

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Kompetence pedagoga a jeho úloha v procesu socializace osobnosti

Teacher's Competence and its Role in the Process of Personality

Socialization

Bakalářská práce

Lada Gerhardtová

Obor studia: Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Novotná

2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Jiřiny Novotné. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu literatury. Práce nebyla použita pro získání jiného nebo stejného akademického titulu.

10. dubna 2012

Lada Gerhardtová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Jiřině Novotné za cenné podněty při koncipování práce a pomoc s vyhledáváním studijní literatury.

.....

podpis

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi pedagoga v procesu socializace osobnosti žáků a studentů. Teoretická část práce zkoumá socializační procesy v různých vývojových fázích člověka a zároveň analyzuje možnosti ovlivnění socializace prostřednictvím vzdělávání a význam socializace z pohledu učitele. Část praktická analyzuje klíčové pedagogické dokumenty (školský zákon, *Bílá kniha*, rámcové vzdělávací programy, standardy ISSA a RWCT) a objasňuje, jak jsou vymezeny kompetence učitele vzhledem k socializaci žáků. Práce kritizuje terminologickou nejednotnost v pojetí kompetencí a neurčitost pedagogických dokumentů v pojetí a formulaci kompetencí. Možností řešení ovšem zůstávají tzv. standardy učitele. Práce rovněž předkládá hodnocení socializace na jednotlivých stupních vzdělávání (primární, sekundární, terciární).

Klíčová slova: socializace, kompetence pedagoga, pedagogické dokumenty, vzdělávání, RVP.

Abstract:

The bachelor thesis deals with the key pedagogical competencies in connection with the process of socialization. The thesis explores conditions and developments of education system related to particular phases of personality development. The theoretical part of thesis explores the process of personality socialization in the education process. The practical part provides an analysis of some pedagogical documents (legislative documents, *Bílá kniha*, RVP, standards ISSA and RWCT) and explores the suggested definitions of pedagogical competencies. The thesis criticizes the vagueness and indefiniteness of competencies in the academic discussion of competencies, the solution of this problem may consist in standards like ISSA.

Keywords: socialization, pedagogical competencies, pedagogical documents, education, RVP.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část práce	9
1. Socializace a osobnost	9
1.1 Utváření osobnosti: hlavní faktory a procesy	9
1.2 Sociální percepce: kognice a adaptace.....	13
1.3 Socializace v různých obdobích života.....	14
1.3.1 Socializace v raném dětství a předškolním věku	14
1.3.2 Socializace v mladším školním věku.....	16
1.3.3 Socializace ve starším školním věku	18
1.3.4 Socializace v dospělosti	21
2. Socializace a společnost.....	24
2.1 Sociální inteligence.....	24
2.2 Sociální kompetence	25
2.3 Sociální komunikace ve škole.....	25
2.4 Význam socializace z pohledu učitele	26
2.4.1 Vliv skupiny na individuální výkonnost žáka.....	27
Výzkumná část práce	29
3. Socializace a kompetence ve vzdělávání: analýza dokumentů.....	29
3.1 Učitelské kompetence jako teoretický problém praxe	29
3.2 Analýza legislativních dokumentů.....	32
3.2.1 Školský zákon.....	33
3.2.2 Zákon o pedagogických pracovnících.....	35
3.3 <i>Bílá kniha</i> českého vzdělávání a důraz na klíčové kompetence	36
3.4 Rámcové vzdělávací programy.....	38
3.5 Návrhy standardů učitele: RWCT a ISSA	38
4. Hodnocení socializace a kompetencí jednotlivých stupňů vzdělávání	42
4.1 Primární vzdělávání	42
4.2 Sekundární vzdělávání	43
4.3 Terciární vzdělávání	44
Závěr	46
Literatura.....	49

Úvod

Utváření osobnosti je jedním z nejdůležitějších procesů vývoje člověka, neboť má zásadní vliv na způsob jeho dalšího života ve společnosti – na to, jakého si vybere partnera, jaké zvolí přátele a jak bude vycházet se svými blízkými. Utváření osobnosti ve společnosti (tzn. socializace) je podmíněno samotným společenským kontextem, a právě z tohoto důvodu je otázka socializace jednou ze zásadních otázek školní výuky. Právě ve škole totiž děti přicházejí do kontaktu s jinými dětmi, kdy toto setkávání je poměrně jasně regulováno a formováno způsobem školní výuky.

Obecná představa o školní výuce je snad i proto zřejmě taková, že děti se ve škole učí především látku jednotlivých předmětů. To, jakým způsobem se např. chovají o přestávkách a jak vycházejí se svými vrstevníky, se zdá být spíše druhotné. Je však evidentní, že právě sociální integrace tvoří nedílnou součást školní výchovy, byť tento typ kompetencí a schopností je spíše na okraji zájmu kurikulárních dokumentů. O to větší roli hraje osobnost učitele, který má na žáky přímý vliv a může tak konkrétně ovlivňovat socializační procesy žáků.

Právě postavení učitele se věnuje tato práce, přičemž jejím cílem je prozkoumat kompetence učitele a jeho úlohu v procesu socializace žáků. Cílem práce je tedy stanovit, jakým způsobem může pedagog ovlivňovat socializaci žáků, jaké k tomu má nástroje a jaké důsledky využití či nevyužití těchto možností může mít. Analýza se bude pohybovat na poli podstatných klíčových pedagogických dokumentů ČR – tedy legislativy a některých koncepčních, resp. strategických dokumentů.

Téma kompetencí v oblasti socializace je velmi obsáhlé a komplexní, z tohoto důvodu je práce systematicky rozdělena do čtyř hlavních kapitol. V kapitole první se věnuji otázce socializace z pohledu individuálního jedince. Zde popíši základní faktory utváření osobnosti, přičemž chci vysvětlit a zdůvodnit, proč je vlastně socializace důležitá pro konstituci osobnosti. Z první kapitoly bude zároveň zřejmé, že socializace je komplexní dynamický proces, který neprobíhá kontinuálně stále stejným způsobem, nýbrž je závislý na věku dítěte. V této kapitole bych tedy chtěla popsat i specifika socializace v jednotlivých vývojových stádiích dítěte (žáka), což bude později využito

při rozboru úrovně socializace jednotlivých stupňů vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje socializaci z pohledu celku, tj. společnosti. Přijetí obecných norem předpokládá, že tyto normy si daná společnost stanoví. Proto budu v této kapitole zkoumat, jakým způsobem probíhá interakce mezi skupinou a jedincem. Tématem této kapitoly budou i specifika sociální skupiny ve škole, tedy především školní třídy (resp. školního kolektivu) a principy jejich fungování. Další dvě kapitoly práce se věnují postavení pedagoga v socializačním procesu žáka, a to především jako analýze klíčových koncepčních dokumentů jednotlivých vzdělávacích stupňů systému jak primárního, tak sekundárního i terciárního vzdělávání. Kapitola třetí vymezuje úlohu pedagoga na základě hlavních dokumentů, které formují učitelův přístup k žákům. Zde se budu věnovat školskému zákonu a zákonu o pedagogických pracovnících. Tato legislativní norma vymezuje kompetence učitele výrazně formálně, proto bude dále věnována pozornost tzv. *Bílé knize*, tedy koncepčnímu dokumentu, který onu legislativní formu vyplní konkrétním obsahem. S *Bílou knihou* úzce souvisejí i tzv. rámcové vzdělávací programy, které vymezují některé kompetenční oblasti učitele. Všechny tři typy dokumentů jsou poměrně obecné a určení kompetencí učitele v nich bude probíhat převážně negativně prostřednictvím tolik prosazovaných *klíčových kompetencí*, jež si mají žáci ve výuce osvojit. Konkretizaci těchto klíčových kompetencí pak poskytne analýza posledního z pedagogických konceptů, kterým budou návrhy standardů učitele. Poslední kapitola práce se pak věnuje klíčovým kompetencím pedagoga s ohledem na socializaci v různých stupních vzdělávacího systému, přičemž popisuje specifika činnosti pedagoga jak na základní škole, tak na škole střední, resp. vysoké. Práce by tedy měla celkově nabídnout objasnění vztahu mezi socializací žáka a koncepčními možnostmi učitele tuto socializaci ovlivňovat.

Metodou prováděného výzkumu je analýza koncepčních a strategických dokumentů, které jsou chápány jako základní rámec determinující možnosti působení pedagoga na socializaci žáků. Analyzované dokumenty jsou uchopeny jako ustanovující zásady, v nichž se učitel může pohybovat. Práce tedy předkládá formální a konceptuální (resp. pojmovou) analýzu klíčových aspektů socializace na základě pedagogických dokumentů. Východiskem a předpokladem této analýzy (výzkumná část) je deskripce individuální a společenské podmíněnosti konstituce osobnosti člověka (teoretická část

práce). Ta je tvořena souvislým výkladem socializace v různých stádiích vývoje člověka a socializace jako interiorizace společenských norem. Tento postup byl zvolen ze dvou důvodů. Důvod první spočívá v tom, že kombinace teoretické deskripce socializace a rozboru zakotvení kompetencí učitele v pedagogických dokumentech poskytuje zřetelně vymezenou oblast zkoumání. Druhý důvod spočívá v tom, že koncepční dokumenty jsou často zformulovány v obecných pojmech (např. „zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a zdraví druhých“¹) a mnohdy není zcela zřejmé, o čem se vlastně hovoří. Jestliže ale vezmeme v úvahu problém socializace z hlediska osobnostního vývoje, pak jeho podstatné aspekty dávají význam i rámcovým a obecně formulovaným pedagogickým dokumentům.

¹ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2007, ISBN 978-80-87000-11-3, s. 10.

Teoretická část práce

1. Socializace a osobnost

V první kapitole práce se budu věnovat socializaci z perspektivy osobnosti. Je-li socializace procesem, pak je otázkou, jakou povahu tento proces má a kde probíhá. Následující kapitola tedy odpoví na otázku po utváření osobnosti prostřednictvím socializace. Na konci kapitoly by mělo být zřejmé, co všechno mnohoznačný termín „socializace“ zahrnuje a jak souvisí s osobností člověka.

1.1 Utváření osobnosti: hlavní faktory a procesy

Jestliže socializace hraje klíčovou roli v utváření osobnosti, je nutné nejprve vyjasnit, jak lze tento komplexní a obsáhlý pojem vymezit. Existuje celá řada psychologických modelů osobnosti a tomu odpovídající množství teoretických konceptů; z pohledu pedagogiky je však zřejmě nejdůležitější aspekt rozvoje osobnosti „vzdělávajících se subjektů“, a to prostřednictvím výchovy a edukace.² Socializaci lze obecně popsat jako proces, kdy se člověk „stává společenskou bytostí“.³ Toto „stávání se“ je pak možné vymezit jako vzájemné ovlivňování jedince a společnosti. Ještě než zjistíme, jaké faktory zmíněný rozvoj tvoří a jaký význam mají ony „vzdělávající se subjekty“, bude nutné se zamyslet nad otázkou po samotné osobnosti.

Proces, kdy se z biologického individua stane sociální bytost, bývá rovněž nazývána „akulturací“, tzn. přijímáním kultury dané společnosti. Otázkou, kterou je však nyní nutné zodpovědět, je to, kým nebo čím jsou normy společnosti či kultury přijímány. Tato otázka je zároveň problémem produktu socializace, tj. toho, co je výsledkem socializačních procesů. Oba dva zmíněné aspekty (jak to, co je průběžně formováno, tak to, co je výsledkem formování) lze shrnout v pojmu osobnost.

² PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 149.

³ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9, s. 101.

To, jak složitý problém osobnosti je, dobře ilustruje charakteristika osobnosti u Milana Nakonečného, který ji popisuje dvojím způsobem: „osobnost je interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic lidského individua (hledisko deskriptivní)“ a dále se jedná o „organizovaný celek duševního života člověka, funkčně relativně jednotný, samoregulující se systém“.⁴ První charakteristika má být popisná („deskriptivní“), druhá pak vysvětlující („explanační“). Nyní se pokusím tento složitý výklad vysvětlit. Má-li pojem „osobnost“ popisovat život člověka, pak popisuje jeho duševní život, a to v jeho organizovanosti a funkcionalitě. Můžeme tedy říci, že osobnost je „vnitřní psychické uspořádání člověka“,⁵ který tvoří jak konkrétní chování (např. vřelost či obětavost), tak kategorie tohoto chování (např. temperament). Psychologie osobnosti pak podle toho zkoumá jak vznik a utváření osobnosti (její genezi), tak strukturu a dynamiku osobnosti. Když to tedy řekneme poněkud zjednodušeně, lze osobnost popsat jako vznik a fungování já („jáství“, „sebejá“, „self“⁶), tzn. duševního života člověka nejen v jeho aktuálních projevech, ale i v jeho trvalých konstantách.

Proto lze říci, že osobnost v sobě strukturálně spojuje několik oblastí či domén užití, z nichž zásadní jsou pro téma této práce především dvě – biologické aspekty osobnosti a její sociální rozměr. Tady je samozřejmě velmi obtížné obě oblasti jak rozlišovat, tak je kombinovat v jednom celku. Lze dokonce říci, že snad právě důrazem na jednu či druhou oblast se různé psychologické směry odlišují. Např. behaviorismus si všímá vnějších pozorovatelných projevů duševního člověka, psychanalyticky orientované směry psychologie naopak zdůrazňují vnitřní na fyzické projevy nepřevoditelný život člověka.

Na tomto základě lze strukturu osobnosti popsat pomocí termínů motivace, schopnost, tvořivost, temperament a charakter. Tyto subsystemy osobnosti – obvykle užívané v tradičně spíše horizontálně chápané struktuře osobnosti – bývají dále

⁴ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9, s. 440.

⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9, s. 440.

⁶ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9, s. 442.

doplňovány o vlastnosti, které se týkají inteligence, svědomitosti apod.⁷ Je zřejmé, že ne všechny části (subsystémy) osobnosti se vyvíjejí stejnoměrně a kontinuálně, proto bude nyní důležité zodpovědět otázku, jak se vlastně osobnost člověka utváří a formuje.

Vymezit *vývoj osobnosti* lze tak, že, budeme-li osobnost na základě výše řečeného popisu považovat za systém, pak je to „proces, při němž se určitý systém mění v průběhu času“, přičemž změny jsou jak kvantitativní, tak kvalitativní.⁸ V případě pedagogické psychologie se tedy jedná o vývoj dítěte (od nemluvněte přes batole a dítě školního věku) zvláště ve fázi, kdy dítě vstupuje do školy, přes fázi prepuberty a dospívání až k zformování zralé osobnosti. Protože se tato práce věnuje i terciárnímu vzdělávání, je namístě vymezit další dva termíny – *zrání* osobnosti a její *formování*. *Zrání osobnosti* sice probíhá „podle vnitřních zákonů, s rozhodující úlohou genové a vrozené výbavy jedince“,⁹ je však i zároveň neoddelitelné od okolního prostředí. Jinými slovy, „dítě se vyvíjí ve styku s druhými lidmi, sociálními skupinami, ve společnosti“.¹⁰ Právě z tohoto důvodu je možné říci, že se pojmy vývoj osobnosti a socializace navzájem překrývají, znamenají tedy v podstatě totéž.

Je však ještě nutné odlišit tzv. *formování osobnosti* (označováno také výrazem *determinace*).¹¹ Formování osobnosti rovněž označuje její změny, zdůrazňuje však úlohu vnějších vlivů (determinantů). Je to tedy otázka, která se ptá např. po tom, co formuje u konkrétního žáka např. zájem o matematiku. Formování je tedy tím aspektem vývoje osobnosti, kde na sebe vzájemně působí mnoho různých vnějších a vnitřních podmínek. Mezi typické vnější podmínky patří např. rodina, vrstevníci, škola či školní třída, ale i např. národnost či lokalita, kde dítě žije. Mezi vnitřní podmínky pak náleží biologické aspekty vývoje, rozvoj a povaha psychických stavů a procesů a psychické vlastnosti.

Lze tedy říci, že utváření osobnosti vzniká na základě vnitřních determinantů. Změny osobnosti lze při důrazu na vnitřní faktory nazvat vývojem, při důrazu na

⁷ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 145.

⁸ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 181.

⁹ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 182.

¹⁰ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 182.

¹¹ Nakonečný tuto determinaci nazývá „anticipací externích a interních důsledků“, kdy jako determinanty jsou chápány právě ony důsledky interakcí. Srov. NAKONEČNÝ, M. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9, s. 104-105.

faktory vnější pak formováním. Mezi nejdůležitější typy interakce osobnosti s okolím pak náleží následující dva procesy:

- a) Učení,
- b) socializace (sociální učení, interakce, komunikace, interiorizace společenských norem).¹²

Problematice učení se věnuje „teorie výchovy“ či „edukační reality“, tzn. pedagogika, přičemž i v pedagogice je klíčovým pojmem socializace.¹³ Na druhou stranu v socializaci se mluví o „sociálním učení“. Je tedy nyní otázkou, jak se liší výchova a učení z pohledu učitele.

Je sice faktem, že socializace v sobě zahrnuje i učení v rámci společenských kompetencí, přesto je učení pojmem výrazně širším než pojem socializace. Učení totiž znamená „veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou v důsledku životních zkušeností“.¹⁴ Proto se učení nevěnuje pouze pedagogická psychologie, nýbrž také psychologie osobnosti. Pro účel této práce je však důležité rozlišit socializaci a učení na základě výchovy. Výchova je totiž v pedagogickém smyslu slova „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“.¹⁵ Výchova pak může být i vzděláváním, když se ony zmíněné změny týkají dovedností a znalostí. Důležité však je, že socializace probíhá prostřednictvím učení, není na ně však zpětně převoditelná ve smyslu výchovy. To znamená, že socializaci může učitel (stejně jako např. rodiče či vrstevníci) ovlivňovat (stejně jako v případě učitele vzdělávání), nemá nad ní však plnou kontrolu. Určitým vlivům – např. fyziologickým či psychologickým změnám při vývoji dítěte – musí být socializace (resp. její ovlivnění) podřízena.

¹² ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 184.

¹³ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4, s. 14-15.

¹⁴ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1086-6, s. 159.

¹⁵ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4, s. 15.

1.2 Sociální percepce: kognice a adaptace

Předešlá kapitola popsala, jak je možné socializaci vymežit vzhledem k utváření osobnosti. Kapitola následující se bude věnovat tomu, jak socializace probíhá. Jestliže bylo uvedeno, že socializace je procesem, pak tento proces sestává ze dvou dílčích procesů – tzv. sociální kognice a tzv. sociální adaptace. Pojmem, který pak právě uvedené procesy zahrnuje, je *sociální percepce*.

Sociální percepce znamená „poznávání druhých lidí, zvláště pak jejich emočního vztahu, motivů a postojů vztahujících se k probíhající interakci a komunikaci“.¹⁶ Lze tedy říci, že percepce znamená jednoduše to, že vůbec a jak vnímáme druhé. Kognice pak úzce souvisí se samotným procesem poznávání. Co je však v sociální interakci poznáváno? Jestliže je předmětem socializace interakce s druhými, pak tímto předmětem poznání bude postavení a jednání druhých lidí. Sociální kognice tedy poskytuje informace o situaci, kdy jednáme s druhými lidmi, přičemž adaptace zvyšuje efektivitu tohoto jednání. Adaptace je tedy „přizpůsobení se jedince vnějším podmínkám“¹⁷ – tzn. konkrétní společenské situaci.

Tento proces bývá rovněž nazýván zvnitřňování či také *interiorizace* norem. Kolem druhého roku života dítěte se začíná konstituovat pojetí Já. Dítě se chápe jako stále svébytnější a samostatnější subjekt, přičemž snaha o expanzi tohoto sebepojetí brzy narazí na korekce ze strany okolí. Tato interakce nově se konstituujícího Já a okolí vede k tomu, že dítě vnější podmínky postupně přijímá za své. Toto přijímání se označuje jako zvnitřňování. Zvnitřňování je „přetvoření něčeho původně vnějšího, existujícího mimo rámec jedince, v nějakou jeho součást“.¹⁸ V kontextu socializace tedy zvnitřňování (interiorizace) znamená to, že dítě pokyn, postoj či cíl, který je mu zprvu vnější, přijme za svůj vlastní. Např. konkrétní cíl není již cílem ukládaným rodiči, nýbrž cílem, který si stanoví dítě samo – přijme jej za svůj. Proces přejímání vnějších norem se samozřejmě mění v průběhu života dítěte. O jednotlivých podobách socializace v různém období života člověka bude pojednávat následující kapitola.

¹⁶ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 57.

¹⁷ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 74.

¹⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3, s. 112.

1.3 Socializace v různých obdobích života

Proces socializace úzce souvisí s psychickým vývojem člověka. Tomu se věnuje disciplína vývojové psychologie, přičemž teorie vývoje lidské psychiky zdaleka není jednotná – spíše se jedná o různé přístupy a důrazy, které se odráží v různých teoretických východiscích.¹⁹ V této práci se budu věnovat tomu přístupu, který se uplatňuje v pedagogické psychologii. Vývojové fáze můžeme rozdělit do sedmi částí:

- 1) Prenatální období,
- 2) Rané dětství (první až třetí rok života),
- 3) Předškolní věk (od tří do šesti let),
- 4) Mladší školní věk (od šesti do deseti jedenácti let),
- 5) Starší školní věk (prepuberta, puberta, od dvanáctého třináctého roku do zhruba dvacátého roku života),
- 6) Dospělost (tzv. mladá dospělost je do třiceti let, střední dospělost od třiceti do čtyřiceti pěti let a pozdní dospělost do zhruba pětadesáti let),
- 7) Stáří (od pětadesáti let).²⁰

Vzhledem k tématu práce nás bude zajímat především mladší školní věk, starší školní věk a mladší fáze dospělosti (tj. body 4-6). Prvním třem fázím socializace bude ovšem rovněž věnována dílčí pozornost, a to z toho důvodu, že právě toto období mnohdy zásadně ovlivňuje kompetence a schopnosti sociální interakce v pozdějším věku.

1.3.1 Socializace v raném dětství a předškolním věku

Socializace v raném dětství se zakládá přirozených dispozicích k vnímání okolního světa. Z hlediska socializace je to především vrozená preference podnětů

¹⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 36.

²⁰ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 213.

sociálního charakteru – dítě upoutává od samého počátku jeho života lidský hlas a další zvukové, resp. zrakové podněty (dítě dovede např. velmi brzy opětovat oční kontakt). Tento zájem o sociální interakci má původně adaptivní charakter – dítě se chce připojit k lidské bytosti, protože by samo nepřežilo. Dítě proto již v prenatálním období dokáže reagovat na podněty okolí, záhy po narození pak začíná komunikovat s okolím, a to formou očního kontaktu, úsměvu, pláče, křiku a tzv. předřečové aktivity.²¹

Již od prvních měsíců života se rychle rozvíjí především interakce matky a dítěte, kdy jeden napodobuje druhého. V průběhu kojeneckého věku se pak rozvíjejí různé druhy sociálního učení (nápodoba se stává komplexnější, dítě si pamatuje naučené), dítě se učí na základě podmiňování. V batolecím období (od jednoho do tří let věku) se socializace stává výrazně komplexnější a složitější, neboť je podporována a doprovázena výrazným celkovým (psychickým i fyzickým) rozvojem dítěte. Socializace batolete bývá také označována jako „fáze rodiny“²² – zkušenost s rozmanitostí mezilidských vztahů poskytují dítěti především členové širší rodiny. Dospělého člověka dítě vnímá jako nadřazeného, své vrstevníky zprvu vnímá jako např. hračky či jiné objekty, postupem času se však interakce s vrstevníky formou hry stává poměrně komplexní. Dítě v batolecím věku rovněž získává různé role, přičemž konkrétní sociální role vyjadřuje hodnocení dítěte, očekávání a požadavky okolí na ně (např. role dítěte, sourozence, genderová role).²³ Rozvoj emancipace dítěte vede postupně k tomu, že dokáže regulovat své vlastní chování vzhledem k cílům, jež se snaží dosáhnout. Už před druhým rokem věku dítěte se objevuje prosociální chování – dítě např. pomáhá rodičům apod.

Batolecí fáze končí zhruba třetím rokem věku dítěte, poté se hovoří o předškolním období (od tří do šesti až sedmi let věku). Socializace v předškolním věku se vyznačuje především rozšířením socializačního kontextu – socializace probíhá i

²¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 100.

²² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 145.

²³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 147.

mimo rámec rodiny (proto lze toto období označit jako „fázi přesahu rodiny“²⁴). Dítě si v předchozím období života osvojilo v rámci rodiny klíčové způsoby sociálního chování, dítě disponuje vědomím rodinné identity a v předškolním věku se učím novým sociálním dovednostem. Dítě se učí začlenit se do dalších sociálních skupin – tyto skupiny jsou především vrstevnické skupiny. První institucí, se kterou se dítě setkává, je mateřská škola, dítě však dokáže rozlišovat teritoriálně prostředí školky od prostředí rodiny a ostatních vrstevnických skupin (např. prostředí hřiště apod.). Tím pádem se rozšiřují i sociální role, v nichž se dítě může realizovat – jsou to role vrstevníka, žáka mateřské školy a kamaráda.

Nástup do školky je důležitým mezníkem v socializaci dítěte, neboť v rodinném prostředí bylo dítě navyklé užívat si zvláštního postavení (pozornosti), nyní je zařazeno do skupiny neznámých dětí, a proto si musí svoji pozici teprve získat – musí se naučit prosadit, což je možné jen na základě ovládnutí socializačních mechanismů (tzn. především soupeření, spolupráce, projevy solidarity, zvládnutí konfliktů a zvládnutí pocitů lítosti a zklamání).²⁵

1.3.2 Socializace v mladším školním věku

Nástup do školy je pro dítě bezpochyby zásadním sociálním mezníkem.²⁶ Dítě totiž získává novou sociální roli (stává se školákem), která bude mít důležitý vliv na jeho sebepojetí, hodnocení a rovněž na další (profesní a zájmový) vývoj dítěte. Škola je tedy pro dítě důležitá z toho důvodu, že předurčuje jeho pozdější společenské zařazení. Mladší školní věk zahrnuje období od nástupu do školy (tj. 6-7 let) do zhruba 11-12 let (někdy se ještě dělí na tzv. raný a střední školní věk v 8-9 roce).²⁷

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 202.

²⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 211-213.

²⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 236.

²⁷ Srov. LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9, s. 117.

V jistém smyslu můžeme školu považovat za dokonce mocnější instituci než je rodina, a to z toho důvodu, že i rodiče musejí respektovat rozhodnutí školy.²⁸ Dítě ve škole přejímá roli školáka, která zahrnuje dvě dílčí diferencované role:

- a) Role žáka (vymezení postavení žáka vzhledem ke konkrétní škole a třídě),
- b) role spolužáka (vymezení postavení žáka vzhledem k dalším dětem též třídy).

Škola ovlivňuje socializaci dítěte mnohdy jiným způsobem než rodina, dítě se orientuje na výkon, školní harmonogram a kamarády či spolužáky. Dítě se podřizuje nové autoritě – učiteli. Proto lze toto období označit také jako „významnou fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině“.²⁹ Mladší školní věk se vyznačuje rovněž tím, že děti chápou školní prospěch jako sociální hodnotu, přičemž dítě chce být dobře hodnoceno, aby uspokojilo sobě významné lidi (rodiče). Jak shrnuje M. Vágnerová, „ocenění autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě“.³⁰ Dítě však zároveň chápe sebe sama jako hodnoceného – vlastní výkon se stává základem pro sebehodnocení, tzn. sebezpetí.

Výrazně se rozvíjí také vztah k vrstevnickým skupinám, zatímco na počátku mladšího školního věku (mezi 6-8 roky) chápou děti jako kamaráda toho spolužáka, s nímž aktuálně sdílí určité aktivity, tak ve střední fázi mladšího školního věku (9-10 let) se vztah ke kamarádům rozšiřuje o schopnost vzájemné solidarity a pomoci – kamarádství začíná nabývat recipročního charakteru a zakládá se na vzájemném porozumění.³¹

V širším kontextu vrstevnické skupiny (školní třídy) se na začátku mladšího školního věku z nediferencované skupiny dětí postupně stane vnitřně diferencovaný kolektiv – jednotlivé děti získávají odlišné role a sociální postavení, dochází k tzv.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 283.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 284.

³⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 288.

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 294.

„vertikálnímu rozdělení“ skupiny.³² Zvláště kolem 9. až 10. roku děti již dokáží vystupovat jako jednotný (třídní) kolektiv. Je namístě, aby vyučující tyto procesy nepotlačoval, neboť hlavním smyslem společného postoje žáků je potvrzení kompetencí skupiny. Na druhou stranu je ovšem také možné tuto emancipaci kolektivu hodnotit jako první ze signálů vymezení se vůči autoritám – jedná se tedy o „předstupeň pubertálního osamostatňování“.³³

Míra zvnitřnění norem chování postupně vzrůstá – zatímco na počátku mladšího školního věku byl klíčový aktuální efekt jednání, tak v pozdější fázi školák již dodržuje určité normy z toho důvodu, že je považuje za své vlastní. Jedná tedy požadovaným způsobem, a to i v těch případech, kdy jej nikdo nekontroluje. Zároveň dítě přejímá od zhruba 10. roku normy vrstevnické skupiny (v tomto věku např. děti přestávají žalovat) – norma, kterou reprezentuje učitel, ustupuje normě vrstevníků. To znamená, že dítě je již schopno rozlišovat různé normativní systémy – je si vědomo rozdílů v situacích a v požadavcích na jednání v daném kontextu.

1.3.3 Socializace ve starším školním věku

Starší školní věk bývá rovněž označován jako pubescence³⁴ či raná adolescence.³⁵ Pubescence zahrnuje období od 11. do 15. roku věku dítěte, které se dále dělá na prepubertu (první pubertální fáze) a vlastní pubertu (druhá pubertální fáze). Na pubescenci navazuje fáze adolescence, kterou se vymezuje 15. a až zhruba 20. rokem věku, o adolescenci bude pojednávat i následující kapitola.

Pubescence je především věkem pohlavního dospívání (objevují se první sekundární pohlavní znaky), období prepuberty uzavírá nástup menarche u dívek a noční poluce u chlapců. Vlastní puberta pak trvá do dosažení reprodukčních schopností.

³² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 296.

³³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 299.

³⁴ LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9, s. 143.

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 323.

Socializace prochází v období staršího školního věku výraznými změnami – dospívání bývá označováno jako „období druhého sociálního narození, spojeného se samostatným vstupem do společnosti“.³⁶ Vágnerová např. vzhledem k tomu označuje pubescenci jako fázi „experimentace s různými mezilidskými vztahy“.³⁷ Hlavním průvodním znakem pubescence je pak odmítnutí podřazeného postavení – děti odmítají formální nadřazenost autorit (rodičů, učitelů). Polemika s autoritami dospívajícího uspokojuje, neboť ho vede k potvrzení vlastní hodnoty a schopnosti. Zajímavým poznatkem je ovšem také to, že kritika vrstevníků je zhruba stejná jako kritika rodičů.³⁸ Důležité ovšem je, že rodiče ztrácejí výsadní postavení – dospívající si váží podle svého mínění jen skutečných kvalit, formální autoritu nerespektuje. Dospívající rovněž výrazně rozšiřují své teritorium realizace vztahů – přejímají nejen roli dospívajícího, ale i člena party, blízkého přítele, pracujícího či sexuálního partnera (partnerská role).

Vztah ke škole je rovněž neopominutelný, a to už proto, že přechod na druhý stupeň základní školy znamená diferenciaci kolektivu vzhledem ke školní úspěšnosti a budoucím požadavkům na vzdělání. Ve školním věku se postupně mění postoj k učení v tom smyslu, že žák si osvojuje určité normy a osobní standardy (dochází ke „stabilizaci individuálních norem“³⁹), tzn. že i motivace k učení nabývá subjektivního významu. Vztah k učiteli se mění v tom smyslu, že dospívající jsou postupně stále kritičtější ke školním autoritám. Dospívající chtějí znát smysl a cíl jednání, nespokojí se s pouze s formálním požadavkem dobrého studijního výkonu (typická otázka: „K čemu mně to bude?“). Dospívající se také projevují k učitelům velmi kriticky tak, že vyžadují rovnocenný přístup, přičemž lze vlastnosti, kterých si dospívající na učitelích cení, shrnout do následujících skupin:

- a) Stabilita názoru – učitel by neměl nahodile měnit své postoje a požadavky.

³⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 346.

³⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 346.

³⁸ MACEK – ŠTEFÁNKOVÁ. Vztahy s rodiči a jejich souvislost s citovou vazbou. In MACEK – LACIONOVÁ (eds.) *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006, ISBN 80-7364-034-1, s. 32-33.

³⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 363.

- b) Stabilita emocí – učitel by neměl být náladový, dospívající ovšem zároveň oceňují pozitivní náladu a smysl pro humor.
- c) Spravedlnost – učitel by měl hodnotit všechny žáky stejným způsobem, dospívající totiž trvá na až rigidním dodržování stanovených pravidel.
- d) Profesní schopnosti – učitel by měl disponovat odpovídajícími didaktickými schopnostmi. Měl by umět učivo srozumitelně vysvětlit. Transparentnost se vztahuje i na hodnocení – žáci nerespektují takové učitele, kteří nedodržují pravidla zkoušení, která si dříve stanovili.⁴⁰

Na základě výše řečeného je patrné, že hlavní charakteristikou dospívání je vytváření vlastní identity. Hlavní oporou při jejím vytváření je vrstevnická skupina, dospívající se totiž může identifikovat příslušností k určité skupině. Pak mluvíme o tzv. „skupinové identitě“.⁴¹ Skupina z tohoto pohledu poskytuje jedinci především adekvátní stimulaci (vytváří společenské aktivity a prožitky), je zdrojem sociálního učení (vrstevníci se stávají neformálními autoritami) a referenční skupinou. Referenční role vrstevnické skupiny znamená, že skupina poskytuje dospívajícímu určitou zpětnou vazbu – dospívající srovnává vlastní zkušenosti se zkušenostmi svého okolí (vrstevníků) a rovněž rodičů. Vrstevnická skupina zároveň uspokojuje potřebu být akceptován (tzn. získat prestiž ve skupině).

Vrstevnická skupina má své hodnoty, normy a ideály a volí si tzv. „identifikační vzor“ – skupina dospívajících si volí, čím chce být, čím se chce stát; členové si volí, co je pro ně hodnotou. Zisk prestiže může znamenat už samo přijetí daného vzoru, jeho odmítnutí či kritika se může naopak setkat se sociální sankcí (posměchem, nesouhlasem). Socializace ve vrstevnické skupině vede k individualizaci jedince. Skupinová identita však rozhodně není jediným formativním faktorem osobnosti dospívajícího, důležitý vliv mají i tzv. dyadické vztahy (tzn. přátelství). Touha po hlubokém vztahu s přítelem se pohybuje na počátku puberty (mezi 11. a 12. rokem).

⁴⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 366-637.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 371.

Vlivem fyziologických změn, které se týkají reprodukčních schopností, se také mění struktura sociálních vztahů v tom smyslu, že se dospívající začínají zajímat o jedince opačného pohlaví.⁴² To má zpětně vliv na společenské postavení (např. je potvrzeno, že první sexuální styk posiluje prestiž jedince v adolescentní skupině).⁴³ První sexuální styk je rovněž důležitý z psychosociálního hlediska, neboť lze říci, že symbolizuje přechod do dospělosti. K prvnímu pohlavnímu styku dochází mezi 17. a 18. rokem.

1.3.4 Socializace v dospělosti

Starší školní věk byl obdobím, kdy se rozhodovalo o budoucím profesním směřování člověka. Za dospělost je považováno období, kdy má za sebou jedince nejen první sexuální zkušenosti, ale kdy se postupně stává finančně soběstačným. Z tohoto pohledu je klíčové období nástupu do zaměstnání, které z hlediska socializace znamená přijetí určité profesní role (a tím pádem i sociální pozice).⁴⁴

Na základě toho je možné získání této ekonomické nezávislosti na rodině vymezit jako tzv. časnou dospělost (zhruba od 20 do 25-30 let), která se vyznačuje především celkovou stabilizací životních podmínek a dosažením určitého stupně zralosti. Po ní následuje fáze tzv. střední dospělosti, která se vyznačuje plnou výkonností. Poslední dvě fáze (pozdní dospělost, začínající zhruba v 60 letech, a stáří) se pak vyznačují útlumem či postupnou ztrátou fyzických a psychických dispozic člověka.⁴⁵ Vzhledem k tématu této práce se budu věnovat socializaci v tzv. rané dospělosti, tzn. mezi 20. a 30. rokem života, a to z toho důvodu, že právě v tomto období se odehrává vzdělávání na terciární úrovni.

Za ranou dospělost bývá označováno to období, kdy člověk dosahuje určitého stupně zralosti, přičemž tento stupeň je vymezen jako přijetí osobní a občanské

⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 377.

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 386.

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8, s. 390.

⁴⁵ LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9, s. 167-168.

odpovědnosti a ekonomické nezávislosti.⁴⁶ Je-li člověk v této době studentem vysoké školy, přejímá další novou roli – vysokoškoláka. Toto období se vyznačuje především úzkou profesní profilací a individualizací osobních zájmů, člověk se stává součástí širší (akademické) komunity a pohybuje se tak v specificky vymezeném prostředí.

Poměrně komplikovaným faktorem je u vysokoškolských studentů instituce rodičovství. Subjektivně vnímané načasování příchodu dětí ne vždy koresponduje s obecně (tzn. v dané skupině) přijímaným modelem rodiny. Proto není překvapující, že vysokoškolští studenti zakládají rodiny později než adolescenti, kteří nastupují do zaměstnání po ukončení střední školy či učiliště.

Z hlediska socializace se mezi 20. a 30. rokem života mění vztah jedince k sociálním normám. Dospělý člověk již není podřízen vnější autoritě a sám si může vybrat, jaký postoj k pravidlům většinové společnosti zaujme. M. Vágnerová tuto míru svobody dokládá například tím, že právě v tomto období dochází u některých mladých mužů k nárůstu nežádoucího (kriminálního) chování, neboť „nezvládli svobodu a zodpovědnost za vlastní dospělost“.⁴⁷ Toto období je ovšem většinou víceméně dočasné, neboť postupně se dospělý člověk stále výrazněji stabilizuje. V dospělosti dochází také k proměně rolí, jež člověk zaujímá. Proměna se netýká ani tak četnosti rolí, jako spíše jejich rozmanitosti a relativní náročnosti na samostatné vyhodnocení odpovídajícího chování – požadavky na adaptaci a sociální orientaci dospělého člověka jsou poměrně vysoké, neboť ten se již nemůže spolehnout na kontext rodiny, ale naopak musí vytvářet odpovídající sociální kontext vlastními silami.⁴⁸ Důležitým mezníkem je v této situaci především uzavření manželství, které uspokojuje řadu psychických potřeb (intimita, jistota) a sociálních očekávání. Problematika manželství přesahuje rámec a téma této práce, proto uvedu jen krátce, že jeho přirozeným rozvojem je příchod dětí, což souvisí

⁴⁶ LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9, s. 170.

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1318-5, s. 28.

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1318-5, s. 33.

s přijetím nové sociální role. Sociální role rodičovství pak dodává manželství i individuálnímu sebepojetí odlišný význam a výrazně mění identitu dospělého člověka.⁴⁹

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1318-5, s. 108.

2. Socializace a společnost

V první kapitole práce jsem se věnovala socializačním procesům z pohledu jedince, tzn. především z perspektivy vlivu společnosti na osobnost člověka. Kapitola následující má objasnit mechanismy, jak k interiorizaci norem vlastně dochází. Proto bude pozornost věnována tzv. sociální inteligenci a kompetenci, což jsou dispoice, které umožňují člověku odpovídající reakci na konkrétní situaci v mezilidských vztazích. Kapitola bude uzavřena výkladem sociální komunikace, kde zmíním některé důležité poznatky k socializaci z pohledu pedagogické psychologie.

2.1 Sociální inteligence

Inteligence obecně označuje „účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa“,⁵⁰ mluvíme-li o sociální inteligenci, pak je možné ji vymezit jako úspěšnou adaptaci člověka v sociálních vztazích. Sociální inteligence pak zahrnuje následující složky:

- a) percepce (tzn. vnímání) psychických stavů a nálad jiných lidí,
- b) schopnost vycházet s jinými lidmi,
- c) poznání sociálních pravidel,
- d) vnímavost pro komplexní sociální situace,
- e) použití technik pro sociální manipulaci jiných lidí,
- f) převzetí perspektivy jiných lidí,
- g) sociální adaptace.⁵¹

Je ovšem zřejmé, že koncept sociální inteligence je velmi komplexní a složitý, různí autoři např. navrhuji různé způsoby diferenciací (psychometrická a sociální) sociální

⁵⁰ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 88.

⁵¹ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 199.

inteligence, jasné není ani postavení sociální inteligenci k inteligenci emocionální (tj. schopnost monitorovat emoce).⁵² Souhrnně však lze říci, že sociální inteligence znamená obecnou schopnost člověka interagovat se v mezilidských vztazích. Jak vyplývá z výkladu v kapitole první, je tato kompetence zásadní složkou při konstituci individuální (osobnostní) identity člověka, proto by měla být zvláště v obdobích, která jsou z hlediska socializace komplikovaná (mladší a starší školní věk a puberta), vyučujícím náležitě posilována a podporována. Sociální inteligence je úzce provázána s tzv. sociální kompetencí.

2.2 Sociální kompetence

Sociální kompetence je – stejně jako inteligence – velmi komplexním a nejednoznačným pojmem. Lze ovšem říci, že se jedná o „konstrukt sociálních způsobilostí“, který tvoří „komfort v sociálních situacích, spokojenost s vrstevnickými vztahy, komunikace, kooperace, asertivita, zodpovědnost, sebekontrola“ apod.⁵³ Jestliže je sociální kompetence způsobilostí, pak musí být vztažena k jednotlivým sociálním kontextům – např. školní třída vyžaduje kompetenci (způsobilost) pro jednání ve školní třídě. Sociální způsobilost je určena popularitou jedince a mírou jeho akceptace u vrstevníků – děti sociálně způsobilé jsou mezi vrstevníky populární. Proto je možné za kritérium sociální kompetence označit „efektivnost sociálního chování ve smyslu sociální akceptace“.⁵⁴

2.3 Sociální komunikace ve škole

Sociální komunikace zahrnuje interpersonální (meziosobní) předávání a přejímání určitých informací, tzn. významů. Komunikace v určité skupině je

⁵² VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 201-202.

⁵³ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 206.

⁵⁴ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 207.

komunikací skupinovou, jejímž specifíkem je „sdílení určitého souboru informací.“⁵⁵ Je-li takovou skupinou školní třída, pak mluvíme o specifickém (mikrosociálním) prostředí či klimatu školní třídy.⁵⁶ V tomto kontextu je pak komunikaci možné rozdělit do dvou základních domén – jedná se o interpersonální komunikaci mezi žáky (žáci komunikují mezi sebou) a o komunikaci mezi žáky a učitelem.

Klima třídy úzce souvisí s důležitým termínem sociální psychologie – kohezí skupiny. Tento termín (také označován jako „kohezivita“) označuje „sjednocenost, soudržnost, stmelenost skupiny“.⁵⁷ Učitel má možnost tuto soudržnost ovlivňovat, tyto možnosti ovšem závisí na širším kontextu třídního klimatu, kterým je sociální klima školy. Sociální klima školy označuje „jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu: Jevy trvají řádově měsíce až léta.“⁵⁸ Sociální klima školy tedy zahrnuje širší podmínky pro to, jak se žákům ve škole učí a učitelům pracuje. Sociální klima je trvalejší a stálejší, a proto je nutné jej odlišit od tzv. sociální atmosféry školy, která se vyznačuje krátkodobým trváním (např. atmosféra školy při zahájení školního roku).

Sociální komunikace ve škole je tedy určována jednak klimatem školy, tzn. podmínkami, které učitelé a žáci společně sdílejí tím, že spolu interagují v dané instituci, a jednak klimatem třídy, tzn. konkrétní (mikrosociální) úrovni obecného klimatu širší sociální skupiny (tj. školního kolektivu).

2.4 Význam socializace z pohledu učitele

V kapitole první byla vymezena důležitost socializace pro konstituci osobnosti, v dosavadním výkladu druhé kapitoly byla věnována pozornost mechanismům fungování sociální interakce. Otázkou, která je důležitá z hlediska kompetencí pedagoga, nyní je, zda vůbec a jakým způsobem může pedagog do výše popsaných procesů zasahovat a ovlivňovat je.

⁵⁵ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 225.

⁵⁶ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 565.

⁵⁷ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 325.

⁵⁸ ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X, s. 582.

Období nástupu do školy je zásadním zlomem ve věku dítěte, kdy se učí interagovat v do té doby neznámém prostředí školy. Je zřejmé, že vytváření skupiny (školního kolektivu) je možné jen na základě zvnitřnění vnějších norem této skupiny konkrétním jedincem. Z tohoto důvodu je vnější kolektiv naprosto zásadní pro subjektivní prožívání činnosti ve škole ze strany žáka. Jinými slovy lze říci, že „škola může mít podstatný vliv na formování sebevědomí svých žáků“.⁵⁹ Tento vliv dále určuje konkrétní studijní výkony žáků. Co je ovšem ještě zásadnější, je skutečnost, že ovlivněny nejsou pouze kompetence kognitivní, ale právě sociální. To znamená, že „subjektivní prožívání školních situací může být důležitou nekognitivní determinantou školní činnosti žáka s vysokou prediktivní hodnotou.“⁶⁰ Toto poněkud složité vymezení znamená, že to, jak žák individuálně prožívá svoji školní činnost a prostředí školního kolektivu, významně ovlivňuje je budoucí postoje, hodnoty a sebepojetí. Žák se tedy ve škole naučí nejen konkrétním znalostem, ale měl by získat i odpovídající míru sociálních kompetencí, která by se měla zakládat na využití a rozvinutí individuální žákovy sociální inteligence. Souvislostí mezi kolektivem a individuální výkonností se zabývá následující kapitola.

2.4.1 Vliv skupiny na individuální výkonnost žáka

Jak ale může vlastně vnější kolektiv ovlivňovat to, jak se jeden konkrétní žák chová a jak přistupuje k výuce? Pojmem, který pomůže tuto otázku objasnit, je motivace. Motivaci je možné pochopit jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil nebo motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“.⁶¹ Vztáhneme-li tuto definici na oblast sociální, pak můžeme hovořit o sociálních motivech lidského jednání – sociální motivy tedy „regulují mezilidské vztahy a jejich subjektivní prožívání“.⁶² Aspektu sociální motivace, který úzce souvisí s výkonností, se intenzivně věnoval americký psycholog Henry A. Murray. Murray definoval tzv.

⁵⁹ KUSÁK – DALÍŘEK. *Pedagogická psychologie* – A. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, ISBN 80-244-0294-7, s. 51.

⁶⁰ KUSÁK – DALÍŘEK. *Pedagogická psychologie* – A. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, ISBN 80-244-0294-7, s. 52.

⁶¹ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1086-6, s. 319.

⁶² PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1086-6, s. 371.

potřebu úspěchu ve výkonových situacích. Tato potřeba byla dále diferencována (zvl. Johnem W. Atkinsonem), který poukázal na to, že lidé si vybírají ty aktivity, které jsou sice obtížné, ale pouze do určité míry. Atkinson upozornil, že lidé si z množiny možných jednání vyberou takové, které se vyznačuje „střední pravděpodobností úspěšného výsledku“.⁶³ To znamená, že příliš náročné úkoly si lidé neradi kladou za své cíle, neboť množství vynaložené energie způsobuje v případě neúspěchu značné ztráty. Na druhou stranu potřeba výkonu (jak ji definoval Murray) nás nutí k tomu, klást si takové úkoly, které nejsou triviální.

Motivací pro společnou činnost se pak realizuje obecná lidská potřeba po naplnění interpersonálních vztahů. Právě z toho může vyjít pedagog při snaze ovlivnit sociální klima třídy (a tím socializační procesy jednotlivých žáků). Žáci tedy disponují určitou individuální motivací, která se však postupně mění v motivaci kolektivní (skupinovou). Sociální učení je v tomto smyslu procesem, kdy se z norem intrapersonálních (individuálních) stávají normy interpersonální (kolektivní). Souhrnně lze tedy říci, že mezi socializací a výkonem ve škole (prospěchem) je souvislost, která má podobu motivačních faktorů.

⁶³ VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8, s. 155.

Výzkumná část práce

3. Socializace a kompetence ve vzdělávání: analýza dokumentů

V praktické části práce bude nyní s ohledem na cíl práce podrobeno analýze několik klíčových dokumentů, které definují či vymezují kompetence pedagoga s ohledem na možnosti socializace žáků. V této kapitole se budu věnovat dokumentům, které podstatně kompetence učitele definují – tedy především se budu zabývat školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících. V dalších podkapitolách pak budu analyzovat klíčový koncepční dokument českého školství - tzv. *Bílou knihu (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)*. V podkapitole poslední pak rozeberu návrhy na profesní standardy učitele. Můžeme říci, že všechny tyto dokumenty poskytují určitý plastický obraz formálních (resp. legislativních) možností, jež se učitelům dostává a které mají naplnit svojí aktivitou (ve smyslu, jak to bylo popsáno v kap. 1.3 a 2.4 teoretické části práce), a pokouší se zároveň vymezit tyto možnosti kompetencí vymezit obsahově.

Dříve, než k této analýze přistoupím, položím si otázku, čeho se vlastně kompetence v obecném smyslu týkají a čeho se dále týkají kompetence pedagoga. Tento problém je úzce spojen s učitelskou praxí, proto je alespoň rámcově vyjasnění termínu *kompetence* podmínkou dalšího rozboru, proto také tato otázka tvoří úvodní podkapitolu výzkumné části práce.

3.1 Učitelské kompetence jako teoretický problém praxe

Termín kompetence pochází pravděpodobně z lat. *competentia* a původně znamenal *příslušnost* či *náležitost* ve smyslu *competens* – tedy *vhodný* či *příslušný*. Významovými posuny se termín kompetence postupně ustálil na významu pravomoc či schopnost.⁶⁴ Abychom dospěli k požadovanému zúžení termínu, je nutné kompetenci v obecném smyslu omezit (zúžit) na kompetenci učitelskou. Ta je pak dle zavedeného

⁶⁴ REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001, 80-85927-85-3, s. 289-290.

pedagogického slovníku „souborem profesních dovedností, dispoic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“⁶⁵ Milena Kurelová pak ve své obsáhlé studii uvádí ještě celou řadu dalších vymezení (např. typologické vymezení kompetencí předmětových, psychodidaktických, obecně pedagogických, komunikativních, sociálních, manažerských, osobně kultivujících atd.⁶⁶), přičemž poznamenává, že různá definiční vymezení jsou sice užitečná, nicméně musí vždy být „sestavována s plným respektováním reálných podmínek výkonu učitelské profese“.⁶⁷ Nelze je tedy učitelům připisovat ad hoc. Každá definice tedy vždy musí vzít v potaz konkrétní specifika prostředí i cíle, k nimž má vzdělávací proces vést.⁶⁸

Pro účel této práce považuji především za důležité poznamenat, že učitelské kompetence obecně znamenají onen „soubor profesních dovedností a dispoic“, přičemž to – jednoduše řečeno – znamená, co musí učitel umět a čeho být schopen, aby byl s to dostat cílům a požadavkům vzdělávání, které jsou na něj kladeny. Je zřejmé, že postupně se tyto kompetence mohou měnit (často se např. hovoří o tzv. „manažerských kompetencích“ učitele s ohledem na vzrůstající nároky plánování, organizování a evaluace výuky⁶⁹) a terminologická nejednotnost je tak do značné míry odrazem praktických obtíží v rozmanitosti nároků, které jsou na učitele kladeny. V dalším textu budou nicméně užívány tři následující termíny:

- a) *Profesní způsobilost* (kompetence) jsou „profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese“, jedná se tedy o „znalosti, dovednosti a postoje“.⁷⁰

⁶⁵ PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 103,

⁶⁶ KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 2.

⁶⁷ KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 3.

⁶⁸ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-965-8, s. 17.

⁶⁹ GUIN – KRATOCHVÍL – MATUŠÍKOVÁ. *Úvod do učitelství*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2007, ISBN 978-80-7314-132-5, s. 91n.

⁷⁰ KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 4.

- b) *Profesní standard* je souborem „kvalifikačních předpokladů“ pro vykonávání učitelského povolání. Jedná se tedy o kategorii postihující druh, rozsah a úroveň vzdělání pedagogického pracovníka.
- c) *Osobnostní standard* je souborem zdravotních, etických, kulturních a pedagogických předpokladů učitele pro efektivní výkon povolání.⁷¹

Právě uvedené rozlišení vychází z textu Kurelové, její stanovisko ovšem prošlo úpravou. Kurelová totiž rozlišuje vedle profesní způsobilosti a standardů ještě kvalifikační požadavky, přičemž ty chápe jako „odbornou způsobilost a způsob jejího dosahování“ u učitelů.⁷² Kvalifikační požadavky jsou tedy užší než profesní způsobilost, která postihuje – jak je uvedeno výše – „profesní kvality učitele“. Z hlediska záměru vymežit pedagogické kompetence se mi ovšem toto rozlišení jeví jako nadbytečné, a to z toho důvodu, že konkrétní kvalifikační požadavky jsou sice skutečně odlišné od způsobilosti (ta totiž není – na rozdíl od kvalifikace – jasně kodifikována vyhláškou), ale na druhou stranu vlastní učitelský výkon je determinován právě onou způsobilostí, která navíc kvalifikaci zahrnuje. Modifikaci terminologického rozlišení provádím i v bodě posledním, kdy Kurelová osobnostní standardy vymezuje poměrně široce, přičemž jasně nedefinuje relaci k standardům a profesní způsobilosti. Osobnostní standard však opět výrazně determinuje onu způsobilost, byť samozřejmě i zde je jeho vymezení spíše obecné a vágní (o případné kodifikaci ani nemluvě).

Na základě právě uvedených terminologických obtíží je zřejmé, že chtít jednoznačně vymežit kompetence učitele je takřka nemožné, neboť, jak trefně poznamenává Jaroslava Vašutová, „kompetence učitele se stává stále více komplikovaným pojmem nejen jazykovou nejednoznačností, ale také tím, jak různí autoři s různými přístupy a úhly expertních pohledů profesní kompetence definují nebo

⁷¹ KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 7.

⁷² KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 4.

spíše strukturují, klasifikují a popisují.“⁷³ Na druhou stranu jsem vzhledem k právě uvedeným obtížím takového vymezení ukázala, že kompetence nejsou souborem nějakých definitivních schopností, nýbrž spíše výslednicí různých dovedností, osobnostních rysů a kvalifikačních náležitostí. Terminologická vymezení v bodech a-c je tedy vhodné chápat spíše jako různé perspektivy (legislativní, profesní, osobnostní) na totéž. Spolu s Vašutovou, která právě na nejednoznačnost kompetencí vhodně poukázala, pak můžeme říci, že „profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a ostatních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“⁷⁴

Důležité je v tomto vymezení jednak ono celostní hledisko (které zaznívá ve formulaci: „chápané celostně“), které v zásadě neumožňuje jednoznačné a definitivní rozlišení mezi kompetencemi ve smyslu a-c, a jednak hledisko procesuální („otevřený a rozvoje schopný systém“). Vašutová velmi vhodně vystihuje nutnost dalšího rozvoje a modifikace kompetencí. Proto je možné souhrnně říci, že „kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti“,⁷⁵ tzn. v různých rolích, v nichž se učitel v průběhu své práce nutně ocitá. V následujícím rozboru bude proto nutné mít na paměti rozmanitost, komplexnost a určitou nejednoznačnost termínu *kompetence*.

3.2 Analýza legislativních dokumentů

Dokumenty, které možnosti učitele determinují možná víc, než si při každodenní praxi obvykle uvědomí, jsou dokumenty legislativní. V podmínkách českého školství reprezentují tyto dokumenty především tzv. „školský zákon“ (zákon č. 561/2004 Sb.) a zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.). Oba dva dokumenty

⁷³ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 91.

⁷⁴ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 92.

⁷⁵ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 92.

obsahují řadu implicitních pasáží, které *nakonec* v praxi vymezují podobu kompetencí učitele, resp. jeho možnosti. Proto je nutné začít rozbor právě těmito legislativními dokumenty. Následující kapitola ovšem nemá být nějakou přísnou právní analýzou, spíše bych chtěla poukázat na tu skutečnost, že i v legislativních (a proto v zásadě formálních) dokumentech, jakými uvedené zákony bezpochyby jsou, nacházejí kompetence učitele vzhledem k socializaci žáků své podstatné místo. Záměrem následujícího rozboru je tato místa najít a objasnit, jakým způsobem kompetence učitele vymezují.

3.2.1 Školský zákon

Školský zákon č. 561/2004 Sb. upravuje všechny předškolní, základní a vyšší odborné školy co do podmínek, za nichž se „vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje“.⁷⁶ Z hlediska tématu této práce jsou důležité především následující pasáže zákona, které se vztahují obecně na vzdělávací systém (tedy bez specifik předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání v části druhé, třetí a čtvrté příslušného zákona):

- § 2 Zásady a cíle vzdělávání
- § 21 Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků
- § 31 Výchovná opatření

Za zásadní považuji především § 2 zák. č. 561/2004 Sb., neboť tento vymezuje základní zásady a formuluje cíle vzdělávání. Implicitní vymezení kompetencí pedagoga najdeme již odst. (1), písmeni c § 2, kde zákon explicitně říká, že „vzdělávání je založeno na zásadách vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“.⁷⁷ Tato zásada tedy učitelé ukládá povinnost chovat se k žákům

⁷⁶ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10262, § 1.

⁷⁷ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10262, § 2.

s úctou a respektem, přičemž hlavním cílem vzdělávání je „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“ (odst. 2, písm. a). Učitel tedy má žákům zprostředkovat takové informace, které povedou k „pochopení a uplatňování zásad demokracie“ (odst. c), „rovnosti žen a mužů ve společnosti“ (odst. d), „utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého“ (odst. e).⁷⁸

První dva paragrafy školského zákona tedy kladou na pedagoga (byť tyto nároky explicitně definuje až zákon o pedagogických pracovnících) nemalé nároky. Na jedné straně musí učitel ctít identitu každého žáka, na straně druhé má však žákům sdělit takové informace, aby se žáci stali nedílnou a plnohodnotnou součástí naší společnosti. Když bych to měla vyjádřit konkrétněji, tak je možné říci, že školský zákon ukládá škole (a tedy učitelům) povinnost vést žáky k tomu, aby si osvojili v § 2 vyjmenované sociální kompetence, tj. aby se plně začlenili do společnosti. Povinnost školy je v tomto smyslu vyjádřena rovněž v § 21, kdy odst. 1, písm. a) explicitně říká, že žáci a studenti „mají právo na vzdělávání a školské služby podle tohoto zákona“.⁷⁹ Obecně vymezeným nástrojem, jak naplnění tohoto práva žáků dosáhnout, jsou pak tzv. výchovná opatření, což jsou „pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření“.⁸⁰

Školský zákon tedy konkrétně o kompetencích pedagoga (co konkrétně činit a jakým způsobem) nehovoří. Definuje však obecné cíle, které musí škola naplnit. Rozbor zvláště § 2 školského zákona pak ukazuje, že socializace je důležitou a nedílnou součástí právě toho, co zákon škole ukládá. Vidíme tedy, jaké povinnosti škola vůči žákům má a jaká práva žáci mohou vůči škole nárokovat. Otázkou ovšem je, jak konkrétně vlastně může činnost pedagoga vypadat. Jak jsou vymezeny kompetence pedagoga vzhledem k poměrně abstraktním rámcovým podmínkám, jež určuje zákon č.

⁷⁸ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10262, § 2.

⁷⁹ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10268, § 21.

⁸⁰ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10273, § 31.

561/2004 Sb.? Na tuto otázku nám odpoví rozbor druhého legislativního dokumentu – zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.

3.2.2 Zákon o pedagogických pracovnících

Zákon o pedagogických pracovnících byl přijat 24. září 2004 proto, aby upravil „předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků“.⁸¹ Kompetence pedagoga jsou zákonem vymezeny především ve smyslu vzdělání a kvalifikace pedagogických pracovníků (§ 3: „Pedagogickým pracovníkem může být ten, (...) kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává“⁸²). Důležitou součástí kompetencí učitele je i znalost českého jazyka, kterou upravuje § 4. Tento bod je zvláště zajímavý vzhledem k předchozímu rozboru zák. č. 561/2004 Sb., kde dle § 2 má učitel působit na žáky tak, aby u nich docházelo k „utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého“.⁸³ Tedy jazyková kvalifikace je zjevně nahlížena jako nutná podmínka výkonu učitelské profese, tedy zároveň i zprostředkování právě zmíněné „národní a státní příslušnosti“.

Opět je tedy patrná úzká vazba kompetencí učitele vzhledem k zájmům společnosti, kdy socializaci můžeme chápat především jako osvojení společensky sdílených norem. Kompetence pedagoga jsou jak ve školském zákonu, tak v zákonu o pedagogických pracovnících vymezeny sice obecně, přesto je však možné na základě znění obou norem říci, že učitel má být kompetentní jak svojí profesní, tak svojí osobností způsobilostí k tomu, aby si žáci osvojili principy současné (české) společnosti. Je ovšem nutné připustit, že obě normy se vyjadřují ke kompetencím pedagogů spíše nepřímou a implicitně. Konkrétnější odpovědi nám poskytne rámcový dokument českého školství – tzv. *Bílá kniha*, kterou podrobím rozboru v následující kapitole.

⁸¹ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 563/2004 Sb.: *Zákon o pedagogických pracovnících*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10333, § 1.

⁸² SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 563/2004 Sb.: *Zákon o pedagogických pracovnících*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10333, § 3.

⁸³ SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, s. 10262, § 2.

3.3 *Bílá kniha* českého vzdělávání a důraz na klíčové kompetence

Jako tzv. *Bílé knihy* jsou označovány koncepční dokumenty, které předkládají strategii rozvoje určitého odvětví. V případě Bílé knihy vzdělávání se proto jedná o „koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“, která má podobu „systémového projektu, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“⁸⁴

Protože je *Bílá kniha* strategickým dokumentem, snaží se především postihnout změnu cílů a obsahů vzdělávání. Tyto změny se týkají především důrazu na tzv. *klíčové kompetence*, které jsou všeobecně použitelnými schopnostmi, dovednostmi a postoji, které „umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ Změna důrazu je pak patrná z následující formulace: „K podpoře jejich rozvoje (tj. klíčových kompetencí – pozn. aut.) by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.“⁸⁵ Hlavním znakem klíčových kompetencí žáků a studentů je tedy především jejich „univerzální použitelnost v běžných pracovních a životních situacích“,⁸⁶ což je zároveň odlišuje od kompetencí profesních. Jakou podobu však vlastně tyto kompetence mají? Zavedené rozlišení je možné na základě *Rámcového vzdělávacího programu* demonstrovat následovně:

- I. Kompetence k učení
- II. Kompetence k řešení problémů
- III. Kompetence komunikativní
- IV. Kompetence sociální a personální

⁸⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8, s. 7.

⁸⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8, s. 51.

⁸⁶ PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 99.

V. Kompetence občanská

VI. Kompetence pracovní⁸⁷

Rámcový vzdělávací program pak koresponduje s *Bílou knihou*, která se snaží vedle oborových kompetencí žáků posílit i kompetence klíčové, a nepřímo tak vymezuje, jakými schopnostmi (tedy kompetencemi) by měl disponovat rovněž pedagog, aby byl s to těmto rámcovým podmínkám dostát. Tyto kompetence je proto možné nazvat *klíčové kvalifikace*. Toto nové pojetí kvalifikace učitelů pak reflektuje potřebu kombinace formální kvalifikace, profesní kompetence a právě klíčových dovedností.⁸⁸

Co tedy vlastně *Bílá kniha* říká o kompetencích pedagoga s ohledem na socializaci žáků? Při rozboru legislativních dokumentů jsme v předchozí kapitole dospěli k tomu, že socializační procesy jsou zákonem vymezeny především formálně ve smyslu státní, resp. národní příslušnosti – tzn., že vymezují úkol učitele jak vůči společnosti, tj. socializovat do ní žáky a studenty. *Bílá kniha* je oproti zmíněným zákonným normám výrazně konkrétnější. Zatímco legislativa poskytuje spíše obecný rámec, tak *Bílá kniha* stanovuje relativně přesnou podobu toho, jak má daná socializace vypadat, a tedy jakými kompetencemi by měl žák na konci vzdělávacího procesu (a tedy rovněž učitel v jeho průběhu) disponovat. Z výše uvedeného je zřejmý důraz na celoživotní vzdělávání a schopnost vypořádat se se změnami dynamicky se rozvíjející společnosti. Škola je v *Bílé knize* chápána jako průsečík funkce, prostředí a klimatu jak vzdělávání, tak výchovy. Škole je explicitně přiřknuta „socializační role“ ve smyslu vzájemné interakce učitelů, žáků a jejich rodičů, kde je právě tato propojenost jednotlivých aktérů chápána jako důležitý předpoklad socializace žáků.⁸⁹ S *Bílou knihou* úzce souvisí tzv. Rámcové vzdělávací programy, jimž bude nyní věnována pozornost.

⁸⁷ HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online] Poslední aktualizace 19. 10. 2005. [cit. 23. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>.

⁸⁸ VETEŠKA – TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1770-8, s. 44.

⁸⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8, s. 41.

3.4 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou podstatným pedagogickým dokumentem, představují konkrétní formulaci obecných cílů, které vymezuje *Bílá kniha*. RVP jsou rozděleny do šesti hlavních kategorií dle vzdělávacího zařízení (předškolní, základní vzdělávání, základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, základní školy speciální, gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou a odborné vzdělávání). Všechny právě uvedené kategorie se v zásadě shodují v klíčových kompetencích (a to v rozsahu, jak byly uvedeny v kap. 3.3), je však zřejmé, že jednotlivé stupně vzdělání se liší nároky na vlastní realizaci těchto cílů. Např. RVP pro gymnázia popisuje klíčové kompetence, které „jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu“,⁹⁰ přičemž tyto kompetence se neliší v podobě a rozsahu, ale spíše v úrovni, které mají žáci gymnázií (ve srovnání s např. odbornou školou) dosáhnout.

Co se týče kompetencí učitele, tak můžeme říci, že RVP se v zásadě přidržují koncepčního přístupu *Bílé knihy*, tj. kladou důraz především univerzální aplikovatelnost kompetencí. Z hlediska učitele je ovšem toto vymezení poněkud problematické, neboť například není nikde přesně definována relace mezi vzděláním např. odborným a vzděláním takto univerzálně aplikovatelným. Lze tedy říci, že jistá nevyhraněnost RVP nechává učitelům poměrně volnou ruku v tom, jak konkrétně plány kompetencí naplní. Na druhou stranu ovšem tato volnost zároveň znamená absenci jasných kritérií naplnění kompetenčních požadavků. Tento nedostatek je však možné eliminovat, jak uvidíme v následující kapitole o standardech učitelské praxe.

3.5 Návrhy standardů učitele: RWCT a ISSA

Standardy učitele představují relativně nový pedagogický dokument, jenž je v současnosti předmětem rozsáhlé odborné diskuse. Standardy jsou vyjádřením „smyslu, poslání předmětu v daném studijním programu a cílů, k nimž je třeba žáky

⁹⁰ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2007, ISBN 978-80-87000-11-3, s. 8.

vést“.⁹¹ Standard zároveň vyjadřuje i „minimum dovedností a znalostí“, kterými by měl žák po absolvování příslušného stupně vzdělání disponovat.⁹² Funkce standardu je pak „informativní, diagnostická a motivační“,⁹³ tzn., že standardy poskytují určitý základní hodnotový a orientační rámec toho, co by se mělo ve škole učit, a zároveň formulují zdůvodnění, proč by tomu tak mělo být. V současné době se diskutuje o tom, nakolik je možné, aby standardy nahradily dosavadní pojetí učebních osnov, resp. se také diskutuje o implementaci standardů do školního kurikula.

Vymezují-li standardy obsah a cíl vzdělávání, pak je zřejmé, že obdobnou standardizací musí projít i samotný profil učitele. Květa Suchánková ve své studii chápe standardy učitele jako „smysluplná kritéria kvality profese učitele“.⁹⁴ Tato kritéria kvality je pak možné vymezit jako kompetence, kterými by měl učitel disponovat při vstupu do profese. Obdobně vymezuje standard učitele i J. Vašutová, která jej označuje výstižně jako „profil absolventa“.⁹⁵ Obecně lze říci, že koncept standardu se snaží reagovat na stále postupující profesionalizaci učitelů a to tím způsobem, že vymezí nástroje pro posuzování kvality činnosti učitelů. Jedná se tedy o normativní koncept, který předurčuje, jak má vypadat učitelská kompetence v profesionálním smyslu slova. Profesionalizací se zde rozumí to, že učitel je odborník (expert), který disponuje takovou sumou znalostí a schopností, jimiž jinak kvalifikovaní lidé nedisponují.⁹⁶ Snaha o standardizaci je pak snahou o zakotvení právě této jedinečné učitelské kvalifikace. K tomu je ovšem nutná jeho kodifikace v zákonné normě, což je právě předmětem současných diskusí.

Konkrétní podoba standardu sestává ze tří hlavních komponentů – vývojového konceptu profesního a kariérního růstu učitele, systému odměňování a evaluačního konceptu s kritérii hodnocení a indikátory kvality učitelovy práce.⁹⁷ Jak již bylo řečeno, diskuse v rámci ČR na toto téma zatím probíhá, přesto ale již bylo několik projektů

⁹¹ KALHOUS – OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4, s. 136.

⁹² KALHOUS – OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4, s. 137.

⁹³ KALHOUS – OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4, s. 137.

⁹⁴ SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 14.

⁹⁵ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 94.

⁹⁶ KALHOUS – OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4, s. 93.

⁹⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 114-115.

realizováno, kromě pilotního šetření standardizace práce učitelů ZŠ a SŠ ve Středočeském kraji,⁹⁸ jsou uskutečňovány standardy dle zahraničních vzorů. Mezi nejčastěji aplikované patří RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) a mezinárodní pedagogické standardy ISSA.

RWCT podporuje především kritické myšlení, aktivitu a kooperativní kompetence žáků. Program spočívá v tom, že učitel projde čtyř-úrovňovou certifikací, kdy si osvojí příslušné postupy a techniky pro rozvoj kritického myšlení žáků (učitel přitom musí např. absolvovat kurz či odevzdat zprávu o realizovaných výukových jednotkách).⁹⁹ RWCT je prezentován ve výukovém programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, přičemž pracuje s využitím čtení a psaní jako kritického procesu, jenž je následně podroben reflexi a hodnocení. Program má rozvíjet samostatné myšlení žáků/studentů a v současné době je realizován v 19 zemích střední a východní Evropy a Asie.¹⁰⁰

Standardy ISSA představují „nástroj pro plánování, realizaci a vyhodnocení výchovně-vzdělávacích postupů v rámci konkrétní školy“.¹⁰¹ ISSA (International Step by Step Association) je organizací založenou v Nizozemí s „cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání v raném věku“.¹⁰² Tyto standardy byly vypracovány v roce 2001/2002 týmem mezinárodních odborníků, přičemž v současné dochází k implementaci těchto standardů do kurikula u několika evropských států.¹⁰³ Tyto postupy jsou určeny především pro první stupeň ZŠ a sestávají z následujících bodů:

1. Individualizace (posílení pozitivního sebepojetí dítěte)

⁹⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s. 109.

⁹⁹ KOŠŤÁLOVÁ, H. (ed.) *Mezinárodní standard: práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007, s. 9.

¹⁰⁰ KRITICKÉ MYŠLENÍ, o.s. *Kdo jsme: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [online] Poslední aktualizace 23. 1. 2001. [cit. 28. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_details.php>.

¹⁰¹ ŠKARDOVÁ, M. *Jak jsem na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat*. [online] Poslední aktualizace 5. 6. 2009. [cit. 29. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbory/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf>.

¹⁰² ŠKARDOVÁ, M. *Jak jsem na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat*. [online] Poslední aktualizace 5. 6. 2009. [cit. 29. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbory/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf>.

¹⁰³ SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 16.

2. Učební prostředí (podpora inkluze, podněcujícího prostředí výuky)
3. Zapojení rodiny (budování partnerství s rodinou)
4. Techniky smysluplného učení (podpora tvořivosti, inovací a sociální kooperace žáků)
5. Plánování a evaluace (uplatnění systematického přístupu v přípravě výuky vzhledem k potřebám dětí a jejich individualitě)
6. Profesionální rozvoj (hodnocení a zvyšování kvality a efektivity učitelské práce, spolupráce s kolegy)
7. Sociální inkluze (obhajoba lidských práv, otevřená demokratická společnost, respekt k menšinám).¹⁰⁴

Návrhy standardu učitele lze obecně považovat za prozatím nejvíce konkrétní koncept, který vymezuje kompetence pedagoga. Zvláště patrné je to s ohledem na téma naší práce u standardů ISSA, které přímo a konkrétně vymezují cíle, jichž se má na poli sociální inkluze dosáhnout. Standardy ISSA nabízejí konkrétní návody, jak např. posilovat sociální inkluzi, posiluje tedy konkrétními kroky sociální kompetence a zvyšuje úroveň sociální komunikace žáků, tak jak jsem o tom hovořila v kap. 2.

V ČR byla diskuse o konkrétní podobě standardů podpořena především iniciativou MŠMT, které v roce 2008 iniciovalo veřejnou odbornou diskusi na téma vytvoření standardů kvality učitele. Vstupním dokumentem byla studie *Tvorba profesního standardu kvality učitele*, který měl být podnětem k diskusi tím, že „popisuje žádoucí stav, reálně dosažené podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.“¹⁰⁵ Standard vymezuje ideální stav výuky jako procesu vyučování (plánování, realizace a reflexe výuky), širší kontext výuky (rozvoj a klima školy, spolupráce s rodiči a veřejností) a profesní rozvoj učitele.¹⁰⁶

¹⁰⁴ ŠKARDOVÁ, M. *Jak jsem na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat*. [online] Poslední aktualizace 5. 6. 2009. [cit. 29. 11. 2011]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf>.

¹⁰⁵ RÝDL, K. et. al. *Tvorba profesního standardu učitele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 3.

¹⁰⁶ RÝDL, K. et. al. *Tvorba profesního standardu učitele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 7-10.

Ke standardům lze obecně říci, že se snaží reagovat na profesionalizaci výuky a to především pomocí konkrétních návrhů, jak výuku modelovat vzhledem k posilování inkluzivní výuky a sociálních kompetencí.

4. Hodnocení socializace a kompetencí jednotlivých stupňů vzdělávání

Předešlá kapitola se zabývala různými způsoby definice vztahu mezi kompetencemi pedagoga a socializací žáků. Viděli jsme, že tento vztah je sice nezpochybnitelně dán v zákonech, jeho podoba však zůstává spíše formální. Tento nedostatek se zvláště vzhledem k požadavkům, jaké jsou na žáky kladeny v současné moderní společnosti, snaží eliminovat strategické dokumenty (*Bílá kniha*), rámcové dokumenty (RVP) a konečně také vlastní pilotní studie obsahového vymezení kompetencí pedagoga vzhledem k úspěšné socializaci žáků. Souhrnně lze říci, že hlavní důraz je kladen efektivní práci s informacemi, spolupráci s ostatními žáky/studenty, společenské povědomí o demokratickém zřízení společnosti a zprostředkování nutnosti celoživotního vzdělávání. Při rozboru jednotlivých dokumentů jsem však rovněž byla konfrontována s jistou nekoncepčností v českém školství a rovněž s terminologickou nejasností klíčových pojmů. V poslední kapitole práce se nyní pokusím výše uvedené spíše formální vymezení kompetencí pedagoga zúžit, a to co nejvíce vzhledem k socializaci žáků, přičemž to učiním na třech úrovních vzdělání – primárním, sekundárním a terciárním.

4.1 Primární vzdělávání

Primárním vzděláváním se v českém kontextu myslí „vzdělávání realizované v 1. stupni základní školy (1.-5. ročník)“.¹⁰⁷ Kompetence žáků zde vymezuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* jako *kompetence klíčové*. Z hlediska

¹⁰⁷ PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 179.

socializace jsou zde podstatné především kompetence občanské, sociální a personální a komunikativní (byť se samozřejmě jednotlivé skupiny prolínají). Zvláště kompetence sociální jsou vzhledem k tématu této práce zásadní. Na konci primárního vzdělávání žák „účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu“, dále „přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů“, rovněž tak „přispívá k diskusi“, „respektuje různá hlediska a čerpá z toho, co si druzí lidé myslí“ a „vytváří si pozitivní představu o sobě samém“.¹⁰⁸

Klíčové kompetence žáků zároveň komplementárně ovlivňují klíčové kvalifikace učitelů. Na základě analýz v kapitole první (zvl. 1.3) bylo zjištěno, že v tomto období je především podstatné, že dítě přijímá roli žáka a roli spolužáka, tzn., že v tomto období dochází především k diferenciaci vrstevnických skupin, přičemž teprve zhruba od 9. roku děti dokáží vystupovat jako jednotný kolektiv. RVP vymezuje toto období poměrně schematicky a nebere např. v úvahu, že právě v primárním vzdělávání dochází ke složitému a komplexnímu socializačnímu pohybu, kdy se dítě odpoutává od rodiny a zapojuje se do společnosti vrstevníků, v níž si hledá svoje místo a roli. V kap. 1.3.2 bylo např. zjištěno, že dítě si interiorizuje normy vrstevnické skupiny až zhruba od 10. roku věku. Z tohoto pohledu je skutečně možné rámcové vzdělávací programy hodnotit jako příliš obecné. Naopak se zde objevuje potřeba profesního vzdělávání učitelů, kteří o této diferenciaci budou vědět a budou znát způsoby, jak na tyto socializační procesy reagovat (např. formou her apod.).

4.2 Sekundární vzdělávání

Vymezení sekundárního vzdělávání je poměrně široké, neboť zahrnuje jednak tzv. druhý stupeň ZŠ a tomu odpovídající ročníky gymnázií, jednak také vzdělání středoškolské (tj. střední školy, gymnázia, střední odborná učiliště aj.).¹⁰⁹ Pokud bychom si vzali příklad s RVP pro gymnázia (čtyřletá a vyšší stupně víceletých), tedy pro onu středoškolskou část sekundárního vzdělávání, pak zde opět hrají zásadní roli

¹⁰⁸ JEŘÁBEK – TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005, s. 8.

¹⁰⁹ PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 210.

klíčové kompetence sociální a personální. Žáci gymnázií tedy mají být schopni „sebereflexe“, mají být s to stanovit si „cíle a priority s ohledem na osobní schopnosti“, „přizpůsobovat se měnícím se životním a pracovním podmínkám“, „aktivně spolupracovat při stanovování a dosahování společných cílů“, přispívat k „vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů“, rozhodovat se na základě „vlastního úsudku“ a mít odpovědnost k vlastnímu zdraví a zdraví druhých.¹¹⁰

Takto vymezené kompetence žáků samozřejmě opět kladou nemalé nároky na kompetence učitelů v procesu socializace, a to především z toho důvodu, že se jedná o období dospívání, které se mj. vyznačuje – jak bylo poukázáno v kap. 1.3.3 – experimentováním s mezilidskými vztahy. Zároveň je hlavním znakem tohoto období odpor formálně nadřazených autorit (tj. učitele i rodičů). To vše na učitele klade mnohdy velké nároky. Zároveň ale platí, že žáci nemají odmítavý postoj k autoritám bezvýhradně – dospívající si váží podle svého mínění skutečných kvalit. Snad právě v tomto momentě je prostor pro učitele, jak na žáky působit. Vidíme zároveň, že v tomto bodě nabývá na významu osobní stránka učitele, tedy soubor etických, kulturních a pedagogických předpokladů učitele, jak bylo uvedeno v kap. 3.1. RVP ani *Bílá kniha* vzhledem k tomuto nároku příliš jasných instrukcí a možností neposkytují. Jako relativně efektivní lze ovšem považovat standardy ISSA, které výraznou měrou obsahují práce učitele na sobě samém. Zřejmě právě standardizace profesního výkonu, tedy kritická reflexe vlastní práce a snaha o její zlepšení, je možností, jak komplexní a obtížnou socializaci na sekundárním stupni zvládnout, a tedy jak posílit onu osobnostní komponentu učitelských kompetencí.

4.3 Terciární vzdělávání

Socializace na úrovni terciárního (tedy vyššího odborného a vysokoškolského) vzdělávání je dána – jak je patrné na základě kap. 1.3.4 – především celkovou stabilizací životních podmínek, zapojením se do pracovního procesu, a tedy přijetím

¹¹⁰ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2007, ISBN 978-80-87000-11-3, s. 10.

osobní, občanské a ekonomické odpovědnosti. Socializace se vyznačuje vysokou mírou autonomie jedince, tzn., že ten již není podřízen jednoznačným autoritám, ale víceméně si sám může volit, jakou roli ve společnosti bude zaujímat.

Analýze dokumentů, které vymezují terciární vzdělávání, v této práci doposud nebyla věnována pozornost, a to především kvůli jejich odlišnosti od zákonů č. 561/2004 a 563/2004 Sb. Činnost vysokých škol upravuje zvláštní vysokoškolský zákon č. 111/1998 Sb. Zatímco ve školském zákoně a zákoně o pedagogických pracovnících bylo možné najít alespoň implicitní pasáže odkazující k socializaci, je případná analýza vysokoškolského zákona podstatně obtížnější. Socializace zde má totiž velmi obecný ráz a spíše se jedná o začlenění do vědecké komunity (vysoké školy „uchovávají a rozhojňují dosažené vzdělání“), příp. o obecný rozvoj společnosti (vysoké školy „hrají aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování kulturní rozmanitosti a vzájemného porozumění“).¹¹¹

Kompetence pedagogů je tedy v tomto smyslu nutné vymezit poněkud abstraktně, a to spíše jako schopnost odborné diskuse, povědomí o hodnotách vzdělání, společenské roli akademického pracovníka apod. Co se týče určitých metodických příruček či programů, tak je možné konstatovat, že zatímco základnímu a sekundárním vzdělávání se ve smyslu socializace věnuje celá řada příruček, studií, výzkumů či monografií, v případě výuky na vysokých školách je situace odlišná. To ostatně vhodně koresponduje s tím, že terciární úroveň vzdělávání navazuje na socializaci nižších úrovní spíše nepřímou a počítá s autonomií a samostatností studentů či akademických pracovníků, která je podmínkou akademické svobody. Na druhou stranu i na tomto poli se odehrává celá řada odborných seminářů, které mají podpořit rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Zde se může jednat např. o tematické semináře, workshopy, příp. o podporu jazykové či informační gramotnosti.¹¹²

¹¹¹ SBÍRKA ZÁKONŮ. *Částka 39, zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách*. Praha: Ministerstvo vnitra, 1998, s. 5388, § 1.

¹¹² Příkladem zde může být např. projekt Zvyšování profesní kapacity akademických pracovníků v různorodých univerzitních podmínkách vyhlášený Ministerstvem školství a realizovaný v období 2006-2008 na MZLU a VFU v Brně. Viz INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ. *Projekt: Zvyšování profesní kapacity akademických pracovníků v různorodých univerzitních podmínkách*. [online] Poslední aktualizace 1. 12. 2012. [cit. 1. 12. 2011]. Dostupné z WWW: <http://www.icv.mendelu.cz/en/veda_a_vyzkum/vtc/projekt_prof_kap>.

Závěr

Předkládaná bakalářská práce se věnovala kompetencím pedagoga vzhledem k socializaci žáků, přičemž bylo zkoumáno, jakým způsobem učitel může na základě analýzy pedagogických dokumentů tuto socializaci ovlivňovat. Téma se ukázalo jako poměrně komplexní a široké, neboť obsahuje vývojovou dynamiku žáka, interpersonálních vztahů ve třídě, učitelovu osobnost a legislativní či normativní rámec organizace školní výuky.

Výsledný rozbor ukázal, že socializace naprosto klíčovým procesem ve vývoji člověka, neboť zásadně determinuje jeho budoucí participaci na společenském a profesním životě. Školství je si samozřejmě této role socializačních procesů vědomo, a proto je nedílnou součástí školního vzdělávání právě i zapojování dítěte do společenských procesů, rozvíjení jeho sociálních kompetencí, komunikačních dovedností a posilování sociální inteligence.

I přes nespornou důležitost socializace zvláště v období, kdy si děti osvojují první zkušenosti se sociální stratifikací, kdy poprvé ve školním kolektivu zaujímají určité místo, je přinejmenším překvapující, že ve školní praxi bylo toto téma ještě nedávno reflektováno spíše okrajově. Přesto se v průběhu posledních let rozproudila odborná diskuse na toto téma, jejíž výsledky vzala i tato práce v úvahu. Stále je však patrná určitá rozpracovanost a provizornost některých koncepčních opatření vzhledem k socializaci žáků. Dobře to bylo patrné při analýze klíčových pedagogických dokumentů, kdy např. legislativní normy sice hovoří o „vzájemné úctě, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“ (§ 2, zák. 561/2004 Sb.), už ale nijak nevymezují ani nestanovují, jak se má této společenské soudržnosti, tedy sdílení jejich hodnot jejich členy, vlastně dosáhnout. *Školský zákon* a *zákon o pedagogických pracovnících* tedy poskytují sice nutné a potřebné vymezení rámcových podmínek, pro vlastní učitelskou praxi se však ukazují jako příliš abstraktní, tzn. takřka nepoužitelné. Můžeme ovšem namítnout, že účelem zákona je definovat obecně platnou normu a její konkretizace je věcí např. dílčích vyhlášek nebo jiných strategických dokumentů. Proto byla věnována pozornost i tzv. *Bílé knize* českého vzdělávání, která je ve věci kompetencí o poznání konkrétnější. Definuje totiž tzv.

klíčové kompetence, kterými má žák po absolvování konkrétního typu vzdělávacího zařízení disponovat.

Pokud měly být předmětem výzkumu kompetence pedagoga, tak se právě v tomto momentě plně ukázala ona již zmíněná nejednoznačnost vymezení kompetencí. Jestliže jsou kompetence žáků poměrně jasně stanoveny, dalo by se z toho usuzovat, že stejně jasně budou vymezeny ty kompetence učitele, které umožňují, aby si žáci zmíněné dovednosti a schopnosti vůbec osvojili. Pro mě bylo poměrně překvapujícím zjištěním, že tyto dvě skupiny kompetencí (pedagogů a žáků) vůbec nejsou ve vymezení a specifikaci komplementární. Jinými slovy, s relativně přesným vymezením kompetencí žáků nekoresponduje vágní a neurčité vymezení kompetencí pedagogů. Samotný rozbor problému kompetencí ukázal, že zdejší pedagogický výzkum se v zásadě spoléhá na tzv. profesní kompetence ve smyslu profesní způsobilosti, tzn. formálně správného vzdělání. Stránka osobnostní je obvykle vymezována nejednoznačně a vágně, což jsem také doložila deskripcí několika teoretických konceptů a terminologické nevyjasněnosti ve věci kompetencí učitele.

Přesto však existují určité modely vymezení, podpory, rozvoje a evaluace kompetencí pedagogů, které by odpovídaly nárokům, jež jsou v *klíčových kompetencích* žáků na učitele kladeny. V práci jsem zmínila rovněž standardy RWCT a ISSA, které svojí konkrétností a vysokou mírou koncepční propracovanosti odpovídají na otázku, jak má vlastně učitel své kompetence reflektovat, hodnotit a rozvíjet. Na druhou stranu je ovšem nutné konstatovat, že implementace standardizace do celého vzdělávacího systému je během na dlouhou trať, což také potvrzuje široká diskuse odborné veřejnosti. Lze ovšem říci, že právě standardizace je zřejmě tím nejefektivnějším nástrojem, jak zajistit, aby učitelé byli i v budoucnu schopni reagovat na dynamické společenské změny, s nimiž se budou muset jejich žáci v životě vyrovnat.

Závěrem lze tedy konstatovat, že práce ve své teoretické části ukázala důležitost socializačních procesů žáků, poukázala jejich závislost na věku a vysvětlila, proč je socializace nutnou podmínkou plnohodnotné participace člověka na životě společnosti. Tomuto se věnovaly první dvě kapitoly práce. Další dvě kapitoly se pak zabývaly analýzou klíčových pedagogických dokumentů, kdy vlastní analýza byla provedena především v kapitole třetí. Zde byla věnována pozornost vymezení problému

kompetence, kdy byla zjištěna terminologická nejednotnost tohoto konceptu. Dále jsem pokračovala rozbořením hlavních legislativních dokumentů, dokumentů koncepčních a dvou konceptů standardizace práce učitele. Kapitola čtvrtá pak měla syntetizující charakter, kdy jsem použila analýzy z kapitoly první a snažila se postihnout socializaci a vymezení kompetencí na jednotlivých úrovních vzdělávání. Zde jsem také poukázala na problém, který zůstal do té doby opomenut, tj. problém kompetencí akademických pracovníků na terciární úrovni. Právě tuto oblast zatím odborná diskuse spíše přehlíží, byť je zřejmé, že to nejdůležitější se ve věci socializace odehrává na primárním (ve smyslu konfrontace společnosti a rodiny) a sekundárním (ve smyslu konfrontace jedince a autorit) stupni vzdělávání.

Další možnost výzkumu spatřuji především ve dvou oblastech. Jednak je to bližší terminologické vymezení kompetencí učitele, a to zvláště ve vztahu k profesním a osobním standardům. Bylo by zajímavé sledovat, jak spolu tyto dvě sféry učitelovy osobnosti souvisí a jak se podmiňují. Druhou možností pokračování výzkumné práce spatřuji v hlubší analýze standardizace učitelových kompetencí.

Je zřejmé, že diskuse na téma pedagogických kompetencí se teprve rozbíhá, zároveň se ale domnívám, že je stejně tak zřejmé, že právě tato diskuse je jedinou smysluplnou možností, jak dospět k efektivnímu a ověřitelnému systému garance kvality práce učitelů v souvislosti se zapojením žáků do plnohodnotného společenského života.

Literatura

1. BELZ – SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.
2. ČÁP – MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X.
3. GUIN – KRATOCHVÍL – MATUŠÍKOVÁ. *Úvod do učitelství*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2007, ISBN 978-80-7314-132-5.
4. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.
5. HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online] Poslední aktualizace 19. 10. 2005. [cit. 23. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>.
6. INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ. *Projekt: Zvyšování profesní kapacity akademických pracovníků v různorodých univerzitních podmínkách*. [online] Poslední aktualizace 1. 12. 2012. [cit. 1. 12. 2011]. Dostupné z WWW: <http://www.icv.mendelu.cz/en/veda_a_vyzkum/vtc/projekt_prof_kap>.
7. KALHOUS – OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4.

8. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2007, ISBN 978-80-87000-11-3.
9. KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: II. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, s. 1-23.
10. KUSÁK – DALÍŘEK. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, ISBN 80-244-0294-7.
11. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-965-8.
12. KOŠŤÁLOVÁ, H. (ed.) *Mezinárodní standard: práce učitele RWCT, práce lektora RWCT*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007
13. LANGMEIER – KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, akt. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9.
14. MACEK – ŠTEFÁNKOVÁ. Vztahy s rodiči a jejich souvislost s citovou vazbou. In MACEK – LACIONOVÁ (eds.) *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006, ISBN 80-7364-034-1, s. 32-33.

15. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.
16. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9.
17. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1086-6.
18. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4.
19. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
20. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001, 80-85927-85-3.
21. RÝDL, K. et. al. *Tvorba profesního standardu učitele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009.
22. SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 39, zákon č. 111/1998 Sb.: *Zákon o vysokých školách*. Praha: Ministerstvo vnitra, 1998.
23. SBÍRKA ZÁKONŮ. Částka 190, zákon č. 561/2004 Sb.: *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004.

24. SBÍRKA ZÁKONŮ. *Částka 190, zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004.
25. SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 13-25.
26. ŠKARDOVÁ, M. *Jak jsem na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat*. [online] Poslední aktualizace 5. 6. 2009. [cit. 29. 11. 2011].
Dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf>.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1318-5.
29. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4.
30. VETEŠKA – TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1770-8.
31. VÝROST – SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978.80-247-1428-8.