

Tvorba a využití profesního portfolia pro formování odborných kompetencí studentů

Mgr. Monika Havlíčková

Tento studijní text je určen pro potřeby účastníků projektu OPFA

„Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyšších odborných škol v oblasti specifických kompetencí“

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/30017



Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

©Autor textu: Mgr. Monika Havlíčková

Recenzent: PhDr. Alice Bosáková

Jazyková korektura: Mgr. Ivana Mičínová

Redakční úprava: Ing. Jaroslav Konůpek

©Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2012

ISBN 978-80-905109-6-8

Zadavatel projektu: Hlavní město Praha

Mariánské nám. 2, 110 01 Praha 1

IČ: 00064581

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/30017

ÚVOD	5
1 METODICKÝ PŘÍSTUP PRÁCE V KURZU	10
2 PORTFOLIO	15
2.1 PORTFOLIO V PEDAGOGICE	17
2.2 CÍL PORTFOLIA	18
2.3 TYPY PORTFOLIA	19
2.4 USPOŘÁDÁNÍ PORTFOLIA	21
2.5 HODNOCENÍ PORTFOLIA	22
2.6 SHRNUÍ	23
3 VZDĚLÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.1 VZDĚLÁNÍ	24
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ	25
3.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	25
3.4 SHRNUÍ	27
4 KOMPETENCE	28
4.1 KOMPETENCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	31
4.1.1 <i>Profesní standard učitele</i>	32
4.2 PRAKTICKÉ KOMPETENCE PEDAGOGA	34
4.3 KRITÉRIA KOMPETENCÍ UČITELE.....	39
4.4 DŮKAZY K NAPLNĚNÍ KRITÉRIÍ KOMPETENCÍ PEDAGOGA	39
4.5 SHRNUÍ	40
5 UČENÍ	41
5.1 SEBEUČENÍ	43
5.2 SOCIÁLNÍ UČENÍ	43
5.3 CÍLE UČENÍ	44
5.4 HODNOCENÍ DOSAŽENÍ CÍLŮ UČENÍ	46
5.5 STYLY HODNOCENÍ	46
5.6 SHRNUÍ	47
6 ZÁVĚR	49
7 POUŽITÁ LITERATURA	50
8 PŘÍLOHY	54

0 Úvod

Cílem našeho kurzu *Tvorba a využití portfolia pro formování odborných kompetencí studentů* je nabídnout pedagogům a vedoucím odborných praxí jednu z forem provázení studentů jejich odbornou praxí. Příprava na budoucí povolání je nejen součástí procesu vzdělávání, ale především jde o kontinuální program přípravy na budoucí profesi. Ke splnění tohoto cíle vede několik cest, jednou z nich je vedení odborných praxí formou tzv. portfolia. Ovšem tato metoda je obecně realizovatelná i pro rozvoj odborného růstu, pro motivování jedinců k vlastnímu seberozvoji, pro řízení rozvoje v procesu celoživotního vzdělávání.

Hlavním cílem kurzu je prostřednictvím vytvoření vlastního profesního portfolia pochopit zákonitosti jeho tvorby a porozumět účelu portfolia, takto získané znalosti a schopnosti aplikovat do praxe, tzn. využít při výuce zpracování studentských portfolií, včetně schopnosti profesionálně řídit práci studentů s jejich portfoliem, aby jej uměli využívat jako nástroje pro svůj osobní i profesní růst.

Vyšší odborné vzdělávání, které je součástí terciárního vzdělávání, se uskutečňuje podle vzdělávacího programu zpracovaného vyšší odbornou školou a akreditovaného MŠMT ČR na základě stanoviska Akreditační komise. Vyšší odborné školy tedy v intencích školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a akreditovaného vzdělávacího programu rozvíjejí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v předchozím vzdělávání. Cílem těchto vzdělávacích programů je poskytnout studentům obsahově širší všeobecné vzdělání a především odborné vzdělání spojené i s jejich hodnotovou orientací (Švarcová, 2005). Cílem vzdělávání by tedy mělo být vytvoření pevného základu pro plnohodnotný nejen osobní, ale i občanský a pracovní život. Studenti by se měli naučit samostatně získávat informace, být motivováni k dalšímu celoživotnímu vzdělávání s vizí splnit kvalifikační předpoklady pro výkon svého budoucího povolání. Proto dle Švarcové (2005) by se měly vzdělávací programy zaměřit nejen na oblast všeobecného vzdělání populace (středoškolským vzděláním v současné době u nás prochází převážná většina mladé populace), tak především na rozvoj obecně platných klíčových kompetencí, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích (viz více kapitola 4 Kompetence). Z výše uvedených důvodů v našem kurzu nabídneme frekventantům **jednu z variant této oblasti práce při přípravě studenta na jeho budoucí povolání - uvědomění si a prezentaci svých aktuálních kompetencí (míněno**

pedagoga, následně studenta) a jejich podporu a další rozvoj v souladu s požadavky na vlastní rozvoj (či odbornou praxi).

Jedním z faktických základů mapování vlastního rozvoje je umět ho naplánovat, realizovat a následně ho aplikovat do praxe prostřednictvím tzv. cílů učení. Osobní a profesní rozvoj je propojenou nádobou, a jedná se o jeden ze základních požadavků směřující k propojení teorie a praxe studenta. **Měřitelným faktorem odborného růstu pedagoga (následně studenta) může být a je portfolio.**

Jednou z možností tvorby portfolio je pro pedagoga jako dospělého člověka sebezkušenost, tzn. že se pedagogové v našem kurzu naučí identifikovat své schopnosti a dovednosti směrem ke své profesi, specifikovat své cíle učení a následně tyto cíle realizovat v praxi.

Výsledkem jejich práce v kurzu bude vytvoření vlastního portfolio. Následně tuto osobní zkušenost mohou nabídnout i studentům. Jedním z výstupů kurzu je i proto návrh profesního portfolio pro aplikaci do výuky v rozsahu 2 normostrany.

Výše popsaný model učení patří mezi nejefektivnější metody práce pro dospělé (Kolb, 1984).

Obsahem portfolio jsou pedagogem a následně studentem pojmenované a vytyčené cíle učení, související s jeho a studentovým seberozvojem a uplatněním se na trhu práce. A domníváme se, že to je i přání škol, jejich pedagogů, aby student byl právoplatným členem společnosti - to, co jsme ho naučili, aby uměl uplatnit i ve své praxi.

Cílovou skupinou kurzu jsou pedagogové vyšších odborných škol na území hl. města Prahy. Dovolujeme si ovšem tvrdit, že portfolio s ohledem na svůj obsah je uplatnitelné jako nástroj rozvoje a podpory pro širokou škálu profesí bez ohledu na územní příslušnost či profilové zaměření vyšších odborných škol.

Zdůvodnění potřeby kurzu

Každá škola má za cíl vzdělávat své studenty, vychovávat je a předávat jim to nejlepší k následnému výkonu jejich budoucí profese. Každá škola má vytvořený profil absolventa. Je zřejmé, že vzdělávací instituce musí dodržovat nejen zákonné normy pro vzdělávání v daných programech, ale také má snahu akceptovat potřebu a zakázku společnosti. Každá škola je součástí vnějšího prostoru – připravuje studenty pro jejich budoucí povolání, a proto je neustále v kontaktu s danou profesí a mapuje její požadavky na budoucího pracovníka. Je tedy pravděpodobné, že škola respektuje profesní limity a také se snaží držet krok s trendy profese. A toto lze zajistit např. vymezením profilu absolventa a také stanovením konkrétních

kompetencí (co má student po ukončení studia umět, na jakých pracovních pozicích může pracovat apod.) Pilířem každé profese je nejen teoretická vybavenost studenta, ale i jeho schopnosti a dovednosti, které jsou bezesporu stanoveny individuálními možnostmi studenta. Dalším předpokladem připravenosti pro budoucí profesi je odborná příprava studentů. Jedním z dílčích cílů realizace odborné praxe je důraz na vedení dokumentace o praxi, která by měla být objektivním materiálem k celkovému hodnocení studenta v závěru jeho studia.

Obsah programu kurzu

V rámci dvacetihodinového kurzu se zaměříme především na níže uvedená témata:

1. Úvod, obsah a cíl kurzu. Vymezení terminologie a její uplatnění v praxi.
 - Věcný obsah – historie portfolia, význam pro profesi, vzdělání jedince, vliv na jedince a popř. tým, skupinu.
 - Pojem kompetence – schopnosti a dovednosti – jejich analýza a motivace jedince k rozvoji.
 - Význam kompetencí – aplikace teorie a praxe.
2. Jedinec – vzdělávání a vzdělání, podstata uvedených pojmů, propojení pojmů a jejich význam pro studenta.
 - Příklady dobré praxe.
 - Tvorba vlastního plánu.
 - SWOT analýza.
3. Motivace studenta.
 - Význam vzdělání pro studenta.
 - Důležitost vzdělávání.
 - Motivace k celoživotnímu vzdělávání.
4. Portfolio.
 - Příklady dobré praxe.
 - Tvorba vlastního portfolia.
 - Prezentace prací v portfoliu.
5. Kompetence. Vlastní rozvoj.
 - Kompetence
 - Stanovování cílů učení.
 - Realizace cílů učení a osobní rozvoje.
 - Prokazatelné a měřitelné kompetence.

- Vlastní rozvoj
 - Sebereflexe.
 - Reflexe.
 - Příklady dobré praxe.
 - Evaluace seberozvoje.

Kurz je rozložen do pěti samostatných bloků, které na sebe navazují. Cílem pěti setkání je vysvětlit nejen jednotlivé pojmy, bez nichž je problematické porozumět smyslu portfolia, ale především vytvořit si své vlastní portfolio. Následně, jako výstup z kurzu, vytvořit návrh portfolia pro studenta.

První část kurzu se tedy soustředí na vymezení základních pojmů spojených s faktory majícími vliv na motivaci a rozvoj jedince. Primárními zdroji informací jsou dobré zkušenosti se vzděláváním pracovníků v sociálních službách a ze zkušenosti autorky s využitím portfolia při přípravě a vedení studentů na Vyšší odborné škole sociálně právní. Tyto zkušenosti budou v průběhu kurzu konfrontovány se zkušenostmi z jiných odborných škol a z teorie pedagogické praxe, kde podoba portfolií nabývá opět různých podob na základě požadavků jednotlivých kateder pedagogických fakult. Domníváme se, že tyto zkušenosti jsou vhodné k aplikaci do pedagogického prostředí, neboť sociální práce a pedagogická činnost má společné teoretické základy.

Snahou autorky je zdůraznit kontext jednotlivých pojmů i z historického hlediska z důvodů pochopení a zasazení terminologie do výkonu pedagogické profese. Pedagogická činnost je ovlivněna zakázkou společnosti a potýká se s trendy souvisejícími s vývojem společnosti. Ne vše, co nám je od roku 1989 nabízeno ze zahraničí, je realizovatelné v našich podmínkách s ohledem právě na historický kontext naší země. Přesto je nutné zmínit některé formy práce, které se u nás adaptovaly a zároveň byly prokázány jako dobré formy práce s jedincem v kontextu jeho seberozvoje – přípravy na budoucí povolání.

Považujeme za podstatné zdůraznit, že program kurzu je koncipován **jako úvodní kurz do problematiky Tvorby a využití profesního portfolia** pro formování odborných kompetencí studentů. Proto by měli ti, kteří kurz absolvují, i nadále pokračovat v hledání svého rozvoje a respektovat kulturně-sociální souvislosti moderního vzdělávání. I portfoliu, jako každé metodě, hrozí zevšednění, ztráta kreativity a zmechanizování určitých činností, což je v rozporu s cílem portfolia.

Nástroje vedoucí k realizaci cíle kurzu vycházejí i z poznatků dalších příbuzných disciplín, jako je management a řízení lidských zdrojů, andragogika, psychologie, sociální práce a pedagogika, jako oborů, které úzce souvisejí s profesí učitele.

1 Metodický přístup práce v kurzu

Úvodem je třeba zdůraznit, že metodické vedení kurzu vychází ze stejných principů a metod, jak již byly popsány autorkou ve studijní příručce ke kurzu Mentoring a supervize jako zdroje sebereflexe učitele (Havlíčková, 2012). V tomto materiálu považujeme za důležité některá fakta zopakovat doplnit o další výklady a souvislosti.

Vzdělávání dospělých (andragogika) je aplikovanou vědou. Snaží se o to, aby byl člověk schopen zasahovat do praxe a byl schopen vyrovnat se se změnami. Součástí procesu je nejen výchova a vzdělávání, ale také péče a pomoc (Palán, Langer, 2008).

Jak již bylo uvedeno, současná pedagogická činnost má i omezené možnosti svého působení. Je schopna připravit jedince pro život v kontextu procesu učení. Ovšem respektuje-li požadavky aktuální společnosti, je zřejmé, že potřebuje ku pomoci i jiné obory. Andragogika je nedílnou součástí vzdělávání dospělého jedince tím, že kompenzuje limity povinného vzdělání (Beneš, 2008). Jejím cílem je naplnit základní myšlenku vzdělávání dospělých, a to, že vzdělávání je proces, který doprovází člověka po celý jeho život.

Člověk by si měl uvědomit, že každý stupeň vzdělání je jenom předběžný, tzn. že jedinec má mít nejen možnost se po celý život zdokonalovat, **je to ale také jeho povinnost**. Jinak hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života. Vzdělávání dospělých se začíná přeměňovat v permanentní, celoživotní proces učení (Beneš, 2008, str. 22). Proto by měl mít pedagog prostředí, které mu umožňuje vzdělávat se a především mu nabízí tvořivost, bezpečí a podporu vedoucí k naplnění jeho cílů. Jak jsme již uvedli výše, ve vzdělávání dospělých je preferován Kolbův model učení (Kolb, 1984), jehož základem je učení z praxe. Využívá konkrétní zkušenosti, pozorování, abstraktní představy a aktivního experimentování. Principem tohoto způsobu učení je, že jedinec vychází ze své konkrétní zkušenosti, kterou reflektuje, zobecňuje, konceptualizuje a dále podle ní jedná a ověřuje ji v praxi. A tuto možnost podporuje právě skupinová práce. Zároveň považujeme za důležité sdělit, že ve skupinové práci je nutné respektovat zvláštnosti lidské osobnosti a myšlení, tzn. individualitu každého člověka.

Jak již bylo rovněž uvedeno, nedílnou součástí profesní přípravy pedagoga (a následně studenta) je i jeho praktická příprava pro výkon profese. Dovolujeme si zde tvrdit, že za daných okolností je téměř lhostejné, jakou profesí bude student vykonávat, podstatné je, jaká očekávání ze strany dané profese, společnosti či budoucích zákazníků, klientů aj. má splnit. Téměř každá profese vytváří nejen požadavky na profil absolventa, ale zároveň požaduje

nejen po pedagozích, ale i studentech, aby student byl schopen řešit určité situace mající souvislost s výkonem profese. Vyžaduje po něm, aby se uměl rozhodnout, poskytnout informace, dodržovat profesionální přístup k zákazníkovi, klientovi atd. A toto lze považovat jako požadavek na kompetentnost studenta. Student by měl mít nejen teoretické zázemí o své profesi, ale měl by být i kompetentní osobou v dané profesi. Jednou ze základních obecných kompetencí je schopnost „odborného růstu“. Jak uvádí Beneš (2008) jedná se o celoživotní proces člověka, jeho schopnosti učit se. **Spojnicí tohoto pojmu je učení, zkušenost a jeho zralost.** Ovšem je třeba zdůraznit, že toto **by nemohlo fungovat bez přítomnosti motivace.** Ta pak má vliv na rozvoj jedince obecně, a v pracovní oblasti na odborný růst jedince. V pedagogice je „odborný růst“ vymezován především jako forma učení a výchova a bývá často nahrazován pojmem vzdělávání. Vzdělávání je považováno za celoživotní edukaci s cílem získávat vědomosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, které následně pak umožňují udržet stálý rozvoj osobnosti člověka (Pospíšil, 2001, s. 10).

O nutnosti celoživotního vzdělávání již nikdo v současné době nepochybuje. Představa či zkušenost, že ukončíme-li školu, máme práci a v té budeme do důchodu, již dávno neplatí. Důvodem jsou nejen společensko-politické změny za posledních 20 let, ale i změny ekonomické. K uplatnění se na trhu práce nám již nestačí, co jsme se naučili ve škole, potřebujeme stálý rozvoj svých kompetencí, abychom následně byli schopni zvládnout společenské změny, a tudíž i změny ve svém osobním či profesním životě. V programech permanentního vzdělávání člověka je vyjádřena idea, že vzdělávání je jednou z významných cest k řešení současných problémů existence lidstva (projekty zaměřující se na uplatnění na trhu práce – rekvalifikace, znalost nových metod práce v souvislosti s technologiemi 21. století, počítačové a jazykové kurzy, kurzy komunikace atd.) (Palán, Langer, 2008). Nedílnou složkou „odborného růstu“, za což kompetence lze považovat, je motivace jedince podílet se na tvorbě a rozvoji svých schopností a dovedností. Což dle uvedených autorů je jeden ze základních rysů dnešní společnosti, neboť jsou kladeny zcela nové požadavky na pracovní sílu – tzv. klíčové kompetence (více kapitola 4, Kompetence).

Cesta směřující k potvrzení kompetencí je spojena i s pojmem učení. To je vázáno nejen na schopnost pedagoga, předávat dostatečné informace k oboru, ale především jde o schopnost studenta poskytované informace přijmout v takové míře, aby je následně dokázal aplikovat do praxe. Jednou z důležitých podmínek vzdělávání studenta je, na základě novodobých forem

učení, oboustranně prospěšný vztah mezi pedagogem a studentem a jejich vzájemná schopnost se obohacovat, např. formou mentoringu.

Klíčovými pojmy ve vztahu je sebereflexe, zpětná vazba a motivace. Tyto pojmy detailně vysvětlujeme v příručce *Mentoring a supervize* jako nástroj sebereflexe pedagoga (Havlíčková, 2012). Nyní popíšeme detailněji pro účely našeho kurzu motivaci k učení z hlediska studenta. Tady je nutno akceptovat především vývojovou stránku jedince a s tím související náležitosti. Považujeme za důležité toto zmínit, abychom si specifikovali skupinu studentů, na které soustředíme pozornost. Nejsou to již děti, ale zároveň to jsou zletilé osoby (dle práva) na prahu své dospělosti.

Motivace k učení

Studenti vyšších odborných škol jsou studenti – dospělí. Jejich věk (v průměru 19 - 22let, období dle vývojové psychologie časně dospělosti (Langmaier, Krejčířová, 1998)) je předpokladem k samostatnému rozhodování a jednání. Je to přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost je zde vymezena s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti (Langmaier, Krejčířová, 1998, s. 161). Ovšem, pokud si vzpomeneme sami na sebe a na období, kdy jsme začínali profesní kariéru, potřebovali jsme ještě osobu, která by nás provázela a pomohla nám určit směr nejen v profesním, ale často i v osobním životě. K tomuto účelu lze využít např. mentoring (Havlíčková, 2012). Také student potřebuje mít možnost zvolit si průvodce (mentora) na své cestě za povoláním. Mimo autoritu průvodce je nutná i vnitřní motivace studenta začít se vůbec tímto způsobem učit a rozvíjet.

Na základě vývojové etapy studenta je důležitou fází jeho realizace pracovní činnosti, kde se různou měrou uplatňují a v různé kombinaci propojují čtyři základní motivační síly:

1. Motivace získat vnější hmotný prospěch – samostatně se uživit, získat ekonomickou nezávislost, zajistit si dobrý životní standard pro sebe a popř. pro svou rodinu.
2. Motivace pomáhat lidem – tj. získat uspokojení z toho, že má práce je druhým prospěšná, že je společensky užitečná.
3. Motivace uskutečnit v povolání své osobní dispozice – své schopnosti, talent, zájmy a osobnostní předpoklady – realizovat se v práci.
4. Motivace najít přátelské kontakty – mít možnost pozitivního a zajímavého kontaktu s lidmi, spolupracovat s druhými na společných úkolech. Mezilidské vztahy na pracovišti a celková

sociálně-emoční atmosféra je při rozhodování a výběru povolání někdy důležitější než výdělek (Langmaier, Krejčířová, 1998, s. 165).

Za těchto daných okolností má svou důležitost i pedagog mající vliv na rozvoj studenta. Dospělý jedinec primárně již nechce být „veden za ručičku“, žádá partnerský vztah a tomu odpovídající jednání, což za daných okolností naplňuje právě mentoring jako součást rozvoje studenta i pedagoga.

Vycházíme z předpokladu, že se v dnešní době musí učit a vzdělávat každý člověk. Využívání uvedené znalosti a nástrojů popsaných v příručce Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe pedagoga (Havlíčkovou, 2012) považujeme za velmi podstatné nejen pro posílení role pedagoga, ale i pro posílení jeho role ve společnosti. Nejčastějšími důvody vedoucími k dalšímu vzdělávání jsou:

- Společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení
- Epochální témata a výzvy
- Okolí a vztahy
- Životní situace
- Osobnostní charakteristika jedince.

Pravdou také ovšem je, že se značná část populace systematicky neučí a nevzdělává (Beneš, 2008).

Podle posledních průzkumů se povolání učitele v ČR řadí na příčku třetí (učitel na vysoké škole) a čtvrtou (učitel na základní a střední škole) v žebříčku prestiže vybraných profesí. Lze očekávat, že společnost považuje povolání učitele za důležité a podstatné a zároveň očekává od učitele určitou míru vzdělanosti, a to po celou dobu jeho pracovní kariéry. Proto i pedagog by měl být tak jako student podporován a rozvíjen v osobním i profesním rozvoji. Z kompetencí učitele popisovaných Lazarovou (2005) je zřejmé, že náplň práce pedagoga přesahuje hranice vzdělávání a výchovy tím, že pedagog plní významnou společenskou funkci, přispívá k rozvoji osobnosti studentů, připravuje je pro jejich uplatnění ve společnosti, angažuje se v rámci komunity apod. Toto tvrzení podporuje i Vorlíček (2002), který poukazuje na měnící se roli pedagoga v souvislosti se změnami ve společnosti. Pedagog má vliv nejen na učení studentů, ale ovlivňuje je i osobně. A proto je velmi důležité postavení pedagoga ve společnosti. Společnost by měla vytvořit takové podmínky, aby se pedagog cítil prospěšný společnosti a byl jí přijímán a respektován. Je-li toto naplněno, může pedagog na

základě svých kompetencí předat studentovi poselství ke splnění jeho vnitřní motivace, a to způsobem, který je založen na vztahu pedagog - student a student - pedagog. Z tohoto důvodu je třeba formovat práci s pedagogem se zaměřením na řízení sebe sama, např. právě kompetenčním modelem, a výsledek svého počínání uvidí oba v portfoliu studenta.

Shrnutí

Na základě výše uvedeného doporučujeme sledovat a podporovat rozvoj pedagoga, který je následně nástrojem, jež na základě svých zkušeností a kompetencí je schopný předávat štafetu dobrého příkladu svým studentům v oblasti jejich profesního rozvoje. Nejen formou teoretických poznatků, ale i formou praktického nácviku, který následně vede k vytvoření či posílení sociálních dovedností v souladu s emocionalitou studenta. Všichni si jistě přejeme a máme touhu předat „kus“ ze sebe svým nástupcům, svým studentům, dospělým jedincům s přáním, aby i oni uspěli a byli prospěšní nejen sami sobě, ale i své profesi a společnosti. Vztah mistra a žáka je proto nedílnou součástí příkladů dobré praxe nejen pedagoga, ale i studenta. I pedagog potřebuje vědět a vidět, že jeho práce má smysl. Mistr a žák mohou být propojené nádoby.

2 Portfolio

Druhým krokem k vymezení základních pojmů je soustředění se na pojmy portfolio, kompetence a cíle učení. V následujících kapitolách se blíže s uvedenými pojmy seznámíme a budeme se je snažit aplikovat do pedagogického prostředí. Jak již bylo uvedeno, nedílnou součástí pedagogické práce je práce se vztahem, jehož výsledkem je předání zkušeností a teoretických poznatků studentovi. Jednou z doporučených forem práce, pro naplnění uvedeného smyslu práce se vztahem, je mentoring. Mentoring je metoda profesního rozvoje na základě příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti (Palán, 2002). Podob mentoringu může být mnoho, ale mentor by vždy měl splňovat princip uplatnění seniority (respektovaný odborník, který požívá vysoký kredit dlouhodobých odborných zkušeností). Nepreferujeme tento způsob práce jako jediný reálný, ale domníváme se, že nejvíce odpovídá tvrzení, že pedagog vyšší odborné školy participuje na rozvoji dospělého jedince. Toto tvrzení opíráme i o výklad Plamínka (2010), který zdůrazňuje: **Dospělé musíme vnímat jako partnery. Na partnery nelze naléhat, je třeba s nimi spolupracovat.** Pedagog i student jsou za jistých okolností partnery, přesto mezi nimi existuje určitá míra asymetrie vztahu. Student potřebuje pro posílení svých kompetencí vedení, hranice, předání příkladu dobré praxe, což může zajistit pedagog v roli mentora.

Za jeden z možných reálných nástrojů, směřující k naplnění principu partnerství – kde vizí je dohoda, dojednávání, plnění dohodnutých úkolů, způsob hodnocení splněných úkolů i vztahu mezi pedagogem a studentem je považováno portfolio. Portfolio vymezuje Slovník cizích slov pro nové století (2005) jako rozdělení investičních zdrojů s cílem snížení rizika, jde o skladbu cenných papírů. Portfolio (z ital.) znamená původně desky na spisy nebo listiny. Portfolio vychází jako odborný termín z ekonomického prostředí¹.

Uvedený pojem byl také převzat např. do sociální práce v roce 1993 vytvořením Minimálních vzdělávacích standardů v sociální práci (Tomeš, 1993) a následně Havrdovou (1999) pro účely plnění odborných kompetencí sociálních pracovníků. Portfolio zde slouží jako základní nástroj hodnocení, uspořádání důkazů a plánů učení. Tuto formu práce s kompetencemi naleznete ve všech vyšších odborných školách sociálně právních a vysokých školách oboru sociální práce, je součástí výuky na Univerzitě Karlově Fakultě humanitních studií, oboru supervize a management v sociálních, a zdravotnických zařízeních na území České republiky.

¹ Portfolio zde znamená určitou sestavu, soubor akcií a jiných cenných papírů v majetku jednoho investora. Někdy také v užším významu: skladba různých aktiv. Obecně se investor snaží sestavit takové portfolio cenných papírů, které přinášejí vysoký zisk a zároveň jsou rozmanité (diferencované), aby se tím minimalizovala možná rizika.

Pro naše účely si vypomůžeme poznatky ze sociální práce pro reálnou ukázkou využití portfolia v praxi. Havrdová (1999) prezentuje portfolio z hlediska:

- Posuzování kompetencí – záznam, který poskytuje podklad pro posuzování kompetence ve specifické oblasti praxe. Využíván především v pomáhajících profesích v USA a západní Evropě.
- Pro účely osobního rozvoje – využívá se především v oblasti tréninku a ve vývoji kariéry. Jeho cílem je určit mezery, dodává sebedůvěru, poskytuje materiál pro mentoring či supervizi.

O portfoliu tedy můžeme uvažovat z obecného hlediska jako o výběru nejlepších vzorků z praxe studenta, který mu slouží jako pozitivní vzdělávací nástroj. Jeho cílem je především:

- Prezentovat produkty učení (písemné práce, eseje, záznamy z praxe např. formou videozáznamu).
- Zaznamenat proces učení (nabývání kompetencí, plánování procesu učení, monitorování a hodnocení).
- A především je to nástroj reflexe (sebepoznání a kritická analýza).

Pozn.: Jako konkrétní ilustraci, jakou podobu může portfolio nabývat, uvádíme, že např. student oboru sociální práce s ohledem na profil absolventa musí mít v portfoliu tyto náležitosti:

Obecné požadavky:

1. Životopis.
2. Průběh a potvrzení o odborné praxi dle jednotlivých ročníků.
3. Kompetence stanovené dle jednotlivých ročníků.
4. Trojstranný kontrakt: student – pracoviště - škola, dle jednotlivých ročníků.
5. Zpracování kazuistiky.
6. Závěrečné zprávy z jednotlivých praxí.
7. Hodnocení studenta na praxi dle jednotlivých ročníků ze strany organizace.

Specifické požadavky:

- Přehled absolvované praxe dle jednotlivých ročníků a stanovených požadavků.
- Kontrakt s pracovištěm a stanovené cíle učení na praxi – podpis studenta, vedoucího praxe a supervizora.

- Zpracované tři kazuistiky.
- Zpracovaná závěrečná zpráva z praxe. Součástí je i kritická zpětná vazba studenta na zařízení i sebereflexe studenta v procesu praxe – cíle učení, zda se podařilo cíle splnit, změny postojů studentů, nové poznatky studenta na praxi atd. Mapování vlastního seberozvoje studenta.
- Závěrečné hodnocení studenta od vedoucího praxe.
- Předání portfolia supervizorovi k hodnocení.

Cílem portfolia v oblasti sociální práce je prezentovat dosažené kompetence studenta, zároveň i jeho schopnost vzdělávat se a být součástí celoživotního vzdělávání. Portfolio také slouží jako nástroje sebereprezentace a je přehledným dokumentem o schopnostech a dovednostech studenta. Slouží i jako základní podmínka pro přijetí na pracovní místo. Je to ukázka uplatnitelnosti na trhu práce a konkurenceschopnosti studenta.

2.1 Portfolio v pedagogice

Fenomén žákovského (studentského) portfolia a jeho praktické aplikace ve školní praxi je tématem zahraničních studií v období posledních 25 let. O něco později – především v posledních deseti letech – se s ním také setkáváme v české odborné a popularizující literatuře (Svatoš, 2006), stále však chybí základní monografická literatura a výzkumné studie podporující zavádění portfolia jako metody formující odborné kompetence studenta v českém kontextu. I z tohoto důvodu jsme v úvodní části příručky ilustrovali využití portfolia pro budoucí sociální pracovníky, protože se právě v této profesní oblasti stalo portfolio všeobecně uznávanou a praktikovanou metodou vedení a podpory studentské praxe v České republice.

Pokud vyjdeme z anglického překladu, znamená portfolio „plochou krabici k uchování volných papírů, dokumentů, výkresů atd.“ Ve vzdělávání může mít skutečně různé podoby (nejčastěji krabice nebo pořadač, desky s výkresy, ale také CD nosič nebo videokazeta). Student (zpočátku za asistence učitele) do portfolia zakládá své materiály, které mapují jeho rozvoj.

Svatoš (2006) popisuje historický kontext portfolia v českém školství jako metodu, která u nás není sice tak tradiční a letitá jako v zahraničí, nicméně dnes tvoří relativně stálé téma především v odborných a výzkumných souvislostech. Mnohé práce sjednocuje poznání, že existence portfolia představuje pro profesionalizujícího se studenta a také pro instituci učitelství cenný rezervoár v čase měnících se informací o prohlubující se učitelství způsobilosti, názorových a vztahových proměn a pojmenování „bodů zlomu“

v profesionalizačním příběhu edukovaného jedince. Ukazuje se – mimo jiné – že zájem o studentské portfolio se diferencuje podle studovaných učitelských oborů, ve kterých se dále specifikuje podle vnitřního poslání. Pro zjednodušení popisujeme tři portfoliové aplikace do prostředí škol v pojetí různých autorů/resp. pedagogických fakult:

- První představují konkrétní počiny v učitelství pro primární školství (např. Tomková, 2004, Spilková, 2007 a další). Typické je soustavné využití portfolia v průběhu studia a zařazení studentské sebeanalýzy portfolia jako součásti státní závěrečné zkoušky.
- Druhým směrem je aplikace v podmínkách učitelství pro druhý stupeň základní školy a školy střední, na rozdíl od předchozího je implantování myšlenek studentského portfolia méně systémové a spíše se vztahující na etapy počátku studia a nabývání praktických kompetencí k vyučování (Svatoš, 2006).
- Třetí aplikací je zužitkování přínosu portfolia v podmínkách profesní (klinické) praxe, coby prostředku poznání rozvoje psycho-didaktických dovedností (Píšová a Černá 2002, 2007; Píšová, 2007).

Cílem zavedení portfolia do pedagogické praxe znamenalo tedy vytvoření alternativy k hodnocení studenta, prováděného na základě psaných testů nebo zkoušení ze znalostí. V kontrastu s tím nabízí portfolio jednoduchou, velice efektivní a ve vztahu k vícečetným inteligencím spravedlivou metodu hodnocení studentské práce a konec znalostních testů. (Gardner, 1993, In: Jančaříková, 2008). Profesionálně vytvořené portfolio je dle autorky uspořádaný soubor dokumentů, dopisů, materiálů a fotografií, které představují osobní a profesionální úspěchy. Vedle možnosti ukázat kvalitu práce budoucímu zaměstnavateli umožňuje snadno sledovat vlastní pokrok, hodnotit jej a plánovat další rozvoj.

Tento pojem je také často vázán s oborem Učitelství praktického vyučování a Odborného výcviku a Učitelství odborných předmětů. Např. Masarykův institut vyšších studií požaduje k přijetí do oboru Specializace v pedagogice osobní portfolio pedagoga/pracovníka.

2.2 Cíl portfolia

O studentském portfoliu se hovoří také často jako o „nahromadění“ produktů studentské činnosti za určité období, které vypovídá o vývoji vztahu k sobě a k edukačním proměnným (Svatoš, 2006). Jeho průběžné zpracování a analýza vypovídají o proměnách studentské role v bezprostřední souvislosti s profesionalizačním dějem - se stáváním se např. pedagogem,

sociálním pracovníkem, kuchařem, IT pracovníkem apod. Cílem je napomoci studentům připravit se na role budoucích pracovníků, kolegů, mistrů odborných výcviků, vedoucích atd. Východiskem portfolia není jen zmapování teoretických poznatků studenta, ale především reflektování svých postojů k budoucí profesi (což už jsme nastínili v kapitole 1, Metodický přístup v kurzu). Jedná se o záznamy z procesu učení, stanovování cílů učení, jejich následné plnění a naplnění stanovených kompetencí pro daný obor. Nedílnou součástí hodnocení výstupů z portfolia je i analyzování silných a slabých stránek studenta. Tuto danou formu práce považujeme i za velmi podstatnou v naplňování cílů kurzu. Je třeba přimět účastníky kurzu zamyslet se nad vlastním rozvojem a nalézt odvahu pracovat s ním a střídat si především své pozitivní způsoby práce. Zároveň je ovšem třeba umět reflektovat i slabé stránky, neboť toto přiznání, že „něco umím, něco ne“, může vést ke zdravému seberozvoji. A toto poznání následně umět předat studentům.

K základním cílům portfolia dle Pišové (2007) patří:

- Vytvoření dokumentu, který by popsal studentovy prekoncepty o výuce, plán jeho rozvoje, vizi, poslání a zdůvodnění k dalšímu zdokonalování profesních kvalit.
- Zdokumentovat činnosti, které jsou klíčové pro studentův profesní růst.
- Být pro-aktivní (např. v plnění cílů učení).
- Ukázat zodpovědnost (v plnění např. cílů učení, time-managementu).
- Komunikovat se sociálními partnery např. formou přednášek, prezentací, pracovních setkání, konferencí atd.
- Spolupracovat s ostatními kolegy, studenty (např. společné projekty, pořádání odborných seminářů atd.).
- Vybrat nejlepší práce studenta.
- Stanovit cíle portfolia.
- Provádět pravidelnou reflexi cílů učení, stanovování priorit.

2.3 Typy portfolia

Portfolio ve školství a v pedagogice má souvislost nejen se žáky (žákovské portfolio), studenty, ale může se jednat i o portfolio učitelské či ředitelské. Dle Jančaříkové (2008), Svatoše (2006) a Pišové (2007) patří portfolio k jednomu ze základních kamenů novodobých nástrojů výuky žáků, studentů, ale také odborné přípravy pedagogů. Dle odborné veřejnosti se jedná o pedagogickou činnost 21. století, tj. práce nejen hodnotící na škále 1-5 (klasické

známkování), ale celkovém hodnocení žáka, studenta či pedagoga, a to právě na základě zdokumentování jeho dovedností na základě portfolia.

Portfolio lze dělit do několika typů. Nejvýstižněji tyto typy popisuje Jančaříková (2007) a Píšová (2007):

1. dokumentační,
2. tematické,
3. pracovní (tzv. *processportfolio*),
4. účelové portfolio.

Dokumentační portfolio obsahuje veškerou činnost související s danou problematikou v nějakém časovém úseku (je vázáno např. na jedno pololetí, na jeden školní rok, na první stupeň ZŠ), při jeho prohlížení vidí hodnotící osoba studentovo, resp. žákovo zlepšování, jeho posun od laické k profesionální úrovni.

Tematické portfolio je vytvořeno podle např. předmětů (psychologie, pedagogika apod.) nebo je zacílené konkrétně na interdisciplinární projekt, např. „Způsoby práce se studentem“ apod.

Pracovní portfolio je kombinací obou předchozích typů, zachycuje totiž nejen výsledek nějaké činnosti, ale i činnost samu, proces, práci na konkrétním projektu, včetně nezrealizovaných nápadů, vedlejších uliček a neúspěchů. Takové portfolio obsahuje hrubé náčrty projektu (obvykle v několika verzích), studentovy korekce, výsledný produkt a připomínky různých odborníků nebo i spolužáků, včetně reflexe uživatelů projektu (čtenářů, nebo návštěvníků výstavy). Proces práce na určitém projektu může být dokumentován i vizuálně – videokamerou.

Účelové portfolio je vytvořené za konkrétním účelem prezentace studentských nebo žákovských schopností. Do účelového portfolia se vybírají nejlepší práce v dané oblasti, tak aby bylo možné předvést studentovy kvality a schopnosti, např. u přijímacích zkoušek (na PedF UK, katedře biologie a ekologické výchovy je tato forma možná již několik let), nebo u státních závěrečných zkoušek (na PedF UK je možné skládat státní zkoušku z primární pedagogiky na základě pohovoru nad portfoliem), VOŠ se sociálně právním zaměřením mají portfolio jako nedílnou součást hodnocení studenta v rámci konání závěrečných

absolventských zkoušek a dílčích zkoušek v průběhu studia nebo při vstupním pohovoru do zaměstnání i jiných příležitostech (soutěže, Schola Pragensis aj.).

2.4 Uspořádání portfolia

Portfolio pro svou přehlednost nabízí i rychlou orientaci ve výše uvedených typech portfolia. Doporučení, jak má portfolio vypadat, je následující (uvedená doporučení vycházejí ze zkušenosti lektorů, kolegů a opět ze shrnující odborné literatury, např. Píšová (2007), Svatoš (2006), Jančaříková (2007)):

Příklad struktury obsahu:

- Životopis.
- Vzdělávací cíl (definované cíle učení a styly učení).
- Vysokoškolské diplomy, certifikáty (kopie).
- Hodnocení z hospitací (vedení školy či kolegů).
- Doporučující dopisy.
- Hodnocení od studentů, kolegů, vedení – zpětná vazba (dopisy, dotazníky, výstupy z dotazníků).
- Ukázky příprav.
- Vlastní testy.
- Fotografie prací.
- Učitelství deník.
- Případové studie studentů (např. pro účely mentoringu či supervize, pedagogické porady, výchovné komise).
- Přednášky.
- Publikace.
- Projekty, návrhy projektů.
- Hodnocení České školní inspekce apod..
- Plán vývoje praxe.

- Ceny a ocenění.
- Další materiály podle vlastního uvážení.

2.5 Hodnocení portfolia

Portfolia byla a jsou v České republice součástí přijímacích pohovorů k přijetí na daný typ školy. V některých typech škol – VOŠ, příprava na budoucí povolání pedagoga, výtvarné školy, technické školy (architektura, strojírenství), se právě pro hodnocení studentů při přijímacích a závěrečných zkouškách požaduje studentské portfolio ve formě např. desek s výkresy, deskriptivními rysy, projekty, oceněními apod. Poprvé v historii bylo portfoliové hodnocení všech předmětů žáků prvního stupně použito v roce 1998 jako nástroj evaluace experimentu „domácí vzdělávání“ na ZČŠ Bratrské škole v Praze, později i na ZŠ Vrané nad Vltavou a ZČŠ Ostrovní v Praze a dalších (Jančaříková, 2007). O něco později začalo být portfoliové hodnocení používáno také pro hodnocení žáků základních škol mimo individuální vzdělávání, tj. vzdělávaných klasicky, na některých progresivních školách (ZŠ Chlupova v Praze, ZŠ a MŠ Košetice, ZŠ Prachatice aj.). A také na některých progresivních, obvykle pedagogicky zaměřených školách vysokých (např. na některých katedrách PedF UK). Totéž se uplatňuje v profesi sociální práce (zde dokonce vyžadováno Minimálními standardy na vzdělání, Tomeš, 1993).

Jak již bylo uvedeno, studenti se touto formou učí hodnotit a dokumentovat svou práci, protože již při práci samotné uvažují, jak ji zdokumentovat, aby „si ji mohli založit do portfolia“. Tato schopnost je považována za výchozí schopnost obstát i na trhu práce (jde o potvrzení sebevědomí, víry v sebe a své schopnosti). Hodnocení na základě portfolia buduje kolektiv pedagogů i externistů spolupracujících se školou, což znemožňuje seřazení žáků od nejlepšího po nejhoršího a jejich vzájemného porovnávání. Naopak umožňuje ocenění každého žáka pro jeho osobité a jedinečné schopnosti (jeden umí kreslit, druhý zapisovat, třetí je dobrý pozorovatel, další má skvělé nápady, další tmelí kolektiv), a je tedy základem pro kvalitní týmovou práci. Portfoliové hodnocení umožňuje žákovi reflexi: vrátit se k prožitému, resp. naučenému (zavzpomínat si, připomenout si, navázat na apod. (Jančaříková, 2007)). Dle Svatoše (2006) je hodnocení portfolia postaveno na stanovených a dojednaných kompetencích (tj. co mají studenti plnit), (více kapitola 4, Kompetence) a např. u nové generace studentů učitelství spočívá portfolio v posílení individuálních motivačních prvků, rozvíjení sociálně

osobnostních a komunikativních dispozic a v neposlední řadě v utváření pravdivých obrazů o profesionalizaci a pozici učitele (učitelství) v současné společnosti.

Portfolio podporuje rozvoj studenta např. tím, že jsou v portfoliu uvedeny výsledky a úspěchy studenta, např. od sociálních partnerů, kteří své práci rozumějí a dokážou předvídat vliv svého působení na úspěchy studentů. Plánování rozvoje studenta slouží např. k rozvoji jeho vize, poslání a cílů vedoucích ke zkvalitnění kontinuálního procesu studenta. V portfoliu je zřetelná participace nejen se školou, ale i se sociálním prostředím studenta, což vede studenta k opodstatnění týmové a partnerské spolupráce. Hodnocením jeho nejlepších prací napomáháme studentovi k odpovědnosti za vykonanou práci, jeho postoji k odpovědnosti a tím posilujeme jeho proaktivní přístup k úkolům. Rozvíjíme i jeho rozhodovací a organizační schopnosti formou sebehodnocení a formou zpětné vazby pedagoga. Hodnocení poskytuje konkrétní evaluaci na základě stanovených kritérií cílů učení (blíže viz kapitola 5.3, Cíle učení).

2.6 Shrnutí

Z výše uvedeného je zřejmé, že nad podstatou portfolia, z hlediska kognitivně-behaviorálního přístupu nemusíme dlouho přemýšlet. Je to prvek vedoucí k rozvoji a podpoře studenta a následně pedagoga. Ovšem pedagogická/odborná praxe se po jisté době může stát stereotypní a rutinní. A portfolio nám právě může ulehčit v prezentování naší vnitřní motivace, že jsme např. i nadále součástí pedagogické profese. Stejně jako vedeme své studenty, aby sledovali svůj pokrok a pracovali s vlastními chybami, stejně tak by měli postupovat i pedagogové. Efektivní práce s portfoliem nás může mnohému (nejen o sobě) naučit. A to je přece přesně to, co chceme naučit i své studenty. Nebo ne?

Portfolio eliminuje i subjektivní hodnocení pedagoga, a považujeme za podstatné zmínit, že i tato forma hodnocení je na školách přítomna. Portfolio tedy slouží i k ochraně pedagoga a studenta (pedagog a student jsou ve vzájemné interakci a tzn., že jsou součástí i vzájemného emočního prožívání). **V našem kurzu budeme spolu s kolegy/pedagogy krok za krokem tvořit své portfolio s cílem, aby ho následně dokázali vytvořit i se svými studenty. Je důležité podotknout, že v průběhu našeho kurzu představíme pedagogům portfolio jako proces.** Další využívání tohoto nástroje je i na odpovědnosti a přístupu pedagoga.

3 Vzdelání a vzdělávání

V této kapitole bychom se rádi věnovali porozumění pojmů vzdělání a vzdělávání. Oba pojmy jsou nedílnou součástí nejen profesního rozvoje pedagoga či studenta, ale zároveň je jejich vymezení velmi důležité pro pochopení smyslu a cílů kompetencí. Oba tyto termíny jsou spojovány s procesem učení (Čáp, 1993, Mareš, 1998)

3.1 Vzdelání

Pro začátek od sebe oddělme významy „vzdělání“ a „vzdělávání“. Vorlíček (2000) vymezuje pojem vzdělání v širokém významu jako celý proces záměrného formování člověka, rozvoje jeho schopností. Vzdělání je převážně spojováno s výchovou jedince. Vzdělání je tedy výsledný proces všestranné humanizace člověka, je to přetváření a zdokonalování všech jeho schopností. Vzdělání dle Vorlíčka je součástí vychovanosti člověka. Pojem vzdělání lze tedy nejobecněji definovat jako uspořádanou soustavu zkušeností, poznatků a duchovních hodnot nashromážděných lidskou společností za dobu její existence. Vzdělání zahrnuje dle Švarcové (2005) čtyři základní komponenty:

1. Vědomosti jako osvojené poznatky (kognitivní složka).
2. Senzomotorické a intelektové dovednosti jako osvojené činnosti (operační složka).
3. Postoje jako zaměření osobnosti (hodnotovou složka).
4. Vlastnosti jako trvalé rysy tělesné a duševní (kultivační složka).

Vzdělání je výsledek výchovně-vzdělávacího procesu, který zajišťují instituce a je rozlišováno dle zaměření a úrovně. Podle zaměření jde o vzdělání všeobecné a odborné. Podle úrovně vzdělání je celkový stav vzdělání v sociální skupině, státu či národě. Jedná se o kvalitu vzdělání v dané společnosti. Palán a Langer (2008) vyjadřují vzdělání jako výsledek procesu vzdělávání. Dle nich se jedná, tak jako dle Švarcové (2005), o vytvořenou soustavu vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti. Vzdělání je tedy úroveň, které člověk dosáhl při vzdělávání – základní, střední, vyšší a vysokoškolské.

3.2 Vzdělávání

Průcha, Walterová a Mareš (1995) prezentují vzdělávání jako činnost a spojují ho s výchovou. Pokud souběžně vychováváme a vzděláváme, vykonáváme podle jejich názoru činnost, jejímž cílem je osvojování poznatků, dovedností a postojů. Nakonečný (1995) definuje vzdělávání jako proces řízeného učení, který má pedagogicky určené dílčí cíle a je uskutečňován pedagogickými metodami a prostředky, ale je ve své podstatě systematicky usměrňovaným učením. Dle Švarcové (2005) je vzdělávání označováno jako proces, který vede k osvojení vzdělávacích obsahů v rámci dlouhodobého časového horizontu. Dle Palána a Langer (2008) jde o proces cílevědomého zprostředkování, aktivního utváření a osvojování soustavy vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů člověka. Vzdělávání je tedy procesem utváření osobnosti a jeho socializace. Na rozdíl od vzdělání, kde je již tento proces ukončen. „Vzděláváním“ je míněno dle Beneše (1997) zvyšování dosaženého stupně formálního „vzdělání“ s cílem rozvíjet schopnosti a znalosti vedoucí ke změně postojů a názorů. Tento autor ve své publikaci (2008) uvedl, že vzdělávání je převážně didaktickou záležitostí, otázkou správné výuky. Dle něho je vzdělávání:

- cílevědomý proces realizace pedagogických cílů a ideálů,
- plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturované,
- institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály.

Vzdělávání dle Plamínka (2010) bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností – jde o záměrné, organizované učení jedince. Pokud vzdělávání mění i postoje člověka v procesu vzdělávání (mimořádně toto si od vzdělávání přejeme), činí tak spíše nepřímě, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností.

3.3 Vzdělávání dospělých

V této kapitole soustředíme pozornost na vymezení pojmu vzdělávání dospělých, které na rozdíl od vzdělávání má pro naplnění svého smyslu svá specifika. Jak již bylo uvedeno, vzdělání a vzdělávání mají své opodstatnění v pedagogice. V dané oblasti pracujeme s pojmy žák, učitel, rodič, dítě, tzn. že pracujeme primárně s asymetrickým vztahem. Ve vzdělávání dospělých je tomu jinak. Vzdělávání dospělých je vědou o vývoji myšlení v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých a péče o dospělé. Vzdělávání dospělých je obsahem vědní disciplíny andragogiky. Vychází z řeckých výrazů „anér“ či „andros“ – muž, a „gogein“ či „ago“ – vést.

Spojením obou slov dostaneme doslovný překlad – vedení mužů. Což je dnes již překonané (omezení na muže). Beneš (1997) vztahuje andragogiku na:

- a) Oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání dospělých.
- b) Vědní obor, který se touto oblastí zabývá.
- c) Studijní obor sloužící k přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.

Palán a Langer (2008) vymezují tento pojem jako obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a dle nich zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované buď jako řádné, školské vzdělávání dospělých (stupeň vzdělání a získání certifikátu) nebo jako tzv. další vzdělávání. Vzdělávání dospělých tedy vystupuje jako:

- Vzdělávací proces – proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí a dovedností, postojů jednání a chování osob, které ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.
- Vzdělávací systém – systém organizovaných (i individuálně) vzdělávacích aktivit, jejichž cílem je nahradit, doplnit, rozšířit či obohatit vzdělání dospělého jedince.

Současná situace ve vzdělávání dospělých se dá dle Beneše (2008) charakterizovat následujícími fakty:

- Hodnota a prestiž vzdělání roste a stále více lidí cítí potřebu se dále vzdělávat (např. v oboru sociální práce je celoživotní vzdělávání podpořeno zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, v pedagogické praxi pak vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů)
- Vzdělávání dospělých se stalo nedílnou součástí personální politiky v organizacích a zároveň to vypovídá i o kultuře dané organizace (její schopnost postarat se o své pracovníky).
- Trh. Nabídka vzdělávání dospělých ze strany nestátních subjektů prudce roste, již neplatí 100% garance sociální politiky státu.
- Učení je součástí konzumního způsobu života a kultivace vlastního životního stylu.
- Důraz je kladen na měnící se požadavky společnosti – soustředěnost na vnitřní svět jedince, jeho kompetence.

- Vzdělávání dospělých tedy musí reagovat na sociální, kulturní a ekonomické změny ve společnosti. Lidé jsou náročnější a společnost je náročnější na ně.

Vzdělávání dospělých z hlediska své historie mělo i své funkce. Nejdříve se jednalo o dobrovolné spolky s cílem „přiučit“ dospělého něčemu novému až po současnou nabídku vzdělávacího trhu pro dospělé jedince. Vyjadřovalo vždy určitá očekávání ze strany společnosti. Nejdříve mělo vzdělávání dospělých funkci kompenzační, např. ve formě rekvalifikačních kurzů. Následně funkci sociální rovnosti – vzdělávání jako zbraň boje proti útlaku a vykořisťování. Nebo funkci strategie proti politické radikalizaci či ve službách totality. Aktuální jsou v současnosti tyto funkce:

- Sociálně – integrativní (umožnění rozvoje osobnosti, např. na regionální úrovni).
- Demokratizační (rozvoj občanské společnosti).
- Emancipační.
- Kvalifikační (odborné vzdělávání, rovnost šancí, konkurence schopnost apod. (Beneš, 2008).

3.4 Shrnutí

Vzdělání i vzdělávání dospělých je základní koncept kompetencí dospělého člověka. Z výše uvedeného je zřejmé, jak je důležité uvedené pojmy specifikovat pro porozumění dalšího textu. Spojnicí těchto pojmů je učení (více kapitola 5, Učení). Otázky učení jsou doménou psychologie. Vzdělání a vzdělávání jsou součástí pedagogiky. Vzdělávání dospělých je obsahem andragogiky. Vzdělání a vzdělávání jsou propojenou nádobou – vzdělání je výsledkem vzdělávání. Vzdělávání je proces, který směřuje ke vzdělání. Vzdělávání dospělých je specifickou oblastí rozvoje člověka respektující jeho dospělost, zralost a zkušenost s cílem motivovat ho k celoživotnímu vzdělávání, což je snahou i současné politické garnitury – cíle a koncepce aktuální vzdělávací politiky na národní a nadnárodní úrovni (OECD, EU atd.) a politiky rozvoje lidských zdrojů. Nutnost a účel vzdělávání dospělých se zdůvodňují z několika hledisek:

- Druhá vzdělávací šance pro lidi, kteří nezískali vzdělání dle svých potřeb či o něho v jistém úseku svého života neměli zájem.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.
- Rozvoj schopností vyplňovat role v rodině, v sociálním životě (Beneš, 2008)

4 Kompetence

V této kapitole vymežíme pojem kompetence, který je jedním ze základních kamenů portfolia. Kompetence jsou jedním z důvodů, proč pracovat s portfoliem jako s celkem. Jak již bylo uvedeno, každá vzdělávací instituce se snaží vytvořit takové prostředí pro své studenty, aby právě oni byli nositeli určitých hodnot a tradic školy, ale i dané profese. Vliv na tento fakt má i společnost a její podpora vzdělávání svých občanů – vzdělanost. Každá profese, a proto není za daných podmínek nutné specifikovat oblasti vzdělávání, by měla mít vliv na své budoucí nástupce a spolu s institucemi by měla vytvořit vzdělávací standardy pro danou oblast profese. Cílem vzdělávacích standardů je zajistit kvalitu vzdělávání budoucích pracovníků, a to např. formou vytvoření profilu absolventa a požadavků (ve spolupráci s odborníky dané oblasti) na jejich odbornou přípravu a teoretické vzdělání (Tomeš, 1993). Dalším důvodem vzniku jasně definovaných a závazných vzdělávacích standardů byly i např. přenesené zkušenosti z jiných zemí. Každá profese tedy s sebou přináší nejen požadavky na akademické vzdělání studenta, ale i požadavky související s osobností studenta, budoucího pracovníka. Tímto požadavkem jsou míněny obecné předpoklady a dovednosti pracovníka (např. komunikační dovednosti, schopnost empatie, schopnost pracovat v týmu atd.). Tato oblast práce s jedincem spadá do oblasti řízení lidských zdrojů, tedy do oblasti managementu. Smékal (1995) v *Psychologických textech, Tvořivost a metody jejího rozvíjení*, cituje autora Coveyho (1993, In Smékal (1995)), který z pohledu řízení lidských zdrojů vychází ze dvou strategií vedoucích k rozvoji pracovníků. V prvním jde o neosobní přístup k člověku, který je jen nástrojem. Druhou strategií je vedení člověka a Covey ji nazývá lidským přístupem. K druhé zmíněné strategii se přiklání i Sýkora (1996). Popisuje tuto strategii jako prostředek regulace činnosti člověka formou příkladu/vzoru osobou s vysokou sociální prestiží a autoritou. Tyto osoby dle Sýkory poskytují vzory činností a vzorce chování a prožívání. Sdělují požadavky, pravidla a principy.

Dospělý jedinec dle Kolba (1984) potřebuje mít nejen vnitřní motivaci k učení a k tomu i vhodné prostředí, které jej k učení motivuje, ale potřebuje mít i teoretický poznatek o funkčnosti daných tvrzení, tzn. příkladů dobré praxe. Vzhledem k této skutečnosti nabízíme reálné fungování požadovaných schopností a dovedností na příkladu sociální práce. V sociální práci existuje fungující model podporující profesionální růst sociálních pracovníků. Tento model formuje základy nově uváděného kvalifikačního růstu v sociální práci. Jedná se o model kompetencí, který je odvozen z tréninku k povolání a je podpořen v Británii prostřednictvím NVQ (Národní kvalifikace k povolání) a je široce aplikován na poli sociální

práce. Autory modelu kompetencí byli zkušení, úspěšní a uznávaní sociální pracovníci. Ti na základě svých zkušeností a znalostí identifikovali povahové vlastnosti svých nástupců. Následně zmapovali činnosti sociálních pracovníků v praxi a výstupem bylo definování dovedností, které se staly samozřejmou součástí pracovního výkonu oboru sociální práce. Matoušek (2003) hodnotí „kompetence“ sociálního pracovníka jako nejambicióznější současnou formulaci požadavků na znalosti a dovednosti sociálního pracovníka.

S ohledem na vyjasnění termínu „kompetence“, které se usídlilo v našem slovníku v poměrně nedávné době, je důležité nejdříve tento pojem vymezit z obecného hlediska. Obecný význam slova pochází z latinského „competens“ a znamená „být schopný, řádně a kvalitně“. NCVQ (angl. zkr. National Council for Vocational Qualifications), (Havrdová, 1999) vymezuje tento pojem jako rozsáhlý koncept, který vytváří schopnost převést dovednosti a znalosti do nových situací, což umožňuje pracovníkovi plánovat práci, inovovat a zvládat neobvyklé situace. V češtině „jednat kompetentně“ je chápáno jako „jednat odpovědně a se znalostí věcí“. Být kompetentní znamená dle Ottova naučného slovníku (1905) „mít patřičnou pravomoc a vědět, jak jednat, doslovně „být způsobilý, oprávněný“. Dle Havrdové (1999) jde tedy o celistvou charakteristiku osoby, která je vybavena pravomocí, určitými znalostmi a postoji a je schopna na základě této výbavy jednat. Kompetenci v praxi tedy lze analyzovat z různých hledisek a různými způsoby. Výsledkem takové analýzy může dle Havrdové být soustava znaků či funkcionálních prvků, jimiž lze kompetenci v praxi popsat. Takovou soustavu lze označit za praktické kompetence.

Cílem kompetencí z obecného hlediska je podpora takové praxe, která respektuje aktuální znalosti v dané oblasti profese a současně reflektuje stav současné společnosti. Kompetence vyjadřují hodnoty a postoje určité odborné veřejnosti, profesní skupiny. Kompetence jsou nedílnou součástí vzdělávání dospělých – tedy andragogického přístupu k učení a hodnocení (Havrdová, 1999). Z pohledu vzdělávání dospělých dle Plamínka (2010) je v kompetencích skrytý lidský potenciál, který je lidmi využíván (a měli by ho využívat) k výkonu – tedy k vykonávání práce. Kompetence, jak bylo uvedeno, jsou doporučované či požadované vlastnosti, schopnosti, dovednosti pro výkon práce v určité profesi:

- Vlastnosti jsou nám přirozeně vlastní – dědíme je a nemění se po celý život, možnou výjimkou změn vlastností je určitá míra spontaneity – přesto je vlastníme a můžeme jimi do značné míry disponovat.

- Postoje nejsou přímo zděděné. Osvojujeme si je v průběhu života, např. v procesu vzdělání. Postoje zahrnují dvě složky – názory a motivy (názory jsou subjektivním odrazem toho, co si jedinec myslí a čemu věří, motivy jsou subjektivním odrazem toho, co člověk chce. Část našich postojů si uvědomujeme, ale valná část patří do našeho nevědomí.).
- Schopnosti nejsou také zděděné, jsou osvojené a často bývají osvojovány vědomě, z praktických a pragmatických důvodů. O schopnostech hovoříme jako o znalostech (co člověk objektivně ví) a dovednostech (co člověk umí udělat). Dovednosti za určitých okolností jsou pokračováním znalostí. Schopnosti jsou tedy majetkem, který můžeme nabývat, ale i ztrácet. Velkou roli zde hraje věk jedince, aktuální situace jedince. (Plamínek, 2010)

Výše uvedené můžeme tedy shrnout následovně: **Kompetence vyjadřují způsobilost k výkonu profese – roli, pozici.** Tzn. že může být člověk způsobilý v jedné roli, např. v roli pedagoga, ale nezpůsobilý v roli např. ředitele. Z těchto důvodů lze využít vzdělávání jako formu dotvoření určité způsobilosti či vytvoření nové požadované úrovně způsobilosti. Jedinec se tedy stává způsobilým za předpokladu, že má dostatečnou motivaci a možnost své poznatky aplikovat do praxe. Člověk se stává nezpůsobilým v případě, že neumí nebo nechce poznatky aplikovat do praxe. Při vzdělávání dospělých je nutno s tímto faktem počítat.

Důležitým pojmem je kvalifikace. Tento pojem není v odborné literatuře jednotně definován (Beneš, 2008). Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr definuje kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace. Dle uvedeného autora lze kvalifikaci tedy chápat jako pojem, který vyjadřuje vztah člověka a práce – vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami. Kvalifikace ovšem také nemusí odpovídat kvalifikačním předpokladům konkrétního pracovního místa. Snahou odborníků bylo vždy s ohledem na uvedené riziko vytvořit soustavu kvalifikací, které jsou využitelné v různých situacích, mají zásadní význam pro všechny lidi a mají nadčasovou platnost. Tento fakt byl zřejmý především v rychlých změnách technologií, společenských změn a změnách v organizacích. Proto je cílem vytvoření klíčových kvalifikací – kompetencí. Tento pojem právě naplňuje onen požadavek odosobnění od nároků na konkrétní pracovní místo. Dle Palána, Langer (2008), dle Beneše (2008) mají kompetence zaručit:

- Jednání v reálných situacích, a to formou výcviku, tréninku, opakování.

- Jde o znalosti, schopnosti a dovednosti, ale především o vnitřní připravenost jedince toto použít ve své praxi. Kompetence tedy zahrnují motivaci jedince, vztah k práci a ke kolektivu, sebedůvěru, tedy vlastnosti, které se dotýkají osobnosti jedince.

Kompetence lze dělit na odborné, metodické a sociální:

- Odborné kompetence – vzdělání jedince, kompetence získané při výkonu pracovní činnosti; obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC atd., specifické znalosti a pracovní techniky.
- Sociální (týmové) kompetence – mají zaručit zvládnutí sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperací, multikulturních soužití.
- Metodické kompetence – schopnost zvládat a vyhledávat informace, úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení, určitá soudnost a schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů či obecné pracovní techniky jako např. management času.

Nelze opominout i tzv. sebekompetence, které dle Beneše (2008) vyjadřují schopnost reflektovat svou vlastní práci, své jednání, schopnost učit se, rozvíjet se – sám sebe vést.

Kompetence tedy lze definovat jako určité „know how“ jedince.

4.1 Kompetence ve školním prostředí

Pedagogická praxe, jak již bylo uvedeno, je součástí určitého celku a měla by akceptovat nejen změny ve společnosti, ale také respektovat potřeby pedagoga ve školním prostředí. Současné dění ve společnosti je považováno za dynamické, plné změn a tím spojené očekávání na plnění určitých rolí v pedagogické profesi. V souvislosti s těmito změnami jsou kladeny i nové, někdy specifické požadavky na pedagoga a na jeho další vzdělávání, např. formou celoživotního vzdělávání. Možným nástrojem, jak naplnit požadavky současného dění – technického rozvoje, odpovědnosti pedagoga za své vzdělávání a vzdělání, mohou být právě kompetence pedagoga, které ovšem musí být pojmenovány nejen v obecné rovině, ale i v rovině specifické. Opodstatněným důvodem pro zvyšující se prestiž učitelé profese je, aby učitelé přebírali stále větší míru veřejné zodpovědnosti za kvalitu školního kurikula, rozvoje školské organizace a výsledky učení studenta (Šeberová, 2006). I politická scéna připouští, že nelze primárně se spoléhat jen na vzdělávací standardy, ale je třeba respektovat i regionální

možnosti, v nichž škola pracuje. Role pedagoga je dána školskou legislativou (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů), avšak po pedagogích je žádáno i plnění jiných rolí, někdy specifických, a z pohledu např. studenta velmi relevantních. Tyto situace již nejsou vymezeny školským zákonem, ale potřebou či očekáváním studentů od pedagogů, což má za následek jistou míru tlaku na pedagoga. Např. v tvorbě dovedností, znalostí a postojů - empatie ve vztahu se studentem, vymezení hranic od studenta k pedagogovi, role poradce, kouče, a i role blízkého člověka, jeho postoj k určitým společenským tématům. Od pedagogů se tudíž očekává vnitřní motivace k rozvíjení vlastní profesionality, ochotu poznávat a porozumět složitostem pedagogických jevů, komplikovanosti vývojových struktur osobností studentů. Je zřejmé, že je tedy kladen velký důraz na profesionalitu pedagogů, nejen ze strany vedení škol či kolegů, ale i studentů či rodičů. Podle Šeberové (2006) zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se učitelé spolu s vedením školy stávají nejen tvůrci školního kurikula (Školního vzdělávacího programu), ale zároveň také jeho (auto)evaluátory. Jednou z otázek při řešení dané situace je i podpora, rozvoj samotných pedagogů, aby oni sami byli nositeli pozitivních změn, byli schopni naplnit profesní kritéria a podíleli se i na změně postavení pedagoga ve společnosti.

4.1.1 Profesionální standard učitele

Jednou z cest je tvorba profesního standardu kvality učitele. Profesionální standard kvality učitele (dále jen Standard) je chápán jako vymezení žádoucích kompetencí a činností pedagoga. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. (<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/11-priloha/profesni-standard-kvality-ucitele-v-otazkach-a-odpovedich/>). Jedná se o určitou formu smlouvy, která klade pedagogovi odpovědnost za své další vzdělávání s ohledem na jeho aktuální profesní rozvoj (např. v pedagogické praxi vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, v sociální práci toto již naplňuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách stanovením povinného „dalšího vzdělávání“ sociálních pracovníků). Cílem uvedeného standardu pro pedagogy je:

- Neustálá konfrontace s pedagogickou realitou, požadavky společnosti, s metodami výuky, s trendy ve vzdělávání pedagogů, a to pojmenováním profesních kompetencí.
- Sjednocení terminologie bez ohledu, na jakém typu školy pedagog vyučuje.
- Transparentnost profesního růstu pedagoga.
- Tolerance a respekt k sobě samým, ke své profesi a svému profesnímu prostředí.
- Znalost společenského prostředí – role pedagoga a jeho schopnosti řešit situace.
- Vytvoření prostoru k hodnocení a ocenění pedagogů.
- Vytvoření „dobrého“ obrazu pedagoga ve společnosti, pro společnost.

Standardy jsou tedy konstruovány jako konkrétně vymezené požadavky na výkony studentů, specifické pro jednotlivé předměty, ročníky či druhy škol. Např. v Anglii jsou standardy označovány jako cílové požadavky, tzn., co by měl student znát (tj. v oblasti vědomostí) a umět (tj. v oblasti dovedností), (Průcha, 2006). Autor také poukazuje na rámcové vzdělávací programy, které se aplikují na základních a středních školách, kde se formulují výsledky vzdělávání pojmenováním klíčových kompetencí, tj. souborem znalostí, dovedností a postojů žáků, označovaných jako „způsobilosti“ a očekávané výstupy, tj. soubor „závazných“ vzdělávacích výsledků, tj. co musí žák znát. I tady je zřejmé propojení vztahu žák – učitel. I učitel, jak již bylo uvedeno, musí znát a umět.

Teorie učitelské profese (pedeutologie) vyjadřovala v minulosti především normativní požadavky kladené na práci učitele. Dle Průchy (2006) je důležité pracovat s informacemi z hlediska historického kontextu, neboť profese učitele zaujímal nejen své místo u pedagogů, ale i v jiných odborných disciplínách.

Pozn. V antickém Řecku a Římě existovali specializovaní učitelé pro rétoriku, gramatiku, geometrii a jiné předměty nebo obory. Velkou pozornost věnoval profesi učitele J. Á. Komenský ve svých dílech. Považujeme za důležité prezentovat některé pohledy na kompetence pedagoga: první z roku 1814 (odkud, respektive z čeho je citovaný úryvek?) – „Učitelé ve školách mají spoluvychovatelé býti: Na tom ještě dosti není, když se dítky vedou, aby rozumnými byly, oni také dobrými, a sice mravně dobrými býti mají. Mravní dobrota mnohem více platí nežli naučenost“. Druhá z roku 1997 od autorek Švecová, Vašutová, Problémy učitelské profese. „Dobří učitelé se zajímají nejen o intelektuální růst svých žáků, ale i o rozvoj jejich morálního charakteru“. Učitelé pomáhají svým žákům posilovat jejich morální a osobní charakter nikoli tím, že by jen učili o principech, ale hlavně tím, že jim jsou příkladem. (Průcha, 2006, s. 137).

Otázka tedy zní: Jaké kompetence má mít pedagog? A kdy s nimi začít?

4.2 Praktické kompetence pedagoga

Jak již bylo uvedeno, k výkonu profese nestačí pouze znalost – vím, ale je třeba vytvářet i prostor pro praktické kompetence – umím. Znalostní příprava se u nás realizuje studiem na vysoké škole, kde je kladen důraz především na obsahovou náplň pedagoga, rozložení mezi pedagogickou, didaktickou a odbornou složkou přípravy, jaký podíl má mít složka teoretická a jaký podíl složka praktického výcviku. Ovšem vybalancovat rovnováhu mezi teoretickou přípravou a praktickou se ne vždy daří (např. v sociální práci tvoří praktická část přípravy nedílnou součást studia, odborné praxe na určitých typech škol tvoří až 40% výuky). Jedním z řešení je tedy příprava pedagoga na své povolání formou profesních kompetencí učitele, které dle Průchy (2006) mají za cíl popsat a zdůvodnit, co musí učitel znát a umět vykonávat, aby byl skutečným odborníkem ve své profesi.

Učitelská činnost je rozdělena na činnosti ve vyučování, ale také na činnosti mimo výuku – jednání se studenty, jednání se sociálními partnery atd. U nás byly vytvořeny modely kompetencí učitelů především na základních školách a v mateřských školách (Vašutová, 2001; Švec, 1999, in Švarcová, 2005) a dle Švece (1999, in Průcha, 2006, s. 138) jsou kompetence pedagoga vymezeny takto: **„Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat a zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.“** Což vychází i od autorů Spilkové (2007), Píšové a Černé (2002) nebo Svatoše (2006) – kteří zdůrazňují tvorbu modelů kompetencí u začínajících pedagogů. Ale i tato forma vzdělávání má svá omezení. Dle Průchy (2006) je to především z důvodu toho, že studium učitelství je stále nedostatečně přizpůsobováno reálným požadavkům profese, nepřipravuje absolventy na některé manažerské, evaluační nebo administrativní aktivity, které toto povolání vyžaduje vykonávat (např. umět organizovat vyučování tak, aby byla ve třídě udržena nejen pozornost studentů po dobu výuky, přednášky, ale i vzájemná spolupráce). S tímto názorem se můžeme i ze zkušenosti ztotožnit. Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze 10 připravila na základě vstupní analýzy vztahu pedagogů k problémovým oblastem jejich pedagogické činnosti paletu kurzů a přednášek pro posílení kompetencí pedagogů – např. právní minimum pro pedagogy, dynamika školní třídy, patologické jevy ve společnosti a jejich vliv na pedagogickou profesi atd. (www.vossp.cz, www.skoly.praha-mesto.cz)

Považujeme za důležité, vzhledem k výše uvedenému, vymezit i pojem „učitel“. Švarcová (2005, s. 212) vyjadřuje tvrzení, že tento pojem není v pedagogické literatuře naprosto jasně vymezen a cituje Průchu (2002), že učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení a organizaci tohoto procesu. Jeho úkolem je poskytnout studentovi soustavu vědomostí, dovedností a návyků a všestranně rozvíjet jeho osobní kvality. A tady lze hovořit již o první možné kompetenci – schopnost předat tuto soustavu v požadované kvalitě.

Součástí vzdělání je i výchova (vysvětleno v kapitole 3, Vzdělání a Vzdělávání), která je nedílnou součástí rozvoje osobnosti studenta. Učitel zákonitě vstupuje do vztahu se studentem, má na něho vliv a v případě, že je vztah „zdravý“ měl by být učitel schopný přijmout i možnou kritiku studenta. Učitel předává nejen obecně platné poznatky, ale předává i postoje k životu, světu a k hodnotám. V tomto ohledu jsou dle nás již zapotřebí určité kompetence – mít schopnost pracovat ve vztahu, být si vědom své role učitele atd.

Další možnou kompetencí je učitelova schopnost objektivního hodnocení studenta či schopnost nezatěžovat studenta svými předsudky, postoji, svou zkušeností, které i samotnému pedagogovi komplikují vlastní život a brání mu v jeho dalším rozvoji. Je důležité si uvědomit i moc pedagoga při práci se studentem, ve vztahu s ním. Pedagog má svá vlastní pravidla, své ideály, ale otázkou je, zda je to ten správný krok, postup i pro studenty či jednotlivého studenta. Otázkou tedy zůstává, co vlastně předává?

Pedagog by měl tedy mít schopnost rozeznat, kdy pomáhá, kdy studenta rozvíjí a kdy s ním manipuluje. Dle Švarcové (2005) by měl mít pedagog schopnost pracovat s mocí a bezmocí – nelze předat všechny naše zkušenosti za všech okolností a nelze naše „pravdy“ vnutit studentovi ve víře, že studenta vlastně pedagog chrání před chybami. Pedagog by si měl být vědom i faktu, že proces učení či výchova nemá konce a že i on, pokud chce předávat postoje, hodnoty a ideály by se měl vzdělávat. Měl by umět reflektovat svou práci, ale i svou osobu (sám sebe). Zároveň je zřejmé, že se pedagog potýká i s aktuální situací ve společnosti, např. v kontextu respektu k jiným, tolerance k odlišnostem, k jiným kulturám apod. Toto není v dnešní době nic výjimečného, součástí naší společnosti jsou i skupiny lidí žijící někdy až specifickým způsobem života, pro nás velmi odlišným, a pedagog je konfrontován se situací, kdy má projevit či zastávat společensky zdravé názory očištěné od stereotypů a předsudků, přestože je jim vystaven stejnou měrou jako ostatní.

Důležité je také poznání pedagoga, že i vzdělávání jeho studentů má své limity a omezení. Roli v tomto případě hraje například etnická příslušnost, sociální původ, intelektové možnosti studenta, výchovné modely v rodině atd.

Efektivita práce učitele je tedy do určité míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Ty si sice pedagogové osvojují v průběhu svého studia, ale rozvíjejí a upevňují až v průběhu své pedagogické činnosti, logicky jsou tedy předmětem celoživotního učení, tzn. že proces utváření a vývoje pedagogických dovedností není nikdy ukončen (Švec, 2002 in Švarcová, 2005).

Výše jsme tedy poukázali na rozmanitost činností učitele a složitost vymezení jeho kompetencí, nyní se podíváme detailněji na model, který prezentuje Helus (2011). Autor vymezuje sedm součástí kompetenční struktury osobnosti učitele:

1. Odborně předmětovou
2. Psychologickou
3. Pedagogicko-didakticko-psychologickou
4. Komunikativní
5. Řídící (manažerskou)
6. Poradensko-konzultativní
7. Plánovací (projektovou).

Uvedenou strukturu kompetencí, která směřuje k profesionalitě pedagoga, může dle Heluse (2011) pedagog naplňovat až v každodenní pedagogické činnosti. Toto tvrzení lze opřít právě o konkrétní situace, s nimiž se pedagog setkává při výuce, kdy sděluje nejen informace týkající se dané oblasti, ale musí sledovat i neustále měnící se podmínky ve třídě (dynamika třídy), je v neustálém očním kontaktu se studenty, je s nimi ve vztahu a zároveň je odpovědný za udržení pravidel spolupráce, řeší i disciplinární přestupky. Pracuje se studentem individuálně a zároveň pracuje s celou skupinou. V těchto situacích se právě prokáže kompetentnost pedagoga měnit plán práce, akceptovat skupinu, umět správně položit otázku, umět zaujmout, umět skupinu studentů zainteresovat do spolupráce atd.

Výše popsaný Helusův model nyní srovnáme s modelem, který vytvořil Kyriacou (1996). Ten prohlašuje, že existuje široké spektrum pedagogických dovedností, které jsou stanoveny, od velmi obecných, nazývaných pedagogické kompetence, až po ty konkrétní, detailní, jako

např. umět položit otázku u zkoušky. Mezi sedm základních pedagogických kompetencí podle něho patří:

1. Plánování a příprava výuky.
2. Realizace vyučovací hodiny.
3. Řízení vyučovací hodiny.
4. Klima třídy
5. Kázeň ve třídě.
6. Hodnocení prospěchu žáků.
7. Reflexe vlastní práce a hodnocení.

Oba uvedené modely mají společné roviny v kompetenci didaktické (Kyriacou: plánování a příprava výuky, realizace vyučovací hodiny a řízení vyučovací hodiny; Helus prezentuje tyto uvedené kompetence jako schopnost pedagoga v oblasti odborně přednáškové, psychologické a pedagogicko-didakticko-psychologické; oba autoři se shodují na rozvoji pedagoga). Rozdílnost je vnímána na focus pozornosti pedagoga, Helus více prosazuje schopnosti v souladu s osobností pedagoga, Kyriacou soustředí pozornost na schopnosti pedagoga v oblasti pedagogického procesu.

Kompetence pedagoga vycházejí nejen z pedagogických dovedností, ale především z jeho schopností, které se odvíjejí nejen ze zkušeností pedagoga, ale i z jeho vlastností. A zde je důležité podotknout, že pedagog nevystačí ve své každodenní praxi s tím, co se naučil ve škole v kontextu obsahu předmětu - „co znám“. Potřebuje zároveň disponovat se složkou - „co umím, mám schopnost“. V tomto momentu jsou právě důležité vlastnosti pedagoga, kdy dle Švarcové (2005) je třeba, aby pedagog disponoval škálou pozitivních vlastností, jako je např. spravedlnost, kladný přijímající vztah ke studentům, trpělivost, přiměřenou přísnost ve vztahu k dodržování stanovených úkolů, pravidel a disciplíny, umění pochválit a zároveň schopnost respektu jak ke studentům, tak ke kolegům a širší komunitě.

Autorka také prezentuje ideální seznam vlastností pedagoga, které mu umožňují vykonávat výchovně vzdělávací činnost (některé z vlastností nyní prezentujeme):

- Umět komunikovat a akceptovat, umět mít vztah se studentem/žákem.
- Být vyrovnaný a věrohodný.
- Být dobrý ve svém oboru, ale zároveň disponovat s poznatky i z jiných oborů.
- Být flexibilní.

- Být optimistický a radovat se ze své práce.
- Být pozitivním vzorem pro studenty.
- Být důsledný.
- Umět aplikovat teorii do praxe.
- Být otevřený vůči druhým.

Toto tvrzení je v souladu s tvrzením Heluse (2011), který kompetence pedagoga opírá o osobnost člověka.

Pozn: Tento poznatek koresponduje i s procesem tvorby kompetencí v sociální práci. Nejdříve byly autoritami profese pojmenovány ideální vlastnosti sociálního pracovníka a na základě prezentovaných vlastností vznikl návrh požadovaných profesních kompetencí, které zahrnují následující (Havrdová, 1999, Matoušek, 2003, Tomeš, 1993):

1/ Komunikovat a angažovat se.

2/ Posuzovat a plánovat.

3/ Podporovat a pomáhat k soběstačnosti.

4/ Zasahovat a poskytovat služby.

5/ Pracovat v organizaci.

6/ Rozvíjet profesionální sociální kompetence, řídit a hodnotit vlastní schopnost rozvíjet profesionální kompetence, efektivně využívat supervizi, vyměňovat si informace, vyvažovat potřeby práva, potřeby a možnosti.

Kompetence v pedagogické praxi (jak bylo uvedeno) jsou sice popsány, ale jejich prosazení do řízení kariéry učitele jsou sporadická. Jejich uplatňování se děje v rovině pilotních projektů či akademického diskurzu. Významnou roli tu hrají pedagogické fakulty, kde řada kateder pracuje systematicky s portfoliem a kompetencemi v rámci předprofesní přípravy učitele. K realizaci plnění profesních kompetencí je třeba i odborná a politická vůle požadovat tuto formu vzdělávání pedagogů jako povinnou. Na tuto situaci upozorňuje již od roku 2002 Národní program rozvoje vzdělávání (MŠMT, 2009) a nabízí např. variantu řešení uplatnění kompetencí formou legislativního opatření Standardu učitelské kvalifikace. Standard, jak již bylo uvedeno, by měl právě formulovat profil budoucích učitelů a definovat klíčové i specifické kompetence učitelské kvalifikace.

4.3 Kritéria kompetencí učitele

Je zřejmé, že zaměříme-li pozornost na kompetence jako na celek, můžeme zaznamenat v jednotlivých kompetencích role pedagoga, které se vzájemně prolínají a doplňují, např. plánování a příprava výuky musí jít ruku v ruce s předpokladem, že pedagog umí – zná obor, tj. předmět, že je odborníkem v dané oblasti, ale zároveň má schopnost komunikovat s prostředím ve třídě a má řídicí a plánovací schopnosti.

Z toho vyplývá, že kompetence nemohou fungovat izolovaně a že se projevují až v přímé práci se studenty. Každá z uvedených oblastí kompetencí je blíže charakterizována pomocí tzv. **kritérií** (Havrdová, 1999). V každé kompetenci jsou uvedena kritéria (**hledisko při posuzování**), která popisují složky dané kompetence, které jsou pro naplnění profesionální role nezbytné a současně je lze objektivně pozorovat.

Například: komunikativní kompetence – vyjadřuje předpoklad: schopnost pedagoga, že umí komunikovat, že se „umí domluvit“. Jedno z měřitelných kritérií, je tedy schopnost umět přizpůsobit komunikaci aktuálním podmínkám, situaci, věku studenta a jeho individualitě. Většinou tuto schopnost máme a nevědomě s ní pracujeme. Cílem tohoto kritéria je pojmenovat danou schopnost pedagoga formou – „ano, to umíte“. Je to měřitelné kritérium a příkladem měřitelnosti je např. záznam z výuky učitele – videozáznam (viz podkapitola 3.4, Formy důkazů ke kompetencím) nebo hospitace kolegy ve třídě. Ten následně poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu na jeho schopnost komunikace ve třídě či se třídou.

Tuto praxi, kterou jsme převzali opět ze sociální práce (s cílem prezentovat smysluplnost kompetencí a jejich reálné uplatnění v praxi pedagoga) potvrzuje i Švarcová (2005). Každá ze sedmi uvedených kompetencí dle Heluse a Kyriacou je dále podrobněji členěna na celkem 37 komplexních požadavků – kritérií. A zároveň autorka klade otázku, zda je v silách pedagoga, takto dimenzně postavené kompetence vůbec naplnit, což je pravděpodobně i důvodem, proč kompetence v pedagogice ještě nejsou reálně plně součástí vzdělávání pedagoga. I přesto, že o funkčnosti této formy profesního rozvoje není pochyb.

4.4 Důkazy k naplnění kritérií kompetencí pedagoga

V případě, že požadujeme po pedagozích plnění profesních kompetencí, musíme si zároveň položit otázku jejich hodnocení, tj. ve smyslu splnění úkolu. Jak již bylo uvedeno, součástí každé kompetence je kritérium, jehož cílem je nejen detailně popsat jednání a chování pedagoga v dané kompetenci, ale primárním cílem kritéria je jeho měřitelnost. Tzn. mít

možnost si ověřit splnění zadaného úkolu. K tomuto nám mohou napomoci tzv. **důkazy**. Z laického hlediska se nám v mysli promítne detektivka, kterou jsme naposledy viděli. Cílem každého diváka je přijít v průběhu sledování na to, kdo je „pachatelem“. V dané chvíli neděláme nic jiného, než že hledáme důkazy a tipujeme, na základě dosud prokázaných důkazů, kdo to udělal.

Tento obraz se dá přenést i k vysvětlení termínu „důkaz“. Jde o formu potvrzení splnění dané kompetence, respektive kritérií dané kompetence, což znamená připuštění určitých způsobů dokladování, že „opravdu umím“. (Pokud po nás zaměstnavatel chce potvrzení o studiu, většinou přineseme výstupní doklad – maturitní vysvědčení, vysokoškolský diplom, a to je důkaz naší odborné kompetence, že „známe“). V případě prokazování našich schopností, jako je např. komunikace, řídicí schopnosti, reflexe vlastní práce a hodnocení, musíme velmi podobným způsobem „přinést“ důkaz, kterým potvrdíme naši schopnost. Opět využijeme zkušeností ze sociální práce, kde přípustnými důkazy pro potvrzení profesních kompetencí jsou např. videozáznam z rozhovoru s klientem, záznam rozhovoru, tj. jeho zápis, či záznam ze sledování rozhovoru např. za jednocestným zrcadlem (mimoходом touto metodou, jsou cvičeni i studenti sociální práce – náslechem, tzn. student sleduje sociálního pracovníka při práci s klientem a to formou, že je přítomen u rozhovoru či náslechem probíhá u tzv. dvojcestného zrcadla, tzn. že student je v jiné místnosti, která je technicky vybavena tak, že student vidí přes zrcadlo do místnosti, kde pracuje pracovník s klientem a slyší jejich rozhovor, z druhé strany není student vidět (z místnosti, kde pracuje pracovník s klientem), důkazem ke kompetenci reflexe vlastní práce a hodnocení je např. závěrečná zpráva z praxe či reflexe cílů učení.

4.5 Shrnutí

Ve výše uvedené kapitole jsme popsali význam, obsah a cíl portfolia jako celku. Jak již bylo uvedeno, portfolio je nejen hodnotícím materiálem pro studenta, ale i důležitým nástrojem pedagoga, především v naplnění motivace ve svém seberozvoji. V portfoliu jsou uvedeny požadované profesní kompetence a zároveň portfolio nabízí viditelné kroky směřující k naplnění jednotlivých kompetencí, a to právě potvrzení – důkazy, že v roli pedagoga jsem schopný (znám) a dovedný (umím). Jaký jiný „důkaz“ je ještě potřeba k potvrzení profesionality pedagoga? Uvedené poznatky nám dávají možnost vyslovit, „CO JE“ soustava profesních kompetencí pedagoga. Ale zároveň je důležité pro člověka vědět, „CO DĚLÁM“ a

„PROČ TO DĚLÁM“ (Havrdová, 1999). Kompetence pomáhají pedagogům reflektovat běžnou pedagogickou činnost, při níž se může stát, že vše, co děláme, nám jednou zevšední a kompetence nabízejí možnost rozvinout a pojmenovat každodennost své praxe a zároveň možnost ochránit nás před nevědomým jednáním.

5 Učení

Učení považujeme za běžnou součást svého vývoje (bylo již uvedeno v kapitole 3 a v kapitole 4). Je pro nás přirozené, že se každý den něčemu novému naučíme. Proto někdy učení nepovažujeme za podstatnou složku osobní kompetence. Vnímáme ho jako přirozenou součást svého života, přitom opak je pravdou. Učení je součástí vzdělávání, je to jeden z klíčových psychologických pojmů, pro něhož neexistuje všeobecně přijímaná jednotná definice. Desítky teorií učení, reprezentujících různé přístupy, vytvářejí své vlastní definice. Zorným pohledu našeho kurzu a tématu je nevhodnějším vysvětlením uvedeného termínu dle autorů Pedagogického slovníku Průchy, Walterové, Mareš (1995, s. 240-241) následující sdělení:

1) Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.

2) Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.

Učení můžeme dále členit podle řady hledisek, např. podle typu procesů a činitelů, jichž se týká (senzorické, percepční, motorické, verbálně pojmové aj.); podle podílu vědomého záměru (záměrné, bezděčné); podle vnější formy a postupu (vtiskováním, nápodobou, habituací, klasickým podmiňováním, instrumentálním podmiňováním, latentní, učení řešením problémů); podle míry autoregulace (spontánní autoregulace, vědomá a vnější řízení učitelem, vnější řízení automatem) aj.

Mluvíme-li o učení z obecného hlediska, tak výše uvedené tvrzení nám jistě může nabídnout jen jeden z pohledů na učení, jako nástroj, jímž získáváme informace. Otázkou je, zda je v reálném životě umíme využít a aplikovat do praxe. Výsledkem učení by měla být vědomost. Tedy soustava faktů, pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jedinec osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, formou vlastního učení či z jiných zdrojů.

Vědomost je výsledkem vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování si praktického experimentování i životních zkušeností. Ve vědomosti se tedy odráží jak společensko-historická zkušenost generací, tak individuální zkušenost jedince. Pojem vědomost bývá u nás používán synonymicky s pojmem znalost, k čemuž přispívá i to, že v angličtině jsou oba pojmy vyjadřovány termínem „knowledge“.

Z pedagogického a didaktického hlediska jsou důležité teorie o vytváření vědomostí prostřednictvím učení. Vědomosti jsou hlavní kategorií obsahu vzdělávání ve všech školních kurikulech a v souladu s tím jsou hlavním objektem zjišťování a měření vzdělávacích výsledků jak na národní úrovni, tak v mezinárodním srovnávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Četné pedagogické koncepce považují vztah mezi učitelem a žákem za jeden z hlavních předpokladů úspěšného učení. Jednotlivé koncepce se liší pouze v tom, jakou roli přisuzujeme v tomto vztahu pedagogovi – jestli, řídící nebo podřízenou. Dle Rogerse (1969, in Švarcová, 2005) učitel nemá být řídicím prvkem, ale je facilitátorem procesu učení, tedy tím, kdo učení usnadňuje, kdo pro něj připravuje vhodné podmínky a vytváří různé možnosti pro jedince s různými styly učení. Tím, kdo oceňuje, přijímá a vytváří ve vztahu důvěru. Pedagog dle Rogerse, nehodnotí, ale oceňuje studenta ve vztahu – vzájemné sdílení pocitů, názorů, přijímání jeden druhého.

Toto tvrzení se objevuje i jako jeden z principů vzdělávání dospělých, a proto se z tohoto důvodu soustředíme především na formy učení dospělého jedince. Beneš ve své knize Úvod do andragogiky (1997) uvádí dvě skupiny teorií vzdělávání dospělých:

V první skupině jsou teorie, kde učící se (angl. „learners“) jsou objekty teorie. Tj. tyto teorie se neptají po smyslu vzdělávání, ale zaměřují se na vysvětlení souvislostí mezi sociálními poměry a vzděláváním dospělých, hodnotí pozitiva a negativa vzdělávání v kontextu společenského klimatu, např. uplatnitelnost jedince na trhu práce.

Druhá skupina se soustředí na vlastní procesy učení a ovlivňování účastníků, tj. organizace učení, výběr témat, metod a struktura programů a efekty učení. Tady jako příklad může posloužit právě pedagog, ten má vzdělání a je třeba, aby se naučil efektivně a celoživotně vzdělávat, tzn., že on si vybírá, co sám potřebuje, jaké učení mu vyhovuje a on rozhoduje, kdy vstoupí do procesu svého rozvoje. Této teorii odpovídá jeden z modelů učení se – sebeučení.

5.1 Sebeučení

Mezi nejčastější formy učení patří dle Beneše **sebeučení**. Většina osob si svůj proces učení tedy plánuje sama. Jde o tzv. sebeučení, sebevzdělávání dospělého (angl. „self-directed learning“). Cílem tohoto učení je v širším slova smyslu zvládnání rodinných, osobních a pracovních problémů nebo úkolů. Pospíšil (2001) k tomu dodává, že sebevzdělávání lze započít v případě, že sebevzdělávající se jedinec pochopí, že jeho učení musí být rozvíjeno podle určitého pořádku. Tím míní, že si musí učení člověk uspořádat dle vlastních potřeb. Sebevzdělání je definováno jako změna osobnosti jedince a dokládá to tvrzením, že jedinec, který se sebevzdělává, chce nejen něco vědět, něco umět, ale také něčím být. Mareš (1998) k sebevzdělávání dodává, že probíhá jako učení metodou pokusu a omylu nebo metodou nápodoby, tj. učení podle vzoru nebo dle instrukcí.

5.2 Sociální učení

Další možnou formou učení je sociální učení. Čáp (1993) toto učení prezentuje jako učení sociální komunikací, interakcí, percepcí. Za zakladatele teorie učení je považován Albert Bandura. Tento autor v 60. letech 20. století zahájil výzkumy sociálních vlivů v učení. Všiml si, že se lze hodně naučit tím, že si zvolíme za vzor učení jinou osobu. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) najdeme definici tohoto způsobu učení potvrzující výše zmíněné: „sociální učení je učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, situacích a v interakci s jinými lidmi. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobu chování a jednání. Může mít různé podoby: observační učení, nápodoba vzoru, společná činnost. Sociální faktory mohou učení napomáhat, ale někdy ho též tlumit či blokovat. Sýkora (1996) k tomu uvádí jako obvyklý prostředek regulace činnosti člověka příklad či vzor osob s vysokou sociální prestiží. Tyto osoby poskytují vzory a vzorce (ustálené způsoby) nejrůznějších standardních činností v dané sociální situaci, sdělují požadavky, pravidla a principy pro jednání (chování a prožívání) ostatních osob. S tímto uvedeným způsobem učení se můžeme setkat v metodě mentoringu, kde základem práce je vztah mezi studentem a osobou, která je starší, zkušenější a předává studentovi informace o možnostech jeho jednání a chování formou příběhů (Havlíčková, 2012). Zájemcům o tuto formu učení doporučujeme kurz *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele* či příručku k němu vydanou, kde je možné se blíže seznámit s uvedenou formou učení.

Mezi další formy učení dospělého jedince náleží již výše zmíněný Kolbův model učení (viz kapitola 1., Metodický přístup práce v kurzu).

5.3 Cíle učení

Jak již bylo uvedeno, abychom mohli člověka učit, potřebujeme nejen jeho vnitřní motivaci, schopnost se učit a dále se rozvíjet. Potřebujeme ovšem i v roli pedagogů mít schopnost a dovednost učit se. Uvedli jsme také, že mezi základní kameny patří mimo učení i vytvoření takového prostředí, které jedince motivuje a podporuje k odbornému růstu. Z hlediska andragogického přístupu se jedná u pedagoga o roli facilitátora, mentora, který je zdrojem informací. Vedle pedagoga je student, který očekává od pedagoga nejen, že mu dokáže předat informace, ale zároveň, že pedagog to „udělá“ tak, aby si ho student i vážil. Student žádá vztah. Mezi základní principy této práce při učení tedy patří následující složky:

- Vytvoření atmosféry.
- Společné plánování procesu.
- Rozeznávání a určení potřeb učení.
- Formulace programových cílů.
- Plánování posloupnosti učebních aktivit.
- Realizace (a řízení) zkušenosti učení se.
- Vyhodnocení procesu učení. (Havrdová, 1999, s. 27-28)

Je zřejmé, že pro výsledek dobré práce pedagoga je velmi podstatné umět si stanovit priority svého vzdělávání. V pedagogickém prostředí jde o cíle vzdělávání (následně cíle učení). Cíle vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních se konkretizují ve školních a vzdělávacích programech. Cíle předmětů jsou odvozeny z kurikulárních dokumentů a konkretizovány dle požadavků školy či třídy. Cíle jednotlivých tematických celků stanovuje pedagog na základě učebního plánu a cíl tématu a vyučovací hodiny vytváří na základě analýzy situace a konkrétních podmínek své pedagogické činnosti. Tento proces dle Švarcové (2005) je transparentním vysvětlením cílů učení.

Důležitým prvkem v tomto procesu je především samotný pedagog (zralý a zkušený pedagog), který si tedy sám určuje nejen, čeho chce dosáhnout – co se chce naučit, ale především on sám si volí cestu, jak cíle dosáhnout, toto tvrzení koresponduje s tezí Beneše (2008), (viz kapitola 4, Kompetence, s. 30). Volí si sám prostředky, tzn. konkrétní výběr učiva

(témat), vhodnou organizační strukturu a odpovídající metody vyučování (způsob práce, který mu vyhovuje a pomocí něhož může dosáhnout svého cíle). A následně tento proces převádí na studenta. Jde tedy o zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž společně **pedagog i student směřují**. Stanovování cílů učení je schopnost pedagoga rozvíjet ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech sám sebe a následně i studenty. Záměrem stanovování cílů učení je posílit, rozvinout a podpořit schopnosti a dovednosti pedagoga, následně studenta. Možným a reálným nástrojem je schopnost stanovovat si cíle učení. Na tuto kompetenci se budeme konkrétně zaměřovat v našem kurzu, a to v intenzivní praktické podobě. Toto je kompetence směřující k samostatnosti pedagoga i každého dospělého jedince.

Z pedagogického hlediska dle Švarcové (2005) probíhá stanovování cíle učení ve složitých vzájemných vztazích cílů, obsahů, podmínek a prostředků. Švarcová vymezuje následující cíle učení:

- Kognitivní (poznávací, to co chceme studenty naučit).
- Hodnotové (co je třeba, aby studenti poznali, pochopili v kontextu hodnotové orientace společnosti).
- Operační cíle (vycházejí z lidských činností, k jejichž uskutečňování směřujeme – pracovní, sociální, kulturní, sebevzdělávací atd.).

Uvedené cíle jsou tedy soubory kompetencí, které by si měl pedagog, pak i student v procesu vzdělávání osvojit (či jsou postupně osvojovány) – naučit se učit, osvojit si požadované hodnoty a postoje, ale i komunikovat, pracovat v týmu, sdílet, pracovat s technikou, ovládat přístroje, umět vyhledávat informace, orientovat se na trhu práce. Tohoto lze dosáhnout v případě, že **pedagog umí sám sobě vytýčit a stanovit cíle učení – „co se chci naučit, co chci získat, co chci umět“**. Smyslem cíle učení je i posílit vzájemné vztahy, např. mezi pedagogem a studentem. Cíle mohou být krátkodobé, dlouhodobé, či blízké nebo vzdálené. Pedagog blízkých cílů dosahuje zpravidla na základě pedagogické činnosti ve výuce. Tyto cíle jsou následnými dílčími kroky k realizaci cílů perspektivních, dlouhodobých (Švarcová, 2005).

Výstupem cílů učení je nejen jejich konkretizace, a to formou stanovování dílčích cílů pro jednotlivé etapy činnosti. Připomínáme poznatek, z kapitoly 4 Kompetence, které, aby mohly být reálné a splnitelné, musí mít a mají svá jednotlivá kritéria a v procesu stanovování cílů učení se jedná o stejný princip. Aby pedagog mohl vyhodnotit cíl učení, potřebuje výsledný cíl rozdělit do dílčích cílů. Jejich smyslem je konkretizovat jednotlivé činnosti, aktivity a

rychleji a bezpečněji dovést pedagoga ke stanovenému cíli. **Zároveň potřebujeme docílit i pozitivního výsledku naší práce. A to cíle učení umějí. Tedy pokud jsou jasně, srozumitelně, reálně stanoveny, aby mohly být i splněny.** Považujeme za podstatné zdůraznit i význam času, aktuálních podmínek a také znalost didaktických a metodických zásad, které pedagogovi napomáhají k dosažení cíle. (viz Přílohy: Techniky). Aby mohlo dojít ke splnění cíle, musí být splněny následující požadavky: Cíl musí být:

1. dostupný,
2. srozumitelný,
3. konkrétní,
4. aktuální a přirozený,
5. musejí být využity dílčí cíle (Švarcová, 2005).

5.4 Hodnocení dosažení cílů učení

Každý z nás se jistě již dostal do situace, že byl hodnocen. Každý z nás si jistě přál pozitivní hodnocení své činnosti, ne vždy ho získal, a ne vždy formou, jakou by si přál.

V této části příručky představíme možnosti hodnocení cílů učení a nejen jich (lze hodnotit kompetence, výkon pracovníka atd. V hodnocení se vždy objeví otázka: „Jak poznám, že jsem např. jako pedagog úspěšný, či jak poznám, že je student úspěšný?“ Hodnocení by mělo být objektivní a spravedlivé. Způsob hodnocení je vždy spojen dle Havrdové (1999) jak s určitým pojetím profesionálního růstu, tak s filozofií a metodou výuky. Hodnocení je vždy vázáno na hodnocení kritérií, např. na profil absolventa. Zároveň na dílčí cíle ve výuce – vypracování esejí, docházka studenta do výuky. Zároveň musí být jasně stanovena hranice, kde již nedojde k hodnocení pedagoga/či studenta. Příkladem může být opět docházka či nenaplnění primárních cílů kurzu či výuky.

5.5 Styly hodnocení

Havrdová (1999) prezentuje dva základní styly hodnocení, a za daných okolností je jedno, o jaká kritéria se opíráme:

1. Klasifikující – známka, úspěšný student – neúspěšný student. Tento způsob hodnocení je ve vztahu pedagog – student vztah experta a žáka asymetrický. Ovšem ve fázi plnění vědomostních kompetencí je podstatný.

2. Rozvíjející – je vnímáno jako průběžný proces poskytování zpětné vazby pedagogovi/studentovi. Tato forma ho vede k rozeznání silných a slabých stránek a naznačuje cesty dalšího rozvoje. Tento model vychází z andragogického přístupu vzdělávání dospělých (Plamínek, 2010; Beneš, 2008). Není cílem objektivně „zvážit“ výkon, ale nastartovat proces celoživotního vzdělávání. Dle Havrdové je právě celoživotní vzdělávání předpokladem osvojování si stále nových poznatků a zkušeností, s nimiž jsme v měnících se podmínkách neustále konfrontováni.

Pedagog by se měl rovněž v rámci hodnocení snažit, aby se nejednalo o ponižující či trapné situace studenta. I pedagog by si toto nepřál. Cílem hodnocení by mělo být pro hodnoceného zastavit se, ohlédnout se a sdělit si, podpořit se a získat důvěru sám v sebe (princip zpětné vazby), (Havrdová, 1999). Dle Švarcové (2005) je důležité podotknout, že dosažení stanovených cílů učení se nemusí projevit hned, ale někdy až po delší době. Je jednodušší a to nejen pro pedagoga zjistit, co student neumí a v čem chybuje, než hledat alternativy, jak mu pomoci, aby uměl a minimalizoval chybování. Toto by měl být další argument pro širší využívání portfolia jak celku. Na závěr nám dovolte doporučení. K hodnocení cílů učení lze využít i „důkazy“, jimž jsme věnovali pozornost v kapitole 4, Kompetence.

5.6 Shrnutí

Učení je dle Havrdové (1999) základem pro profesní růst člověka. K tomu ovšem je potřeba i míra ochoty a schopnosti ze strany člověka, být otevřený novým podnětům v profesi a integrovat je do chování a postojů, což je dle našeho mínění ne vždy jednoduché. Ve vývoji odbornosti ve vztahu k učení popisuje Havrdová následující stádia:

- Neuvědomovaná nevědomost – pracovník neví, že nezná a neumí a považuje vzdělání za zbytečnou a neúčinnou formalitu, necítí odpovědnost za své chování a postoje.
- Uvědomovaná nevědomost – pracovník objeví, co všechno nezná a neumí. Má touhu se učit, ale za daných okolností nemůže nebo nechce tuto potřebu nasytit, tak se může začít bránit novým informacím, což může mít za následek, že může z profese odejít, či zaujme negativní postoj ke kolegům, kteří jsou v procesu učení se, a začíná cítit odpovědnost za své jednání.
- Uvědomovaná znalost – pracovník se snaží aplikovat naučené do praxe. Je to fáze pro něho složitá, neboť ještě nedosáhl pozitivních výsledků své práce.

- Neuvědomovaná znalost – pracovník ani neví, že ví a umí. Nepřemýšlí již, jak by se naučil, ale jak toho využít ve své praxi.

Dle Havrdové je obtížné iniciovat rozvoj pracovníka, který je v prvním stádiu. Nejlépe se to daří u jedinců, kteří jsou ve druhém nebo třetím stádiu. Ve čtvrtém stádiu je učení samozřejmostí.

6 Závěr

V posledních zhruba deseti letech se konečně i učitelská profese stává předmětem zájmů psychologů, výzkumníků a jiných odborníků. Jejich snahou je vytvořit systém podpory a rozvoje pedagoga. Z výše uvedeného je zřejmé, že pedagog potřebuje mít zabezpečeno nejen odborné vedení, ale i pochopení kolegů, víru sám v sebe, ve své schopnosti a dovednosti. Pedagog neodmyslitelně patří mezi pomáhající profese, i on je v neustálém kontaktu se studenty, s kolegy atd. Pedagog do těchto vztahů vkládá svou vlastní zkušenost, osobnost, ve vztahu se projevují jeho vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Pedagog je živou bytostí, která cítí, vnímá a vyžaduje i pozornost ve smyslu péče o sebe. I toto je jedna z důležitých kompetencí pedagoga jeho odborného růstu, kritériem kompetence je schopnost pedagoga preventivně předcházet syndromu vyhoření, např. formou programu celoživotního vzdělávání.

Přáním autorky je nabídnout pedagogům jeden z mnoha nástrojů směřující k rozvoji a podpoře pedagoga a následně studenta. Domníváme se a věříme, že portfolio bude pro účastníky kurzu nejen procesem učení se novému, ale zároveň zkušeností, kdy se sami pokusí zmapovat a vytvořit své vlastní portfolio.

Naším cílem bylo seznámit frekventanty kurzu se základními stavebními kameny portfolio a zasadit ho do širšího rámce pedagogického procesu s akcentem na metody a formy učení. V kontrastu s tradičními metodami jsme chtěli podtrhnout jeho potenciál pro celoživotní učení a jako významnou alternativu pro formování kompetencí.

V případě, že se nám podařilo provést Vás stavbou portfolio tak, že rozumíte jeho smyslu, umíte ho využít pro sebe a předat ho studentům, tak i nám se podařilo splnit jeden z našich cílů – předat Vám nástroj, kterému my věříme a o kterém se domníváme, že je objektivní a rozvíjí odbornost a osobnost jedince.

Děkujeme za Váš čas, přístup a i odvahu otevřít se novému či jinému.

Autorka

7 Použitá literatura

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-74066-534-3.
- HAVLÍČKOVÁ, Monika. *Mentoring a supervize jako zdroj podpory sebereflexe pedagoga*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha 10. 2012. ISBN 978-80-905109-2-0.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. Praha: VÚP. 2007. ISBN 978-80-87000-09-0.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Role učitele a rodičů při realizaci nekognitivních cílů environmentální výchovy žáků základní školy. In *Sborník konference Fórum o premenách školy v 21. Storočí*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-969146-7-8.
- KOLB, David. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, 1984.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vydání. Praha: Management PRESS, 2002. ISBN 80-85943-51-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGMAIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, LV, č. 2, s. 102 – 118. ISSN 0031-3815. 2005.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a et. al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Přírodovědecká fakulta, 2007 [Publikace byla připravena v rámci projektu Modulární přístup v počátečním vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů matematiky pro střední školy reg. č. CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263].
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník - Lidské zdroje*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk; LANGER Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PARMA, Petr. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.
- PÍŠOVÁ, Michaela (ed.). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, Michaela; ČERNÁ, Monika. *Pro mentory projektu: Klinický rok*. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice, 2002.
- PÍŠOVÁ, Michaela.; ČERNÁ, Monika. Strategie a taktiky facilitace procesu rozvoje studentů učitelství. In JANDOVÁ, Renata (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: PedF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-987-9.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých andragogika*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1.
- PRUCHA, Jan; WALTEROVÁ; Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRUCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- Slovník cizích slov pro nové tisíciletí*. 2005. Litvínov: Dialog.
- SMÉKAL, Vladimír. *Psychologické texty. Tvořivost a metody jejího rozvíjení*. Číslo 6. Brno: Psychologický Ústav. Filozofická fakulta. Masarykova Univerzita. 1996.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Význam portfolia pro profesní rozvoj studenta učitelství. In PÍŠOVÁ, Michaela. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice, 2007. S. 7 – 20. ISBN: 978-80-7395-024-8.

SÝKORA, Milan. *Základy pedagogiky pro střední a odborné školy sociálně právního zaměření*. 1. vydání. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN – 80-900566-2-8.

Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích. Vypracovala Pracovní skupina pro tvorbu standardu. MŠMT, 16. 3. 2009. Dostupné z <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>. (Staženo dne:1. 2. 2012).

SVATOŠ, Tomáš. Studentské portfolio jako zdroj postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, LVI, 2006, č. 1, s. 45-47.

ŠEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Disertační práce. Praha: PedF UK, 2006.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

TOMEŠ, Igor et. al. *Vzdělávací standardy v sociální práci pro středoškolský, vyšší odborný a vysokoškolský stupeň vzdělání*. Praha: Socioklub/Personnel, 1997. ISBN 80-902260-3-5.

TOMKOVÁ, Anna. Portfolio v přípravě učitelů primární školy. In SPILKOVÁ, Vladimíra. (ed.). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: HaH., 2000. ISBN 80-86022-79-X.

Doporučená literatura

LAZAROVÁ, Bohumíra. Další vzdělávání učitelů: k problematice rezistence. In *Ako se učitelia učia?* 1. vyd. Prešov: MPC Prešov, 2007, s. 15-20. ISBN 978-80-8045-493-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra; Alice PROKOPOVÁ. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, Praha: UK Praha, LIV, č. 3, os. 261-273s. ISSN 0031-3815. 2004.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

ŠEBEROVÁ, Anna. Učitel jako evaluátor vlastních profesních činností. In. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě. Sborník výzkumného záměru Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Ostrava: PedF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072- 6.

8 Přílohy

Nabídka technik ke kurzu TVORBA A VYUŽITÍ PROFESNÍHO PORTFOLIA PRO FORMOVÁNÍ ODBORNÝCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ

Frekventantům uvedeného kurzu v této kapitole nabízíme techniky, které lze využít jako pomocné nástroje směřující k podpoře a rozvoje jich samotných a následně je lze i využít při práci se studentem a jeho tvorbě portfolia. Výběr uvedených technik vychází ze zkušenosti lektorů – z jejich kurzů, výcviků, a proto je lze považovat za vyzkoušené a ověřené. Na druhou stranu považujeme za podstatné zdůraznit, že i používání technik směřující k rozvoji pedagoga či studenta spočívají v dovednosti adekvátně je využít a zároveň ve zkušenosti pedagoga. Pozor na počínající experimentování s technikami, mohou být v dobré víře i zneužity nebo neadekvátně použity. Zároveň také nabízíme literaturu, která obsahuje velmi bohaté spektrum nejrůznějších technik (Silberman, Mel, 1997; Konflikt koření života, 1996; Beemann, Schubach, 2009). Cílem našeho kurzu je však spíše technikami inspirovat pedagogy možnými pomocnými nástroji k vytvoření svého a studentova portfolia.

Podstatou uvedených technik je nabídnout pedagogům pomůcku pro vytvoření svého portfolia. Techniky obecně přispívají k pochopení a mohu jedince přiblížit svému cíli, více než jen teoretické poznatky. Uvedeným způsobem se nám může podařit splnit kritérium kurzu – naučit pedagogy aplikovat teorii do praxe. Toto tvrzení lze opřít také o výše zmíněný Kolbův model učení – vzdělávání dospělého člověka. Některé z uvedených technik jsme již využili v kurzu Mentoring a supervize jako zdroj reflexe učitele (Havličková, 2012), pro úplnost informací a přehlednost jsou uvedeny taktéž.

8.1 Technika „Společného obrazu“

Havličková (2012) uvádí, že jde o techniku, kde se pracuje s očekáváním účastníků kurzu s cílem je motivovat na skupinovou práci. Tato technika také mapuje očekávání jednotlivců a zároveň nabízí vzájemnou komunikaci ve skupině.

Zadání techniky:

1. Ve skupině se domluvit na společném logu semináře/kurzu a vepsat do něj (do obrázku) očekávání – formou kresby, slov, vět.

2. Práci skupiny popisuje vybraný člen skupiny a prezentuje celoskupinovou práci. Členové skupiny mohou doplňovat. Cílem je najít odvahu mluvit za členy skupiny, umět pracovat s informacemi – reflektovat práci ve skupině a zároveň se prezentovat před ostatními.

8. 2 Technika „Síla dvojice“

Cílem této techniky je podpořit kooperativní učení a ke zdůraznění důležitosti a užití spolupráce – víc hlav, víc ví.

Postup:

1. Napište seznam otázek (např. mající souvislost s tématem výuky) na list papíru, na tabuli, flipchart.
2. Požádejte studenty, aby jednu po druhé zodpověděli – individuálně, každý sám za sebe.
3. Až všichni odpovědí, rozdělte studenty do dvojic. Cílem je, aby si studenti porovnali své odpovědi.
4. Další částí úkolu je, aby studenti vytvořili novou odpověď na zadané otázky, vylepšenou o vzájemnou spolupráci obou studentů.
5. Až studenti dokončí úkol na nových odpovědích, porovnejte odpovědi jednotlivých dvojic mezi sebou.

Cíl:

Zjistit, že vzájemná spolupráce je podstatná.

Umět spolupracovat – umět klást otázky, respektovat názor druhého, domluvit se na společné odpovědi.

8. 3 Technika „Teploměru“

Podle Havlíčkové (2012) je „TEPLOMĚR“ technika, která pochází ze systemické práce s rodinou či jednotlivcem. Jejím cílem je zmapovat očekávání, emocionalitu jedince, která ho s danou situací může spojovat. Techniku lze využít ve fázi hodnocení stanovování cílů učení, či jednotlivých kritérií kompetencí pedagoga, následně studenta. Cílem je stanovit tzv. cíle

učení, tzn., co jedinec potřebuje, aby mu bylo lépe, co se potřebuje dozvědět, aby se jeho „vnitřní teplota“ ustálila nebo viděl před sebou pozitivní krok ke zlepšení své aktuální situace.

8. 4 Technika „Osobnostního a profesního rozvoje“

„Osobnostní a profesní rozvoj“ je technika, která je převzata z terminologie řízení lidských zdrojů, jejím cílem je mapovat cíle učení, tzn. stanovení si priorit např. svého vzdělávání, vztahu, tématu k řešení. Tato technika napomáhá k rozvoji jedince - a to formou stanovení si okruhů, které jsou pro jedince reálné, splnitelné a zároveň podstatné, neboť toto ví pouze jedinec – co potřebuje, co žádá, kdo mu s tím může pomoci.

8. 5 Technika „Co bylo...“

Tato technika by měla studenty zapojit do vzájemné spolupráce nad daným tématem. Výsledkem této techniky je relativně dostatečná škála informací a i materiálů, o něž se studenti mohou navzájem podělit. Důležitým cílem je podpora a rozvoj vrstevnického vyučování – skupinové dění.

Postup:

1. Studenti sami či pedagog si připraví na hodinu témata, která jsou aktuální v daném období.
2. Pedagog rozdělí třídu do skupin – dle potřeby, kolik je témat. A studenti o vybraném tématu ve skupině vzájemně diskutují. V jednotlivých skupinách si následně vyberou své mluvčí.
3. Skupinu spojíme opět v jeden celek a vybraný mluvčí referuje ostatním informace o tématu jeho skupiny.
4. Pedagog tento proces sleduje a zároveň hledá v informacích momenty, ke kterým je třeba dle něho se ještě vrátit, co i on považuje za podstatné.

Cíl:

- Umět vést diskusi.
- Umět činit závěry z diskuse.
- Umět referovat za skupinu a vystupovat před skupinami – prezentovat sebe i názory skupiny.

8. 6 Technika „SWOT analýza“

„SWOT analýza“ se podle Havlíčkové (2012) využívá především v sociologii k mapování výzkumné činnosti a také především managementu s cílem hledání silných a slabých stránek jedince. I v této fázi je možné zaznamenat další práci se sebereflexí, a to formou kritické zpětné vazby – „neumím vše“, což není ani z pohledu vývoje jedince – jeho osobnosti, vlastností a předpokladů, možné splnit.

Umět popsat své pozitivní a nedostačující kompetence by mělo patřit k základním kamenům schopnosti reflektovat a seberefektovat svou práci. Jeden z předpokladů celoživotního vzdělávání je také umět sám sobě říci: „kdo jsem“ a „kdo“ bych chtěl být. Na této technice lze prokázat schopnost pracovat se svými omezeními a zároveň specifikovat i tzv. výzvy, vnitřní motivaci, která vede k seberozvoji.

Použitá literatura:

BEEMANN, Susan; SCHUBACH, Monika. *Hry na semináře a workshopy*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2964-0

Konflikt koření života: průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: Partners for Democratic Change – České centrum, 2004. ISBN 80-239-3339-6

SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 807178-124-X

SILBERMAN, Mel. *101 Metod pro aktivní výcvik a vyučování. Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-124-X