

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky



**Tvorba kompetenčního modelu pro učitele na 2. stupni
ZŠ**

Creation of a competency model for teachers at the 2nd grade of
elementary school

Magisterská diplomová práce

Kristýna Lakomá

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Zábřehu dne 23. 3. 2012

.....

Děkuji Mgr. Jitce Hanáčkové za cenné rady a rodině za podporu při psaní této magisterské diplomové práce.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 6 |
| 1. Kompetenční model a kompetence | 8 |
| 1.1. Pojem kompetence | 8 |
| 1.1.1. Složky kompetence | 10 |
| 1.1.2. Charakteristické znaky kompetencí | 12 |
| 1.1.3. Dělení kompetencí | 13 |
| 1.1.4. Identifikace kompetencí | 17 |
| 1.2. Kompetenční model | 20 |
| 1.2.1. Přístupy k tvorbě a dělení kompetenčního modelu | 22 |
| 1.2.2. Využití kompetenčního modelu | 24 |
| 2. Učitel..... | 26 |
| 2.1. Profil učitele a učitelské profese | 26 |
| 2.2. Osobnostní vlastnosti učitele..... | 28 |
| 2.3. Odborná způsobilost učitel 2. stupně na ZŠ..... | 30 |
| 2.4. Náplň pracovní činnosti učitel 2. stupně ZŠ | 34 |
| 2.5. Pedagogická způsobilost | 36 |
| 2.5.1. Cíl..... | 36 |
| 2.5.2. Organizační formy vyučování..... | 36 |
| 2.5.3. Metody | 37 |
| 2.5.4. Didaktické prostředky | 38 |
| 2.5.5. Podmínky vyučování..... | 38 |
| 2.5.6. Vyučovací proces | 39 |
| 2.5.7. Typologie učitele..... | 40 |
| 2.5.8. Vyučovací styl a styl vedení třídy | 41 |
| 2.6. Manažerská kompetence | 42 |
| 2.7. Technická kompetence..... | 43 |
| 2.8. Rétorické a komunikační dovednosti | 44 |
| 2.9. Profesní a klíčové kompetence učitele | 44 |
| 3. Tvorba kompetenční modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) na základní škole. | 53 |
| 3.1. Přípravná fáze..... | 53 |
| 3.2. Sběr dat | 53 |
| 3.3. Analýza a klasifikace informací..... | 56 |

| | | |
|--------------------------------|--|----|
| 3.3.1. | Analýza a klasifikace osobnostní kompetence | 56 |
| 3.3.2. | Analýza a klasifikace pedagogické kompetence | 58 |
| 3.3.3. | Analýza a klasifikace odborné kompetence | 59 |
| 3.3.4. | Analýza a klasifikace interpersonální kompetence | 60 |
| 3.3.5. | Analýza a klasifikace technické kompetence | 61 |
| 3.3.6. | Analýza a klasifikace manažerské kompetence | 61 |
| 3.4. | Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu | 62 |
| 3.5. | Ověření a validizace kompetenčního modelu | 65 |
| Závěr | | 67 |
| Anotace | | 68 |
| Seznam tabulek a obrázků | | 69 |
| Seznam pramenů | | 70 |

Úvod

V úvodu bych nejprve ráda uvedla, že český právní systém ukládá povinnou školní docházku. Na základní školu žák nastupuje ve svých 6 (s odkladem v 7) letech. Základní škola má devět ročníků a je rozčleněna na 1. - 5. (ISCED 1- úroveň vzdělání) a 6. -9. stupeň (úroveň vzdělání ISCED 2).¹

Cílem mé diplomové práce je tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy.

Pojmem učitel prezentuje člověka, který „soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu- je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji pedagogickou činnost (...), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti.“²

Aby mohla škola, spíše tedy učitelé, řádně vzdělávat žáky, je třeba jejich náležitá kvalifikace (vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském studijním programu).

Hlavním těžištěm mé práce jsou kompetence. Termín kompetence „včetně jeho obsahu a vymezení vztahu k ostatním společenským vědám, prošel určitým vývojem. V 70. letech 20. století to byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikace. Později byl tento model rozšířen také na oblast řízení a rozvoje zaměstnanců („lidských zdrojů“ organizací).“³ V současnosti již s kompetencemi pracují konkrétní lidé a vzdělávací subjekty, mezi něž patří- manažeři, lektoři, specialisté na vzdělávání, učitelé, ředitelé škol a další. Dříve s nimi pracovaly pouze odborné pracoviště a ústavy.⁴

V první kapitole představím pojem kompetence, její složky a základní charakteristiku. Přes identifikaci kompetencí, která probíhá v pěti fázích, se dostanu k přístupům tvorby a dělení kompetenčního modelu. První kapitola bude uzavřena podkapitolou o využití kompetenčních modelů.

V druhé kapitole budu klást důraz na objekt své práce a tím je učitel. Představím jeho profil a také profil učitelské profese, jeho osobnostní vlastnosti. Dále jeho odbornou kvalifikaci, která je stanovena školským zákonem č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Uvedu náplň pracovní

¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 307.

² Holoušová, D.: *Osobnost učitele*. In: Kantorová, J. s kol.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc 2008, s. 163.

³ Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha 2008, s. 10.

⁴ tamtéž

činnosti učitele podle typologie národní soustavy povolání. V další podkapitole rozpracuji pedagogickou způsobilost, technickou a manažerskou kompetenci a také rozpracuji rétorické a komunikační dovednosti, především pedagogickou komunikaci a na závěr definuji profesní a klíčové kompetence učitele.

Ve třetí části a tedy závěrečné kapitole vytvořím kompetenční model prostřednictvím kompetencí. Tyto jednotlivé kompetence budu analyzovat a klasifikovat a následně je uspořádám do kompetenčního modelu.

1. Kompetenční model a kompetence

Jelikož cílem mé diplomové práce je tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy, budu se nejprve zabývat rozebráním termínu kompetence a následně vymezím termín kompetenční model, který je právě kompetencemi tvořen.

Jak uvádí Hroník⁵ „kompetenční model představuje určitým způsobem uspořádané kompetence.“ V prvé řadě tedy charakterizují, co si pod pojmem kompetence představít, jejich složky a charakteristické znaky, dělení kompetencí. Identifikují kompetence a v návaznosti na ně vymezím pojem kompetenční model a představím několik přístupů k tvorbě kompetenčního modelu, jeho dělení a následné využití.

V průběhu jednotlivých kapitol se vždy odkážu k nějakému vymezení či dělení, ke kterému se přikloním při tvorbě kompetenčního modelu.

1.1. Pojem kompetence

Kompetence je hojně užívaný pojem v odborných literaturách. Je definován v různých významech.

V prvním významu je kompetence chápána jako „pravomoc, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci).“⁶ Z toho to významu vyplývá souvislost kompetence s dalšími pojmy, jako jsou moc nebo vliv a také s poziční či formální autoritou.⁷

Ve druhém významu je kompetence brána jako „schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.“⁸ V tomto případě se zdůrazňuje vnitřní kvalita člověka „která je výsledkem jeho rozvoje v dané okamžiku, víceméně nezávislou na okolním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon.“⁹

Tureckiová, Veteška přináší spojení těchto dvou pojetí. Definují kompetence jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých

⁵ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 30.

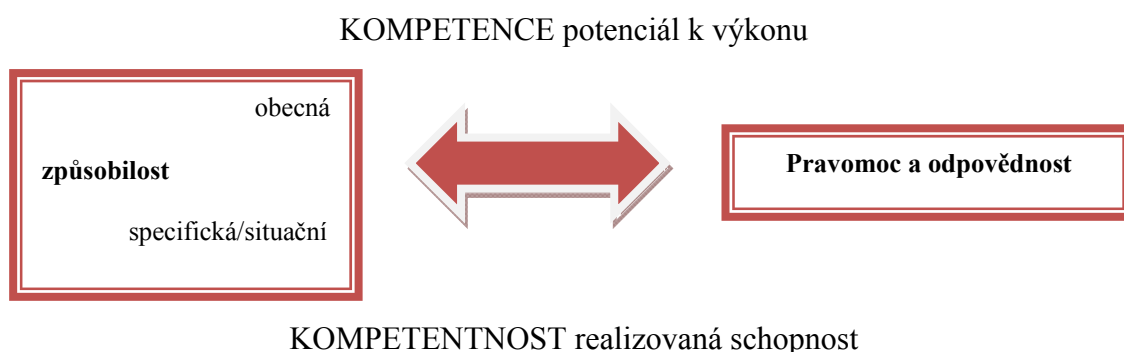
⁶ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 14.

⁷ tamtéž

⁸ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 15.

⁹ tamtéž

úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“¹⁰



Obrázek 1: Schéma pojetí pojmu kompetence¹¹

Kubeš, Spillerová a Kurnický¹² se také přidávají s názorem, že neexistuje jednotná shoda na tom, co vlastně kompetence je a co ji tvoří. Pojem kompetence se užívá jako deštník, pod něhož se vejde cokoliv, co může i nemůže přímo souviset s pracovním výkonem.¹³

V angličtině se užívají dva termíny pro pojem kompetence- competence a competency.

Termín **competency**, jak uvádí Armstrong,¹⁴ se týká chování lidí „co lidé musejí znát a být schopni dělat (znalosti a dovednosti), aby mohli efektivně zastávat své role.“ Boyatzis¹⁵ realizoval výzkum, jehož výsledkem bylo zjištění „že neexistuje žádný jediný faktor, ale že je to spíše řada faktorů, které odlišují úspěšný výkon od méně úspěšného. Tyto faktory zahrnují osobní kvality, motivy, zkušenost a charakteristiky chování.“ Boyatzis¹⁶ vymezil pojem competency jako „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce (pracovního místa) v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“

¹⁰ Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha 2008, s. 27.

¹¹ Upraveno podle: Tureckiová, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha 2004, s. 30.

¹² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 26.

¹³ tamtéž

¹⁴ Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha 2007, s. 150.

¹⁵ tamtéž

¹⁶ tamtéž

Podle Woodruffova¹⁷ je **competence** „pojem vztahující se k práci, který se týká oblastí práce, pro něž je daná osoba způsobilá. Lidé způsobilí pro danou práci jsou ti, kteří plní očekávání týkající se výkonu.“

Plamínek a Fišer¹⁸ považují kompetence lidí za základ úspěšnosti firmy. Kompetenci lidí definují jako „souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů).“¹⁹ Obě tyto podmínky musí být splněny, jestliže chybí některá z nich, netvoří kompetence celek. Kompetenci přiřazujeme vždy ke konkrétním úlohám, které lidé vykonávají.²⁰

Hroník²¹ definuje kompetence jako „**trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.** Tento trs pozorujeme ve vzorku chování. Vzorek chování je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Ve vzorku chování můžeme identifikovat vícero kompetencí.“ Hroník²² koncipuje kompetenci také jako způsobilost, jako soubor určitých předpokladů k vykonávání určité činnosti. Z této definice budu při tvorbě kompetenčního modelu vycházet.

Kompetence je vždy spojována s nějakou činností a toho to důvodu se projevuje v chování. Tento vzorek chování je pozorovatelný a patří mezi nejdůležitější přínosy kompetenčního přístupu.²³

Z uvedených definicí kompetencí je vidět, že neexistuje jednotná shoda na termínu kompetence, jak ji jednotně definovat. Nicméně se většina autorů shodne, že kompetence se vždy projevuje v určité podobě chování. Jak již výše zmíněný Boyatzis, Hroník nebo níže uvedení Kubeš, Spillerová, Kurnický či Woodruff se svojí definicí kompetenčního pracovníka.

1.1.1. Složky kompetence

Kompetence je víceméně stabilní charakteristika osobnosti. Poznáme-li u daného člověka výši rozvoje kompetence, umíme odhadnout v dalších situacích či při plnění úkolů kvalitu jeho chování. Kompetence nám naznačují způsob chování, projevování a myšlení nositele kompetence v určité situaci.²⁴

¹⁷ Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha 2007, s. 150.

¹⁸ Plamínek, J., Fišer, R.: *Řízení podle kompetencí*. 1.vyd. Praha 2005, s. 17.

¹⁹ tamtéž

²⁰ tamtéž

²¹ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 61.

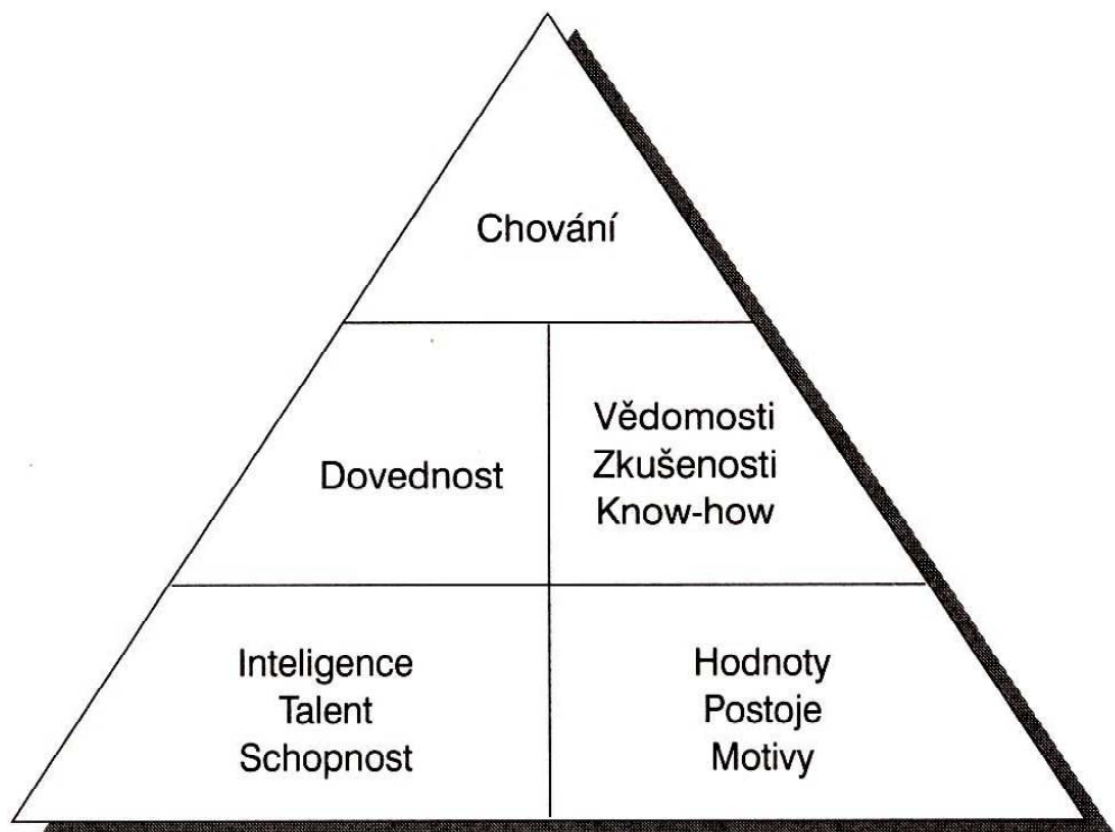
²² Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 29.

²³ Kompetenční model [online]. [cit. 21.2.2012]Dostupné z: <http://ucitsepraxi.cz/kompmodel_01.htm>

²⁴ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 30.

Kubeš, Spillerová, Kurnický²⁵ tyto jednotlivé složky osobnosti, které vstupují do kompetence, člení do 5 kategorií:

- 1) **motivy**- vše, co člověka pobízí k nějakým činnostem. Jsou to vnitřní pohnutky, které člověka navádí k aktivitě a také ji udržují,
- 2) **rysy**- charakteristiky, které umožňují stabilní reakce na nejrůznější situace či informace působící na člověka z okolí. Příkladem je temperament,
- 3) **vnímání sebe samotného**- jak vnímám sebe samého, ovlivňuje osobní přesvědčení, zda jsem schopen zadaný úkol splnit. Je to důvěra ve vlastní schopnosti nebo jistota, že určitý úkol zvládnu,
- 4) **vědomosti**- znalosti, které člověk má, jež souvisí s vykonávanou prací na dané pozici,
- 5) **dovednosti**- zajišťují naši schopnost vykonat činnost, která souvisí s nějakým duševním či fyzickým úkolem.



Obrázek 2: Hierarchický model struktury kompetence²⁶

²⁵ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 30-31.

První rovinu této struktury kompetence tvoří oblast, která není znázorněna na obrázku, ale tvoří ji právě již zmíněné osobnostní vlastnosti a charakterové rysy. Tyto vlastnosti a rysy nerozvíjíme ve firmě. Dostávají se do firmy dobře stanovenými kritérii při výběru pracovníků. Druhou rovinou této struktury tvoří inteligence, talent, schopnosti, postoje,...tuto oblast do firmy nedostaneme vzděláváním pracovníků, ale můžeme ji rozvíjet při vzdělávání pracovníků. Třetí rovina je pro podnikové vzdělávání nejdůležitější. Je to oblast, kterou můžeme vzděláváním získat a také rozvíjet. Čtvrtá rovina je chování. Je to již konkrétní projev kompetence. Pro výkon kompetentního výkonu je potřeba funkčnost všech těchto tří podmínek.²⁷ Dle Woodruffova²⁸ je pracovník kompetentní, pokud splňuje tyto předpoklady:

1. „je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování nezbytně potřebuje,
2. je motivovaný k takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,
3. má možnost v daném prostředí takové chování použít.“

„Kompetence se týkají celé **osobnosti člověka** (jeho schopností, vlastností, motivů) a jsou získávány v průběhu celého života, stejně tak jako jsou rozvíjeny a ztráceny. Jsou také závislé na věku nositele a na kultuře sociálního prostředí.“²⁹

1.1.2. Charakteristické znaky kompetencí

Veteška, Tureckiová³⁰ uvádí nejpodstatnější charakteristické znaky kompetence:

- **Kompetence je vždy kontextualizovaná**- je vždy spojena s určitou situací či prostředím. Ty jsou vytvářeny předešlými zkušenostmi, znalostmi, potřebami a zájmy ostatních aktérů situace.
- **Kompetence je multidimenzionální**- je složena z různých zdrojů dovednosti, informace, postoje, znalosti atd.

²⁶ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 28.

²⁷ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2010, s. 87.

²⁸ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 27.

²⁹ Veteška, J., Tureckiová, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha 2008, s. 26.

³⁰ Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha 2008, s. 31-32.

- **Kompetence je definovaná standardem-** předpokládaná úroveň kompetence je stanovena předem. Současně je vymezen i soubor výkonových kritérií.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj-** prostřednictvím procesů vzdělávání a učení, jež jsou pokládány za nepřetržité a celoživotní, jsou kompetence získávány a dále rozvíjeny.

1.1.3. Dělení kompetencí

Ve stanovení toho, co vlastně pojem kompetence představuje, nepanuje shoda, jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole 1.1. Stejně tak je i tomu, co se týče dělení kompetencí. V odborných literaturách je uváděno velké množství dělení kompetencí. Jedním z nich je Tyronovo³¹ rozpracování, který rozčleňuje kompetence v závislosti na typu práce a k němu vztahující se potřebné dovednosti. Rozlišuje kompetence:³²

- **manažerské-** schopnosti a dovednosti, jež napomáhají k vynikajícímu výkonu člověka na manažerské pozici. Příkladem je výběr zaměstnanců, koučování a delegování zaměstnanců, hodnocení zaměstnanců, řešení konfliktů,...
- **interpersonální-** důležité pro každou pozici, při které se dostáváme do kontaktu s lidmi. Příkladem je spolupráce, vyjednávání, prezentační dovednosti a budování vztahů, aktivní naslouchání (empatie),
- **technické-** souhrn dovedností týkající se dané funkce. Příkladem je sběr dat, jejich analýza a sumarizace, sestavování rozpočtu,...

Z toho-to uvedeného dělení budu vycházet při plnění cíle mé diplomové práce, kterým je tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy. Toto dělení považuji za nejvhodnější pro dosažení stanoveného cíle.

Tyronovo dělení rozšiřují Carroll a McCrackin³³, kteří rozčleňují kompetence do čtyř skupin, a to tak, aby kombinace těchto skupin kompetencí zvyšovala výkon jednotlivce, týmu a organizace jako celku.

³¹ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 34-35.

³² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 27.

³³ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 35.

Caroll a McCrackin³⁴ rozčleňují kompetence do těchto skupin:

- **klíčové kompetence**- jsou důležité pro všechny zaměstnance. Těmito kompetencemi se navzájem firmy odlišují, i když pracují ve stejném sektoru.
- **týmové kompetence**- základní jednotkou ve firmě není jedinec, ale týmy. Tato kompetence popisuje schopnosti a charakteristiky týmu. Mezi týmové kompetence řadí stanovování priorit a cílů, definování rolí,...
- **funkční kompetence**- jsou to specializované dovednosti a vědomosti potřebné k daným pozicím- např. výrobní inženýr, projektový manažer,...
- **vůdcovské a manažerské**- každá z firem využívá jinou kvalitu manažerského přístupu.

Nyní bych se ráda věnovala právě zmíněným klíčovým kompetencím. Ty budou jedním z využívaných zdrojů k dosažení cíle diplomové práce, kterým je tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy.

Klíčové kompetence popsal v roce 1974 německý pedagog Dieter Mertens. Za klíčové kompetence je Mertens³⁵ označuje z toho důvodu, že pomáhají zvládat nároky čím dál flexibilního světa práce a řadí mezi ně:

- *„Základní kompetence:* Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.
- *Horizontální kompetence:* Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost.
- *Rozšiřující prvky:* Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s nářadím).
- *Dobové faktory:* Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).“

³⁴ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 35.

³⁵ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 28.

Mertens se svým pojetím se řadí do kognitivního přístupu identifikace kompetencí.³⁶ Belze a Siegrist³⁷ rozpracovávají tři přístupy identifikace kompetencí:

- *Kognitivní přístup*- povolání je dle toho to přístupu chápáno jako svět jednání. Je zde žádán člověk se svojí schopností myslet a se schopností řešit problémy, tedy se svou kognitivou. Hlavní otázkou je, jaké musí mít člověk myšlenkové výkony, které musí vykazovat, chce-li být produktivně aktivní.
- *Přístup založený na analýze činností*- tento přístup se snaží pozorovat vzájemné souvislosti týkající se profesního jednání a následně stanovit, které schopnosti jsou nutné k flexibilnímu zvládnání situací v zaměstnání. Profesně specifické jednání je neustále obohacováno, nahrazováno, modifikováno novými prvky v důsledku neustálých změn v profesním světě. Pro zvládnutí procesu změn jsou nutné schopnosti, které představují trvalou hodnotu a těmi to schopnostmi jsou klíčové kompetence.
- *Přístup zaměřený na společnost*

Belz, Siegrist³⁸ na základě výzkumu z inzerátů na pracovní místa ustanovili 6 základních klíčových kompetencí. Těmi to klíčovými kompetencemi jsou:³⁹

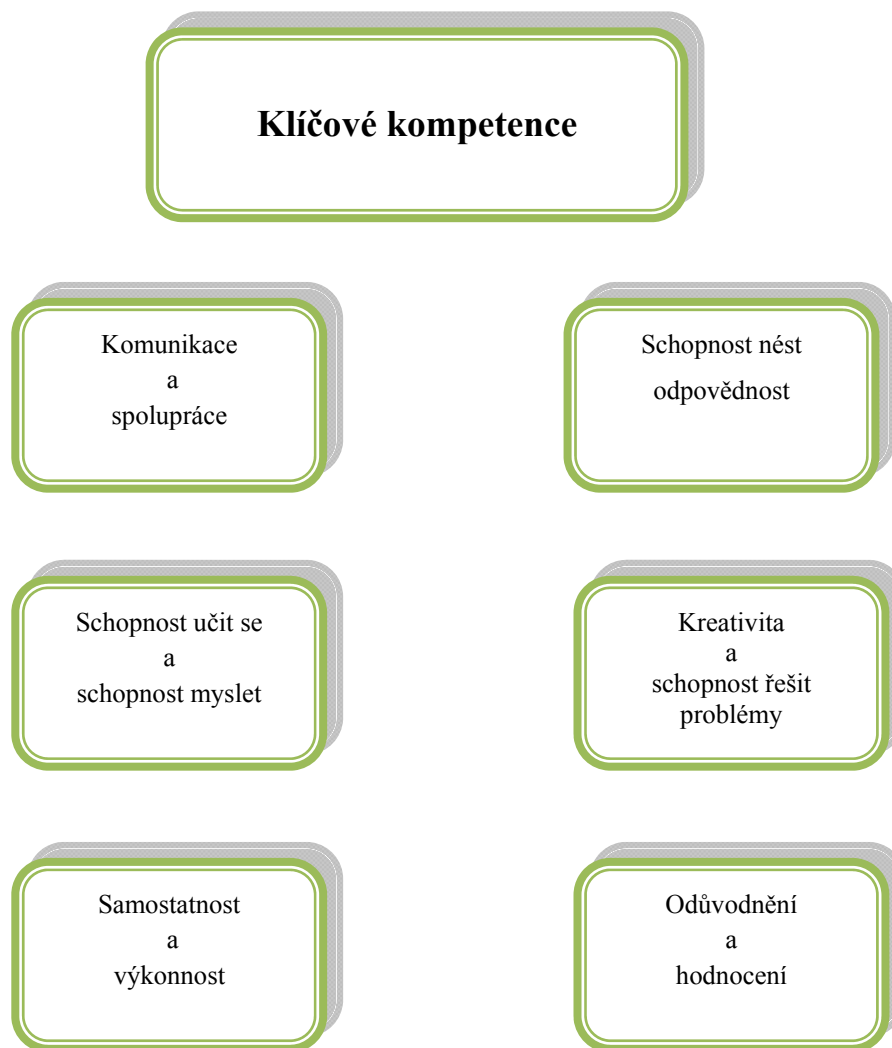
- komunikace a kooperace,
- řešení problémů a tvořivost,
- samostatnost a výkonnost,
- odpovědnost,
- přemýšlení a učení,
- argumentace a hodnocení

³⁶ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 28.

³⁷ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 27-30.

³⁸ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 168.

³⁹ tamtéž



Obrázek 3: „Tradiční“ přehled klíčových kompetencí⁴⁰

Uvedené klíčové kompetence jsou multifunkční, různě se prolínají a nestojí vedle sebe izolovaně, jsou chápány jako součást procesu vzdělávání. Získat je můžeme pouze v procesu učení a vzdělávání. Ovládnout úplně klíčové kompetence je nemožné, získávají se v procesu vzdělávání a učení a tento proces nelze ukončit.⁴¹

Kubeš, Spillerová, Kurnický⁴² kladou důraz právě na klíčové kompetence a uvádí, že právě díky nim se organizace vzájemně odlišují, i když na pracovním trhu působí ve stejné oblasti.

Šmída⁴³ také zastává názor důležitosti klíčových kompetencí, jež odlišují vzájemně organizace ve stejném odvětví a vytváří konkurenční výhodu. Klíčové

⁴⁰ Upraveno podle: Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha 2008, s. 48.

⁴¹ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 33.

⁴² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 35.

⁴³ Šmída, F.: *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha 2003, s. 42.

kompetence uvádí jako součást základních kompetencí organizace, které představují silné stránky organizace, spolu s individuálními a organizačními kompetencemi.⁴⁴

1.1.4. Identifikace kompetencí

Cílem mé diplomové práce je tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy. Nejdůležitějším krokem při vytváření daného kompetenčního modelu je identifikace kompetencí.

Gael, kterého uvádí Kubeš, Spillerová, Kurnický⁴⁵ popisuje přes 40 druhů technik, které směřují přímo či nepřímo k formulaci kompetencí.

Základní fáze identifikace kompetencí přesto zůstávají totožné. Tento proces identifikování kompetencí probíhá v pěti fázích. Z hlediska různých projektů je na jednotlivé části kladen různý důraz, nicméně pro kvalitní projekt není dobré vyloučit některou z těchto pěti fází.⁴⁶

Jedná se o:⁴⁷

1. Přípravná fáze
2. Fáze získávání dat
3. Fáze analýzy a klasifikace informací
4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu
5. Ověření a validizace vzniklého modelu

Tyto jednotlivé základní fáze identifikace kompetencí jsou rozpracovány do dalších kroků.

Ad 1: Přípravná fáze

Spencer a Spencer, které uvádí Kubeš, Spillerová, Kurnický⁴⁸, uvádí výstupy, které lze získat prostřednictvím přípravné fáze. Těmito výstupy jsou:⁴⁹

- identifikace klíčového pracovního místa;
- získané údaje o cílech, strategických záměrech organizace a kritických faktorech úspěchu;

⁴⁴ Šmída, F.: *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha 2003, s. 37.

⁴⁵ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 46.

⁴⁶ tamtéž

⁴⁷ tamtéž

⁴⁸ tamtéž

⁴⁹ tamtéž

- pochopení organizační struktury, jak je organizace uspořádaná, aby dosáhla předem stanovených cílů.

Hlavním shrnutím přípravné fáze jsou odpovědi na otázky- proč?, jak?, kdo?. Otázka proč?, souvisí s tím, proč se identifikují kompetence, dává impuls k přehodnocení cíle projektu. Otázka jak?, se týká toho, s jakým přístupem budeme identifikovat kompetence. A poslední otázka kdo? Ta slouží ke stanovení cílové skupiny, kdo bude zdrojem informací.⁵⁰

Na základě získaných informací v přípravné fázi se můžeme přesunout k fázi sběru dat.

Ad 2: Sběr dat

Pro fázi sběru dat se využívají tyto zdroje:⁵¹

- *rozhovor*- tato technika poskytuje vysoký stupeň flexibility a odhalení detailů, jež se týkají požadavků pracovního místa, které jiné metody neodhalí
- *panely expertů*- dle této techniky získáváme informace o chování, které stojí v pozadí úspěšného nebo neúspěšného fungování manažera na daném pracovním místě. Panel expertů tvoří nadřízený studovaného pracovního místa nebo externí konzultanti působící v oblasti řízení lidských zdrojů. Tato technika slouží ke generování projevů chování, které jsou potřebné k postačujícímu nebo průměrnému výkonu na jedné straně a ke generování projevů chování potřebné k nadstandardnímu výkonu na straně druhé. Následně dochází ke klasifikaci získaných charakteristik
- *průzkumy*
- *databáze kompetenčních modelů*
- *analýza pracovních funkcí/úkolů*
- *přímé pozorování*- metoda pozorování patří mezi nejstarší metody získávání informací o požadavcích pracovní pozice. Díky informacím získaných pozorováním dochází k pochopení širších souvislostí práce a úkolů. Pozorování někdy odkrývá údaje, které nezískáme použitím jiné techniky. Pro úspěšnost metody pozorování je potřeba mít dobře vyškoleného pozorovatele.

⁵⁰ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 47.

⁵¹ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 48- 49.

Výběr technik záleží na cíli projektu. Významný vliv mají také časové a finanční možnosti i zkušenosti konzultantů. Je potřeba využít vícero zdrojů, nelze spoléhat pouze na jediný zdroj.⁵²

Ad 3: Fáze analýzy a klasifikace informací

Konkrétní průběh této fáze je ovlivněn cílem a rozsahem projektu a také technikami, které jsou použity při sběru dat. Ve fázi analýzy a klasifikaci informací se zpracovávají velká množství záznamů, rozhovorů, projevů chování. Výstupem této fáze je seznam kompetencí, který je třeba v závěrečné fázi testovat na větším vzorku respondentů.⁵³

Tato fáze se může rozčlenit do následujících kroků:⁵⁴

1. Vytvoří se seznam jednotlivých projevů chování, které odpovídají určité pozici.
2. Z veškerých dat, která byla získána, je třeba identifikovat ty, které popisují činnosti sloužící k úspěšným výkonům. Výstupem toho to druhého kroku je oddělení informací na ty, které budou využívány k další fázi analýzy a budou tedy sloužit jako zdroj pro tvorbu a popis kompetencí a na ty, které dále využívány nebudou.
3. V tomto kroku se jednotlivé výroky umísťují do skupin označovaných kompetenční témata. Dále se vzniklé skupiny kompetencí analyzují se záměrem vytvořit homogenní prvky. Ty už tvoří základ jednotlivých kompetencí a jejich projevů.
4. V tom to závěrečném kroku je dobré získané projevy zařazené do kompetencí, testovat na větším vzorku respondentů. Jednotlivé výroky, jež byly ve třetím kroku klasifikovány, jsou přehodnoceny dotazníkovou formou- nejvyužívanější je stupnice významnosti- díky ní získáme data o potřebnosti jednotlivých projevů, eventuálně celých kompetencí v daném místě.

Ad 4: Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

V této čtvrté fázi se již zpracovává charakteristika kompetence tak, aby „co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které je charakterizuje- je třeba ji **definitivně pojmenovat a vytvořit stupnici**- znamená to popsat různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. (...) Definitivní název kompetence by se měl

⁵² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 48.

⁵³ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 55.

⁵⁴ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2010, s. 101.

formulovat až tehdy, když existuje popis stupnice, nikoliv naopak. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence. **Identifikace kompetencí pak vyústí uje do vytvoření kompetenčního modelu.**⁵⁵

Ad 5: Ověření a validizace kompetenčního modelu

V poslední, páté fázi jde o ověření kompetenčního modelu, zda „opravdu popsal takové chování, díky kterému pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků, nebo zda se na něj můžeme spolehnout, když ho použijeme při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje apod.“⁵⁶

Nejvyužívanějším způsobem validizace je přetvořit stanovené popisy chování u uvedených kompetencí do dotazníku a tím vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Výstupem této fáze je implementace kompetenčního modelu do systému řízení lidských zdrojů.⁵⁷

1.2. Kompetenční model

V této části definuji termín kompetenční model a také popíšu, jak by měl vypadat funkční kompetenční model, čím by měl být charakteristický.

V první podkapitole týkající se kompetenčního modelu představím přístupy k jeho tvorbě a dělení. Druhá podkapitola bude věnována využití kompetenčního modelu. Rozpracuji také několik oblastí, kde se organizace obracejí na využívání kompetenčního přístupu.

Jak již bylo zmiňováno, kompetenční model obsahuje kompetence. Tyto kompetence jsou „vybrané ze všech možných a uspořádané podle určitého klíče.“⁵⁸ Podstatou kompetenčního modelu a kompetencí je reflexe, že „stejnou věc můžeme dělat různými způsoby a přitom je to v pořádku a prospěšné. Kompetenční model není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení diverzity a výkonu.“⁵⁹

Kompetenční model tvoří most mezi *business strategií*, ta nám říká k jakému horizontu či bodu organizace míří a jaké základní prostředky k tomu bude využívat a *personální strategií*, která tvoří rozpracování toto to směru do systému práce s lidmi. Při

⁵⁵ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2010, s. 101-102.

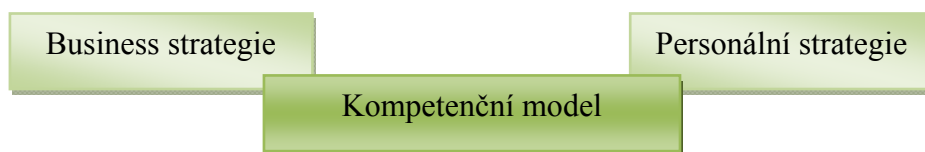
⁵⁶ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2010, s. 102.

⁵⁷ tamtéž

⁵⁸ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 68.

⁵⁹ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 64.

návaznosti na business strategii se hovoří o vertikální integraci. Návaznost na personální strategii označujeme jako horizontální integraci.⁶⁰



Obrázek 4: Kompetenční model jako most⁶¹

Kompetenční model nám tedy naznačuje, jakým chováním dospějeme k cílům, které plynou z business strategie a pro personální strategii je návodem pro výběr, rozvoj, hodnocení nebo odměňování pracovníků.⁶² Tyto oblasti personální strategie jsou dále rozpracovány v kapitole o využití kompetenčního modelu.

Kompetenční model také tvoří most mezi popisem práce a hodnotami společnosti. Popis práce nám stanovuje, co máme dělat, a hodnoty společnosti nám říkají, jak se máme chovat za okolností, které nejsou obsaženy v popisu práce.⁶³

Abychom vytvořili funkční kompetenční model, musí obsahovat tyto charakteristiky, jak uvádí Hroník.⁶⁴ Kompetenční model by měl být:⁶⁵

- 1. Propojující-** vytváří most mezi strategií společnosti a personální činností, vytváří výkladový rámec pro personální činnost.
- 2. Sdílený-** kompetenční model není uživatelům, předkládám jako hotový. Cílem je samostatné objevení a zvnitřnění. Důležitá je také aktivní podpora sdílení kompetenčního modelu v organizaci.
- 3. Jednotný-** funguje skrz celou společnost. Má jednotný základ, od kterého může být odvozeno několik různých variant. Unifikuje také jazyk společnosti přirozeným způsobem (řídí se podle něj mnoho personálních činností).
- 4. Široce využitelný-** poskytuje jednu výkladovou osnovu pro výběr, rozvoj, vzdělávání, hodnocení a někdy i odměňování v určitých organizacích.
- 5. Uživatelsky přátelský-** uživateli jsou manažeři společnosti. Rychle, výkonně a jednoduše mají schopnost vyjádřit podstatu.

⁶⁰ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 68.

⁶¹ Upraveno podle: Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 68.

⁶² Kompetenční model [online]. [cit. 21.2.2012] Dostupné z: <http://ucitsepraxi.cz/kompmodel_01.htm>

⁶³ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2010, s. 96.

⁶⁴ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 71-72.

⁶⁵ tamtéž

Funkčnost kompetenčního modelu může být negativně ovlivněna velkým výčtem kompetencí a složitou strukturou kompetenčního modelu. Kompetenční model by měl obsahovat nejvýše deset až dvanáct kompetencí a současně by neměl být počet pod hranicí tří kompetencí.⁶⁶

1.2.1. Přístupy k tvorbě a dělení kompetenčního modelu

Pro tvorbu kompetenčních modelů se dle Hroníka⁶⁷ užívají dvě základní východiska:

1. Sociálně-psychologické- směřuje od „kompetentního jedince ke kompetentní firmě. Vychází z představy, že firma je složena z kompetentních jedinců, kteří mohou táhnout firmu díky svým kompetencím k efektivitě.“⁶⁸

V rámci toho-to východiska rozčleňuje Hroník⁶⁹ následující skupiny kompetencí:

- „kompetence řešení problémů (přístup k úkolům a věcem),
- **interpersonální (vztahové) kompetence** (vztah k druhým lidem),
- **kompetence sebeřízení** (chování k sobě a projev emocí).“

2. Strategické (organizačně-marketingové)- opačný přístup. Směřuje od „kompetence firmy ke kompetencím jedince.“⁷⁰

V rámci toho to východiska rozčleňuje Hroník⁷¹ tyto skupiny kompetencí:

- „orientace produktová (kompetence řešení problémů),
- **orientace zákaznická** (kompetence interpersonální),
- **orientace provozní a systémová** (kompetence sebeřízení).“

V praxi se užívá mnoho druhů kompetenčních modelů a zejména závisí na cílech firmy, která kompetenční model vytvoří. Prvním typem je **model ústředních kompetencí**, který se užívá v případě, kdy se hledají kompetence nevyhnutelné a společné pro všechny zaměstnance firmy. Jiným typem je **kompetenční model, který si klade za cíl identifikovat ty kompetence manažera, které ho dělají úspěšným v konkrétní firmě na konkrétní pozici**. Ve firmách se také využívá **generický model**,

⁶⁶ Kompetenční model [online]. [cit. 21.2.2012] Dostupné z: <http://ucitsepraxi.cz/kompmodel_01.htm>

⁶⁷ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 69.

⁶⁸ tamtéž

⁶⁹ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 32.

⁷⁰ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 69.

⁷¹ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 32.

který firmám poskytuje osvědčený seznam kompetencí, který již byl aplikován v mnoho firmách. Nevýhodou tohoto modelu je, že nezohledňuje specifika firmy, která bude model aplikovat. Nicméně i když si firma tento generický model upraví pro svoji potřebu, je to daleko méně pracné a nákladné než si vytvářet vlastní kompetenční model.⁷²

Ve své diplomové práci budu vytvářet generický kompetenční model. Z uvedených typů je tento model nejvhodnější. Může být využit jakoukoliv základní školou, která ho může obohatit o kompetence, které budou z jejich hlediska a z jejich konkrétního prostředí, nezbytné a důležité. Hlavním východiskem pro tvorbu kompetenčního modelu bude literatura, typologie pozice učitele z Národní soustavy povolání, požadavky vztahující se k pozici učitele a informace o pracovním místě učitele.

Jak jsem již uvedla, neexistuje jednotná shoda na tom, co pojem kompetence představuje, neexistuje ani jednotné dělení kompetencí a stejné je to u přístupu k tvorbě kompetenčních modelů. Existuje několik přístupů k tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů, které organizace užívají. Dělí se do tří základních skupin. Jedná se o **preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup**, kdy organizace nevytváří svoje vlastní kompetenční modely, které by reflektovaly její strukturu, kulturu, strategii, tržní podmínky, ale tyto kompetenční modely si „vypůjčuje“, využívá kompetenční modely již vzniklé. Druhým typem je **kombinovaný přístup**, kdy již vytvořený kompetenční model upravujeme podle specifik organizace, kde bude používán. A třetí typ tvoří **přístup šitý na míru**. Tento přístup je nejnáročnější (časová náročnost, důkladná znalost pozic). Nepracujeme již s vytvořeným kompetenčním modelem, ale mapujeme situaci v dané organizaci.⁷³

Všechny tyto tři typy přístupů mají „své přednosti i svá omezení. Konkrétní volba pak závisí například na záměru, vizi a strategii firmy, odvíjí se od klíčových cílů firmy, cílů a záměrů v oblasti lidských zdrojů, od stupně rozvoje organizace, od vnějších podmínek, finančních a časových možností.“⁷⁴

⁷² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 60-62.

⁷³ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 63-65.

⁷⁴ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2010, s. 100.

1.2.2. Využití kompetenčního modelu

„V oblasti vzdělávání je kompetenční model využitelný především při identifikaci vzdělávacích potřeb a pro tvorbu a struktury a obsahu vzdělávání pracovníků.“⁷⁵

Dále se také využívá v oblasti výběru, rozvoji a hodnocení pracovníků a v oblasti kariérního růstu a plánování postupu.⁷⁶ Hroník⁷⁷ poukazuje na fakt, že „**v současnosti nemáme jiný nástroj než kompetenční model, který by vytvořil jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání, popřípadě odměňování.**“

Při uplatňování kompetenčního modelu v oblasti výběru pracovníků se lepší výsledky pracovníků projevují rychleji než při výběru pracovníků jinými metodami. Je nutné, aby při výběru pracovníka pro danou pozici organizace využívala již validizovaný kompetenční model.⁷⁸

Další oblastí je rozvoj pracovníků. Organizace si uvědomují výhodu neustálého vzdělávání a nutnosti mít kolem sebe kompetentní osoby, které jsou pro ně konkurenční výhodou. Vzdělávání v organizacích probíhá ve všech úrovních řízení. Rozvoj pracovníka v kompetenčním přístupu je chápán jako dialog mezi nadřízeným pracovníka a pracovníkem, kdy se odpovědnost za svůj rozvoj přesouvá na něho samotného (veškeré neúspěchy a pokroky musí analyzovat, objasňovat pohledy a konzultovat stanoviska). Nadřízený je zaměstnanci neustále k dispozici a je mu nápomocen k dosažení vyššího výkonu. Obhájcí kompetenčního přístupu v oblasti rozvoje pracovníků jsou přesvědčeni, že každé pracovní místo očekává od pracovníka dispozice kompetencí na vysoké úrovni. Rozvoj je následně směřován na vyrovnávání rozdílu mezi ideálním a aktuálním stavem. Je důležité si jasně definovat počáteční a cílový stav a k dosažení toho to cílového stavu hledat nejúčinnější cesty.⁷⁹

⁷⁵ Bartoňková, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2010, s. 102.

⁷⁶ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 137-145.

⁷⁷ Hroník, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha 2007, s. 73.

⁷⁸ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 138-139.

⁷⁹ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 141-143.

V oblasti hodnocení je potřeba využít kompetenční přístup z důvodu znalosti kritérií, která jsou důležitá při odměňování.⁸⁰ „Pracovníci po hodnocení vědí, co mají udělat, aby při budoucím hodnocení dosáhli lepších výsledků.“⁸¹

Předešlé hodnocení úrovní kompetencí se využívá i v oblasti kariérního růstu v organizaci. V oblasti kariérního růstu má vliv i výběr pracovníků, jelikož již od nástupu nového člověka do organizace se připravuje jeho kariéra. S tím souvisí i oblast rozvoje. Rozvoj by se měl ubírat k takovému pracovnímu místu, na které by pracovním mohl za pár let nastoupit.⁸²

Vedle těchto oblastí Hroník⁸³ ještě poukazuje na další výhodu zavedení kompetenčního modelu a tou je sjednocení „jazyka“ personalistů, manažerů.

⁸⁰ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 145.

⁸¹ tamtéž

⁸² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 145-146.

⁸³ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 30.

2. Učitel

V této kapitole bych ráda představila učitele, který tvoří objekt mé diplomové práce. Následující podkapitoly budou nazvány podle dělení, ze kterého budu vycházet při tvorbě kompetenčního modelu. Jedná se tedy o již zmiňované Tyronovo dělení na manažerské, technické a interpersonální kompetence a také budu vycházet z Šerákova dělení profesních požadavků na pedagogickou způsobilost, odbornou způsobilost, osobnostní vlastnosti a rétorické a komunikační dovednosti, které více rozpracuji v podkapitole 2.3. Interpersonální kompetence bude prezentována jako součást rétorických a komunikačních dovedností. Toto dělení rozšířím o podkapitolu, kde rozpracuji učitelův profil a profil učitelské profese. V další podkapitole uvedu náplň pracovní činnosti učitele podle typologie Národní soustavy povolání a na závěr definuji profesní a klíčové kompetence učitele.

2.1. Profil učitele a učitelské profese

Učitel vykonává svoji profesi v instituci- ve škole. „Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci řízení a systematické výchovy a vzdělávání. Fungování škol je významně ovlivněno vzdělávací politikou státu, který školství z převážné míry financuje. Školství vždy bylo a stále je regulováno mnoha zákony, soustavami předpisů, vyhlášek a nařízení.“⁸⁴

Termín učitel představuje člověka, který „soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu- je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volný rozvoj vychovávaného.“⁸⁵

Dle Dytrtové a Kuhrtové⁸⁶ by učitel měl „ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší.“

Stejně jako jiná profese je učitelství ovlivňováno působením vnitřních i vnějších faktorů a následně mezi těmi to faktory vyvstávají problémy. Některé z těchto problémů jsou prezentovány na veřejnosti, jelikož učitelé i škola jako celek jsou neustále

⁸⁴ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 60.

⁸⁵ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 164.

⁸⁶ Dytrtová, R., Krhutová, M.: *Učitel- příprava na profesi*. 1. vyd. Praha 2009, s. 9.

monitorování a kontrolovány zvenčí. Jsou pod dohledem rodičů, veřejnosti a také odpovědných kontrolních orgánů.⁸⁷

Vašutová⁸⁸ uvádí tyto specifika učitelské profese a jejího kontextu:

- Učitelství je unikátní služba společnosti. Učitel připravuje mladou generaci pro život, pro budoucnost společnosti.
- Do učitelovy klientely patří žáci, jejich rodiče, stát. Každá těchto složek může mít odlišná očekávání, odlišné požadavky. Během učitelovi profesní dráhy se tato klientela mění a vyvíjí.
- Učitel vyučuje žáky, kteří mají jako sociální skupina nižší společenské postavení a tato skutečnost se pomítá do učitelovy společenské prestiže.
- Učitel musí mít k dispozici schopnosti a vlastnosti jako je zodpovědnost, sebereflexe, psychická odolnost, sebeovládání a profesní sebevědomí.
- Učitelství je feminizovanou profesí.
- Výkon učitelské profese je ovlivňováno podmínkami práce. Nároky, které klade společnost na učitele, většinou nejsou v souladu s podmínkami, které garantuje stát.
- Stav školství se projevuje setrvačností a stejný stav se odráží do učitelské profese.

V pedagogickém slovníku je učitelské povolání charakterizována jako „sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“⁸⁹

V práci učitelů se nachází také řada zvláštností:⁹⁰

- nesoulad mezi neustále objevujícím se velkým množstvím nových informací a možnostmi tyto informace reálně zvládnout,
- pracovní doba učitelů (jedna stránka je veřejnosti představena- je to pracovní doba určená rozvrhem a druhou stránku tvoří domácí příprava),
- dvojí odbornost- pedagogická a předmětová,
- úzký vztah učitele a veřejnosti,

⁸⁷ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 42.

⁸⁸ tamtéž

⁸⁹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s 262.

⁹⁰ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 187.

- nesnadné hodnocení práce,
- neexistuje diferenciacie podle složitosti práce.

2.2. Osobnostní vlastnosti učitele

Každá osobnost, tedy i osobnosti učitele, je určována skupinou činitelů.⁹¹

- Faktory biologické (tělesné)
- Faktory psychické
- Faktory sociální
- Faktory kulturní
- Faktory transcendentální

Tyto úrovně se navzájem „ovlivňují, doplňují, interagují, korelují.“⁹²

„Profese učitele klade **zvýšené nároky** především na psychickou a sociální rovinu jeho osobnosti.“⁹³

Co se týče psychické roviny, jedná se o:⁹⁴

- „o nutnou psychickou odolnost,
- zdravou míru sebeúcty,
- dostatek smyslu pro systém a jednotlivce,
- flexibilitu,
- schopnost kvalitního rozhodování
- spolehlivost a svědomitost.“

V rovině sociální se jedná především o:⁹⁵

- „schopnost rychlé reakce, kterou po pedagogovi vyžaduje interaktivita a proměnlivost vyučovacího procesu,
- schopnost adaptace,
- otevřenost a vstřícnost.“

⁹¹ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 10.

⁹² tamtéž

⁹³ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 11.

⁹⁴ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

⁹⁵ tamtéž

Vašutová⁹⁶ poukazuje především na etickou stránku výkonu učitele, jejíž oporu tvoří právě osobnostní vlastnosti. Všichni pedagogičtí pracovníci včetně učitelů projevují ve svém výkonu:⁹⁷

- entusiasmus, pozitivní postoj k životu, lásku k dětem;
- schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy;
- schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat;
- empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlnost, diskretnost;
- starostlivost, trpělivost, laskavost;
- nápaditost a tvořivost;
- sebeovládání, emocionální rovnováhu;
- sdílení a kooperativnost;
- příkladné dodržování pravidel;
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti;
- model hodnot a postojů.

Malach⁹⁸ uvádí tyto osobnostní předpoklady pro lektorskou činnost:

- **široký rozhled**- lektor umí zaujmout stanovisko v rámci oboru i se souvisejícími aktuálními odbornými, ekonomickými nebo politickými problémy;
- **etické vlastnosti**- dodržuje zásady slušného chování, vyvaruje se pozitivní i negativní diskriminace,...;
- **optimismus**- lektor kolem sebe šíří pozitivní atmosféru;
- **takt a klid**- při vykonávání lektorské činnosti vyvstanou činnosti, které ho vyvedou z míry, musí umět přiměřeně reagovat na tyto situace;
- **didaktická angažovanost**- lektor poskytuje své rady a pomoc v případě studijních potíží, snaží se o co nejlepší výsledky aktérů vzdělávání;
- **rozhodnost**- lektor se musí rozhodnout i za situací, kdy má velmi omezené znalosti o charakteristikách účastníků vzdělávání (je důležité mít připravený nějaký didaktický postup, pokud tato situace nastane);
- **spravedlnost**- týká se především spravedlnosti s hodnocením výsledků vzdělávání;

⁹⁶ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

⁹⁷ tamtéž

⁹⁸ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 10-18.

- **tvořivost, flexibilita-** projevuje se především při vedení výuky, kdy musí reagovat na nově vznikající problémy a také se projevuje při plánování výuky (využívání netradičních způsobů výkladu látky)
- **smysl pro humor-** v tom to případě si lektor musí dávat pozor, aby nesklouzl k ironii.

2.3. Odborná způsobilost učitel 2. stupně na ZŠ

Dle typové pozice v katalogu Národní soustavy povolání je učitel 2. stupně charakterizován jako „vysoce kvalifikovaný pedagogický pracovník, který provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování směřující k získávání vědomostí a dovedností žáků na druhém stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“⁹⁹

Pedagogickým pracovníkem, kterého stanovuje § 2 zákona č. 563/2004 sb. je ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost") je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“¹⁰⁰

Přímou pedagogickou činnost zastává kromě učitele také pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.¹⁰¹

Zákon č. 563/2004 sb. s účinností k 1. 7. 2010 definuje učitele druhého stupně základní školy v § 8 takto:¹⁰²

(1) „Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

⁹⁹ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z:

<http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

¹⁰⁰ § 2 zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

¹⁰¹ § 2 zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

¹⁰² § 8 zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,

b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy,

e) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo

f) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

(2) Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele, nebo

b) vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“

Podle § 3 zákona č. 563/2004 sb. jsou stanoveny tyto předpoklady pro výkon pedagogických pracovníků:¹⁰³

- způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka.

Dle Národní soustavy povolání se mezi kvalifikační požadavky učitele 2. stupně základní škol řadí odborné znalosti a odborné dovednosti.¹⁰⁴ Pro přehlednost jsem zjištěné informace umístila do tabulky. Znalosti a dovednosti týkající se podobných požadavků, jsem sloučila v jedno vymezení.

¹⁰³ § 3 zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

¹⁰⁴ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

| Odborné znalosti | Odborné dovednosti |
|--|---|
| Obecná pedagogika | Spolupráce s výchovným poradcem a rodiči |
| Výuka všeobecně vzdělávacích disciplín | Výklad nové látky a jeho přizpůsobení schopnostem žáků (využívání příkladů, problémových situací) |
| Vzdělávání a výchova v základním školství | Rozvržení učiva (v rámci osnov) na jednotlivé vyučovací hodiny |
| Vzdělávání nadaných dětí i dětí s vývojovými poruchami | Třídnicí, řešení kázeňských přestupků a řízení diskuzí |
| Didaktika a didaktická technika | Příprava, oprava a hodnocení písemných prací a ústního zkoušení žáků (studentů) |
| Integrace postižených dětí mezi děti nepostižené | Motivování žáků (studentů) o učivo |
| Vzdělávání a výchova v základním školství | Vykonávání služeb v rámci provozu školy |
| Řešení výchovných a studijních problémů | Vedení výuky s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů) |

Tabulka 1: Odborné znalosti a dovednosti učitele 2. stupně základní školy¹⁰⁵

Uvedený výčet budu využívat při tvorbě kompetenčního modelu, kdy odborné znalosti využiji jako součást odborných kvalifikací a odborné dovednosti jako součást pedagogických dovedností.

Několikrát se v tomto textu objevil pojem **kvalifikace**. Podle pedagogického slovníku je kvalifikace definována jako „způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy.“¹⁰⁶

V § 24 výše odkazovaného zákona č. 563/2004 sb., se ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání, po dobu výkonu pedagogické činnosti,

¹⁰⁵ Upraveno podle: Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

¹⁰⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 110.

kterým si obnovují, udržují a rozšiřují kvalifikaci. Proces dalšího vzdělávání organizuje ředitel příslušné školy na základě konzultace s příslušnou odborovou institucí.¹⁰⁷

Palán¹⁰⁸ definuje kvalifikaci jako odbornou profesní přípravu. Je to „soustava *schopností* (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti (většinou uznané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce).“¹⁰⁹

Šerák¹¹⁰ definuje tyto skupiny profesních požadavků:

- *pedagogickou způsobilost (andragogikou, didaktickou)*- soubor znalostí, schopností, postojů, dovedností, které slouží učitelům k dosažení předem stanovených cílů vzdělávání;
- *odbornou způsobilost*- dovedností, vědomostí, vlastní zkušenosti, které učitel má jednak ze svého oboru a jednak také z všeobecného vzdělání;
- *rétorické a komunikační dovednosti*- oblast verbální i neverbální komunikace;
- *osobnostní vlastnosti*- kreativita, flexibilita, smysl pro odpovědnost.

2.4. Náplň pracovní činnosti učitel 2. stupně ZŠ

Hlavními termíny, které jsou nejčastěji uváděny v definicích spojených s profesí učitele, je výchova a vzdělávání.

Výchova je „plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podříditi jej normám společnosti, ale i normám instituce apod.“¹¹¹

Vzdělávání je „proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním- učením- přetváří ve vědomosti, znalosti dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli: mezi **vzdělavatelem** (učitelem, lektorem) a **vzdělávaným** (žákem, studentem, účastníkem). Z pohledu vzdělavatele jde o **vyučování**, z pohledu vzdělávaného jde o **učení**.“¹¹²

¹⁰⁷ § 24 zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

¹⁰⁸ Palán, Z.: *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha 2002, s. 107.

¹⁰⁹ tamtéž

¹¹⁰ Šerák, M., Dvořáková, M.: *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha 2009, s. 66- 67.

¹¹¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 277.

¹¹² Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha 2008, s. 19.

Náplní pracovní činnosti učitele je dle Národní soustavy povolání zmíněná:¹¹³

- výchova a vzdělávání v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož vytváření má podíl;
- vytváří a soustavně aktualizuje pedagogickou dokumentaci nebo vytváří a aktualizuje individuální vzdělávací plánů pro druhý stupeň základní školy;
- učitel si také musí neustále rozšiřovat znalosti ve svém oboru a aplikovat je do procesu vzdělávání, popř. do individuálních vzdělávacích plánů;
- vzdělává formou speciální pedagogiky, která odpovídá stupni znevýhodněného žáka prostřednictvím speciálních postupů, metod, speciálních učebnic, didaktických materiálů, speciálních forem vzdělávání a učebních a kompenzačních pomůcek;
- vzdělává nadané žáky a podporuje jejich osobní vývoj, jejich další pokrok diskutuje s rodiči či zákonnými zástupci a třídním učitel, poskytuje konzultace žákům, připravuje zprávy, hodnocení a klasifikaci žáků;
- hodnotí nově zavedené postupy ve vyučování a také hodnotí účinnost vzdělávací a výchovné činnosti;
- plní práce a úkoly, které souvisí s přímou pedagogickou činností, do kterých spadá i dohled nad žáky, vedení evidence o výsledcích žáků a vedení evidence o své pedagogické činnosti;
- učitelovou náplní pracovní činnosti je celková vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti psychologie a pedagogiky.

Z této rozpracované náplně pracovní činnosti učitele 2. stupně základní školy budu vycházet při tvorbě kompetenčního modelu. Jak je z uvedeného výčtu vidět, učitelova náplň práce se skládá z mnoha činností, které musí zastávat.

Z výše uvedené náplně práce lze také odvodit tyto pedagogické role učitele, jak uvádí Vašutová,¹¹⁴ jedná se o role:

- poskytovatele poznatků a zkušeností,
- poradce a podporovatele,
- projektanta a tvůrce,
- diagnostika a klinika,

¹¹³ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z:

<http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11.>

¹¹⁴ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 81.

- reflektivního hodnotitele,
- třídního a školního manažera,
- socializačního a kultivačního modelu.

2.5. Pedagogická způsobilost

Vedle odborné kvalifikace je důležitá také pedagogická způsobilost a to z toho důvodu, že pokud hovoříme o profesi učitele, hovoříme o dvojí způsobilosti, pedagogické a předmětové, jak již bylo uvedeno v podkapitole 2.1.

Při různých typech vzdělávání si musí učitel/ lektor nejprve stanovit koho, jakou skupinu lidí bude vyučovat, vzdělávat. V rámci mého zaměření práce je učitel orientován pouze na vzdělávání žáků na základní škole.

Učitel si nejprve musí před vyučováním stanovit cíl a od něj odvodit obsah, formy, metody, prostředky a podmínky vyučování, které budou sloužit k úspěšnému naplnění cíle.¹¹⁵ Tyto jednotlivé body v krátkosti představím.

2.5.1. Cíl

Učitel si před zahájením vyučování musí stanovit předpokládané výsledky (cíle), kterých chce dosáhnout, tedy co bude vyučovat. Také by si mělo rozpracovat jednotlivé vyučovací hodiny tak, aby každá z nich nějakým způsobem žáka obohatila. Od stanovených cílů se pak dále odvíjejí obsah, formy, metody, prostředky a podmínky vyučování. K dosažení vzdělávacích cílů pomáhá učitelům hlavně obsah vyučování.¹¹⁶ Ten je stanoven na základě školního vzdělávacího obsahu, který je předepsán učebními osnovami, učebními plány a apod.¹¹⁷

2.5.2. Organizační formy vyučování

Organizační formy vyučování jsou definovány jako „**způsob uspořádání výuky** v konkrétních podmínkách určité výchovné vzdělávací instituce.“¹¹⁸ Z hlediska vztahu učitel- žák se rozlišují individuální, hromadné vyučování a smíšené formy vyučování jako organizační formy vyučování.¹¹⁹

¹¹⁵ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 118.

¹¹⁶ tamtéž

¹¹⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 142.

¹¹⁸ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 159.

¹¹⁹ tamtéž

2.5.3. Metody

Interakce ve vzdělávacím prostředí, probíhají díky vyučovacím metodám.¹²⁰ Maňák uvedený v Mužíkovi¹²¹ definuje **vyučovací metodu** jako „koordinovaný systém činností učitele a žáků zaměřený vzhledem k žákům na aktivní osvojování záměrně uspořádaného obsahu vyučování a sledující dosažení stanovených výchovně vzdělávacích cílů.“ V pedagogickém slovníku je výuková metoda definována jednodušeji jako „postup, cesta, způsob vyučování (...). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“¹²²

Volbu metody ovlivňuje:¹²³

- „učivo (tzn. předmět, téma konkrétní vyučovací hodiny),
- věk žáků,
- intelektové předpoklady a učební zkušenosti žáků,
- organizační forma vyučování,
- vybavení školy (laboratoře, počítače, didaktická technika, knihovna atd.),
- profesionální a osobnostní předpoklady učitele.“

Existuje mnoho dělení didaktických metod podle různých kritérií. Jedním z nich je dělení podle Stračára, kterého uvádí Mužík,¹²⁴ kdy dělí vyučovacích metod podle poznatků a dle míry aktivity učitele a žáka:

- slovní metody (rozhovor, přednáška, beseda,...),
- názorné metody (pozorování a demonstrace),
- praktické metody (práce s textem, laboratorní práce,...).

Jiný typ dělení nabízí Dostál, na kterého odkazuje Mužík,¹²⁵ který dělí vyučovací metody podle etap vyučovacího procesu:

- metody vytváření a osvojování vědomostí a představ,
- metody upevňování vědomostí,
- metody prověřovací vědomostí, dovedností a návyků.

¹²⁰ Dytřdová, R., Krhutová, M.: *Učitel- příprava na profesi*. 1. vyd. Praha 2009, s. 26.

¹²¹ Mužík, J.: *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha 2005, s. 30.

¹²² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 287.

¹²³ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 181- 182.

¹²⁴ Mužík, J.: *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha 2005, s. 31.

¹²⁵ tamtéž

Kalhous, Obst a kolektiv autorů¹²⁶ uvádí klasifikaci výukových metod dle Lerner, která vychází z „charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje.“ Následně uvedené metody výuky považují za nejvhodnější pro současnou učitelskou praxi. Jedná se o:¹²⁷

- informačně- receptivní metodu,
- reproduktivní metodu,
- metodu problémového výkladu,
- heuristickou metodu,
- výzkumnou metodu.

Učitel musí znát dobře metody výuky, aby byl schopen v konkrétní situaci využít tu, která bude nejefektivnější, popřípadě zvolit správnou kombinaci několika vyučovacích metod.¹²⁸

2.5.4. Didaktické prostředky

Didaktickými prostředky rozumíme vše „čeho učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů.“¹²⁹ Rozlišují se materiální a nemateriální didaktické prostředky. Mezi materiální didaktické prostředky se podle klasifikace řadí učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení a vybavení učitele a žáka. Nemateriálními didaktickými prostředky například vyučovací forma, metody výuky, didaktická zásada nebo také dílčí cíle a další.¹³⁰

2.5.5. Podmínky vyučování

Vyučovací proces probíhá vždy za určitých podmínek, které ovlivňují jak jeho průběh, tak i výsledky. Podmínky vyučování lze dělit na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní podmínky, tedy školní, které ovlivňují vyučování, jsou řazení žáci, učitelský sbor, způsob řízení školy, klima školy, přijatá koncepce vyučování, materiální vybavení, prestiž školy a spolupráce školy s veřejností, zejména s rodiči žáků. Mezi vnější, tedy

¹²⁶ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 309.

¹²⁷ tamtéž

¹²⁸ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 179.

¹²⁹ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 337.

¹³⁰ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 337-339.

sociální podmínky se řadí vzdělávací politika, požadavky trhu práce, místní podmínky, rodiče a veřejnost a rozvoj vědních disciplín a techniky.¹³¹

2.5.6. Vyučovací proces

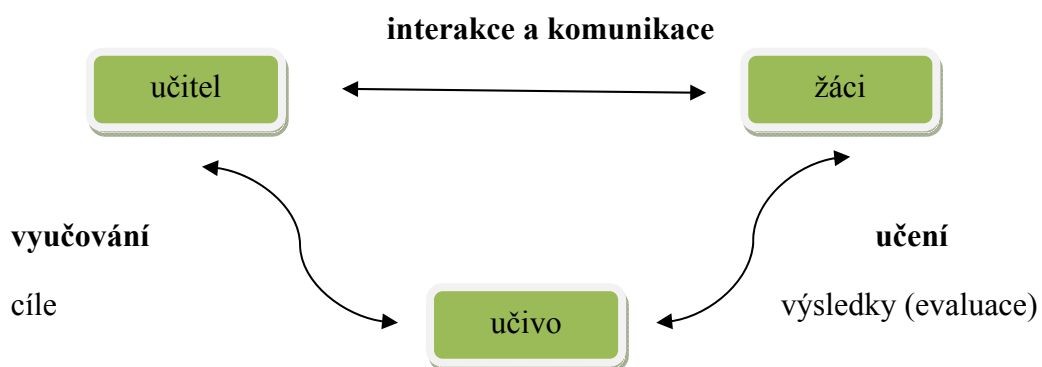
Vyučovací proces (vyučování) plní rozhodující roli pro dosažení cíle vzdělávání. Je to složitý a dlouhodobý proces, který je ovlivněn celou řadou faktorů.¹³² Jednou z dalších možných definic vyučování uvádí Grecmanová, Holoušová, Urbanovská,¹³³ které definují **vyučování** jako „výchovné působení nebo aktivita vychovatele, učitele, která spočívá v navozování, zprostředkování, podpoře a dalším rozvíjení učení vychovávaných, žáků.“

Učení ve spojení se školními podmínkami lze vymezit za „záměrně navozovanou činnost s cílem systematicky získat jisté vědomosti, dovednosti, návyky, ale také formy chování a osobnostních vlastností.“¹³⁴

Základními prvky vyučovacího procesu jsou:¹³⁵

- cíl (obsah učiva)
- lektor (výuka)
- účastník (učení)
- didaktické prostředky

Hlavními prvky **výuky** jsou učitel, žák a učivo. Představují tzv. **didaktický trojúhelník**.¹³⁶



Obrázek 5: Didaktický trojúhelník¹³⁷

¹³¹ Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 195-196.

¹³² Mužík, J.: *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha 2005, s. 17.

¹³³ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 70.

¹³⁴ tamtéž

¹³⁵ tamtéž

¹³⁶ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 63.

Komunikace, která probíhá ve vyučování mezi učitelem a žákem je označovaná jako pedagogická komunikace. Ta bude rozpracována v kapitole 2.8.

2.5.7. Typologie učitele

Jelikož do vztahu ve vyučovacím procesu vstupují učitel a žák, ráda bych okrajově uvedla některé typologie učitele, kde je popsán učitelův vztah k žákům.

V literaturách je uváděno mnoho typologií učitele. Jednou z nich je Andersonova typologie učitelů, kterou uvádí Grecmanová, Holoušová, Urbanovská.¹³⁸ Dělí učitele na:¹³⁹

- „**Dominantní typ** se vyskytuje u nejistých učitelů, kteří se nesnaží pochopit své žáky a sjednotit své jednání s jejich psychikou.
- **Integrativní typ** se častěji vyskytuje u učitelů vyrovnaných, s dostatečnou sebedůvěrou. Jeho znakem je demokratický přístup a snaha respektovat žáky s jejich individuálními zvláštnostmi.“

Grecmanová, Holoušová a Urbanovská¹⁴⁰ uvádějí za nejvíce používanou Caselmannovu typologii. V rámci této typologie se rozlišují dva výchozí typy učitelů:¹⁴¹

- **logotrop**, který zaměřuje svoji orientaci spíše na vzdělávací stránku ve vztahu učitel-žák (důležitý především obsah a problematika vyučovacího předmětu).
- **paidotrop**, jehož hlavní orientace je na psychický vývoj (vedení a formování) žáka. Důraz je kladen spíše na vzájemný dobrý vztah učitel-žák, než na jeho vědomosti.

Z hlediska pedagogických postupů jsou odvozeny následující tři typy učitelů:¹⁴²

- **Vědecko-systematický typ učitele**- propracovaný postup ve vyučovací hodině, systematicky pracuje krok po kroku. U žáků rozvíjí logické myšlení.
- **Umělecký typ**- spíše než logický přístup k učivu je pro něj typický intuitivní přístup k učivu a pronikání do učiva. Tento typ učitele nachází své uplatnění

¹³⁷ Upraveno podle: Švarcová, I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha 2005, s. 161.

¹³⁸ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s.183.

¹³⁹ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 183-184.

¹⁴⁰ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 182.

¹⁴¹ tamtéž

¹⁴² Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc 2000, s. 183.

především ve výuce literatury a dějepisu, kde může využít svoji představivost a názorné myšlení.

- **Praktický typ**- typické jsou pro něj organizační schopnosti. U svých žáků rozvíjí především praktické myšlení.

2.5.8. Vyučovací styl a styl vedení třídy

Každý učitel vyučuje podle souboru činností, podle svého specifického postupu, který je označován za vyučovací styl. Vzniká z předpokladů učitele pro pedagogickou činnost a na jeho rozvíjení se podílí vnitřní i vnější faktory. Měnit učitelský styl je problematické, je relativně stabilní.¹⁴³

Pokud se tedy podíváme na vyučovací styl učitele, Dyrtrtová a Krhutová¹⁴⁴ uvádí typologii podle G. D. Fenstermachera:

- „**Manažerský styl** se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací, a korektní zpětnou vazbou.
- **Facilitační styl** je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení.
- **Pragmatický styl** je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání.“

V návaznosti na vyučovací styl, bych zmínila a více představila jednu důležitou učitelovu vlastnost a tou je tvořivost. Ta se především promítá do již zmíněného vyučovacího stylu. Tvořivost lze chápat jako „soubor schopností, vlastností a dalších dispozic osobnosti, které ve vzájemné symbióze a za příznivých podmínek (...) vedou k vytváření pro subjekt originálních, nových nápadů, řešení problémů pro něj doposud neobvyklým způsobem apod.“¹⁴⁵ U učitelů se předpokládá, že pracuje tvořivým způsobem a také dovede podněcovat tvořivost u svých žáků.¹⁴⁶

Co se týče stylů vedení třídy, které vychází z teorie vedení lidí, rozlišují se tři. Každý z těchto stylů ovlivňuje klima třídy, ve kterém učitel vyučuje a vychází z postojů, která učitel zaujímá vůči žákům. Učitel se snaží dát do souladu vlastní styl

¹⁴³Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s 287-288.

¹⁴⁴Dyrtrtová, R., Krhutová, M.: *Učitel- příprava na profesi*. 1. vyd. Praha 2009, s. 20.

¹⁴⁵Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 106.

¹⁴⁶Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 107.

řízení se stylem, který vyhovuje žáků. Jedná se o: styl autoritativní, demokratický a liberální.¹⁴⁷

- **Autoritativní styl-** „učitel vymezuje, co a jak je přípustné ve třídě říkat, jak mají žáci chápat učivo, jak se mají chovat atd. Řídí žáky prostřednictvím příkazů a nařízení, normy chování a znalostí, které po žácích vyžaduje, obvykle bývají jasně specifikované.“¹⁴⁸
- **Demokratický styl-** „učitel uznává žáka jako partnera základem jeho přístupu k žákovi je rovnoprávnost mezi osobnostmi učitele a žáka (při zachování jasně rozdělených funkcí v rámci sociální interakce).“¹⁴⁹
- **Liberální styl-** „učitel neprosazuje svoji vůli, rozhoduje jen v krajních případech. Neřízení hodiny produkuje chaos a neklid.“¹⁵⁰

2.6. Manažerská kompetence

Učitel v určitých situacích působit jako manažer. Měl by být schopen vést žáky tak, aby ve třídě panovalo dobré třídní klima a dalo se lépe s žáky pracovat.

Co se skrývá pod termínem třídní management? Třídní management můžeme definovat jako „proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit.“¹⁵¹

V pedagogickém slovníku je management třídy odkazován na řízení třídy. Řízení třídy je považováno za „nejobtížnější z učitelových činností, protože předpokládá nejen dovednosti prezentovat učivo, ale především organizovat práci studentů tak, aby byla posilována jejich motivace i dodržování kázně.“¹⁵²

Podstatu manažerských dovedností představují dva typy činností:¹⁵³

- „Učitel musí zavést **standarty pro chování**, které zamezí vyrušování nebo alespoň zachová jeho nízkou úroveň.
- Vytváří **podmínky, které jsou zaměřené na prevenci nevhodného chování**: zapojení žáků do školních aktivit a udržení v procesech učení, tj. využití

¹⁴⁷ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 19-21.

¹⁴⁸ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 19.

¹⁴⁹ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 20.

¹⁵⁰ tamtéž

¹⁵¹ Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika po učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha 2011, s. 241.

¹⁵² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 207.

¹⁵³ Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika po učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha 2011, s. 245.

dovedností důležitých pro smysluplnost toku těchto aktivit je považováno za efektivní způsob prevence nevhodného chování.“

Rozlišují se tři fáze třídního managementu.¹⁵⁴

- „fáze plánování v perspektivní i blízké rovině (před zahájením školního roku, před akcemi v průběhu roku),
- fáze včleňování projektovaného do školní reality (práce s pravidly výukové činnosti atd.),
- udržování činností během celoroční výuky a jejího hodnocení.“

2.7. Technická kompetence

Pro výkon učitelské profese je také důležité, aby učitel uměl ovládat různé typy didaktické techniky, které mu slouží k dosažení předem stanoveného cíle vyučovacího procesu. Didaktickými prostředky jsem se již zabývala v podkapitole 2.5.4. Nyní bych poukázala pouze na materiální didaktické prostředky, především na technické výukové prostředky. Mezi tyto prostředky se řadí.¹⁵⁵

- auditivní technika- mezi tuto techniku se řadí gramofony, přehrávače CD, magnetofony, sluchátková souprava a školní rozhlas;
- vizuální technika- tato technika se užívá pro diaprojekci, pro dynamickou a pro zpětnou projekci;
- audiovizuální technika- do této skupiny se řadí magnetoskopy a videorekordéry, filmové projektory, videotechnika a televizní technika, audiovizuální technika pro projekci diafonu a také multimediální systémy;
- technika řídicí a hodnotící- výukové počítačové systémy, тренаžéry, osobní počítače, zpětnovazebné systémy.

Nově se místo dříve používaných meotarů, diapozitivů používají již zmíněné počítače a také interaktivní tabule. Výuka pomocí interaktivní tabule je „považována za novou metodu, která má žákům nabídnout zábavnější a méně stereotypní formu výuky. Měla by svými prostředky zapojit žáky do spoluutváření samotné vyučovací hodiny, a tím zvýšit jejich motivaci k učení.“¹⁵⁶

¹⁵⁴ Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika po učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha 2011, s. 244.

¹⁵⁵ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 339.

¹⁵⁶ Preisler, D. *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí* [online]. [cit. 15. 3. 2012] Dostupné z: <<http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>>

2.8. Rétorické a komunikační dovednosti

Ve výkladovém slovníku je komunikace, která se realizuje ve verbální i neverbální oblasti, definována jako „sociální *interakce* mezi dvěma nebo více osobami, při které dochází ke sdělování a výměně *informací* (idejí, vědomostí, dovedností apod.).“¹⁵⁷ Tato sociální interakce je uskutečňována v jakémkoliv vzdělávacím procesu. Pro účely mé diplomové práce se budu orientovat především na komunikaci, která probíhá ve vztahu učitel a žák.

„Termín komunikace bývá často používán v těsném spojení s termínem interakce, kterým je označováno působení na sebe navzájem při společných činnostech.“¹⁵⁸

Komunikace, která probíhá ve vyučování je označovaná termínem pedagogická komunikace.¹⁵⁹ Ve slovníku je pedagogická komunikace definována jako komunikace, která je „zaměřena na výchovně *vzdělávací proces*, ve kterém si všímá výměny *informací* mezi přednášejícím a posluchačem (...) při naplňování výchovně vzdělávacích cílů.“¹⁶⁰

Tato komunikace probíhá mezi¹⁶¹

- učitelem- studujícím, a nebo
- mezi studujícím- studujícím (skupinou studujících). Tato komunikace je významná spíše pro vzdělávání dospělých.

Učitel má ve vyučovacím procesu:¹⁶²

- mluvit spisovně, plynule a výrazně;
- vyjadřovat své myšlenky srozumitelně, jasně a s logickou návazností;
- obsah a metody sdělení uzpůsobit věku žáků a jejich dosavadních znalostí.

2.9. Profesní a klíčové kompetence učitele

„Kompetence lze snadno zaměnit nebo i nahradit dalšími termíny jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost učitele pro profesi, na druhé straně však vnášejí nepřesnosti až terminologickou zmatečnost do

¹⁵⁷ Palán, Z.: *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha 2002, s. 99.

¹⁵⁸ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 251.

¹⁵⁹ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s. 314.

¹⁶⁰ Palán, Z.: *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha 2002, s. 149.

¹⁶¹ tamtéž

¹⁶² Dyrtdová, R., Krhutová, M.: *Učitel- příprava na profesi*. 1. vyd. Praha 2009, s. 79.

problematiky „být profesionálním učitelem“, k níž se konstrukt váže. Vyjádření profese učitele v kompetencích má stejnou hodnotu jako vyjádření v odpovědnostech, povinnostech či hodnotách.¹⁶³

Profesní kompetence učitele tvoří základ pro určení „tzv. **profesního standardu**, který by měl být *normou pro vstup do učitelské profese*. Je zřejmé, že profesní standard by měly tvořit kompetence, které jsou nejdůležitější pro výkon profese učitele. Jde o tzv. **klíčové kompetence**.“¹⁶⁴

Za zdroje učitelových klíčových profesních kompetencí jsou považovány:¹⁶⁵

- „funkce školy v moderní společnosti,
- tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost.“

Základními funkcemi moderní společnosti jsou funkce socializační, prospektivní, kvalifikační a osobnostní.¹⁶⁶

Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání formuluje tyto cílové oblasti vzdělávání:¹⁶⁷

- „*učit se poznávat*, tj. osvojovat si teoretické a praktické znalosti (dovednosti) pomocí nichž žák poznává, resp. objevuje svět, učí se učit a řídit svoje učení,
- *učí se jednat*, tj. naučit se komunikovat v různých životních situacích,
- *učit se žít společně s ostatními*, tj. umět spolupracovat s druhými a podílet se na společenských činnostech,
- *učit se být*, tj. porozumět sobě samému i druhým lidem, zdokonalovat svoji osobnost s morálními hodnotami společnosti.“

Z těchto východisek byly odvozeny klíčové profesní kompetence učitele. Vašutová¹⁶⁸ tyto kompetence definuje:

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,

¹⁶³ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 91.

¹⁶⁴ Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 25.

¹⁶⁵ tamtéž

¹⁶⁶ Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 26.

¹⁶⁷ tamtéž

¹⁶⁸ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 105.

- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

„Jednotlivé oblasti kompetencí jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech.“¹⁶⁹

Kompetence jsou následovně rozpracovány:¹⁷⁰

- **Kompetence předmětová/oborová**

- ✓ učitel je vybaven ve stanoveném rozsahu a hloubce, jenž odpovídají potřebám ZŠ/SŠ, systematickými znalostmi aprobačního oboru
- ✓ má osvojeny základní dovednosti komunikační a informační technologie, je schopen hledat a zpracovat údaje především v rámci aprobačních oborů
- ✓ integruje mezioborové znalosti do vyučovacích předmětů a tím tvoří mezipředmětové vazby
- ✓ je schopen přetvářet znalosti určitých vědních oborů do vyučovacích předmětů, respektive do jeho vzdělávacího obsahu
- ✓ je schopen přetvářet metodologii poznání určitého oboru do způsobů u myšlení studenta v určitém vyučovacím předmětu

- **Kompetence didaktická a psychodidaktická¹⁷¹**

- ✓ učitel disponuje poznatky o rámcových vzdělávacích programech, je schopen vytvářet školní vzdělávací programy a návrh výuky
- ✓ v praktické i teoretické rovině ovládá strategie učení a vyučování a s poznatky jejich sociálních, psychologických a kauzálních aspektů
- ✓ je schopen využívat základní metodiku ve výuce určitého předmětu a tuto metodiku upravit potřebám žáků a požadavkům dané školy
- ✓ využívá komunikační a informační technologie pro podporu učení žáků
- ✓ má poznatky o teoriích hodnocení a je schopen je využívat nástroje hodnocení vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků a nárokům dané školy

¹⁶⁹ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 105.

¹⁷⁰ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 106.

¹⁷¹ tamtéž

- **Kompetence pedagogická¹⁷²**

- ✓ učitel v teoretické i praktické rovině ovládá podmínky a procesy výchovy spojené s poznatky jejich sociálních, psychologických a multikulturních aspektů
- ✓ podporuje rozvoj individuálních kvalit studentů
- ✓ disponuje poznatky o právech dítěte a na základě jejich znalosti je ve své pedagogické činnosti respektuje
- ✓ má znalosti v oblasti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání a na jejich základě se orientuje v kontextu výchovy a vzdělávání

- **Kompetence diagnostická a intervenční¹⁷³**

- ✓ učitel je ve vyučování schopen užít prostředky pedagogické diagnostiky
- ✓ dovede identifikovat žáky se specifickými poruchami chování a učení a na základě toho to rozpoznání využívá metody vyučování a výběru učiva dle jejich možností
- ✓ je schopen vést nadané žáky ve vyučování
- ✓ je schopen rozpoznat šikanu, týrání a patologické projevy chování žáků ve třídě a následně zprostředkovat jejich nápravu a prevenci
- ✓ je schopen ve třídě zajistit kázeň a řešit školní výchovné problémy a situace

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní¹⁷⁴**

- ✓ učitel je schopen vytvářet příznivé učební/pracovní klima ve třídě/škole
- ✓ zná prostředky sloužící k socializaci žáků a dovede je ve své pedagogické praxi využít
- ✓ disponuje prostředky pedagogické komunikace
- ✓ má znalosti v oblasti rodinné výchovy a uplatňuje osvojené efektivní způsoby spolupráce a komunikace při styku s rodiči žáků
- ✓ je schopen se orientovat v obtížných situacích a zprostředkovat jejich řešení ve škole i mimo školu
- ✓ je schopen zjistit původce negativního chování a postojů žáků a použít prostředky nápravy a prevence

¹⁷² Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 107.

¹⁷³ tamtéž

¹⁷⁴ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 108.

- **Kompetence manažerská a normativní¹⁷⁵**

- ✓ učitel zná obsah zákonů a norem, které se vztahují k výkonu a pracovnímu prostředí pedagogické profese
- ✓ má přehled o vzdělávací politice a je schopen ji reflektovat ve své pedagogické činnosti
- ✓ je schopen vést základní administrativu týkající se agendy žáků a jejich výsledků vzdělávání, je schopen vést také záznamy a výkaznictví
- ✓ na základě svých schopností a dovedností je schopen organizovat různé mimo výukové aktivity, které probíhají v rámci třídy a školy
- ✓ disponuje způsoby vedení žáků a vytváří podmínky vedoucí k efektivní kooperaci ve třídě
- ✓ vytváří projekty institucionální spolupráce zahrnující i spolupráci zahraniční

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující¹⁷⁶**

- ✓ učitel má všeobecný rozhled a jeho prostřednictvím působí na utváření hodnot a postojů žáků
- ✓ ovládá zásady profesní etiky učitele a na jejich základě se prezentuje, je schopen argumentace ve prospěch obhájení svých pedagogických postupů
- ✓ je schopen kooperace s ostatními kolegy
- ✓ je schopen sebereflexe
- ✓ je schopen reflektovat veškeré změny vzdělávacích podmínek i vzdělávací zájmy a potřeby žáků ve své pedagogické činnosti

Švec¹⁷⁷ představuje jiné členění pedagogických kompetencí učitele a poznamenává, že pedagogické kompetence jsou širším pojmem než pedagogické dovednosti. Dělí tyto tři skupiny:¹⁷⁸

- a) výchozí (metodické) kompetence-** sem řadí kompetenci

¹⁷⁵ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 108.

¹⁷⁶ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 109.

¹⁷⁷ Švec, V.: *Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel?* In: Nezvalová, D.: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)* 1. vyd. Olomouc 1998, s. 257.

¹⁷⁸ Švec, V.: *Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel?* In: Nezvalová, D.: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)* 1. vyd. Olomouc 1998, s. 257-258.

- *diagnostickou*- učitel dovede diagnostikovat dovednosti a vědomosti žáků, ale také jejich styly učení, pojetí učiva, vztahy mezi žáky i klima ve třídě,
- *psychopedagogickou*- orientovaná na projektování učení žáků, jejich osobnostní rozvoj a na uvedení do praxe těchto projektů,
- *komunikativní*- umožňuje učitelovu komunikaci se žáky v nejrůznějších pedagogických situacích,
- *informační*- základem je zvládnutí nejmodernějších informačních technologií.

b) osobnostní kompetence- zahrnují především učitelovu odpovědnost za svá rozhodnutí a za jejich důsledky, které vyvstávají z jejich praktického užití v pedagogické komunikaci. Dále je zde zahrnuta učitelova autenticita, empatii a schopnost akceptovat sebe i druhé kromě jiného.

c) rozvíjející kompetence- do této skupiny kompetencí spadá

- *adaptivní kompetence*- napomáhá orientovat se učiteli i žákům ve společenských změnách,
- *metodologická kompetence*- umožňuje řešit pedagogovi problémy pomocí využití vědeckých metod a díky nim i zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- *tvůrčí kompetence*- slouží k inovaci výuky, využívání nových a efektivních postupů
- *sebereflexivní kompetence*- slouží k přemýšlení pedagoga nad svoji prací
- *autoregulativní kompetence*- zakládá se na realizaci změn v pedagogově činnosti- zdokonalování jeho stylu, pedagogických dovedností.

I tyto prezentované kompetence se při využití v praxi, při praktické pedagogické činnosti učitele, prolínají.

V současnosti se v literatuře objevuje spousta pokusů o klasifikaci učitelových profesních kompetencí. Švec považuje za jádro profesních kompetencí učitele kompetenci osobnostní, sociálně komunikativní a psychodidaktickou.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Švec, V.:*Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 30-31.



Obrázek 6: Vztah osobnostní, psychodidaktické a sociálně komunikativní kompetence¹⁸⁰

Spilková¹⁸¹ (v tomto přístupu jde spíše o nějaké ideální představy, jaký by učitel měl být) uvádí mezi složky profesní kompetence učitele:

1. kompetence odborněpředmětová,
2. kompetence psychodidaktická,
3. kompetence komunikativní,
4. kompetence organizační a řídicí,
5. kompetence diagnostická a intervenční,
6. kompetence poradenská a konzultativní,
7. kompetence reflexe vlastní činnosti.

Jiný přístup použil Kyriacou, který popsal sedm klíčových pedagogických dovedností. Pedagogické dovednosti definuje jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“¹⁸² V rámci těchto dovedností rozlišuje tři důležité prvky:¹⁸³

- **vědomosti** (zahrnují učitelovi znalosti);
- **rozhodování** (zahrnuje rozhodování a uvažování ve fázi přípravy, v průběhu

¹⁸⁰ Švec, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha 2005, s. 31.

¹⁸¹ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s. 219.

¹⁸² Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 13.

¹⁸³ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 13.

po skončení vzdělávacího procesu);

- **činnost** (učitelovo jednání).

Kyriacou¹⁸⁴ při definování klíčových pedagogických kompetencí vychází z toho, co současný učitel reálně dělat musí a co dělá:

1. **Plánování a příprava**- dovednosti, které se podílejí na stanovení správných cílů vyučovaného předmětu a prostředky, díky, kterým cílů dosahujeme.
2. **Realizace vyučovací jednotky**- dovednosti, které jsou nutné k zapojení žáků do výuky.
3. **Řízení vyučovací jednotky**- dovednosti, které jsou potřebné k udržení pozornosti, zájmu žáků a jejich aktivitě ve výuce.
4. **Klima třídy**- dovednosti potřebné k vyvolání a udržení dobrých postojů žáků vůči vyučování.
5. **Kázeň**- dovednosti sloužící k udržení pořádku.
6. **Hodnocení prospěchu žáků**- dovednosti nutné k hodnocení jak formativnímu, tak i sumativnímu.
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace**- dovednosti sloužící k reflexi vlastní práci a následně pro zlepšení v pedagogické činnosti.

„Tyto **klíčové dovednosti** učitele jsou navzájem **provázány** a podstatně se ovlivňují. Získané dovednosti v jedné oblasti nepochybně kladně ovlivní jinou oblast pedagogických dovedností.“¹⁸⁵

Rámcové vzdělávací programy, které nově charakterizují cíle vzdělávání, zavádí i zmíněný pojem klíčové kompetence. Rámcové vzdělávací programy „vycházejí ze Státního programu vzdělávání a jsou vytvářeny pro předškolní vzdělávání, základní školy, gymnázia a střední odborné školy. Tyto Rámcové vzdělávací programy tvoří stát. Jsou však rozpracovány do školních vzdělávacích programů, které tvoří jednotlivé školy.“¹⁸⁶

¹⁸⁴ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s 220.

¹⁸⁵ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 16.

¹⁸⁶ Horák, J., Kolář, Z.: *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Ústí nad Labem 2004, s. 72.

Ve fázi základního vzdělávání¹⁸⁷ se za klíčové kompetence považují:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanská,
- kompetence pracovní.

Výše uvedené klíčové kompetence jsou vypracovány pro žáky základní školy. Základy těchto kompetencí by měly být přijaty v období do ukončení povinné školní docházky a dále by měly vytvářet podklad pro další vzdělávání v rámci celoživotního učení.¹⁸⁸ S těmito kompetencemi korespondují výše uvedené kompetence Belze a Siegrista.

„Je zřejmé, že žákovské kompetence mohou rozvíjet pouze učitelé, kteří sami budou souvisejícími kompetencemi vybaveni. V opačném případě by učili kompetencím osoby nekompetentní a kurikulární reforma by byla vážně ohrožena.“¹⁸⁹

Předpokládám tedy, že učitel je kompetentní a má tyto klíčové kompetence zvládnuté, aby je mohl dále předávat svým žákům.

¹⁸⁷ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 11. 2. 2012]

Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>

¹⁸⁸ Bartošová, I., Skutil, M.: *Profesní klíčové kompetence učitele v evropském kontextu*. In: Doležalová, J., Vrabcová, D.: *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. 1. vyd. Hradec Králové 2006, s. 32.

¹⁸⁹ Doležalová, J., Vacek, P.: *K možnostem utváření kompetencí učitele v pregraduální a postgraduální přípravě*. In: Doležalová, J., Vrabcová, D.: *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. 1. vyd. Hradec Králové 2006, s. 27.

3. Tvorba kompetenční modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) na základní škole.

V první kapitole jsem definovala kompetence a kompetenční model, v druhé kapitole jsem představila osobnost učitele a nyní se dostávám k závěrečné části mé diplomové práce a to tvorbě kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) základní školy.

Při tvorbě kompetenčního modelu budu procházet fázemi, které jsem terminologicky rozpracovala v kapitole 1.1.4 identifikace kompetencí. Pro přehlednost je ještě jednou uvedu. Jedná se o tyto fáze:¹⁹⁰

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací,
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
5. ověření a validizace vzniklého modelu.

3.1. Přípravná fáze

Objektem mé diplomové práce je, jak již bylo několikrát uvedeno učitel 2. stupně (ISCED 2) základní školy. Hlavním východiskem pro tvorbu kompetenčního modelu bude literatura, typologie pozice učitele z Národní soustavy povolání, požadavky vztahující se k pozici učitele a z informací o pracovním místě.

Na základě informací stanovených v přípravné fázi se mohu přesunout k fázi druhé a tu představuje sběr dat.

3.2. Sběr dat

Na začátku této podkapitoly bych poukázala na to, že nebudu uvádět odkazy u informací, které již byly rozpracovávány v předchozích kapitolách. Vždy uvedu kapitolu, kde lze příslušné informace nalézt. U nových poznatků bude odkaz uveden.

Fázi sběru dat jsem rozpracovávala v kapitole 1.1.4. identifikace kompetencí. V této fázi lze využívat tyto zdroje:

- rozhovor,
- metoda kritických situací,

¹⁹⁰ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 46.

- panely expertů, průzkumy,
- databáze kompetenčních modelů,
- analýza pracovních funkcí/úkolů,
- přímé pozorování.

Jak již bylo uvedeno, není dobré vycházet z jednoho zdroje. Kompetenční model, který je cílem mé diplomové práce, není určen pro konkrétní situaci ani konkrétní pozici. Hlavním východiskem při tvorbě kompetenčního modelu bude především literatura. Budu vycházet z dělení kompetencí Tyrona uvedené v kapitole 1.1.3. dělení kompetencí. Pro úplnost zopakují, které kompetence to jsou. Jedná se o kompetence:

- *manažerské,*
- *technické,*
- *interpersonální.*

Dalším zdrojem pro tvorbu kompetenčního modelu budou skupiny Šerákových profesních požadavků uváděné v kapitole 2.3. Jedná se o:

- *pedagogickou způsobilost,*
- *odbornou způsobilost,*
- *rétorické a komunikační dovednosti,*
- *osobnostní vlastnosti.*

Z tohoto členění vytvořím kompetenční kotvy a přidám ještě dělení dle Tyrona, uvedené výše. Rétorické a komunikační dovednosti začlením do interpersonální kompetence.

Při tvorbě kompetenčního modelu budu také vycházet z klíčových kompetencí podle Belze a Siegrista. Tyto kompetence jsem již uvedla v kapitole 1.1.3. dělení kompetencí, nyní je více představím:¹⁹¹

- *Komunikace a kooperace-* komunikativnost představuje schopnost a připravenost jedince komunikovat, hovořit o sobě před ostatními, co nejjasněji a

¹⁹¹ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 185, 231, 265, 301, 331, 353.

nejsrozumitelněji naslouchat ostatním, umět určit co je podstatné a co nikoliv, brát ohled na potřeby ostatních, všimát si neverbálních signálů. Kooperativnost představuje jedincovu schopnost a připravenost zodpovědně a s aktivitou se podílet na pracovních procesech skupiny, prezentovat své vědomosti a respektovat názory a představy ostatních, dodržovat pravidla a držet se společného cíle.

- *Řešení problémů a tvořivost*- představuje jedincovu schopnost a připravenost převzít na sebe v určitém rozsahu odpovědnost, samostatně analyzovat informace, plánovat výsledky, shrnovat a dokumentovat. Odprostit se od zastaralých postupů a řešení daných problémů a být otevřený originálním a novým. Je to schopnost a připravenost jedince rozpoznat problémy a rozčlenit na menší, hledat alternativy a neobvyklé způsoby řešení.
- *Samostatnost a výkonnost*- představuje jedincovu schopnost být iniciativní, na zadaném úkolu pracovat svědomitě, vytrvale, soustředěně, zastávat své vlastní názory a znát své slabé a silné stránky.
- *Odpovědnost* – tato schopnost představuje jedincovu ochotu a připravenost převzít na sebe v určité míře odpovědnost nebo spoluodpovědnost. Je to jedincova schopnost odhalit důsledky vlastního jednání. Se zadaným úkolem se identifikuje, vykonává ho svědomitě a spolehlivě, snaží se odhadnout důsledky svého jednání a chová se tedy kolegiálně a vhodně vůči ostatním.
- *Přemýšlení a učení*- představuje jedincovu schopnost rozvíjet svoji způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Je schopen dávat do souvislosti vědomosti, které už má s vědomostmi nově nabytými.
- *Schopnost argumentace a hodnocení*- představuje jedincovu způsobilost a připravenost hodnotit výsledky své vlastní práce, výsledky pracovní skupiny i výsledky ostatních. Používat přitom vhodná kritéria a měřítko a přisuzovat jim adekvátní váhu.

Klíčové kompetence učitele rozpracovává velmi podrobně Vašutová. Jedná se o kompetenci pedagogickou předmětovou (oborovou); manažerskou a normativní; sociální, psychosociální a komunikativní; diagnostickou a intervenční; didaktickou a psychodidaktickou; profesně a osobnostně kultivující. Tyto kompetence jsou podrobněji rozpracovány v kapitole 2. 9. profesní a klíčové kompetence učitele.

Jiným využitým zdrojem je Kyriacou, který stanovil několik kompetencí, které ve své podstatě tvoří pedagogickou kompetenci.

Na osobnost učitele, která je zpracována v kapitole 2. 2., ve dvou rovinách (psychosociální a sociální), nahlíží Šimonek. Osobnostním předpokladům učitele věnuje pozornost i Malach a Vašutová, kteří jsou rozpracováni ve stejné kapitole.

Z těchto uvedených dat budu vycházet při tvorbě kompetenčního modelu. Dále mohu přejít k fázi analýzy a klasifikaci informací.

3.3. Analýza a klasifikace informací

Nyní budu rozpracovávat jednotlivé kompetence v rámci jednotlivých kompetenčních kotev, které jsem si v předchozím textu stanovila z Tyronova a Šerákova dělení.

3.3.1. Analýza a klasifikace osobnostní kompetence

Při analýze osobnostní kompetence budu vycházet především z údajů zpracovaných v kapitole 2. 2., která se týká právě osobnostních vlastností učitele.

U autorů, Malacha, Vašutové i Šimonka, je uvedena schopnost rozhodovat. Malach¹⁹² představuje lektora jako osobu, která se musí rozhodovat i za situací, kdy má jen velmi omezené znalosti o charakteristice účastníků vzdělávání. Šimonek¹⁹³ klade důraz na schopnost kvalitního rozhodování.

Obst¹⁹⁴ hovoří o rozhodování ve spojitosti s výukou. Uvádí, že výuka je „nepřetržitým sledem rozhodovacích situací.“¹⁹⁵ Je důležité se rozhodovat v určitých situacích velice rychle, proto bych k této kompetenci připojila ještě flexibilitu a rychlou reakci, které uvádí Šimonek¹⁹⁶ a Malach.¹⁹⁷

Voda píše o rozhodování jako o jednom ze základních principů demokratického vzdělávání a poukazuje na tři oblasti, které se týkají učitelské profese, kde je důležité, aby učitelé mohli samostatně jednat a rozhodovat. První oblast je rozhodování v rámci vzdělávacího obsahu, druhou oblast tvoří rozhodování o metodách výuky, třetí oblast

¹⁹² Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 16.

¹⁹³ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

¹⁹⁴ Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha 2009, s. 103.

¹⁹⁵ tamtéž

¹⁹⁶ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

¹⁹⁷ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 17.

tvoří rozhodování o hodnocení žáků.¹⁹⁸ Se schopností rozhodovat souvisí i schopnost samostatně jednat. Schopnost samostatnosti a výkonnosti je jednou z klíčových kompetencí uváděnou Belzem a Siegristem.¹⁹⁹ Z výše uvedeného rozpracování bych první kompetenci nazvala **rozhodování a samostatnost**.

Další stanovenou kompetencí je **etika**. Na etiku klade důraz především Vašutová, rozpracovává ji v kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Odkazuje na důležitost etické stránky výkonu učitele a na základě zásad etiky by se učitel měl dokázat prezentovat.²⁰⁰ Dále etiku zmiňuje také Malach.²⁰¹ S etikou souvisí další osobnostní vlastnosti, jako je svědomitost a spolehlivost uváděná Šimonkem,²⁰² dále spravedlnost, na kterou odkazuje Malach²⁰³ i Vašutová²⁰⁴ a ta také uvádí hodnoty a postoje. K etice se dle mého názoru vztahuje odpovědnost. Schopnost přijmout odpovědnost považují Belze a Siegrist²⁰⁵ za klíčovou kompetenci. Já ji pro svůj návrh kompetenčního modelu nevyužila jako hlavní kompetenci, protože být odpovědný by měl být každý člověk v každé pozici. Zahrnula jsem ji pouze tedy jako součást etické kompetence.

Třetí kompetencí, která má dle mého názoru opodstatnění být v kompetenčním modelu je mnou označená kompetence **vzdělávat se**. Na potřebu neustále rozšiřovat své znalosti odkazuje Národní soustava povolání v náplni práce učitele. Mezi klíčové kompetence řadí Belze a Siegrist²⁰⁶ kompetenci k přemýšlení a učení, která zdůrazňuje jedincovu schopnost rozvíjet svoji způsobilost k učení. K této kompetenci bych zařadila i nutnost mít široký rozhled, jak poukazuje Malach.²⁰⁷

Mnoho autorů zmiňuje kreativitu jako důležitou schopnost učitele. „Být kreativní znamená používat nové techniky a principy myšlení.“²⁰⁸ Tuto definici uvádí Belze a Siegrist²⁰⁹ a řadí tvořivost spolu se schopností řešit problémy mezi klíčové

¹⁹⁸ Voda, J.: *Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula*. In: Krykorková, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha 2010, s. 131, 133.

¹⁹⁹ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 265.

²⁰⁰ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²⁰¹ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 11.

²⁰² Šimoněk ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

²⁰³ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 16.

²⁰⁴ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²⁰⁵ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 301.

²⁰⁶ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 331.

²⁰⁷ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 11.

²⁰⁸ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 231.

²⁰⁹ tamtéž

kompetence. Dle Pařízka, kterého uvádí Holoušová,²¹⁰ má tvořivost učitele „základ v jeho schopnosti pedagogicky interpretovat všechny okolnosti vyučování a uvádět do souladu jeho cíle, prostředky, obsah a podmínky.“ Malach²¹¹ hovoří o kreativité lektora, která se „**měla projevit při plánování výuky hledáním nových zajímavých a pro účastníky netradičních způsobů podání látky, opakování a aplikace osvojovaných vědomostí či dovedností.**“ Vašutová²¹² také poukazuje na nápaditost, entusiasmus a tvořivost. Tuto kompetenci nazvu jednoduše **kreativita**.

Ne všechny osobnostní vlastnosti jsem rozpracovala. Začlením je tedy do dalších kompetencí v následujících kompetenčních kotvách.

3.3.2. Analýza a klasifikace pedagogické kompetence

Při analýze a klasifikaci pedagogické kompetence budu vycházet z údajů rozpracovaných v kapitole 2. 5., která se týká pedagogické způsobilosti a z kapitoly 2. 9., kde jsou rozpracovány profesní a klíčové kompetence učitele

Kyriacou²¹³ mezi důležité pedagogické dovednosti řadí řízení a realizaci vyučovací jednotky, kázeň a klima třídy. Přidala bych k této kompetenci ještě poznatky z jištěné z Národní soustavy povolání, kdy mezi učitelovy odborné dovednosti je řazen výklad nové látky a jeho přizpůsobení schopnostem žáků prostřednictvím využívání příkladů, problémových situací a dále je také uváděno rozvržení učiva na jednotlivé vyučovací hodiny.²¹⁴ Na nutnost organizační schopnosti odkazuje i Vašutová.²¹⁵ V rámci spojení těchto poznatků bych označila tuto kompetenci organizování. Přidám k ní ale ještě jeden termín, který s organizováním dle mého souvisí a to je plánování. Učitel si potřebuje nejprve práci naplánovat a následně zorganizovat. O pedagogické dovednosti plánování a přípravě hovoří již zmíněny Kyriacou.²¹⁶ Kompetenci tedy souhrnně označuji **organizování a plánování**.

Mezi další pedagogickou kompetenci řadím nutnost znát, orientovat se a využívat **školní didaktiku**. Učitel musí vědět, jakým způsobem má přistupovat

²¹⁰ Holoušová, D.: *Osobnost učitele*. In: Kantorová, J. s kol.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc 2008, s. 172.

²¹¹ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 17.

²¹² Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²¹³ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s. 220.

²¹⁴ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

²¹⁵ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²¹⁶ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s. 220.

k vyučovacímu procesu, jaké využít metody, formy při vyučování. Mít dopředu jasně stanovený cíl a snažit se dobrat k efektivním výsledkům. Tuto problematiku jsem více rozpracovávala v kapitole 2. 5., proto bych na ni odkázala. Musí znát procesy týkající se výchovy a vzdělávání, jak nalezneme v Národní soustavě povolání²¹⁷ a u Vašutové²¹⁸ v pedagogické kompetenci. Potřebu didaktické angažovanosti jako součást osobnostních vlastností najdeme u Malacha.²¹⁹

Další kompetenci v pedagogické kotvě nazvu jednoduše kompetence **hodnocení**. Hodnocení považuje za důležité jednak Belze a Siegrist,²²⁰ kteří řadí schopnost hodnotit spolu se schopností zdůvodňovat do klíčových kompetencí. Představuje jedincovu způsobilost a připravenost hodnotit výsledky své vlastní práce i výsledky ostatních.²²¹ Kyciacou²²² se také ve výčtu pedagogických dovedností odkazuje na důležitost hodnocení vlastní práce i hodnocení prospěchu žáků. Učitel by měl mít znalosti ohledně teorií hodnocení. Na tuto skutečnost se odkazuje i Vašutová²²³ v didaktické a psychodidaktické kompetenci. V náplni pracovní činnosti dle Národní soustavy povolání je také uvedena způsobilost k hodnocení. Učitel by měl hodnotit nově zavedené postupy ve vyučování a také hodnotit činnost vzdělávací a výchovné činnosti.²²⁴ Tato kompetence je podložena spoustou literatury, proto si myslím, že má v kompetenčním modelu své opodstatněné místo.

3.3.3. Analýza a klasifikace odborné kompetence

K analýze odborné kompetence jsem využívala informace zpracované v kapitole 2. 3. Odborná způsobilost učitele na ZŠ a v kapitole 2. 4., která se týká náplně pracovní činnosti učitele 2. stupně na ZŠ

Jelikož cíl mé práce je zaměřen pouze na učitele 2. stupně základní školy bez specifikace vyučovaného oboru budu rozpracovávat kompetenci pojmenovanou **znalost oboru** obecně. V seznamu kompetencí od Vašutové²²⁵ nalezneme kompetenci nazvanou předmětová/ oborová, kde se uvádí, že by učitel měl mít systematické znalosti

²¹⁷ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

²¹⁸ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 107.

²¹⁹ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 15.

²²⁰ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 353.

²²¹ tamtéž

²²² Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha 2002, s. 220.

²²³ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 106.

²²⁴ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

²²⁵ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 106.

aprobačního oboru a dle Národní soustavy povolání²²⁶ by měl mít také znalosti ohledně obecné pedagogiky.

3.3.4. Analýza a klasifikace interpersonální kompetence

K analýze interpersonální kompetence jsem využívala informace, které jsou obsaženy v kapitolách 2. 8. Rétorické a komunikační dovednosti a také sem dále rozpracovala osobnostní vlastnosti z kapitoly 2. 2. Osobnostní vlastnosti učitele.

Nejvíce zmiňovanou interpersonální kompetencí je komunikace. Mužik²²⁷ hovoří o komunikaci jako o dvoucestném procesu, kdy zpětná vazba by měla být poskytována i přijímána oběma aktéry výuky- učitelem i žákem. Dalším autorem kladoucí důraz na komunikaci, je Vašutová,²²⁸ která zpracovává tuto kompetenci v rámci kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Uvádí, že by učitel měl ovládat prostředky pedagogické komunikace, způsoby komunikace a také kooperace, které využívá při komunikaci s rodiči žáků. Vedle komunikace se Vašutová²²⁹ odkazuje na schopnost umět vystupovat a jednat, klade důraz na sdílení a kooperativnost. Belze a Siegrist²³⁰ považují komunikaci za klíčovou a přidávají k ní výše zmíněnou schopnost kooperace. Tuto kompetenci bych pojmenovala podobně jako Belze a Siegrist kompetence **komunikace a kooperace**. Kooperaci začleňuji spolu s komunikací z důvodu souvislosti těchto dvou kompetencí. Na základě dobré komunikace, na základě dobře vybudovaných vztahů s ostatními, dochází ke snazší spolupráci a naopak. Zdůraznila bych také, že součástí komunikace by měly být dobře zvládnuté prezentační, vyjadřovací schopnosti, schopnost vyjadřovat v souvislostech a přiřadila bych i smysl pro humor, takt a klid a optimismus k této kompetenci, které uvádí Malach²³¹ jako součást osobnostních předpokladů učitele, které je podle mého důležité, především ve výuce.

Druhou stanovenou kompetencí je **empatie**. Empatii ve svých požadavcích na osobnost učitele uvádí Vašutová.²³² A k ní bych také připojila důvěryhodnost,

²²⁶ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

²²⁷ Mužik, J.: *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha 2005, s. 22.

²²⁸ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 108.

²²⁹ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²³⁰ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha 2011, s. 185.

²³¹ Malach, J.: *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava 2003, s. 12, 18.

²³² Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

starostlivost, trpělivost, laskavost, toleranci a diskrétnost, taktéž uváděné Vašutovou.²³³ Průcha, Walterová, Mareš²³⁴ definují empatii jako „uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit a porozumět jim.“ V závislosti na této definici bych k této kompetenci připojila také další osobnostní vlastnosti, na které odkazuje Šimonek,²³⁵ jako je sebeúcta, psychická odolnost, otevřenost, vstřícnost, sebeovládání a emocionální rovnováhu, které uvádí Vašutová.²³⁶

3.3.5. Analýza a klasifikace technické kompetence

V této kompetenční kotvě bych stanovila pouze jednu kompetenci a tou je **znalost a obsluha technických didaktických prostředků**. Tato kompetence je potřebná především z důvodu lepšího dosažení k předem stanovenému cíli vyučovacího procesu, jak již bylo uvedeno v kapitole 2.7.

3.3.6. Analýza a klasifikace manažerské kompetence

Hlavním východiskem pro manažerskou kompetenci mi je kapitola 2. 6. a kapitola 2.9.

První stanovenou kompetencí je **vedení a znalost dokumentace**. Národní soustava povolání uvádí mezi náplň práce učitele tvorbu školního vzdělávacího programu, má podíl na jeho tvorbě. Stále má aktualizovat pedagogickou dokumentaci, vytvářet a aktualizovat vzdělávací plány pro druhý stupeň základní školy a také vést záznamy ohledně jednotlivých studentů.²³⁷ Nutnost vedení dokumentace nalezneme i jako součást kompetence manažerské a normativní, kterou vypracovala Vašutová²³⁸ a poznamenává také nutnost učitelů znát obsah norem a zákonů, které se týkají školské legislativy a v těchto dokumentech se orientovat. K této kompetenci přiřazuji také Šimonekům²³⁹ uváděný smysl pro systém a jednotlivce.

Druhou kompetencí, která patří mezi manažerské kompetence, je **vedení žáků**. Učitel by měl být schopen vést žáky tak, aby ve třídě panovalo dobré třídní klima a dalo se lépe s žáky pracovat. V této mé argumentaci mě podporuje Vašutová, která

²³³ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²³⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 58.

²³⁵ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

²³⁶ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 40.

²³⁷ Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11>

²³⁸ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 108.

²³⁹ Šimonek ml., J., a kol.: *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí 2009, s. 12.

definovala pro učitele různé role a mezi nimi je i role třídního a školního manažera. Učitel by měl dbát na dodržování pravidel ve třídě a také u žáků vzbuzovat motivaci, především k učivu a zapojení se do výuky.²⁴⁰

U této kompetence bych také odkázala na to, že toto vedení žáků se týká i nadaných dětí a dětí se specifickými poruchami chování a učení, kde učitel musí umět tyto žáky identifikovat a přistupovat k nim dle jejich možností, jak poukazuje Vašutová²⁴¹ v diagnostické a intervenční kompetenci. Na tyto uvedené skutečnosti odkazuje i Národní soustava povolání.

3.4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Kompetenční model předkládá určitou kombinaci charakteristik osobnosti (dovedností, vědomostí,...) jež jsou nezbytné k efektivnímu vykonávání úkolů v organizaci. Tyto charakteristiky osobnosti jsou uspořádány do stejnorodých celků. Tyto celky nazýváme kompetence.²⁴² S jednotlivými kompetencemi budu tedy pracovat.

Jak jsem již uvedla, kompetenční model by se neměl skládat z více než dvanácti kompetencí. Pokud je pro kompetenční model vypracováno více kompetencí, je práce s ním náročnější a nemůže být sdílen, jelikož mu v organizaci rozumí jen pár lidí.²⁴³

V rámci tvorby kompetenčního modelu vytvořím své vlastní členění, proto zdrojem informací nebude pouze jedno dělení kompetencí, jak jsem již uvedla v kapitole 3.2.

Pro lepší přehlednost a orientaci jsem pro tvorbu kompetenčního modelu vytvořila tabulky. V nichž jsou uvedeny následující kompetenční kotvy: interpersonální, osobnostní, odbornou, manažerskou, technickou a pedagogickou. K těmto šesti stanoveným kotvám jsem vypracovala jednotlivé kompetence, které jsou uvedeny v tabulkách spolu s definovaným projevem chování.

²⁴⁰ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 81.

²⁴¹ Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno 2004, s. 107.

²⁴² Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha 2004, s. 60.

²⁴³ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 31.

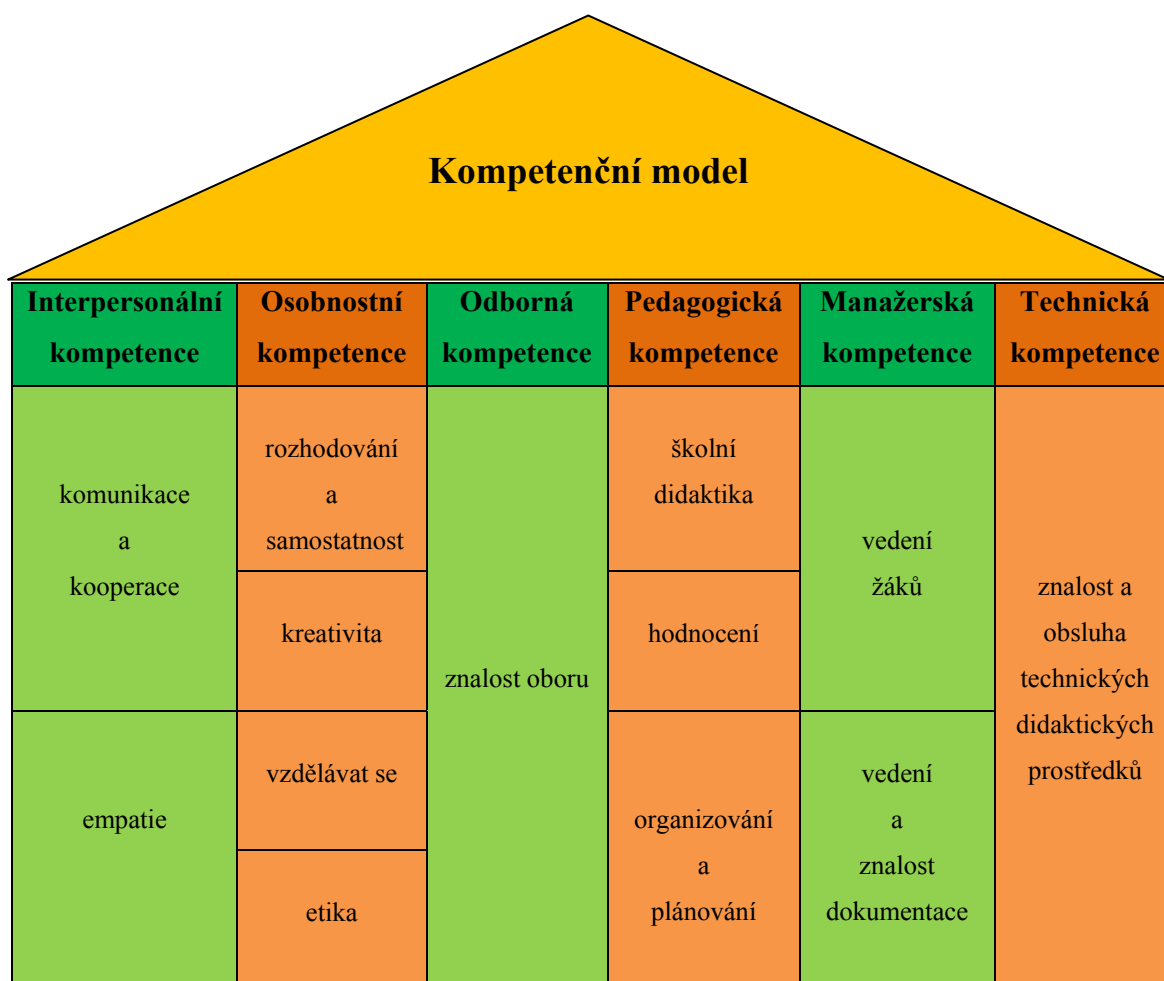
| Interpersonální kompetence | |
|-----------------------------------|---|
| Kompetence | Projev chování |
| Komunikace a kooperace | <ul style="list-style-type: none"> • Dává prostor pro obousměrnou komunikaci • Používá verbální i neverbální komunikaci |
| Empatie | <ul style="list-style-type: none"> • Schopnost vcítit se • Ochota pomoci druhým |
| Osobnostní kompetence | |
| Kompetence | Projev chování |
| Rozhodování a samostatnost | <ul style="list-style-type: none"> • Je schopen samostatně jednat, nezávisle na druhých • Je schopen se rozhodovat i v náročných situacích • Rychlost rozhodování |
| Kreativita | <ul style="list-style-type: none"> • Vyhledává a využívá nové způsoby týkající se výuky • Všímá si různých možností a příležitostí • Je schopen vhodně a rychle reagovat na vzniklé situace a problémy |
| Vzdělávat se | <ul style="list-style-type: none"> • Sleduje všeobecné dění, má přehled • Rozšiřuje si vzdělání v oboru |
| Etika | <ul style="list-style-type: none"> • Řídí se etickými zásadami a prostřednictvím nich se prezentuje • Je odpovědný, svědomitý, spravedlivý k žákům i kolegům |
| Odborná kompetence | |
| Kompetence | Projev chování |
| Znalost oboru | <ul style="list-style-type: none"> • Znalost aprobačního oboru |

| Pedagogická kompetence | |
|--|---|
| Kompetence | Projev chování |
| Školní didaktika | <ul style="list-style-type: none"> • Schopnost umět pracovat v rámci školního vyučování • Znalost výchovných a vzdělávacích procesů |
| Hodnocení | <ul style="list-style-type: none"> • Je schopen hodnotit výsledky své práce i ostatních- žáků • Zaměřuje se i na hodnocení nově zavedených postupů ve vyučování |
| Organizování a plánování | <ul style="list-style-type: none"> • Schopnost organizovat hodiny, výklad látky • Schopnost stanovit cíle vzdělávání, způsoby a prostředky k jejich dosažení |
| Manažerská kompetence | |
| Kompetence | Projev chování |
| Vedení žáků | <ul style="list-style-type: none"> • Schopnost motivovat žáky • Udržuje dobré školní klima • Vedení nadaných žáků a žáků se specifickými poruchami chování a učení |
| Vedení a znalost dokumentace | <ul style="list-style-type: none"> • Tvorba ŠVP • Vedení pedagogické dokumentace • Zná dokumenty týkající se školské legislativy |
| Technická kompetence | |
| Kompetence | Projev chování |
| Znalost a obsluha technických didaktických prostředků | <ul style="list-style-type: none"> • Znalost a obsluha auditivní, audiovizuální, vizuální a hodnotící a řídicí techniky • Orientace v moderních výukových metodách |

Tabulka 2: Kompetenční model²⁴⁴

²⁴⁴ Vlastní vypracování

Mnou vytvořený kompetenční model obsahuje 13 kompetencí. Jsem si vědoma, že funkční kompetenční model by měl obsahovat 10-12 kompetencí pro snazší práci. Nicméně jsem přesvědčena, že všechny uvedené kompetence mají v kompetenčním modelu své opodstatnění. Škola, která by se rozhodla vypracovaný kompetenční model využít, si ho může přizpůsobit dle své vlastní situace. Některé kompetence odebrat či přidat jiné dle jejich vlastní potřeby.



Obrázek 7: Struktura kompetenčního modelu²⁴⁵

3.5. Ověření a validizace kompetenčního modelu

Po vytvoření kompetenčního modelu je třeba jeho validizace. Je třeba ho prakticky ověřit a zjistit, zda je v něm popsáno takové chování, které vede ke zvýšení výkonnosti pracovníků. Zda ho můžeme využívat při hodnocení, výběru pracovníků

²⁴⁵ Vlastní vypracování

apod.²⁴⁶ Zavedení kompetenčního modelu do konkrétního prostředí není již součástí mé diplomové práce, proto tuto pátou fází tvorby kompetenčního modelu provádím.

²⁴⁶ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 68.

Závěr

Problematikou kompetencí a kompetenčního modelu se zabývá v literatuře mnoho autorů. Snažila jsem se tyto pojmy uchopit a uceleně představit. Co se týče kompetencí, uvedla jsem několik definic, kdy každý z autorů přistupuje k definování toho to pojmu jinak, dále jsem uvedla charakteristiky kompetence a její složky. Přes proces identifikace kompetencí jsem se dostala k vymezení termínu kompetenční model. Vymezila jsem samotný pojem a dále se věnovala přístupům k tvorbě kompetenčního modelu, jeho dělení a následně využití.

V další části práce jsem se zabývala objektem mé práce- učitelem. Pokusila jsem se přiblížit osobnost učitele, vymežit jeho náplň práce, potřebnou kvalifikace a další způsobilosti potřebné k vykonávání pedagogické činnosti. Kvalifikaci a následné způsobilosti jsem již zaměřila na učitele 2. stupně (ISCED 2) na základní škole. Poznatky jsem čerpala jak z andragogické literatury, tak i pedagogické.

Jelikož cílem diplomové práce byla tvorba kompetenčního modelu pro učitele 2. stupně (ISCED 2) na základní škole, závěrečnou část práce tvoří samotná tvorba kompetenčního modelu. Mnou vytvořený kompetenční model mohou využít základní školy, tak jak je vypracován nebo ho lze upravit dle potřeb konkrétní školy. Mohou některé kompetence považovat za důležité jako já, jiné mohou z vypracovaného kompetenčního modelu vypustit. Před využitím toho to kompetenčního modelu je potřeba jeho validizace. Tato pátá fáze identifikace kompetencí nebyla cílem mé diplomové práce, proto jsem vytvořený kompetenční model nevalidizovala.

Veškeré informace obsažené v diplomové práci jsem čerpala z literatury, příslušného zákona, internetových stránek a obohatila je o své komentáře a argumenty.

Anotace

| | |
|---------------------------------|--|
| Příjmení a jméno autora: | Kristýna Lakomá |
| Instituce: | Univerzita Palackého v Olomouci Katedra sociologie a andragogiky Filozofická fakulta |
| Název diplomové práce: | Tvorba kompetenčního modelu pro učitele na 2. stupni ZŠ |
| Vedoucí diplomové práce: | Mgr. Jitka Hanáčková |
| Počet znaků: | 114 062 |
| Počet příloh: | 0 |
| Počet titulů literatury: | 31 |
| Klíčová slova: | kompetence, klíčové kompetence, kompetenční model, učitel |

Cílem této diplomové práce je tvorba kompetenčního modelu pro učitele na 2. stupni ZŠ. Tvorbě kompetenčního modelu předchází nejprve terminologické ukotvení základních pojmů, kterými jsou kompetence, klíčové kompetence, kompetenční model a pozornost věnuji také objektu mé práce a tím je učitel na ZŠ. Přes identifikace kompetencí se dostanu k samotné tvorbě kompetenčního modelu, který je vyústěním diplomové práce.

Seznam tabulek a obrázků

| | |
|--|----|
| Obr. 1: Schéma pojetí pojmu kompetence | 9 |
| Obr. 2: Hierarchický model struktury kompetence | 11 |
| Obr. 3: „Tradiční“ přehled klíčových kompetencí | 16 |
| Obr. 4: Kompetenční model jako most | 21 |
| Obr. 5: Didaktický trojúhelník | 39 |
| Obr. 6: Vztah osobnostní, psychodidaktické a sociálně komunikativní kom. | 50 |
| Obr. 7: Struktura kompetenčního model | 64 |
| Tab. 1: Odborné znalosti a dovednosti učitele 2. stupně základní školy | 33 |
| Tab. 2: Kompetenční model | 63 |

Seznam pramenů

Literatura:

1. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 10. vydání. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2914-5.
3. Bartošová, I., Skutil, M. *Profesní klíčové kompetence učitele v evropském kontextu*. In: Doležalová, J., Vrabcová, D. (2006). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 1. vydání. ISBN 80-7041-404-9.
4. Belz, H., Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. 2. vydání. ISBN 978-80-7367-930-9.
5. Doležalová, J., Vacek, P. *K možnostem utváření kompetencí učitele v pregraduální a postgraduální přípravě*. In: Doležalová, J., Vrabcová, D. (2006). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 1. vydání. ISBN 80-7041-404-9.
6. Dytrdová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel- příprava na profesi*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 978-80-2863-6.
7. Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.(2000). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 1. vydání. ISBN 80-85783-20-7.
8. Holoušová, D. *Osobnost učitele*. In: Kantorová, J. a kol. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
9. Horák, J., Kolář, Z. (2004). *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Slon. 1. vydání. ISBN 80-7044-572-6.
10. Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. 1 vydání. ISBN 30-247-1458-2.
11. Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 978-80-247-1457-8.
12. Krykorková, H., Váňová R. a kol. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum. 1. vydání. ISBN 978-80-7308-301-4.
13. Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický R. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 80-247-0689-9.

14. Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská Univerzita. 1. vydání. ISBN 80-7042-945-3.
15. Mužík, J. (2005). *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu. 1. vydání. ISBN 80-86976-02-5.
16. Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia. 1. vydání. ISBN 80-200-0950-7.
17. Plamínek, J., Fišer, R. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 80-247-1074-9.
18. Prokopenko, J., Kubr, M., a kol. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 80-7169-250-6.
19. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 2. přepracované a aktualizované vydání. ISBN 80-7178-631-4.
20. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 4. vydání. ISBN 80-7178-772-8.
21. Šerák, M., Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita. 1. vydání. ISBN 978-80-213-2001-7.
22. Šimonek ml., J., a kol. (2009). *Profil učitele*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ. 1. vydání. ISBN 978-80-254-4227-2.
23. Šmída, F. (2003). *Strategie v podnikové praxi*. Praha: Professional publishing. 1. vydání. ISBN 80-86419-41-X.
24. Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT. 1. vydání. ISBN 80-7080-573-0.
25. Švec, V. *Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel?* In: Nezvalová, D. *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vydání. ISBN 80-7067-871-2.
26. Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. 1. vydání. ISBN 80-7357-072-6.
27. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 80-247-0405-6.
28. Vališová, A., Kasíková, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 2. rozšířené a aktualizované vydání. ISBN 978-80-247-3357-9.

29. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
30. Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. 1. vydání. ISBN 978-80-247-1770-8.
31. Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 1. vydání. ISBN 978-86723-54-9.

Zákony:

1. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Internetové zdroje:

1. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 11. 2. 2012] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>
2. Kompetenční model [online]. [cit. 21.2.2012] Dostupné z: http://ucitsepraxi.cz/kompmodel_01.htm.
3. Preisler, D. *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí* [online]. [cit.15. 3. 2012] Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>
4. Učitel druhého stupně základní školy [online]. [cit. 12. 2. 2012] Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30015&kod_sm1=11.