

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

OLOMOUC 2012

LENKA MATĚJČKOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

LENKA MATĚJČKOVÁ

Obor: Pedagogické asistentství

3. ročník – prezenční forma

**KOMPETENCE UČITELE
Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ ORIENTACE**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. 6. 2012

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat i PaedDr. Martě Rybičkové, Ph.D., za poskytnutí materiálových podkladů k práci.

OBSAH

Úvod	5
1 Vymezení klíčových pojmů	7
1.1 Kompetence učitele	7
1.2 Pedagogické dovednosti	7
1.3 O autorovi Pedagogického slovníku	8
1.4 Další publikace k dané problematice	9
2 Kompetence z pohledu Pedagogické orientace	10
2.1 Vymezení pojmu	10
2.2 Klasifikace kompetencí	12
2.3 Pojetí kompetencí	20
2.4 Jádru kompetencí	21
3 Pedagogické dovednosti z pohledu Pedagogické orientace	23
3.1 Vymezení pojmu	23
3.2 Klasifikace dovedností	24
4 Pedagogické vědomosti z pohledu Pedagogické orientace	31
4.1 Vymezení pojmu	31
4.2 Klasifikace vědomostí	31
5 Časopis pedagogická orientace	33
5.1 K vývoji a proměnám časopisu Pedagogická orientace	33
5.2 Redakční rada časopisu	35
5.3 Témata publikovaná v Pedagogické orientaci	35
5.4 Recenze	36
5.4.1 Vývoj počtu publikovaných recenzí	36
5.4.2 Témata recenzí	36
6 Závěr	37

Seznam použité literatury a pramenů

Anotace

ÚVOD

Okřídlený a pravdivý výrok, že „učitelské povolání je náročné“ vyvolává nejrůznější představy a zřejmě mu každý z nás rozumí trochu jinak. Obecně panuje přesvědčení, že se jedná o povolání velmi náročné na osobnost učitele.

Jak efektivně připravovat adepty učitelství na toto osobnostně náročné povolání, jak by měla vypadat osobnostní stránka jejich přípravy, aby pro budoucí učitele byla přínosem? Hledání jednoznačné, správné odpovědi na tyto otázky je stejný nesmysl jako hledání jediného, správného přístupu k člověku, jediné, správné teorie výchovy či jediného správného psychoterapeutického přístupu.

Volba povolání je jednou z nejdůležitějších procesů v životě mladého člověka. Rozhodování o vlastním profesionálním zaměření je ovlivněno řadou faktorů, které toto rozhodnutí determinují. To platí i pro volbu učitelské profese.

Pregraduální učitelské studium představuje první etapu v procesu celoživotního vzdělávání a profesního vývoje učitele. Tato krátká, ale o to intenzivnější příprava na výkon učitelské profese, by měla vést u absolventů k dosažení alespoň minimální úrovně základních učitelských kompetencí, na jejichž základě pak začínající učitelé postupně spějí k učitelské způsobilosti.

Od učitelských fakult se dnes očekává celkové zvýšení úrovně učitelského studia, včetně pedagogicko-psychologické přípravy. Aby byli žáci dostatečně připraveni - je nutné mít také dostatečně připravené učitele, pedagogy, kteří se stanou průvodci vzdělávání pro své žáky. Učitel by neměl disponovat pouze širokými odbornými znalostmi, ale také souborem pedagogických kompetencí.

Diplomová práce je soustředěna na kompetence z pohledu Pedagogické orientace. Dále jsou vymezeny pedagogické dovednosti a vědomosti, které tvoří jádro kompetencí učitele. Na závěr práce je pojednáváno o časopise Pedagogická orientace a analyzování jeho proměn za určité období.

Cílem závěrečné práce je poskytnout ucelený obraz o pedagogických kompetencích a různých pohledech na tuto kategorii, jak z hlediska Pedagogického slovníku, tak pedagogického časopisu.

1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

1.1 Kompetence učitele

Problematika kompetencí absolventa učitelského studia a učitele s praxí je významnou součástí monografií a sborníků zaměřených na pedagogickou přípravu budoucích učitelů (např. Švec, 1999; Kohnová, 2000; Spilková a kol., 2004; Vašutová, 2004).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2008) definuje kompetence jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese ("znalost předmětu"), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.

Kompetence v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Kompetence učitele definovány jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

1.2 Pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti (a znalosti) jsou zřejmě jedním z klíčových pojmů pedagogické přípravy. Není proto divu, že již odedávna přitahovaly pozornost pedagogů, ale i psychologů (J. Čáp, F. Singule, Ch. Vorlíček, S. Navrátil, J. Šturma, T. Svatoš, H. Lukášová-Kantorková a

další). Za významný vklad do teorie, ale i praxe pedagogických dovedností považuje Švec výzkumy, které realizovala nebo koordinovala E. Vyskočilová (viz např. 1986).

Pedagogické dovednosti definujeme jako:

1. Součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání.
2. Obecně soubor dovedností, které vyžaduje pedagogická činnost ve vzdělávacích institucích a výchovných zařízeních. Získávají se v přípravném a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zdokonalují se v průběhu praxe.

Pedagogické dovednosti - Angl. teaching skills. Jedná se o soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog (učitel, instruktor aj.) podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnují zvláště dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci pedagoga aj., ale též pedagogické nadání a pedagogické zkušenosti. Pedagogické dovednosti budoucích učitelů jsou součástí přípravy na pedagogických fakultách a na středních pedagogických školách. O obsahu a charakteru pedagogických dovedností panují rozdílné názory jak v ČR, tak v zahraničí (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

1.3 O autorovi Pedagogického slovníku

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c., se habitoval na UK pro obor pedagogika. Pracuje jako nezávislý expert a konzultant v oblasti pedagogické teorie a výzkumu, přednáší na našich i zahraničních univerzitách. Je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu, působí v mezinárodních vědeckých organizacích a redakčních radách odborných časopisů. V roce 1995 mu byl udělen čestný doktorát univerzitou v Turku (Finsko). Vydal mj. knihy: *Moderní pedagogika* (1997, 2000, 2002, 2009), *Vzdělávání a školství ve světě* (1999), *Přehled pedagogiky* (2000, 2005, 2009), *Multikulturní výchova* (2001), *Učitel: Současné poznatky o profesi* (2002), *Interkulturní psychologie* (2005, 2007), *Srovnávací pedagogika* (2006) a je editorem *Pedagogické encyklopedie* (2009).

1.4 Další publikace k dané problematice

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

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 2004.

Průcha, J.: Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha, Portál 2002.

Spilková, V., Vašutová, J. a kol.: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha, UK 2008.

Švec, V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace. Brno, Paido 1999.

Vašutová, J. a kol.: Vyděláváme budoucí učitele. Praha, Portál 2008.

Vašutová, J.: Být učitelem. Praha, Portál 2008.

Veteška, J., Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. Praha, Grada 2008.

Walterová, E. (ed.): Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha, PedF UK 2001.

2 KOMPETENCE Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ ORIENTACE

2.1 Vymezení pojmu

Pojem *kompetence* (pedagogické kompetence, učitelské kompetence, profesní kompetence učitele apod.) se začíná prosazovat od roku 1994. S jeho zavedením jsou spojeny pokusy o vymezení požadavků na profesní činnosti učitelů pro jednotlivé stupně škol a současně o stanovení obsahového rámce učitelského vzdělávání. Pedagogické kompetence jsou i předmětem výzkumu. Za pozornost stojí výzkum MŠMT *Podpora práce učitelů*, ve kterém se Vašutová (2001) pokusila vymezit profesní kompetence učitele jednotlivých stupňů a typů škol v ČR. Návrh profesních kompetencí učitele se stal východiskem pro projektování rámcového obsahu přípravného vzdělávání učitelů (Švec, 2005, s. 31-42).

V teorii pregraduální přípravy učitelů má pojem *pedagogická kompetence* důležitou roli. Patří mezi pojmy v současné době hodně diskutované, zejména pak v souvislosti s reformou přípravného vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Klasickou studií v zahraniční literatuře z oblasti kompetence je práce Erauta (1994). V české pedagogické literatuře se danou problematikou zabývají Slavík a Siňor (1993), Švec (1999), Vašutová (2001), Spilková (1997, 2001).

„Vašutová (2001) se přiklání k vymezení pojmu *kompetence* jako receptivního pojmu, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou tedy rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.“ (Nezvalová, 2003, s. 11-19) Učitel je získává a rozvíjí v průběhu své profesní dráhy, včetně etapy přípravného vzdělávání. Kompetence tvoří základ profesního standardu, normy, která stanovuje klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. takové kompetence, jež jsou důležité pro kvalifikovaný standardní výkon pedagogů.

Spilková (2001) zastává holistický přístup vycházející z komplexní práce učitele, ve kterém hraje zásadní roli provázanost jednotlivých komponent. Profesní kompetenci chápe jako „komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní charakteristiky.“ (Nezvalová, 2003)

Nezvalová (2003): „Ve vztahu k pregraduální přípravě učitele lze pedagogickou kompetenci chápat jako cílové a komplexní oblasti rozvoje budoucího učitele, které vytvoří

předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání.“ Valenta (2002, s. 77-85) pedagogickou kompetencí rozumí „... obecnou schopnost uplatňovat účelně vědomosti, dovednosti a osobní dispozice v různých situacích.“

S termínem kompetence se setkáváme mimo jiné v našich základních školských dokumentech. Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (tzv. Bílá kniha) z roku 2001 podrobně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání globalizující se společnosti (Skalková, 2006, s. 11-24).

Skalková (2006) nahlíží na pojem kompetence v dvojím smyslu. „Jednak je vztahován k dospělé populaci v Evropské unii, a je chápán spíše v rámci kontextu společensko-politického, ekonomicko-společenského rozvoje, jednak jako charakteristika profesní kvality učitelů.“ V materiálu *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005* se termín kompetence (klíčové kompetence) používá v souvislosti s rozvojem žáků ve smyslu určitých blíže definovaných cílů vzdělávání žáků.

S charakteristikou pojmu se běžně setkáváme v pedagogických slovnících. Skalková (2006) uvádí jako příklad publikaci Š. Švece *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* (1995), kde pojem *competency* (způsobilost) charakterizuje autor jako „komplexní schopnost vykonávat speciální úkoly, hlavně pro výkon odborných pracovních funkcí a jiných životních aktivit a sociálních rolí, zahrnující praktické znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a jiné aktivity osobnosti.“ Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.“ (Skalková, 2006, s. 11-24)

Je nutno uvést, že pojmy *kompetence* a *klíčová kompetence* nejsou zatím zcela jasně vymezeny. V systému pedagogických pojmů se postupně vyvíjejí a zpřesňují. Původně byl pojem *kompetence* spjat s odborným vzděláváním a odbornou přípravou, se získáváním odborných dovedností a byl používán převážně v kontextech zaměstnanecké politiky. V současnosti se oba pojmy posunuly do sféry všeobecně vzdělávací jako jedna z charakteristik všeobecného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Jelikož nejsou pojmy ustálené, používají se v různých zemích v různých spojeních a významech (Skalková, 2006, s. 11-24).

Jediné celostátní vymezení požadavků na kompetenci pedagogických pracovníků (absolventů učitelského studia) obsahuje vyhláška MŠMT č. 139/97 Sb.: „Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, ve vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon učitelské činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČR č. 60/1985 Sb.“ (Blížkovský, 1999, s. 9-10)

Podle Blížkovského (1999) vymezuje samo ministerstvo minimální kompetence učitelů a dalších pedagogických pracovníků dosti neodpovědně, neurčitě i nekompetentně. V praxi je jen na jednotlivých učitelských fakultách a oborech jak naplní představu o nezbytných vědomostech a dovednostech. „Zavádějící rozlišení způsobilosti odborné a pedagogické navíc vyvolává mylný dojem, že pedagogická způsobilost pedagogických pracovníků není součástí jejich odbornosti. Není divu, že na základě této koncepce mnohé učitelské fakulty vyřadily ověření pedagogické učitelské způsobilosti ze státních závěrečných zkoušek.“

2.2 Klasifikace kompetencí

Dalším krokem je snaha o klasifikaci pedagogických kompetencí budoucího učitele. V literatuře lze najít různé přístupy ke klasifikaci. Nejčastějším východiskem pro třídění pedagogických kompetencí jsou požadavky, jež bude na budoucí učitele klást změněná funkce školy. Mezi poměrně účelné patří klasifikace holandských autorů (Kotsier, Wubbels a Korthagen, 1996), kteří rozlišují tři základní skupiny kompetencí:

- *Spouštěcí* kompetence, zahrnující především pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku.
- *Růstová* kompetence, umožňující samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti, opírající se o jeho sebereflexi, tj. zejména schopnost analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat.
- *Výzkumná* kompetence, umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval.

V české literatuře můžeme nalézt klasifikaci kompetencí v pracích Spilkové (1997), Švece (1999) a Heluse (MŠMT 1999). Spilková (2001) rozlišuje dvě základní oblasti kompetencí:

1. oblast *oborově předmětových* kompetencí;
2. oblast *pedagogicko-psychologických a psychodidaktických* kompetencí.

Dle Spilkové (2001) se těžiště profesionálních kompetencí přesouvá ke kompetencím pedagogicko-psychologickým, které dále třídí na dovednosti komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultační a sebereflektivní.

Vzhledem k potřebám koncepce vzdělávání učitelů pro druhý stupeň základních škol Nezvalová (2003, s. 11-19) navrhuje následující klasifikaci kompetencí budoucího učitele:

- kompetence *řídící*,
- kompetence *sebeřídící*,
- kompetence *odborné*.

Švec (2005, s. 31-42) se domnívá, že žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností. „Když uvažuji o jádru profesních kompetencí učitele, které by alespoň částečně a přitom jednoduše přiblížilo hlavní skupiny těchto kompetencí z hlediska jeho vývoje u studenta učitelství, dospěl jsem v průběhu výzkumu pedagogických dovedností postupně k rozlišení tří skupin, resp. oblastí kompetencí:“

- *psychosomatické*, resp. *osobnostní* kompetence, které zahrnují schopnosti a dovednosti studenta učitelství (učitele) veřejně vystoupit před druhé, zaujmout je, předpoklady využívat v tomto veřejném jednání funkčně svůj hlas, řeč a tělo, schopnost autenticky a tvořivě jednat v sociálních (pedagogických) situacích apod.;
- *kompetence komunikovat* se žáky, tj. schopnosti a dovednosti poznávat žákovy potenciality, vědět, jak se žák učí, jak myslí, jak komunikuje se spolužáky, v čem spočívá dynamika školní třídy atd.;
- *psychodidaktické* kompetence, tj. umět podněcovat žáky k tomu, aby relativně samostatně konstruovali své poznání, znalosti, což předpokládá umět pracovat s učivem vzhledem k poznávacím operacím žáků (daného věku, s různými individuálními zvláštnostmi jejich učení).

„Toto pojetí kompetencí budoucího učitele zároveň vyjadřuje gradaci jeho kroků v procesu stávání se učitelem. Kompetence v tomto pojetí proto spíše vyjadřují směrovky na cestě studenta k učitelské profesi než přesně operacionalizované dovednosti, které by si měl budoucí učitel na vysoké škole osvojit. V každém případě lze považovat profesní kompetence za východisko úvah a projektování kurikula pedagogické přípravy a učitelského vzdělávání vůbec.“ (Švec, 2005)

„Učitel má být připravován pro úkoly, které se mohou vyskytnout a vyskytují se v jeho každodenní práci. Nelze proto hovořit o kompetencích a úkolech pouze teoreticky předpokládaných, kterým se v průběhu studia věnuje velmi mnoho času, avšak v pedagogické praxi se nevyskytují vůbec nebo jen v nepatrné míře... Spíše než o úkolech se mluví v poslední době o tzv. kompetencích. Jak má být kandidát na učitele připraven k plnění svých úkolů? Jakými kompetencemi musí být vybaven? Nejčastěji se hovoří o těchto kompetencích:“ (Jasiński, Kozłowska, 1997, s. 41)

1. *Znalosti* (obecné, týkající se vyučovacího předmětu, výchovně-vzdělávacího procesu, mezilidských vztahů, organizace systému výchovy a vzdělávání, spolupráce s prostředím mimo školu). Jsou nezbytné pro analýzu všech situací, ve kterých se může učitel ocitnout.
2. *Dovednosti* (plánování a organizace výchovně-vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu).
3. *Vnitřní připravenost* (osobnostní rysy učitele, jeho postoje a systém hodnot jako základu jeho pedagogické činnosti).

Odborná příprava učitelů obsahuje mnoho aspektů. Zukowská poukazuje na tři prvky tohoto procesu:

- meritorně-motivační přípravu,
- metodicko-organizační přípravu,
- sociálně-kulturní přípravu.

Z nich autorka vyvozuje *kompetence socializační, komunikativní*, ale i *kompetence k aktivní účasti v kultuře a veřejném životě*. Zvláštní důraz přitom klade na sociální a kulturní připravenost, která se nejvíce podílí na utváření osobnosti budoucího učitele jako autonomní individuality (Zukowska, 1996, s. 43).

„Naopak R. Kwaśnica, který vychází ze svých dvou racionalit, rozlišuje dvě skupiny učitelských kompetencí: *kompetence prakticko-morální a technické*. Do skupiny prakticko-morální způsobilosti zahrnuje oblasti interpretační, morální a komunikativní. Do skupiny technických pravomocí začleňuje kompetence postulativní, metodické a realizační.“ (Kwaśnica, 1995, s. 42)

Puślecki (1995, s. 43-44) hovoří o kompetencích:

- *vědecko-specializačních*,
- *vědecko-pedagogických*,
- *interaktivních* (znalost principů humanistických interpersonálních vztahů zahrnujících relace „já-ty-my“),
- *komunikativních* (zahrnuje vědomosti a dovednosti, o dorozumívání mezi učitelem a žákem),
- *kooperativních* (schopnost organizovat práci žáků a spolupracovat s dalšími osobami ve škole),
- *interpretačních* (činit svět žáků srozumitelným),
- *realizačních* (vhodně využívat didaktické metody a prostředky),
- *aktivizačních* (podněcovat a rozvíjet mnohostranné tvůrčí aktivity žáků),
- *vyjednávacích* (při vzájemném jednání brát v úvahu potřeby žáků),
- *asertivních* (asertivita je schopnost prosazovat vlastní myšlenky, pocity a přesvědčení bez podněcování citů a názorů druhých; teorie asertivity vychází z předpokladu, že každý člověk má základní práva),
- *autoreflexivních* (učitel je autonomní ve svých odborných soudech, sám sebe kontroluje, samostatně provádí výzkumy o své práci atd.),
- *anticipačních* (týkají se předvídání důsledků své činnosti).

Které pedagogické kompetence se považují za klíčové?

Švec uvádí příklady kompetencí učitele z návrhu pojetí Občanské školy. Kompetence jsou vymezeny jako souhrn těchto způsobilostí: (Piřha a Helus, 1994, s. 19-24)

1. Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání na žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě. A to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji.
2. Způsobilost žáky účinně motivovat.
3. Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.
4. Způsobilost spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru, způsobilost sjednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům.
5. Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací.
6. Způsobilost praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení.
7. Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod.

Je zřejmé, že v moderní škole současnosti i ve škole budoucnosti se přesouvá těžiště z kompetence odborně předmětové ke kompetencím, které kladou větší důraz na osobnost žáků a komunikaci s nimi. Spilková (1997, s. 62) dospěla na základě tohoto východiska a analýzy školní reality k těmto klíčovým kompetencím učitele:

- *Kompetenci psychodidaktické*
- *Kompetenci pedagogické*
- *Kompetenci komunikativní*
- *Kompetenci diagnostické a intervenční*
- *Kompetenci poradenské a konzultativní*
- *Kompetenci reflexe vlastní činnosti*

Klíčové kompetence – dimenze ze studie OECD „Quality in Teaching“ (Paris: OECD 1994):

1. Vědomosti z oblasti kurikula příslušného předmětu
2. Pedagogická dovednost, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik
3. Schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele
4. Empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim
5. Manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě, ale i mimo ni)

Uvedené dimenze kvality učitele by měly být chápány ve smyslu dispozic.“ Kvalita učitele by měla být považována za celistvý (holistický) koncept. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat výjimečného učitele.“ (Švecová a Vašutová, 1997, s. 17)

Nástin základních skupin pedagogických kompetencí budoucího učitele:

a) *kompetence k vyučování a výchově*, tj. zejména:

- *diagnostická* kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (nekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy,
- *psychopedagogická* kompetence, zaměřená na projektování postojů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů a na výchovné působení,
- *komunikativní* kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,

b) *osobnostní kompetence*, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy), atd.,

c) *rozvíjející kompetence*, kterou tvoří:

- *adaptivní* kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách i orientovat v nich svoje žáky,
- *informační* kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
- *výzkumná* kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- *seberefektivní* kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svojí pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- *autoreglativní* kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Je zřejmé, že naznačené pedagogické kompetence se v praktické pedagogické činnosti učitele prolínají.

Profesionální kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. Důraz je kladen na hodnotovou dimenzi a etickou zodpovědnost. V současné západoevropské pedagogice převládá pojetí, které nad rámec kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelových rolí a vyjadřuje je v termínech klíčových odpovědností učitele ve vyučovacích procesech. (Vonk, Giesbers, Peeters a Wubbels, 1992).

Je definováno šest základních linií, oblastí odpovědnosti:

1. Znalosti a porozumění
2. Plánování a projektování
3. Vyučovací strategie a metody
4. Třídní management
5. Hodnocení
6. Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření

Dalším trendem podle Spilkové (2002) je změna v hierarchii učitelských kompetencí. Donedávna dominantní kompetence odborně předmětová ztrácí své výlučné postavení. Těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit, tedy od kompetence odborně předmětové ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické. Za důležité jsou považovány také kompetence komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční a kompetence poradenská.

Hlavní cíl učitelského vzdělávání spatřuje Spilková (2002) v tom, aby byli učitelé vybaveni klíčovými profesními kompetencemi, které jsou chápány jako komplexní psychodidaktické dovednosti, usnadňující učiteli zvládání složitých a proměnlivých pedagogických situací, tzv. kompetenční příprava učitelů. Důraz, který je kladen na utváření psychodidaktických kompetencí jako základu profesionality učitele, neznamená oslabení teoretického vzdělání a posílení praktikismu v učitelské přípravě. Význam teoretizace, racionalizace, dekontextualizace praktických činností naopak vzrůstá (Spilková, 2002, s. 44-54).

Vašutová (2001) uvádí v návrhu profesního standardu pro učitele několik kompetenčních skupin:

1. Kompetence *oborově předmětová*
2. Kompetence *didaktická a psychodidaktická*

3. Kompetence *obecně pedagogická*
4. Kompetence *diagnostická a intervenční*
5. Kompetence *sociální, psychosociální a komunikativní*
 - ovládá prostředky utváření příznivého pracovního (učebního) klimatu na základě znalostí sociálních vztahů žáků
 - ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít
 - dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
 - zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
 - ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě (škole)
 - dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy
6. Kompetence *manažerská a normativní*
 - má organizační schopnosti
 - ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
7. Kompetence *profesně a osobnostně kultivující*
 - umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojených zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
 - má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
 - je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a různými subjekty hodnocení
 - ostatní předpoklady: psychická a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost

Švec (1998) nabízí přehled kompetencí a současně s nimi i přehled příslušných dovedností vázaných k jednotlivým kompetencím. Kompetence:

- *komunikativní*, k níž přiřazuje V. Švec dovednosti jako
 - motivovat,
 - navázat a udržet kontakt,
 - řídit učení žáků,
 - podněcovat aktivitu,
 - samostatnost,

- tvořivost,
- dovednost klást otázky a formulovat úkoly,
- reagovat na výkon žáka,
- organizovat,
- pracovat s pozorností žáků,
- měnit naplánovaný postup.
- *osobnostní*
 - empatie,
 - asertivní chování,
 - autenticita, autentické chování,
 - akceptace a sebeakceptace.
- *adaptivní*
 - orientace ve společenských změnách,
 - vyrovnávání se se zátěží,
 - příp. dovednost orientovat ve změnách žáky.
- *seberefektivní*
 - vztažená k reflexi procesu, od ní však nelze odloučit reflexi sebe sama.

2.3 Pojetí kompetence

Mezi velmi frekventované pojmy v současné teorii, ale i praxi učitelského vzdělávání patří pojmy *pedagogické kompetence* a *pedagogické dovednosti*. Někdy se tyto pojmy zaměňují nebo dokonce ztotožňují. Širším pojmem je pojem pedagogická kompetence.

V literatuře, ale i diskusích vysokoškolských učitelů připravujících budoucí učitele se setkáváme se dvěma základními problémy: 1. co rozumět pod pojmem pedagogická kompetence, 2. jakými klíčovými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel.

V zahraniční literatuře se setkáváme s rozdílnými vymezeními obecnějšího pojmu kompetence. Např. Eraut (1994, s. 168 a násl.) se pokusil navrhnout pojetí kompetence, které rozdělil do čtyř základních skupin:

1. Behavioristické pojetí, vyjádřené metaforou „na kompetencích založený výcvik a vzdělávání“

2. Osobnostní pojetí
3. Kognitivní pojetí
4. Profesní pojetí

Behavioristické pojetí – „staví na předpokladu, že všichni vzdělávaní jedinci by měli zvládnout normativně vymezené požadavky výcviku nebo vzdělávání. Kompetence jsou vymezovány ve formě specifických úloh nebo cílů, které by měl jedinec splnit.“ (Švec, 1998, s. 19-31)

Osobnostní pojetí – „klade důraz na rozlišení obecnějších dispozic (schopností, dovedností, vlastností apod.) průměrných a špičkových profesionálů.“ (Švec, 1998)

Kognitivní pojetí – „rozlišuje mezi kompetencí jako způsobilostí subjektu a mezi jeho výkonem. Podle tohoto pojetí je kompetencí to, co jedinec zná a dovede udělat za ideálních okolností, kdežto výkonem je skutečná činnost subjektu v reálných podmínkách. Kompetence zahrnuje většinou ohraničené struktury schopností a znalostí subjektu. Výkon se sice opírá o tyto struktury, ale navíc se do něj promítá řada afektivních, motivačních, stylových a dalších faktorů osobnosti subjektu, které ovlivňují jeho výslednou činnost.“ (Švec, 1998)

Profesní pojetí chápe *kompetenci* jako široký pojem vyjadřující schopnost subjektu využívat své vědomosti a dovednosti v nových profesních situacích. Takto pojatá kompetence zahrnuje také znalosti organizace a plánování práce, inovace, využívání nerutinních postupů a popř. další kvality osobní efektivnosti, které jsou žádané pro danou profesi (Švec, 1998).

Ve vymezení pedagogických kompetencí převládá behaviorální pojetí a pojetí kognitivní rozlišující pedagogické způsobilosti a pozorovatelný pedagogický výkon.

Švec (1998) se přiklání ke kognitivnímu pojetí pedagogických kompetencí a částečně také k pojetí profesnímu, „neboť učitelská profese je náročná na řešení rozmanitých často problémových situací a její úspěšnost závisí také na tom, do jaké míry učitel dovede reflektovat a regulovat svoje aktivity při komunikaci se žáky, rodiči, kolegy apod.“

2.4 Jádru profesní kompetence

Co tvoří profesní kompetence učitele?

Jádrem pedagogických kompetencí jsou *pedagogické vědomosti a dovednosti*. Pedagogické vědomosti a dovednosti spolu se zkušenostmi jsou organizovány v určitých strukturách, které, jak se zdá, fungují ve specifických situacích. V kognitivní psychologii je poukazováno na to, že „není tak důležité množství poznatků, ale jejich struktura a použitelnost.“ (Švancara, 1991, s. 5) Švancara se domnívá, že tato myšlenka je aktuální i pro pedagogické vědomosti a dovednosti.

Stejně tak Švec dospívá k závěru, že pedagogické vědomosti/znalosti a dovednosti lze chápat jako jádro pedagogických kompetencí. „Švec vychází z předpokladu, že pedagogické znalosti si učitelé nemohou dokonale osvojit pouze studiem literatury, a proto nedává hotové návody k utváření pedagogických znalostí, ale naopak předkládá náměty a výzvy k tomu, aby učitelé jednali v pedagogických situacích. Švec se zamýšlí nad podstatou profesní kompetence učitele, přičemž ve znalostech vidí její klíčovou součást. Pokouší se hledat zdroj utváření pedagogických znalostí a nachází je v osobních znalostech učitele. V návaznosti na to poukazuje na úlohu sebereflexe v procesu utváření pedagogických znalostí a zdůrazňuje potřebu integrovat teorii a praxi v procesu utváření pedagogických znalostí, přičemž přikládá význam tvořivosti.“ (Janík, 2007, s. 35-42)

3 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ ORIENTACE

3.1 Vymezení pojmu

Dovednost dle Řezáče (1997, s. 12-18) chápeme jako „souhrn relativně rozvinutých a případně i zautomatizovaných vnitřních předpokladů vztahujících se k určité činnosti, aktivitě. Dovednosti se utvářejí v konkrétních činnostech a aktivitách. Řezáč (1997) se inspiroval autory, kteří považují dovednosti za „zvnitřněné činnosti“ a míní tím, že vykonávání určité vnější činnosti aktivizuje a zřetězuje ty vnitřní psychické a fyziologické děje, které umožňují její realizaci.

Pedagogickou dovednost Mazáčová (1998, s. 91-95) chápe jako „komplexnější způsobilost vykonávat optimálně činnosti, prostřednictvím nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces.“ Jen díky dovednostem učitele dostává vyučování svůj dynamický charakter. Pedagogické dovednosti budoucích učitelů nelze vytvářet a rozvíjet izolovaně bez znalostí požadavků a potřeb současné pedagogické praxe.

Švec (1998, s. 139-31) pracovníě vymezuje pedagogické dovednosti jako „komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky, výchovnému působení a k řešení pedagogických situací. Projevují se vnější, výkonovou složkou, tj. většinou pozorovatelnou (kontrolovatelnou) činností. Výkonová složka pedagogických dovedností je však ovlivněna vnitřními složkami, které jsou většinou velmi málo přístupné přímému pozorování.“

Ve starší, ale i některé současné literatuře bývají pedagogické dovednosti vymezeny jako osvojené činnosti subjektu (učitele, vychovatele, studenta učitelství) směřující ke splnění vytyčených výchovných a výukových cílů (Švec, 1998).

Štáva: „Proces utváření a rozvíjení pedagogických dovedností má svoje určité zvláštnosti, které vyplývají z dosažené úrovně pedagogických zkušeností studentů učitelství. Za pedagogické dovednosti můžeme považovat osvojené pedagogické činnosti, které svým obsahem, rozsahem i úrovní důsledně splňují výchovně vzdělávací cíle. Úroveň pedagogických dovedností učitele se projevuje v učebních výkonech žáků, v rozvoji jejich osobnosti. Pedagogické dovednosti také nutně zahrnují i prvky tvořivé činnosti.“ Je třeba si

uvědomit, že pedagogické dovednosti nejsou neměnné, ale tvoří dynamický systém, který se vyvíjí, stává se pružnější, což se pak projevuje v tvořivé činnosti učitelů (Šťáva).

Všeobecně se konstatuje, že proces utváření a rozvíjení pedagogických dovedností má výrazně individuální charakter, přestože v něm můžeme rozlišit obecněji platné charakteristiky. Málo se však ví o tom, jaké faktory nejvíce ovlivňují individuální rozvoj pedagogických dovedností (Švec, 2002, s. 63-82).

Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství je dlouhodobý proces, který by měl být nastartován již na začátku učitelského studijního programu. Švec (2002) se domnívá, že klíčovým faktorem rozvíjení pedagogických dovedností studentů je jejich pozitivní vztah k učitelské profesi, motivace stát se učitelem.

Klíčovými „trsy“ pedagogických dovedností, které podmiňují efektivní pedagogickou komunikaci učitele se žáky, jsou *dovednosti sociálně komunikativní* a *dovednosti psychodidaktické* (tj. dovednosti pracovat s učivem s přihlédnutím k žákovu učení, a to při přípravě, realizaci i hodnocení výuky). Významným faktorem ovlivňujícím účinnost utváření a rozvíjení studentových pedagogických dovedností je jeho sebehodnocení a sebereflexe. Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností studentů můžeme chápat jako jejich cestu k učitelské profesi (Švec, 2002).

Dle Gillernové (2003, s. 83-94) je akcent na rozvoj a kultivaci sociálněpsychologických dovedností učitele neoddiskutovatelným trendem v současné profesní přípravě učitele. Tento trend klade na učitele řadu nových nároků, ale zároveň jim otvírá nové možnosti k tomu, jak zacházet se sociálním klimatem ve škole, jak jej využívat ku prospěchu vzdělávacího procesu a jak efektivně a adekvátně ovlivňovat a optimalizovat působení současné školy.

3.2 Klasifikace dovedností

Pedagogické dovednosti se vytvářejí, ale i rozvíjejí při řešení pedagogických situací. V literatuře se můžeme setkat s rozmanitými klasifikacemi pedagogických dovedností. Následují příklady pedagogických dovedností, odvozené z pedagogických kompetencí, které uvedl Švec: (1998, s. 19-31)

1 Kompetence k vyučování a výchově

1.1 diagnostická kompetence

- dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a další učební výkon
- dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka
- dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků
- dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva
- dovednost diagnostikovat styl učení žáků
- dovednost diagnostikovat sociální klima školní třídy

1.2 psychopedagogická kompetence

- dovednost analyzovat učivo z didaktického a psychologického hlediska
- dovednost vymezovat a operacionalizovat výukové cíle v návaznosti na analýzu učiva
- dovednost formulovat různě náročné učební úloh, odpovídající výukovým cílům a úrovni a možnostem žáků ve třídě
- dovednost připravit obrazové učební materiály k navození učebních aktivit žáků

1.3 komunikativní kompetence

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat a fixovat učivo)
- dovednost klást žákům různě náročné otázky a učební úlohy
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky
- dovednost řídit pozornost žáků

2 Osobnostní kompetence

- dovednost empatického chování
- dovednost asertivního chování
- dovednost autentického chování

- dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, kolegy)

3 *Rozvíjející kompetence*

3.1 *adaptivní kompetence*

- dovednost orientovat se ve společenských změnách
- dovednost orientovat ve společenských změnách žáky
- dovednost vyrovnávat se se zátěží (stresem)

3.2 *informační kompetence*

- dovednost pracovat s literaturou
- dovednost využívat osobního počítače jako zdroje informací
- dovednost využívat ostatní moderní informační technologie
- dovednost vybírat informace relevantní pedagogickým situacím a problémům, řešeným učitelem
- dovednost strukturovat a prakticky využívat vybrané informace

3.3 *výzkumná kompetence*

- dovednost projektovat akční pedagogický výzkum
- dovednost realizovat akční pedagogický výzkum
- dovednost využít výsledků akčního výzkum ke zdokonalení vlastní pedagogické práce
- dovednost řešit vědeckými metodami problémy, které se v práci učitele vyskytnou

3.4 *sebereflektivní kompetence*

- dovednost reflektovat svoji pedagogickou činnost
- dovednost vyjadřovat výsledky této sebereflexe v písemné formě

3.5 *autoregulativní kompetence*

- dovednost projektovat změny ve své pedagogické činnosti
- dovednost realizovat neprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti

Pro vymezení určitých skupin dovedností učitele je možné vycházet jak z činností, které učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu realizuje, tak ze sítě sociálních vztahů, v nichž se celý tento proces odehrává.

K různým druhům činností učitele patří odpovídající dovednosti, které přispívají k realizaci těchto činností. „Přijmeme-li předpoklad, že efektivní realizaci různých činností usnadňují

rozvinuté dovednosti, můžeme na obecné úrovni uvést, že profesní kompetenci učitele podporují následující okruhy dovedností:" (Gillernová, 2003, s. 83-94)

- *Dovednosti spjaté s předmětem* vyučování a obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, souvisejících s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma),
- *Didaktické dovednosti*, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování,
- *Diagnostické dovednosti*, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému žákovi či celé školní třídě a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- *Sociálněpsychologické dovednosti* učitele, které „zajišťují“ rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i oborového, předmětového. Přikláním se k názoru, že tato skupina dovedností netvoří pouze doplněk předchozích skupin profesních dovedností, ale je předpokladem jejich efektivního naplňování.

Jeden z u nás známých výčtů dovedností poskytuje Kyriacou (1996):

- Plánování a příprava
- Realizace vyučovacích hodin
 - učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou, vzbuzuje svým chováním zájem o výuku,
 - výklad a vysvětlení podává jasně,
 - klade otázky různého typu a vyvolává všechny žáky,
 - dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků.
- Řízení vyučovacích hodin
 - učitel pozorně sleduje postup žáků,
 - poskytuje žákům konstruktivní a užitečnou zpětnou vazbu
 - spád a tempo výuky udržuje na odpovídající úrovni.
- Klima třídy
 - podporuje a povzbuzuje žáky k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání,

- vztahy mezi učitelem a žákem jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu,
- zpětnou vazbou přispívá k budování žákovy sebedůvěry a sebeúcty.
- Kázeň
- má přiměřenou autoritu,
- vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky,
- pozorně sleduje chování žáků,
- při řešení nevhodného chování uplatňuje správný postup,
- vyhýbá se konfrontacím a dovedně řeší situace tam, kde hrozí.
- Hodnocení prospěchu žáků
- provádí důkladně a konstruktivně, aby povzbudil.
- Reflexe a sebehodnocení (evaluace vlastní práce)
- snaží se rozpoznat ty stránky své práce, vyžadující rozvoj,
- pravidelně prověřuje organizaci svého času,
- pravidelně reviduje nástroje, které používá v boji proti stresu.

Z inventáře sociálních profesních dovedností učitele nám pro změnu Gillernová (2003, s. 83-94) nabízí následující:

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů

- přijímat každého takového, jaký je
- ve školní praxi to znamená, že chybný výkon žáka nebudeme komentovat slovy „jsi nešikovný“, ale konkrétně popíšeme, co se mu nepovedlo, v čem konkrétně spatřujeme chybu

Autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům

- otevřeně projevovat své emoce, pozitivní i negativní prožitky, ale též názory či postoje
- důležitá je však i forma autentických projevů

Empatie

- být empatický znamená umět se vcítit

Naslouchání

- naslouchat není totéž co poslouchat, nebo dokonce slyšet
- naslouchání v sobě zahrnuje řadu dílčích komunikativních dovedností, včetně porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace

Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních

- to, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Jsou jeho, každý má své. Ke vzájemnému porozumění jistě přispěje, nebudeme-li mu jeho prožitky vyvracet, bagatelizovat, zesměšňovat, ironizovat apod.

Podporování sebekontroly a seberegulace

- rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe a žáků je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí ve škole

Porozumění neverbálním projevům jedince

- neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích
- neverbální stránku komunikace a dovednosti jí porozumět je důležité ve škole nejen zvládat, ale též podporovat a rozvíjet u žáků, a to pokud možno nekomplikovaně (například ironie děti mate, nerozumí ji)

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

- jen velmi složitě se rozvíjejí vztahy, ve kterých nepřipouštíme různost, ve kterých neprojevujeme toleranci
- tolerance k druhým do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století jistě patří, a to i proto, aby ji učitelé mohli nabízet žákům

Rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují

- je důležité poskytnout žákům prostor, aby spolurozhodovali o tom, co se ve škole děje, aby přijímali a nesli svůj díl odpovědnosti na tomto dění

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

- podporovat sebedůvěru dítěte je jedním z důležitých momentů příznivého vývoje jedince

Umění pochválit

- ve výchově má své místo pochvala i trest, ale pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, negativní posílení
- je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte

Vedení ke spolupráci

- poskytovat prostor pro to, aby se žáci učili spolupracovat, zvládat týmovou práci

Vyjadřování se ke konkrétním situacím

- konkrétnější sdělení je efektivnější, protože žákovi nabízí, co má dělat, aby dosáhl změny
- pojmenování toho, co chceme u dítěte změnit či rozvinout, je velmi efektivním prostředkem působení

Zvládání konfliktních situací

4 PEDAGOGICKÉ VĚDOMOSTI Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ ORIENTACE

4.1 Vymezení pojmu

Švec (1998, s. 19-31): „V nejširším slova smyslu se pedagogickými vědomostmi rozumí studentem osvojené (tj. nejenom zapamatované, ale zejména pochopené) pojmy, fakta a teorie, které se týkají výuky a výchovy, a to v různých kontextech (např. v historickém, sociálním a dalších).“

4.2 Klasifikace vědomostí

Švec vychází z obecnějšího modelu vědomostí (knowledge), který popsali Winne a Butler (1996). Aplikuje-li se uvedený model na pedagogické poznatkové struktury, je možné v nich rozlišit tyto druhy vědomostí:

1. z hlediska formy:
 - a) *deklarativní vědomosti* (fakta, analogie, metafory apod. týkající se pedagogické reality, např. třídění výukových metod apod.),
 - b) *procedurální* (vědomosti o pravidlech a postupech, které učitel uplatňuje v pedagogické komunikaci, např. o výukových postupech, způsobech reagování učitele na výkon),
2. z hlediska úrovně uvědomění studentem:
 - a) *explicitní vědomosti* (tj. studentem uvědomované a vyjádřené v operacionalizované podobě),
 - b) *skryté vědomosti* (tacit knowledge), jimiž student disponuje a které ovlivňují jeho poznávací procesy; student si je však neuvědomuje,
3. z hlediska druhu informace ve vědomostech:
 - a) *konceptuální* (pojmové) vědomosti, které zahrnují:
 - *obsahové vědomosti*, tj. vědomosti studenta z jednotlivých pedagogických předmětů, které se týkají žáka, učitele, obsahu výuky a výchovy, metod výuky a výchovy atd.
 - *vyjadřovací vědomosti*, které slouží studentovi k vyjádření jeho obsahových vědomostí
 - b) *sociokulturní vědomosti*, které jsou výsledkem zkušeností studenta v dané kultuře země, regionu, města, fakulty apod.,

- c) *metakognitivní vědomosti*, tj. vědomosti o uvedených vědomostech a procedurách, pomocí nichž student reguluje učení pedagogickým vědomostem a svoji pedagogickou činnost; lze jej podrobněji rozlišit do následujících kategorií:
 - *úkolové vědomosti*, tj. vědomosti o úlohách, které student řeší v jednotlivých pedagogických předmětech, v průběhu pedagogické praxe na školách, při zpracovávání diplomové práce atd. a které si uvědomuje a chápe je,
 - *self-vědomosti*, tj. studentovy vědomosti o jeho motivaci k učení se pedagogickým vědomostem a dovednostem, jeho vědomosti o průběhu a výsledcích tohoto učení,
 - *strategické vědomosti*, tj. vědomosti o poznávacích procedurách, které mohou studenti uplatnit při konstruování a kultivování svých pedagogických konceptuálních (pojmových) vědomostí a svých strategií
- d) *vědomosti o cílech a plánech* řešení pedagogických úloh a činností, které studenti jako aktivní subjekty vytvářejí.

V posledních letech vznikají studie pokoušející se o vymezení specifických učitelových vědomostí. Například Grossman (1995) vymezil tyto druhy pedagogických vědomostí:

- a) obecnější pedagogické vědomosti, zahrnující vědomosti o vyučovacím procesu, výukových metodách, organizaci vyučovací hodiny atp.,
- b) pedagogické obsahové vědomosti, spočívající ve vědomostech o způsobech zprostředkování učiva žákům,
- c) vědomosti o sobě samém, tj. učitelovo uvědomění si vlastních hodnot, cílů, stylů, silnějších, ale i slabších stránek ve vztahu k výuce,
- d) ostatní druhy vědomostí:
 - vědomosti o učení žáků, např. o druzích učení, teoriích učení, zákonitostech učení, stylech učení apod.,
 - vědomosti o školním kurikulu,
 - vědomosti o kontextu školního vyučování (tj. např. vědomosti o žácích a jejich rodičích, škole, regionu, v níž je škola, o historických a kulturních základech v dané zemi apod.

5 ČASOPIS PEDAGOGICKÁ ORIENTACE

„*Pedagogická orientace* (ISSN 1211-4669) je odborným recenzovaným časopisem, který se zaměřuje na obecnější, aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školské politiky a přípravy budoucích učitelů. Cílem časopisu je podporovat rozvoj a kultivaci pedagogického myšlení.“ (<http://www.ped.muni.cz/pedor>)

5.1 K vývoji a proměnám časopisu *Pedagogická orientace*

V České republice patří bezesporu k nejvýznamnějším pedagogickým časopisům (věnovaným problematice pedagogických věd a pedagogického výzkumu) *Pedagogika* a *Pedagogická orientace*.

První generace

Pedagogická orientace začala znovu vycházet v roce 1991, kdy vyšlo pouze jedno číslo, následující rok však přinesl hned čísel pět. V roce 1993 byla vydána dvě normální čísla a jedno dvojčíslo. Na podobný model navázal časopis i v letech 1994, 1995 a 1996, kdy vycházeli vždy tři exempláře, z nichž jeden nesl formát dvojčísla.

Již předmluvou ve svém prvním vydání se periodikum přihlásilo k myšlenkovému odkazu skupiny pedagogů, která založila tento časopis v roce 1967. Po nástupu normalizace došlo k jeho dlouhodobému zákazu, jenž padl až po roce 1989.

První, stejně jako dvě, resp. tři další čísla *Pedagogické orientace* otiskují převážně příspěvky z celostátní konference tvůrčí pedagogické obce, s názvem „J. A. Komenský a přítomnost“. K jednotlivým tematickým blokům je také připojen oddíl „Přílohy, dokumenty, zprávy“, kde se již od prvního čísla sporadicky objevuje empirický materiál a v pozdějších číslech (č. 4/1992) i recenze (jako „knižní novinky“). Zavedený formát je posléze doplněn i pravidelnou rubrikou „Zprávy z ČPdS“.

V období celé „první generace“ zkoumaného periodika stojí v čele redakce Stanislava Kučerová, která v prvních exemplářích figuruje na seznamu odpovědných redaktorů sama. Ve dvojčísle 12-13/1994 je pak vytvořena tzv. užší redakce, v níž vedle S. Kučerové pracuje i Bohumír Blížkovský, Vlastimil Švec a Zdenka Veselá.

Druhá generace

Přelomovým číslem se stává 21/1996, jehož úvodní pasáže naznačují řadu změn, které mají Pedagogickou orientaci potkat v roce 1997. Časopis je inovován ve všech rovinách – tematické, formálně grafické, strukturální i ve složení redakce. Odpovědnou redaktorkou se stává Zdenka Veselá, dalšími redaktory pak Milena Kurelová, Dana Tomanová, Jaroslav Telec, Vlastimil Švec a Miroslava Váňová. V dalších letech nastupuje řada drobných redakčních obměn. Miroslavu Váňovou střídá s nástupem roku 1998 Libor Hřebíček, ve druhém čísle roku 1999 odchází Jaroslav Telec. Ve čtvrtém čísle roku 2000 naopak redakční řady rozšiřuje Dana Knotová.

Již samo číslo 21/1996 bylo pojato částečně inovativně. Obsah čísla – poprvé situován na prvních stránkách – již více odpovídal odbornými časopisy tradičně užívanému dělení příspěvků.

První exemplář „nové generace“ roku 1997 měl novou obálku a nesl opět číslo 1, přičemž tento grafický design i nové číslování se udržel i nadále. V dalších letech se také dále nemění ani čtvrtletní frekvence vydávání, ani stránkový rozsah jednotlivých čísel, tj. 120-140 stran.

Z předchozích informací je patrné, že analyzované periodikum doznalo za dobu svého vývoje značných formálních a strukturálních změn. Nejrozsáhlejší změna proběhla zhruba během podzimu 1996. Od roku 1997 byly proměny Pedagogické orientace jen menšího rozsahu. Lze říci, že většina inovací měla pozitivní charakter. Pedagogická orientace postupně „dozrávala“ v periodikum, které se řadí k předním odborným pedagogickým časopisům a je srovnatelné s odbornými časopisy jiných vědeckých disciplín.

V roce 2008 byla Pedagogická orientace zařazena do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

V roce 2011 byla Pedagogická orientace zařazena do databáze ERIH - European Reference Index for the Humanities (kategorie NAT). (<http://www.ped.muni.cz/pedor>)

V současnosti je Pedagogická orientace etablovaným odborným časopisem, který dlouhodobě přispívá k řešení problémů edukační teorie a praxe a napomáhá tak jejich zkvalitnění.

5.2 Redakční rada časopisu

V roce 1991 byla odpovědnou redaktorkou prof. PhDr. Stanislava Kučerová.

V roce 1996 byla vedoucí redaktorkou doc. PhDr. Zdeňka Veselá, CSc.

V roce 2001 byla vedle redakce ustanovena redakční rada, jejímž předsedou se stal prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

V roce 2006 se vedoucím redaktorem stal doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed. předsedou redakční rady byl doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., jehož v této funkci vystřídal v roce 2009 doc. Ing. Petr Byčkovský, CSc. a v roce 2010 PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

V roce 2011 byla funkce předsedy redakční rady a vedoucího redaktora sloučena pod jednu osobu; pro období 2011–2014 je předsedou redakční rady a vedoucím redaktorem doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Redakční rada časopisu se schází dvakrát do roka. Práce redakce je koordinována na měsíčních poradách a odehrává se v elektronickém redakčním systému.

5.3 Témata publikovaná v Pedagogické orientaci

Pedagogická orientace prošla z pohledu publikovaných témat několika vývojovými stádii. V průběhu celého období si nejstálejší zastoupení udržely články věnované problematice tréninku, přípravy a hodnocení učitelů (15%), novým teoretickým a metodologickým trendům (13%), proměnám podoby a funkce vzdělávacího systému (13%). Mnoho prostoru získávaly i úvahové, filozoficky zaměřené statě (10%).

Od roku 1993 se Pedagogická orientace pravidelně věnuje rovněž oborovým didaktikám, vyučovacím metodám a vzájemnému prolínání se pedagogiky a psychologie. Poprvé v roce 1995, výrazněji však až po redakčních změnách na přelomu 1996/1997, získávají prostor sociálně orientovaná témata.

Tradiční ladění obecných témat zpestřuje v posledních ročnících množství diskusí nad aktuálními otázkami, popis alternativních koncepcí i relativně nově se rozvíjejících pedagogických disciplín. (Zounek, Jedlička, 2005)

5.4 Recenze

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu peer-review, jehož parametry jsou zveřejněny na webových stránkách časopisu. Každá studie je recenzována dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává recenzenty v anonymitě. Ostatní příspěvky – diskuse, zprávy a recenze – posuzuje redakce.

5.4.1 Vývoj počtu publikovaných recenzí

V roce 1995 nastává pozvolný nárůst v množství recenzí publikovaných na stránkách Pedagogické orientace. Opravdu stálé místo popisovaný útvar získává až v roce 1997 a prostor věnovaný tomuto tématu se nadále rozšiřuje. Od ročníku 1999 nalezneme téměř v každém čísle 5 až 6 recenzí.

5.4.2 Témata recenzí

Publikace zaměřené na teoretické proudy a přístupy zaujímají i v útvaru recenzí čelní místo. Významný podíl zaujímají knihy věnované psychologickým tématům, speciální pedagogice a oborovým didaktikám. Naprosto překvapujícího výsledku dosahuje romská problematika, a to zejména díky značnému počtu takto profilovaných recenzí v ročnících 2000 a 2001. Zajímavé je, že nejfrekventovanější téma článků uveřejněných na stránkách časopisu, tj. příprava učitelů, je obsahem recenzovaných knih v relativně málo případech (Zounek, Jedlička, 2005).

Recenze pokrývají relativně široké spektrum publikací domácích i zahraničních. Recenzované publikace se vztahují k problematice srovnávací pedagogiky, pedagogické prognostiky, teorie výchovy, školní didaktiky a kurikula, teorie řízení školy; stranou nezůstává ani metodologie pedagogického výzkumu. (Zounek, Jedlička, 2005).

6 ZÁVĚR

Ve své práci jsme se pokusili za pomoci obsahové analýzy vybraných článků Pedagogické orientace vymezit klíčové pojmy přípravného vzdělávání učitelů. Práce postihla pojmy pedagogické kompetence, pedagogické dovednosti a pedagogické vědomosti.

V závěrečné práci je současně zmapován vývoj Pedagogické orientace za určité období. Postupně jsme se soustředili na proměny formálních stránek časopisu, analýzu tematické struktury a preferencí, na něž se publikované články zaměřují. Pozornost jsme věnovali i tématům recenzí.

Možnosti rozsáhlejší analýzy zůstávají však i nadále otevřeny. Naše zjištění, jež jsme do naší analýzy nezahrnuli, mohou být dále prohloubeny. Jistě přínosným by se také stal průzkum orientovaný na názory studentů na osvojené pedagogické dovednosti, na názory studentů, kteří se dostávají do role začínajících učitelů. Například na téma, jaké dovednosti by měli mít učitelé rozvinuty, aby byli při vyučování úspěšní?

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BLÍŽKOVSKÝ, B. Stav a perspektivy vzdělání. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 9-10. ISSN 1211-4669.

BODAJ, A.: Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym. In: Kształcenie zawodowe (red. S. M. Kwiatkowski). Warszawa 1994, s. 23 srov. Gniazdowska, I.: O nowe spojrzenie na osobowość zawodowa. In: Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).

DARMOVZAL, V. Kreativita učitele jako výrazná hodnota výchovného proces. *Pedagogická orientace* 1997, č. 2, s. 114-115. ISSN 1211-4669.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. [on-line] [cit. 7. 12. 2006] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm>

ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994.

FILOVÁ, H. Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 1997, č. 4, s. 53-55. ISSN 1211-4669.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

GROSSMAN, P. L. Teachers' Knowledge. IN ANDERSON, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 20-24.

JANÍK, T. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace* 2007, č. 4, s. 35-42. ISSN 1211-4669.

KOHNOVÁ, J. (ed.) *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník z Mezinárodní vědecké konference. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000.

KUZMA, J.: Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1993, s. 142-153. Srov. Edukacja nauczycielska w szkołach wyższych w roku akademickim 1994/95. Nauczanie

- początkowe. Irena Adamek, Maria Guśpiel. Raport Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996.
- KWASNICA, R.: Wprowadzenie i kształcenia nauczycieli, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1995, s. 17-19.
- KWIATKOWSKA, H.: Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej. In: Nauczyciel, kształcenie, doksztalcanie i funkcjonowanie w zawodzie, pod. red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990, cz. II, s. 27.
- KWIATKOWSKA, H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa 1988, s. 23.
- KWIATKOWSKA, H.: Nowa orientacja... op. cit., s. 64.
- LUCAS, P.: An Approach to Research Based Teacher Education through Collaborative Inquiry. *Journal of Education for Teaching*, 14, 1998, č. 1, s. 55-73.
- MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace* 1998. č. 4, s. 91-95. ISSN 1211-4669.
- NAVRÁTIL, S. Pojetí profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 1997, č. 1, s. 5-16. ISSN 1211-4669.
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrhy pojetí Občanské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994.
- PROKOPOVÁ, A. Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“. *Pedagogická orientace* 1997, č. 4, s. 56-93. ISSN 1211-4669.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. IBSN 987-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2008. IBSN 987-80-7367-416-8

PUSLECKI, WL.: Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej. OTPN, Opole 1995.

ROTH, R. R.: Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 31-35.

RUBIN, L.: The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence. *Journal of Teacher Education*, 1989, november-december, s. 31-34.

RUTKOWIAK, J.: Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących, pytania kontekstowe i trzy polomy kontekstów. In: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, pod red. R. Ossowskiego. Bydgoszcz 1994; Zespół Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego do spraw Kształcenia Nauczycieli, s. 35, por. Niemiec, J.: Refleksje o kształtowaniu funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela, In: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicza. Wyd. Filia UW w Białymstoku, Warszawa 1994, s. 31-32.

ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace* 1997, č. 4, s. 12-18. ISSN 1211-4669.

SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669.

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155-164.

SPIPKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 89-95.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.

SPIPKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 44-54. ISSN 1211-4669.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

ŠIMONÍK, O. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu.

Pedagogická orientace 1998, č. 4, s. 14-18. ISSN 1211-4669.

ŠTÁVA, J. Pojetí přípravy učitele a požadavky školské praxe. *Pedagogická orientace*, č. 18-19, s. 75. ISSN 1211-4669.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Změny v roli učitele – nové akcenty v přípravě pro profesi. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 12-17. ISSN 1211-4669.

ŠVANCARA, J. Nova et vetera v kognitivní psychologii. In ŠVANCARA, J., VAŠINA, L., KOSTROŇ, L. *Kapitoly z kognitivní psychologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filozofická, 1991, s. 5-96.

ŠVEC, S. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995.

ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 63-78. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1998.

ŠVEC, V. Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 81-90. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31-43. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 19-32. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45-52. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266-276.

ŠVEC, V. Význam diagnostiky učitelova pjetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 40, 1995, č. 2, s. 164-170.

ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

Učitel – vůdčí aktér proměny školy. In *Výzva pro deset miliónů*. [online]. Praha: MŠMT 1999. [cit. 03. 10. 2000]. http://www.10milionu.cz/studie/7_studie.html.

VAŠUTOVÁ, J. *Model tvorby profesního standardu učitelů*. Referát přednesený na konferenci v rámci RV Podpora práce učitelů. Praha PedF UK 19. 9. 2011.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. IN LANGOVÁ, M., KODÝM, M. A KOL. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 113-126.

WERNEROVÁ, J. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace* 2009, č. 3, s. 104-115. ISSN 1211-4669.

WINNE, P. H., BUTLER, D. L. Student Cognitive Processing and Learning. In CORTE, E., WEINERT, F. (Eds.) *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. 1. vyd. Oxford: Pergamon, 1996, s. 471-478.

ZOUNEK, J., JEDLIČKA, P. K vývoji a proměnám Pedagogická orientace v letech 1991-2004. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 68-78. ISSN 1211-4669.

ZUKOWSKA, Z.: Kształtowanie osobowości poprzez system dydaktyczno-wychowawczy w zakładać kształcenia nauczycieli. In: Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).

Elektronické zdroje informací

<http://www.ped.muni.cz/pedor>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Matějčková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Kompetence učitele z pohledu Pedagogické orientace
Název v angličtině:	The Competences of teacher in the light of the Pedagogical orientation
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na kompetence učitele. Kategorie kompetencí je analyzována z pohledu Pedagogického časopisu.
Klíčová slova:	Kompetence, klíčové kompetence, profesní kompetence, pedagogické dovednosti, pedagogické vědomosti
Anotace v angličtině:	The Bachelor thesis is focused on competences of teacher. The category of competences is analyzed in the light of the Pedagogical orientation.
Klíčová slova v angličtině:	Competences, key competences, professional competences, pedagogical skills, pedagogical knowledges
Přílohy vázané v práci:	Bez příloh
Rozsah práce:	44 stran, 58 323 znaků
Jazyk práce:	Český jazyk

