznat sám sebe a porozumět vlastní osobnosti (s využitím sebereflexe), hlouběji poznat jiné, usilovat o sebevýchovu, vědomě rozvíjet své schopnosti a dovednosti, naslouchat mínění druhých a akceptovat kritiku vlastní osobnosti a naučit se přijímat sama sebe. (Jůva, 1997, s. 20)

Sociální dovednosti mají souvislost se sociálním učením. Jedná se o dovednosti v poznávání a posuzování lidí – „umění jednat s lidmi“ – jedná se o učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. (Gillernová, 1990, s. 8). Právě rozvoj těchto dovedností společně s osobnostními jsou tématem této práce.

Jak můžeme nazvat oblast života, kterou právě rozvojem osobnostních a sociálních dovedností ovlivňujeme? Musíme mít na mysli rozvoj osobnosti jako celoživotní cestu. V literatuře můžeme narazit na „výchovu k bytí“. Školy v současné době stále více začleňují do osnov nácvik právě těchto dovedností. (Fontana, 1997, s.307). V tuto chvíli se dostáváme k úvaze, jak

mohou učitelé trénovat něco tak praktického jako jsou např. dovednosti komunikační, pokud je sami nemají zažité? Je důležité uvědomit si nutný rozvoj – nejen pro vlastní růst, ale pro vliv, který má učitel na vlastní žáky. Podle Valenty je jedna z cest implementace osobnostní a sociální výchovy jako průřezového tématu je právě cesta přes vlastní učitelovo chování. (www.odyssea.cz)

Můžeme mluvit o principech:

- § Sami se řídíme pravidly a principy, které požadujeme od žáků.
- § Dokážeme rozpoznat ironii, manipulaci, nevyžádané dobré rady a další projevy nerespektující komunikace u druhých i u sebe.
- § Během komunikace se žáky se dokážeme těchto prvků vyvarovat.
- § Vytváříme prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování žáků všude tam, kde je to možné.
- § Často používáme komunikační nástroje jako jsou otevřené otázky, popisný jazyk, zpětná vazba, sebeotevření, nabídka, žádost apod.

Z výše uvedeného plyne, že učitel během aktivit se žáky nevystačí pouze se symetrickou pozicí. Situačně zaujímá i asymetrickou pozici nadřazené autority, rozhoduje, co se bude dít, zda a kdy se to bude dít, hodnotí programové celky, uděluje sankce při bezohledném porušování pravidel, apod. Osobnostním rozvojem můžeme dosáhnout žádoucích úrovní těchto dovedností a zlepšovat se v nastavování těchto hranic. (www.odyssea.cz) Do této cesty implementace osobnostní a sociální výchovy k žákům patří i další charakteristiky našeho jednání, kterými vyjadřujeme svůj vztah k žákům. Například to, jak žákům umožňujeme podílet se na rozhodování ve skupině, jak spravedlivě se žáky jednáme a jak dokážeme sami dodržovat zásady, které hlásáme.

O jakých sociálních dovednostech je tedy vlastně řeč? Variant a dělení je mnoho, podstatné je mít na mysli, že není možné pojmut všechny potřebné

dovednosti, ale je nutné se zaměřit na prioritní, které by měly být v souladu s nastavením učitele i priority školy.

Berme jako výchozí materiál pro analýzu potřebných osobnostních a sociálních dovedností typologii Švece. Zaměříme se na kompetence, které souvisí s osobnostním a sociálním rozvojem. Zkusme si říci, které konkrétní dovednosti do „konečné kompetence“ patří.:

§ komunikativní kompetence.

Co ovšem znamená dobrá komunikace se žáky? Jedná se o pojem, který můžeme nalézt i v materiálu standardu učitele, avšak co se v něm skrývá?

- vypovídat o sobě co nejjasněji a nejsrozumitelněji
- aktivně ostatním naslouchat
- umět rozlišit nepodstatné od podstatného – opakovat, shrnovat
- být vstřícný k potřebám jiným
- dbát neverbálních projevů

Zvládnutí techniky zpětné vazby, pozitivní i negativní, dále techniky aktivního naslouchání apod. může být jedním z technik nacvičovaných v kurzech dalšího vzdělávání.

§ diagnostická kompetence,

Švec (2001) diagnostické kompetence učitele chápe takto:

- Dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický aj. učební výkon;
- Dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka;
- Dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků;
- Dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva;
- Dovednost diagnostikovat styl učení žáků;
- Dovednost diagnostikovat vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

§ Osobnostní kompetence, podmiňující úspěšné pedagogické působení

Valenta (2002) ve své knize Učit se být definuje 5 subtémat pro osobnostní rozvoj „sebepoznávání, seberegulaci, psychohygienu, kreativitu a zdokonalení základních kognitivních funkcí“. Tyto kompetence dále konkretizuje do dovedností: „Sebepoznávání v oblasti vztahu k vlastnímu tělu, v oblasti vlastností, prožívání, učebních a studijních stylů, mezilidských vztahů, hodnot a postojů, chování, činností a dovedností v různých typech situacích – úspěchu, konfliktu, v komunikaci, v zátěžových situacích, při řešení problémů, spolupráci, sebepoznávání z hlediska osobní historie - vlivu různých osob na vývoj já atd.“ V oblasti sebeorganizace a seberegulace Valenta uvádí např. vůli, ovládání vnitřních procesů i vnějších projevů chování v různých sociálních rolích a v různých situacích. Kreativitu Valenta uplatňuje v řadě témat: „Schopnost vidět jevy jinýma očima, dát jim jiné významy, produkovat dostatek včasných nápadů a jiné.“ (zahrnuje odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí, jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé). (Součková, 2009)

§ Seberefektivní a autoreglativní kompetenc, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti. O jakých dovednostech můžeme přemýšlet?

- Sebereflexe je důležitá proto, aby byl učitel schopen kritického zhodnocení svého jednání, chování, postupů a metod při výuce
- Sebeidentita - učitel si musí uvědomit své vlastní já ve vztahu k ostatním a kompetence sebeorganizace navazuje na učitelovu roli manažera
- Sebeúcta - je důležité, aby učitel věřil sám sobě, svým schopnostem, že dokáže změnit své star postupy ve výuce a že je schopný jít plně s nároky moderní doby.
- Autoreglativní kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

3 MOŽNOSTI OSOBNOSTNÍHO A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE UČITELE

3.0 Úvod

Již víme, jaké osobnostní a sociální dovednosti je možné rozvíjet. Zkusme se nyní zamyslet, jakým způsobem na nich pracovat. Na úvod bychom se nyní zmínili o určitých specifických podmínkách ve vzdělávání dospělých. Dále bychom se zaměřili na konkrétní formy a metody, kterých se dá v tréninku osobnostních a sociálních dovedností využít. Na závěr bychom přidali některé konkrétní instituce, které podobné kurzy na daná témata pořádají.

3.1 Podmínky a specifika vzdělávání učitelů

Na začátek můžeme říci, že v dalším vzdělávání učitelů hrají důležitou roli trvalejší osobnostní rysy, věk učitele, kariérní postup, pohlaví učitele, zkušenost učitelů s dalším vzděláváním, osobní a rodinný kontext a řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky (Lazarová, 2006, s.79-80). V oblasti osobnostního a sociálního rozvoje vnímám tyto faktory jako nejdůležitější právě pro vytvoření bezpečné atmosféry, protože právě v tomto rozvoji je velmi důležité nastavení atmosféry. A atmosféra je další z dílčích faktorů motivace. Pokud si účastník má ze školení něco odnést a směřovat k rozvoji dalšímu, musí se cítit bezpečně.

Jaké jiné podmínky bychom měli mít na mysli, pokud pořádáme kurz na rozvoj osobnostních dovedností? Ve výzkum se můžeme setkat s materiálem o zábranách a rizicích, které vnímají učitelé ve vztahu k jejich dalšímu

vzdělávání .“ Odpovědi naznačují, že převážná většina učitelů vidí největší zábrany svého dalšího vzdělávání v nedostatku času, již méně v nedostatku financí. Obvykle vyjadřují částečnou nebo úplnou spokojenost se způsoby vedení a atmosférou na vzdělávacích akcích. Časté problémy jsou ovšem v systému dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé potvrzují, že si uvědomují nutnost dalšího vzdělávání, avšak téměř 40% učitelů by zcela nebo spíše souhlasilo s tím, že je další vzdělávání zátěží, která zvyšuje únavu. K této oblasti učitelé dodávají např., že: „vzdělávání je třeba propojit s platovým a kariérním růstem“, „jsme časově omezeni“, „stálé přesvědčování nás stresuje“, „další vzdělávání by mělo být samozřejmostí“, „další vzdělávání nesmí být povinné“, „nejasný je postoj vedení školy“, „kdo ve škole chybí, je kritizován kolegy“, „chybí vnější motivace vzdělávat se“, „učitelé mají dostatek možností vzdělávat se. (Součková, 2009)

V celém procesu je důležitá také atmosféra nácviku – učitel by neměl vnímat situaci jako zkoušku. Cílem je vybudování sebedůvěry, ne její podlamování. Pro tento moment je podstatná role lektora. Měl by podporovat atmosféru sebeotevření, sledování účastníků (starat se o to, aby nikdo nebyl v ústraní a zároveň příliš nedominoval) (Čáp, 2001, str.311).

Ve vzdělávání, obzvláště takovém, kterým se rozvíjí dovednost, je důležité nastavení cíle. Označení správně stanovených cílů v procesu plánování má zkratku SMART. Smart znamená anglicky "chytrý", SMART cíle jsou tedy chytré, nebo spíše chytře stanovené cíle. Slovo SMART je ale především zkratkou pěti anglických slov, která stručně popisují, jaké vlastnosti mají mít chytře stanovené cíle. I v angličtině se uvádí mnoho variant, kterých pět slov to je, ale nejčastěji jsou to slova Specific / Measurable / Achievable / Relevant / Time-bound. Naštěstí pro tato slova umíme najít odpovídající sestavu, která začíná stejnými písmeny i v češtině -

když tedy vezmeme za vděk slovy sice v češtině zdomácněnými, ale cizího původu. wikipedia

Specific	Specifický
Measurable	Měřitelný
Achievable	Atraktivní
Relevant	Relevantní
Time-bound	Termínovaný

Ve vzdělávání dospělých můžeme nalézt jistá specifika, o kterých bychom se zde rádi zmínili, neboť právě vědomí těchto podmínek může zkvalitnit celý proces dalšího vzdělávání. Obzvláště v rozvoji osobnostním a sociálním je kvalita a bezpečná atmosféra při vzdělávacím procesu podstatná. Použijme materiál Jakuba Švece, :

- § Snažme se na kurzech zajistit „nepřítomnost ohrožení“ (tzv. bezpečné prostředí) a „příjemné, komunikačně otevřené“ prostředí (použijeme neútočnou, partnerskou komunikaci; zajišťujme, aby účastníci věděli, co se děje a co se bude dít a z jakého důvodu; dejme účastníkům možnost říci „ne“; zajistěme, ať nejsou výroky účastníků na kurzu negativně komentovány /ze strany lektora/ů i druhých účastníků/; apod.)
- § V některých případech se dospělí účastníci kurzů mohou vyznačovat menší ochotou k „hraní“, a obavou o svůj osobní status, o to, že se shodí před druhými (často kolegy z práce); snažme se proto dospělé účastníky nevystavovat „trapným“ situacím a dejme jim možnost se neúčastnit aktivit
- § Dospělým vyhovuje při učení možnost opřít se o poznatky a představy, struktury a koncepce, které o vyučované látce účastníci již mají (kladme jim proto otázky, co už o tématu vědí; jaké souvislosti a přesahy ve spojení s tématem vzdělávání vidí; jaké s ním mají zkušenosti; chtějme po nich konkrétní příklady; apod.)

- § Kládme důraz na praktičnost, snažme se o co nejvyšší využitelnost vyučované látky v praxi (optimální je, když lidé vidí a chápou, k čemu, kdy, kde a jak mohou to, co se naučili použít a jak a v čem jim to pomůže)
- § Motivací některých účastníků k učení nemusí být radost z učení a touha zlepšit se v něčem, ale často „pouze“ snaha po vyřešení určitých praktických problémů, v některých případech snaha vyhnout se postihu či zalíbit se vedení
- § Používejme co nejvíce činnostní formy vzdělávání, kdy jsou účastníci aktivní, nejsou odsouzeni „jen“ k přijímání informací formou přednášky (tzv. „experienciální“ metody, metody zážitkové pedagogiky, problémové učení, atd.)
- § Kombinujme učební postupy, tj. vizuální, poslechové a činnostní metody
- § Zařídme, ať je ve vzdělávání dospělých co nejvyšší možná míra svobody (možnost ovlivnit, co se budeme učit /cíle vzdělávání/; možnost ovlivnění výběru metod; možnost ovlivnit časy, organizaci; apod.)
- § Propojujme znalosti a dovednosti, které se účastníci dozvídají do hlubšího kontextu (tj. nepředávejme izolované poznatky a dovednosti)
- § Prožitek úspěchu výrazně stimuluje další chuť po vzdělávání (včetně ocenění od lektora/ů, nejlépe ve formě popisně sdělované pozitivní zpětné vazby)
- § Umožňujme účastníkům okamžité vyhodnocení jejich práce v průběhu kurzu; zajistěme, ať je zřejmé, zda a jak jsme dosáhli učebního cíle
- § Dávejme účastníkům příležitost k sebehodnocení a k sebereflexi (včetně bezpečného prostředí, kdy sdělované závěry druzí lidé /ani lektor/ nekomentují a neshazují)
- § Dejme účastníkům možnost spolupracovat a diskutovat, sdílet své obavy, prožívání a závěry s druhými lidmi; možnost řešit problémy společně ve skupině; umožněme jim naučené sumarizovat a přeformulovat (Švec, Interquality, 2009)

3.2 Formy dalšího rozvoje učitele

Můžeme nalézt mnoho forem dalšího vzdělávání. Je však poměrně složité je od sebe odlišit či je kategorizovat. Kohnová (2004) kategorizuje DVPP na dva směry:

- § Kvalifikační postgraduální vzdělávání realizované formou rozšiřujícího studia, doplňujícího studia, nebo specializačního studia.
- § Průběžné studium realizované prostřednictvím různých přednášek, seminářů, kurzů, letních škol nebo dílen.

Dále Kohnová mluví o formách dalšího rozvoje metodou přednášky, hospitace, workshopu, pracovní stáž. Jedná se ovšem ale o starší literaturu. Z ní se můžeme znovu ujistit v tom, že v dřívější době byly používány především metody, které učitele příliš neaktivizovaly.

Lazarová a kol. (2006, s. 23) se při uvádění forem dalšího vzdělávání opírá o výzkum mezi učiteli, kteří si pod pojmem dalšího vzdělávání představují:

- § „kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty
- § diskuse a výměnu zkušeností s učiteli
- § studium literatury
- § veřejnoprávní televizi – vzdělávací programy
- § internet
- § hospitace u kolegů ve třídě
- § návštěvy výstav
- § relaxace apod.“

Určitě stojí za to si výše zmiňovaný seznam porovnat se vzdělávacími akcemi (Lazarová a kol. 2006, s. 21), které jsou uváděny jako „typické“:

- § „přednáška
- § školení

- § seminář
- § kurz
- § výcvik
- § dílna

Jak je vidět, představy učitelů o formách dalšího vzdělávání jsou mnohem pestřejší než obecně uvažované formy. Mluvíme-li o osobnostně-sociálním rozvoji učitele, myslíme si, že nejvhodnější formou dalšího vzdělávání by měl být cyklus seminářů a dílen – říkejme této formě dlouhodobý výcvik, realizovaný průběžně několik let, aby učitelé mohli pozorovat případné změny ve svém chování. Popřípadě hodnotit, jak byli úspěšní, nebo neúspěšní v práci s dětmi v návaznosti na své další vzdělávání.

Další možností jsou výjezdní aktivity, realizované buď indoorovou, nebo outdoorovou formou. Změna prostředí, nastavení příjemného prostředí a výuka realizovaná například modelovými situacemi může být velmi efektivní způsob.

Zkusme si představit konkrétní dovednost komunikace a přemýšlejme nad formami, kterými by se ideálně mohla tato dovednost rozvíjet. Všechny dané komunikační složky se dají nějakým způsobem nacvičit. Za důležitý první krok považujeme vůbec se o těchto složkách dozvědět – k tomuto kroku slouží právě literatura. Na zvládnutí komunikačních dovedností jsou pořádány speciální kurzy, jejichž program je v souladu s přáním zadavatele. Na kurzech se díky aktivitám účastníci dostávají do modelových situací, řeší je a následnou reflexí a teorií se dostávají hlouběji. Důležitý je potom transfer do praxe, takzvaná aplikace – jak můžeme nové poznatky přenést do naší vlastní praxe? Touto tematikou je možné hlouběji seznámit v publikaci Kolba.

Tyto programy by měly především pomáhat učitelům při komunikaci se svými žáky, měly by je naučit, jak porozumět dětem, které vychovávají. Učitelé zdůrazňují potřebu získání praktických dovedností, určitého návodu, přesného postupu, jakým způsobem děti rozvíjet po stránce osobnostní a sociální. Jestliže učitelé mluví o svém osobnostním a sociálním rozvoji, většinou jej vždy vztahují směrem ke svým žákům, snaží se o co největší obohacení osobnosti svých žáků prostřednictvím vzdělávání. Na druhou stranu v mnoha případech učitelé pociťují určitou bezmoc ve výchově dnešní mládeže, mají pocit, že veškerá snaha, kterou vkládají do své práce, je zbytečná, protože dětem chybí základy etického jednání, které by od raného dětství měla pěstovat především rodina. (Součková, 2009)

3.2 Instituce pro rozvoj učitele

„Databáze akcí DVPP“ je možností k vyhledání požadovaného kurzu nebo studijního programu. Je přístupná na webových stránkách MŠMT od 29. 9. 2004 jako zkušební provoz a není uvedeno, zda a jak často je nabídka aktualizována.

Dalším způsobem, který vede k nabídce programů a kurzů DVPP, je prostudovat webové stránky vysokých škol, konkrétně nabídku celoživotního vzdělávání. Ani tato nabídka však nemusí být v daném požadavku zcela vyčerpávající, proto je nejspolehlivější hledat přímo ve studijní nabídce jednotlivých kateder. Tento způsob je však časově velmi náročný a mnohé uchazeče odradí od záměru studovat již v samotné rozhodovací fázi.

Vzdělávací kurzy pro oblast dalšího vzdělávání obyvatelstva poskytují nejrozličnější instituce, veřejné i soukromé, ziskové a neziskové, přímo zapojené do našeho vzdělávacího systému i stojící zcela mimo něj.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je organizováno rozsáhlou řadou vzdělávacích institucí. Kohnová (2004, s. 75) hovoří v souvislosti s názory učitelů o:

- § „vysokých školách
- § krajských centrech DVU
- § okresních střediscích DVU
- § profesních organizací“.

Z jiného úhlu pohledu autorka považuje za nejlepší systém, který by byl organizovaný na několika úrovních:

- § „místní úroveň: školy, okresní střediska dalšího vzdělávání učitelů,
- § regionální úroveň: pedagogická centra, vysoké školy,
- § centrální úroveň: instituce s koncepční, koordinační, informační a iniciační funkcí“. (Součková, 2009)

Vzhledem k tomu, že v roce 2007 došlo k určitým změnám v organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), rozdělili bychom současné organizátory DVPP do tří kategorií:

- § akademická a státní pracoviště - vysoké školy a jejich fakulty, specializovaná pracoviště DVU při vysokých školách, základní a střední školy, Pedagogická centra. Za hlavního představitele státních institucí je považován Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Tato specializovaná státní vzdělávací organizace je jedinou organizací, která má své pobočky v každém krajském městě a její úkoly jsou přímo definovány MŠMT. Mezi další instituce lze zařadit pedagogické fakulty a některé další fakulty, nebo specializovaná pracoviště DVU při vysokých školách.
- § komerční agentury
- § neziskové subjekty

Na které dovednosti osobnostního a sociálního rozvoje se kurzy dalšího vzdělávání nejčastěji zaměřují?

- § komunikace
- § spolupráce
- § sebepoznání
- § empatie
- § sebereflexe
- § seberegulace
- § kreativita
- § asertivita (Součková, 2009)

Zkusme se podívat na konkrétní instituce zajišťující rozvoj. Informace byly nalezeny na internetu, z vlastních kontaktů a z Seznamu vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů, které byly akreditovány MŠMT v systému DVPP:

O.s. Projekt Odyssea se zabývá tematikou osobnostního a sociálního rozvoje již několik let, za sebou mají úspěšně odvedený dvouletý projekt zavádění osobnostně-sociální výchovy do školních vzdělávacích programů, v rámci kterého probíhala i školení učitelů. V rámci zvyšování profesionality sdružení došlo také k akreditování kurzů u MŠMT, zmiňme se alespoň o některých z nich: (www.odyssea.cz)

- § Metodika osobnostní a sociální výchovy
- § Efektivní komunikace
- § Týmové (kooperativní) dovednosti
- § Tematické okruhy OSV
- § Metody osobnostní a sociální výchovy
- § Jak zlepšit vztahy v naší třídě - metodika prevence šikany z pohledu osobnostní a sociální výchovy

- § Lekce osobnostní a sociální výchovy
- § Jak rozvíjet tvořivost
- § Hodnoty, postoje, praktická etika
- § Sebepoznání
- § Sebepojetí
- § Dosahování životních cílů a sebeřízení
- § Práce s emocemi a se stresem
- § Efektivní komunikace - řešení situace
- § Efektivní komunikace - prohloubení dovedností
- § Efektivní komunikace - asertivní dovednosti
- § Efektivní komunikace - zásady úspěšného jednání
- § Efektivní komunikace - prezentační dovednosti
- § Týmové dovednosti - jak pracovat s cíli a normami
- § Týmové dovednosti - vedení a motivací
- § Týmové dovednosti - jak pracovat s podskupinami atmosférou, dostředivými a odstředivými silami
- § Týmové dovednosti - jak pracovat se skupinovým řešením problémů a vedením porad
- § Jak pracovat s koučováním

Tutor, vzdělávací instituce známá především svými jazykovými kurzy a přípravnými kurzy na VŠ má ve svém spektru též kurzy pro podporu rozvoje osobnosti. Jedná se například o:

(www.tutor.cz)

- § Asertivita v pracovní praxi
- § Komunikační dovednosti
- § kurz emoční inteligence

Občanské sdružení PAU je specifická organizace, která organizuje regionální a celostátní pracovní setkání, jejichž smyslem je doplnit či prohloubit kvalifikaci učitelů tak, aby škola plnila úspěšně svou úlohu jak vzdělávací tak společenskou. Členy, lektory a přáteli PAU jsou aktivní pedagogové, kteří se podílejí na zkvalitňování školství vzájemným předáváním svých nápadů, myšlenek, zkušeností z konkrétních vyučovacích hodin apod. jiným aktivním učitelům, vychovatelům i ředitelům. Cíle PAU je podílet na efektivní proměně vzdělávání, profesním vzdělávání učitelů a vzdělávací politice. Zaměřuje se na předávání informací a nabízí další vzdělávání. Zaměřuje se na práci učitele ve třídě, ředitele ve škole a reagujeme na otázky z denní praxe. Pro úspěšnou realizaci cílů PAU je nejdůležitější spolupráce s kantory v regionech, kteří jsou „blíže“ školám v okolí a lépe vyhodnotí potřeby konkrétních škol, učitelů a ředitelů. (www.pau.cz)

Ze své nabídky může tématu osobnostního a sociálního rozvoje učitele zaujmout například:

- § Týmová spolupráce na projektu, výstavba pracovních týmů
- § Rozvoj komunikačních dovedností
- § Konkurz jako osobní a profesní záležitost
- § Hry pro rozvoj zdravé osobnosti

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) připravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů.

V současné době priority NIDV tvoří např. vzdělávání týkající se kurikulární reformy, vzdělávání školského managementu nebo vzdělávání v jazycích, jehož potřeba souvisí se zvyšujícími se nároky na jazykovou vybavenost učitelů.

Vzdělávací programy realizované NIDV využívají mj. finančních zdrojů MŠMT (tzv. rozvojové programy – např. MEJA, Studium pedagogiky) a z Evropského sociálního fondu (tzv. národní projekty – Koordinátor, Brána jazyků, Úspěšný ředitel). Výhodou takto financovaných programů jsou minimální náklady ze strany učitelů. Nově se NIDV, kromě praktické přípravy a realizace vzdělávacích programů, zaměřuje také na analýzu potřeb v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a na vlastní tvorbu koncepce v této oblasti. NIDV nabízí například tyto kurzy: www.nidv.cz

- § Skupinové vyjednávání
- § Jak úspěšně komunikovat - prosazování změn na pracovišti
- § Cesty k efektivní výuce - činnosti, metody, formy spolupráce, sebehodnocení, kooperace
- § cesty k efektivní výuce - aktivity vedoucí k naplňování průřezových témat
- § Metodický seminář - e twinning - rozvoj metodiky mezinárodní spolupráce
- § Manažerské řízení procesu změn týmová spolupráce
- § Strategie rozvoje školy
- § Supervize v manažerské praxi

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám organizuje kurzy, které se zabývají učitelovým rozvojem, můžeme jmenovat například: (www.vzsk.cz)

- § Od skupinové práce ke kooperativnímu učení
- § Respektovat a být respektován / Efektivní komunikace a řešení konfliktů

Z proběhlých kurzů jmenujme:

- § Komunikace a týmová spolupráce v učitelském sboru
- § Strategie vzdělávání v současné škole
- § Metody aktivního učení

- § Náměty do programu adaptačních, stmelovacích a seznamovacích kurzů
- § Dívej se, tvoř a povídej
- § Jen je nechme, ať se učí
- § Osobnostní a sociální rozvoj učitele – klíčové dovednosti učitele současnosti
- § Třída plná pohody
- § Jak na komunikační problémy ve školním prostředí
- § Sebepoznáním k radosti
- § Rozvoj sociálních dovedností v primární prevenci
- § Jak reagovat na manipulaci
- § Asertivní styl jednání pedagogů
- § Kooperativní učení a jeho efekty

Občanské sdružení Aisis nabízí jako jedno z mála celkem ucelenější vzdělávání v oblasti osobnostní a sociální výchovy. (www.aisis.cz) .V nabídce mají kurzy typu:

- § Osobnostní a sociální výchova "A" – základní témata
- § Osobnostní a sociální výchova "B" – aplikace OSV do předmětů
- § Osobnostní a sociální výchova "C" – příprava na vedení samostatného předmětu OSV
- § Učitelské týmy "DOKÁŽU TO?" – práce v týmu
- § Rodina a škola – vytváření podmínek mezi rodiči a učiteli

4 ZÁVĚR

V závěru zkusme shrnout, co nám informace analyzované v předchozích kapitolách přinesly. Školství a vzdělávání v posledních desetiletích pochází velkým přerodem. Důvodů je mnoho – změny v uskupení států, reakce na změny, volba nových priorit apod. Ke změnám dochází i ve vzdělávání učitelů, mění se jejich role. Již se od nich neočekává pouze „naplňování prázdné nádoby“, ale také práce na rozvoji žákovi osobnosti. V „novém“ pojetí vzdělávání však na sobě může pracovat i učitel. Právě začátek práce na sobě může vést ke zlepšení jeho společenské role a lepšímu naplňování úkolů, které legislativa a nároky společnosti učiteli zadává.

Možností k vlastnímu rozvoji je mnoho. V současnosti nejaktuálnější dokument o standardu učitelské profese se touto otázkou snaží intenzivněji zabývat, ač zatím nebyly zvoleny konkrétní nástroje. Definitivní dokument nás teprve čeká a my můžeme jen s napětím sledovat, zda se bude jednat o „další prázdný dokument“, nebo zda se jeho myšlenka uvede do praxe.

Tato práce si nekladla za cíl vytvářet podrobné metody a formy k rozvoji učitele, snažila se naplnit potřebu zmapování celé problematiky v české i zahraniční literatuře. Prostoru pro další výzkum či šetření je mnoho, především tedy aktuální situace v českém školství nám nabízí téměř neomezené pole působnosti. Některé instituce se již touto cestou vydaly – realizují se projekty, provádí se výzkumy, na vysokých školách se snad trochu mění používané metody... Školská reforma, do které celá tato problematika jistě patří, je však stále ve procesu zavádění. Snaha této práce byla přednést podrobné informace o tom, na čem všem může osobnostní a sociální rozvoj učitele záviset a co nového může přinést.

5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BELZ, H., SIEGRIST M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: Eurolex 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing*. 1.vyd. Praha: Eurolex 2004. 180 s. ISBN 80-86861-09-X.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 1.vyd. Praha: Portál 2006. 296 s. ISBN 80-7367-118-2.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DYTRTOVÁ, R., KRUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. 1.vyd. Praha: Grada 2009. 121 s. ISBN 987-80-247-2863-6.
- EURYDICE. *Další vzdělávání učitelů v evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. 1.vyd. Eurydice: ÚIV 1997. 189 s. ISBN 80-211-0252-7.
- FABEROVÁ, M.. a kol. *ŠVP a 4 pilíře vzdělávání: základ pro celoživotní učení*. Hradec Králové: M&V 2009. 43 s. ISBN 978-80-86771-35-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- JŮVA a kol. *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. 1.vyd. Brno: Paido 1997. 133 s. ISBN 80-85931-47-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta 1995. 80 s. ISBN 0862-4461.

- KOHNNOVÁ, J. *Teachers and their university education at the turn of the millenium*. 1.vyd. Prague: Charles University, Fakulty of education 2000. 363 p. ISBN 80-7290-036-6.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4.vyd. Praha: Management Press 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 2.vyd. Praha: Portál 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1.vyd. Praha: Academia 1987. 139 s.
- LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. 1.vyd. Brno: Paido 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Vzdělávat učitele*. 1.vyd. Brno: Paido 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1.
- MACIASZEK, M. *Vytváření didaktických dovedností*. 2.vyd. Praha: SPN 1969. 242 s.
- MUSIL, J.V. *Pedagogicko psychologické kompetence učitele* 1.vyd. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna v Olomouci 2001. 124 s. ISBN 80-238-8932-X.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Academia 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1.vyd Praha: Portál 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SOUČKOVÁ, J. *Osobnostní a sociální rozvoj učitelů v jejich dalším vzdělávání*. Brno. 2009.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1.vyd. Brno: Tempus. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1.vyd. Praha: Aspi 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, V. a kol. *Praktikum didaktických dovedností*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 2003. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada 2008. 159 s. ISBN 987-80-247-1770-8.

Výzkumný ústav pedagogický, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6

WALTEROVÁ, E.. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – 1.díl*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2001. 168 s. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – 2díl*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2001. 260 s. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu – kniha pro učitele*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta 1997. 219 s. ISBN 80-86039-27-7.

www.wikipedia.z

www.msmt – standard profese učitele,, diskuze

Kohnová, J. Kvalifikační studium učitelů v rámci CŽV.

Krajková, M. Distanční vzdělávání v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Lazarová, B. Motivace učitelů v pozdní fázi kariéry.

6 BIBLIOGRAFIE

- BELZ, H., SIEGRIST M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: Eurolex 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing*. 1.vyd. Praha: Eurolex 2004. 180 s. ISBN 80-86861-09-X.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 1.vyd. Praha: Portál 2006. 296 s. ISBN 80-7367-118-2.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. 1.vyd. Praha: Grada 2009. 121 s. ISBN 987-80-247-2863-6.
- EURYDICE. *Další vzdělávání učitelů v evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. 1.vyd. Eurydice: ÚIV 1997. 189 s. ISBN 80-211-0252-7.
- FABEROVÁ, M.. a kol. *ŠVP a 4 pilíře vzdělávání: základ pro celoživotní učení*. Hradec Králové: M&V 2009. 43 s. ISBN 978-80-86771-35-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* 1.vyd. Praha: SPN 1988. 156 s.
- JŮVA a kol. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. 1.vyd. Brno: Paido 1997. 133 s. ISBN 80-85931-47-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta 1995. 80 s. ISBN 0862-4461.

- KOHNNOVÁ, J. *Teachers and their university education at the turn of the millenium*. 1.vyd. Prague: Charles University, Fakulty of education 2000. 363 p. ISBN 80-7290-036-6.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4.vyd. Praha: Management Press 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 2.vyd. Praha: Portál 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1.vyd. Praha: Academia 1987. 139 s.
- LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. 1.vyd. Brno: Paido 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Vzdělávat učitele*. 1.vyd. Brno: Paido 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1.
- MACIASZEK, M. *Vytváření didaktických dovedností*. 2.vyd. Praha: SPN 1969. 242 s.
- MUSIL, J.V. *Pedagogicko psychologické kompetence učitele* 1.vyd. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna v Olomouci 2001. 124 s. ISBN 80-238-8932-X.
- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Academia 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1.vyd. Praha: Karolinum 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184569-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1.vyd Praha: Portál 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1.vyd. Brno: Tempus. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1.vyd. Praha: Aspi 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- ŠVEC, V. a kol. *Praktikum didaktických dovedností*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 2003. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.
- TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
- VALENTA, J. *Učit se být*. 2.vyd. Praha: Aisis 2003, 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada 2008. 159 s. ISBN 987-80-247-1770-8.
- VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Dovednostní model učitelovy profese*. 1.vyd. Praha: Pedagogický fakulta Univerzity Karlovy 1986. 388 s. ISBN.
- Výzkumný ústav pedagogický, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6
- WALTEROVÁ, E.. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – 1.díl*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2001. 168 s. ISBN 80-7290-059-5.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém – 2díl*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2001. 260 s. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu – kniha pro učitele*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta 1997. 219 s. ISBN 80-86039-27-7.

www.wikipedia.z

www.msmt – standard profese učitele,, diskuze

Kohnová, J. Kvalifikační studium učitelů v rámci CŽV.

Krajková, M. Distanční vzdělávání v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Lazarová, B. Motivace učitelů v pozdní fázi kariéry.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (in www.msmt.cz)

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o DVPP, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (in www.msmt.cz)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2005 (in www.msmt.cz)

Návrh Zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (in www.msmt.cz)

Webové stránky: MŠMT, veřejných a soukromých VŠ ČR, ÚIV

7 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

PŘÍLOHA A

Hierarchický model struktury kompetence

PŘÍLOHA B

39 klíčových kompetencí pro Evropu

PŘÍLOHA C

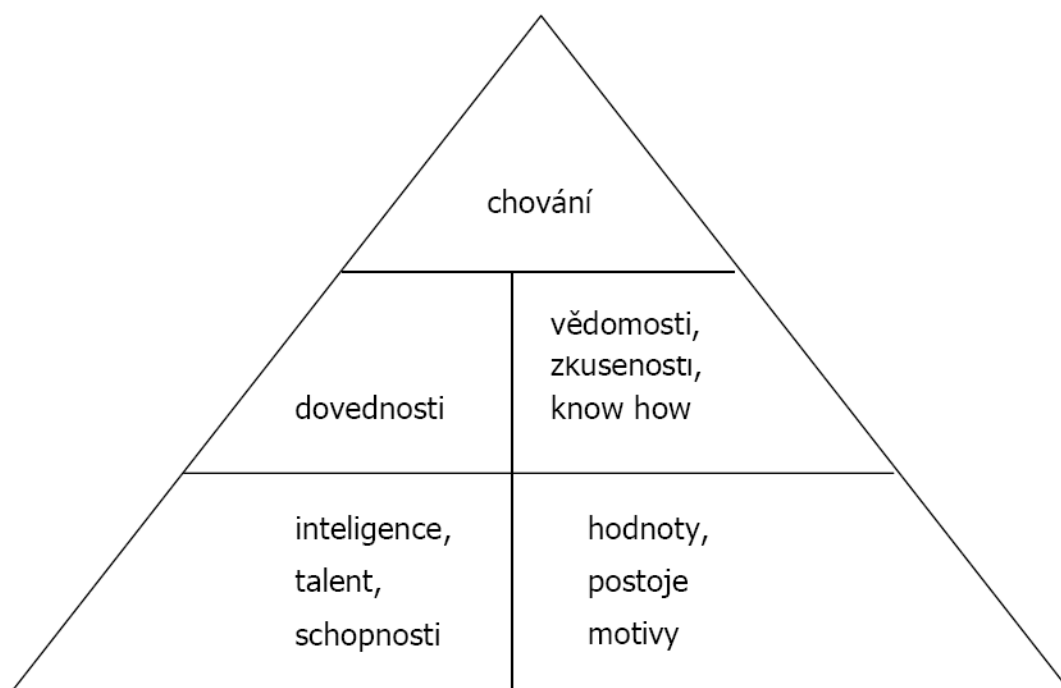
Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec

PŘÍLOHA D

Maslowova pyramida potřeb

PŘÍLOHA A

Hierarchický model struktury kompetence



(Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, str. 28)

PŘÍLOHA B

39 KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ PRO EVROPU

- § Být schopen vzít v úvahu zkušenost
- § Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
- § Organizovat svůj učební proces
- § Být schopen řešit problémy
- § Být zodpovědný za své učení
- § Zvažovat různé zdroje dat
- § Radit se s lidmi ve svém okolí
- § Konzultovat s experty
- § Získávat informace
- § Vytvářet a uspořádat dokumentaci
- § Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
- § Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
- § Být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací
- § Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor
- § Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
- § Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
- § Vážít si umění a literatury
- § Rozumět a hovořit více jazyky
- § Být schopen číst a psát ve více jazycích
- § Být schopen mluvit na veřejnosti
- § Obhajovat vlastní názor a argumentovat
- § Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
- § Vyjadřovat se písemně
- § Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
- § Být schopen spolupráce a práce v týmu
- § Činit rozhodnutí
- § Řešit konflikty
- § Posuzovat a hodnotit
- § Navazovat a udržovat kontakty
- § Vytvářet projekty
- § Brát na sebe zodpovědnost
- § Přispívat k práci skupiny a společnosti
- § Organizovat svou vlastní práci
- § Projevovat solidaritu
- § Ovládat matematické a modelové nástroje
- § Využívat informační a komunikační technologie
- § Být flexibilní při rychlých změnách
- § Nalézat nová řešení
- § Být houževnatý v případě obtíží

(<http://www.edunix.cz/ai/politika/071/>)

PŘÍLOHA C

KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ – EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC

Kompetence jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.

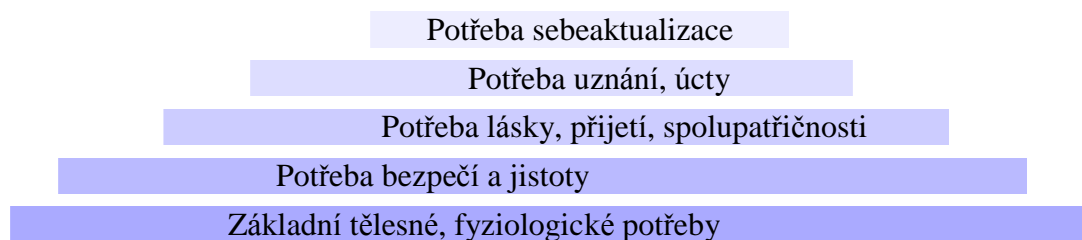
Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a vyjádření.

Klíčové kompetence jsou pokládány za stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada kompetencí se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat kompetence jiné oblasti. Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná kompetence umět se učit. Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových kompetencích: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů.

(<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>)

PŘÍLOHA D



Znaky sebeaktualizujících se osob:

- Odstup a potřeba soukromí. (Dokáže být sám aniž by se cítil osamělý.)
- Nezávislost na kultuře a okolí: autonomie a asertivita. Sebeaktualizovaný jedinec závisí více na vlastních soudech než na kulturních normách a rází si svůj životní styl v souladu s vlastními potřebami. Vyznačují se sebekázní, rozhodností a odpovědností. Jsou stabilní a odolní vůči frustraci.
- Mají smysl pro humor bez nepřátelství. Jejich žerty nezraňují ostatní. Je zaměřen na nesrovnalosti v situacích, nikoli na slabosti druhých lidí.
- Originalita a tvořivost. Mají bohatou představivost a užívají fantazii při zvládnání různých problémů v práci, rodinném životě atd.
- Sebetranscendence je dominantou příznačnou pro sebeaktualizujícího se jedince. Snadno zapomíná na své ego a co nejvíce se zaměří na problém.
- Vrcholné zážitky jsou spojeny s okamžiky silného prožitku krásy, dobroty, lásky. Téměř mystické unesení, s nímž se zde setkáváme, působí sjednocení jedince s vesmírem a transu podobné zapomenutí na čas a prostor.

(www.wikipedia.cz)

Evidenční list knihovny

Bakalářské práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci **Štěpánová, B.: Osobnostní a sociální rozvoj učitele na gymnáziu** využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra, pracoviště	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra, pracoviště	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra, pracoviště	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis