



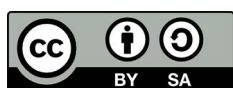
EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MS  
MT  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávání 2.0 – Rozvoj klíčových kompetencí  
prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl  
(reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000662)

# KATALOG NÁVRHŮ NA ROZVOJ PERSONÁLNÍCH, SOCIÁLNÍCH A OBČANSKÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ ZŠ/SŠ

SLAVOMÍR LESŇÁK A KOL.



Následující studie byla zpracována v rámci projektu *Vzdělávání 2.0: Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl* (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000662).

Autoři jednotlivých studií:

Slavomír Lesňák, Petr Jemelka, Jan Krása, Svatopluk Novák, Pavla Pitnerová,  
Jan Šťáva, Radim Štěrbá – všichni z Pedagogické fakulty MU v Brně.

## OBSAH

Klíčové kompetence a kurikulární reforma v České republice .....	4
Klíčové kompetence ve vysokoškolském vzdělávání .....	6
Klíčové kompetence učitelů základních a středních škol .....	8
Rozvoj profesní kompetence jako podnět pro rozvoj kompetence sociální .....	10
Evaluace a autoevaluace .....	11
Návrh kritérií hodnocení kompetencí budoucích učitelů v prostředí vysoké školy .....	12
Hodnocení kompetencí sociálních a personálních .....	12
Hodnocení kompetence občanské .....	13
Sociální klima třídy jako prostředek rozvoje kompetencí žáků i učitele .....	15
Sociální klima školy jako institucionální nástroj rozvoje kompetencí žáků i učitelů .....	16
Sociální klima ve školách učitelů ze společenství praxe projektu Vzdělávání 2.0. ....	17
Polární škálování jako diagnostický a autoevaluační nástroj učitele .....	26
Polární škála personálních a sociálních kompetencí učitele na základě Bloomovy taxonomie .....	28
Jak pracovat s polární škálou? .....	28
Autoevaluace personální a sociální kompetence učitele .....	29
Demokratické sociální klima – základ pro rozvoj občanské kompetence ....	34
Inspirace k rozvoji občanské kompetence odjinud .....	35
Polární škála pro autoevaluaci občanské kompetence učitele .....	37
Hladiny dovedností učitelů občanské kompetence .....	46
Hladiny dovedností učitelů personální a sociální kompetence .....	48

# KLÍČOVÉ KOMPETENCE A KURIKULÁRNÍ REFORMA V ČESKÉ REPUBLICE

JÁN KRÁSA

Termín *klíčové kompetence* se objevil v dokumentech společně s kurikulární reformou v roce 2001 (MŠMT, 2001, s. 37). Tato reforma byla zaváděna do vzdělávací praxe od roku 2005. Ač nás dnes od tohoto okamžiku dělí téměř patnáct let, není dosud tato reforma plně dokončena. Lze tak soudit podle reakcí, které vyvolá např. termín klíčové kompetence mezi učiteli v diskuzi na školách.

Existují tři kategorie důvodů, proč kurikulární reforma doposud neproběhla všude úspěšně:

1. Překážky na straně zadavatele (MŠMT).
2. Překážky vyplývající z nepochopení kurikulární reformy.
3. Překážky na straně učitelů.

Mezi překážky na straně zadavatele můžeme zařadit nedostatečnou podporu zavedení změn, což jistě souvisí s možnostmi financování takové podpory.<sup>1</sup> Další významnou překážkou zavedení kurikulárních změn je zatížení celé reformy značnou administrativou (na úrovni vzdělávací instituce je třeba vytvořit celou řadu komplexních dokumentů, které je třeba pravidelně doplňovat). V tomto směru lze překážku překonat zavedením speciální pracovní pozice, jejíž vykonavatel by na školách tuto administrativu převzal a koordinoval. Toto opatření ovšem souvisí s možnostmi takové pozice financovat. Další překážkou je i vágnost a nedostatky v definici cílů a výstupů v Bíle knize.<sup>2</sup> Celou řadu podnětů k překonání této překážky v oblasti dvou klíčových kompetencí (k. sociální a personální a k. občanské) přináší i náš projekt (Vzdělávání 2.0).<sup>3</sup>

Krom zmíněných „vnějších“ překážek ovšem tato reforma naráží také na překážky způsobené nepochopením reformy, které souvisí částečně s třetí kategorií překážek. Reforma jednak částečně mění vzdělávací cíle, a navíc zavádí další činnosti a oblasti, které před reformou nemusel běžný učitel reflektovat ani řešit. Takovou oblastí je i individuální podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní musí každý učitel ve shodě s aktuální dokumentací žáka připravovat svoji výuku individuálně vzhledem k potřebám konkrétních žáků.

<sup>1</sup> Argument podfinancování ovšem oslabuje tvrzení z *Analýzy naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* z roku 2009: „Období realizace Bílé knihy je však také obdobím ekonomického růstu a prosperity a bezprecedentní podpory v podobě strukturálních fondů, které spolu dohromady vytvářejí výjimečně příhodné podmínky pro realizaci jakýchkoli rozvojových a inovačních opatření.“ STRAKOVÁ, J. a kol.: *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2009, s. 5.

<sup>2</sup> Srov. STRAKOVÁ a kol., 2009.

<sup>3</sup> Přiložené formativní hodnocení, příspěvek k aktualizaci oborových didaktik apod.

Reforma školství z roku 2001, resp. 2005, která zavádí termín klíčové kompetence do vzdělávání v České republice, je nejen první zásadní reformou školství od nástupu komunismu (léta následující rok 1948), ale i první podstatnou reformou po zavedení povinné školní docházky v roce 1774. Poprvé totiž došlo k zásadnímu předefinování cílů vzdělávání. Před tím byly cílem vzdělávání na školách více méně jen určitým způsobem definované *znalosti*, nyní jsou cílem (vedle vzdělávacích obsahů) i mnohem komplexnější *dovednosti* (čili *kompetence*), které lze chápat jednoduše jako použití *znalostí* v životní praxi.<sup>4</sup> Cílem celého vzdělávacího systému v České republice již není nově žák, který si umí pouze dobře pamatovat, ale žák, který umí dobře zapamatované informace správně a efektivně použít po nabytí dospělosti (popř. i dříve). Oba cíle odlišně utvářejí celou pedagogickou praxi. Překážky přijetí kurikulární změny na straně učitelů pak mohou pramenit i v této nutnosti a mohou zásadně proměnit průběh vzdělávání u profesionálů, kteří před reformou již našli svůj vyučovací styl a vytvořili si již všechny přípravy. Absolventi studia učitelství po zavedení reformy mají v tomto směru určitou výhodu, neboť si svoje hodiny mohou připravovat již s ohledem na kurikulární reformu.

---

<sup>4</sup> Jeden ze základních dokumentů kurikulární reformy popisuje důvody proměny vzdělávacích cílů takto: „**Učiva** neustále přibývá. Počet nových nebo změněných poznatků (témat, údajů, pouček, zákonitostí) i rychlost těchto změn je větší než kdy dřív. **Dovedností** v práci s učivem ani klíčových kompetencí pro život však tolik nepřibývá, protože jsou obecnější než látka vyučovacích předmětů.“ HUČÍNOVÁ, Lucie, et al. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 5.

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Osvojení si odpovídající úrovně klíčových kompetencí (s podporou v oblasti vzdělávacích obsahů) je předpokladem každé další profesionalizace. Cílem základního vzdělávání je vychovat jedince, který bude motivován a bude schopen vystudovat nějakou formu středoškolského vzdělání. Cílem středoškolského vzdělávání je vychovat soběstačného jedince schopného výkonu profese, anebo jedince schopného absolvovat vysokoškolské vzdělání. Vysokoškolské vzdělání pak vede k nejvyšší možné formě profesionalizace poskytované v České republice.

Šestice klíčových kompetencí žáků ZŠ a SŠ a jejich vývojové hladiny jsou proto definovány natolik obecně, aby nepreferovaly, nebo nevylučovaly žádné z možných životních či profesních uplatnění absolventa vzdělávacího procesu. Koncept klíčových kompetencí žáka vychází z evropské praxe.<sup>5</sup> V RVP PV, RVP ZV a RVP G je definována šestice klíčových kompetencí: k. k učení, k. k řešení problémů, k. komunikativní, k. sociální a personální, k. občanská a k. pracovní. RVP SOV ještě přidává k. matematické, k. využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a k. odborné. *Klíčová kompetence k učení* naplňuje předpoklad cíle poreformního vzdělávání, že jedinci má být umožněno dosáhnout nejvyšší možné úrovně vzdělání (podle individuálních duševních a nikoli sociálních předpokladů). Jedinec se má od nástupu na ZŠ postupně naučit samostatně a zároveň efektivně získávat informace ze všech potenciálních zdrojů informací (formálních i neformálních, tradičních i elektronických, externích i vlastních). Zároveň si má jedinec postupně osvojovat a také procvičovat rozmanité dovednosti (tzv. skills). *Klíčová kompetence k řešení problémů* naplňuje předpoklad, že jedinec se má naučit získané znalosti a dovednosti používat ve své každodenní životní a profesní praxi. *Klíčová kompetence komunikativní* naplňuje předpoklad, že stejnou měrou jako znalostní bázi a schopnost naučené aplikovat, se má jedinec naučit rozvíjet i svoji schopnost jasně a účelně komunikovat o vnějším světě (profesní terminologie a obecné vědomosti ze všech vyučovacích předmětů) i svých vnitřních stavech se svým sociálním okolím. *Klíčová kompetence sociální a personální* pak staví do popředí schopnost absolventa podílet se na své socializaci (na rozvoji své osobnosti) a také schopnost řídit svoji činnost v reálném sociálním prostředí (rodinném, profesním, občanském). *Klíčová kompetence občanská* zohledňuje i nutnost rozvoje žáků a studentů v oblasti aktivního občanství, resp. v přípravě studentů na právní, psychickou a ekonomickou dospělost. *Klíčová kompetence pracovní* vyzdvihuje cíl celého vzdělávání, který spočívá v úspěšné profesionalizaci každého jedince.<sup>6</sup> Cílem základního i středoškolského vzdělávání je právně zodpovědný, psychicky zralý a ekonomicky samostatný (profesně aktivní) občan České republiky a Evropské unie.

<sup>5</sup> Srov. KYRIACOU, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha 1996.

<sup>6</sup> K pojmu profesionalizace srov. HOGG, M. A. – VAUGHAN, G. M.: Social Psychology. Harlow: Pearson Education Limited, 2008; ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Paido, 1998.

Každý vysokoškolský obor definuje kompetenční model svého absolventa odlišně. V oblasti vzdělávání učitelů existuje již dlouhá debata o kompetenčním modelu učitele.<sup>7</sup> Přitom tyto debaty v České republice reflektují debaty ve světě.<sup>8</sup> Kromě oborově specifických kompetencí učitele (k. oborově předmětová, k. didaktická a psychodidaktická, k. manažerská, k. diagnostická a hodnotící a k. intervenční) obsahuje kompetenční model učitele také kompetence, které spadaly pod klíčové kompetence v RVP: k. sociální a personální a k. komunikativní a částečně i k. k řešení problémů.

Problematika rozvoje klíčových kompetencí u studentů učitelství na vysoké škole proto vychází mimo jiné z toho:

1. Že vysoká škola (ideálně) přebírá již hotového jedince, resp. občana, který již dosáhl v jednotlivých klíčových kompetencích definovaných v RVP G a v RVP SOV svého maxima a hodlá si osvojit další, profesně užitelné kompetence. Vysoká škola by pak zdánlivě nemusela problém rozvoje klíčových kompetencí řešit, neboť rozvoj klíčových kompetencí by již měl být na předcházejících stupních vzdělávání dovršen.
2. Avšak součástí výkonu profese učitele je rozvoj klíčových kompetencí u žáků. V případě vzdělávání budoucích učitelů tedy nejde jen o další rozvoj samotných klíčových kompetencí (byť profesně uzpůsobený), ale i o explicitní osvojení si celého kompetenčního modelu předloženého v Bílé knize<sup>9</sup> a v jednotlivých RVP. Pedagogové i speciální pedagogové zaměřující se na věkové skupiny žáků ZŠ a SŠ musí klíčové kompetence u svých žáků aktivně rozvíjet. Pedagogická fakulta musí studenty učitelství o kompetenčním modelu cílů vzdělávání nejen informovat, ale zároveň by je měla přesvědčit ke změně myšlení, které s touto kurikulární reformou jdou ruku v ruce. Samotní vysokoškolští pedagogové by měli touto změnou myšlení projít, aby byli schopni u svých studentů navázat na zakořeněné způsoby myšlení o vzdělávání a rozvinout je i směrem ke kompetenčnímu pojetí.<sup>10</sup> Reflexi vzdělávání učitelů v koncepci klíčových kompetencí na PdF MU provedl Šťáva (dokumenty projektu) a Jemelka (dokumenty projektu). Dalším důležitým krokem při prosazování kurikulárních změn je produkce dostatečného množství kvalitních informací, které učitelům pomohou při přípravě vyučovacích hodin.

<sup>7</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001; VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007; ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů. Brno: Paido, 1999 ad.

<sup>8</sup> Srov. KYRIACOU, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha 1996; MOHAMED, Z., VALCKE, M. & DE WEVER: Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. In: Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy. Vol. 43, Issue 2, pp. 151–170; TIGELAAR, D. EH, et al: The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. In: Higher Education. The International Journal of Higher Education Research. 48, 2004, pp. 253–268.

<sup>9</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. 98 s.

<sup>10</sup> Reforma státem řízeného školství se tak dotýká nejen základních a středních škol, ale i samotného vysokého školství.



# KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

SLAVOMÍR LESŇÁK

Diskuze o klíčových kompetencích učitelů<sup>11</sup> probíhá v ČR už přibližně více než 20 let<sup>12</sup> a ve světě ještě o něco déle.<sup>13</sup> Dle Tomáše Janíka „termín kompetence zahrnuje, ale současně přesahuje dílčí znalosti, dovednosti atp. směrem k dispozici úspěšně jednat v problémových situacích“.<sup>14</sup>

Když mluvíme o rozvoji klíčových kompetencí učitelů základních a středních škol, konkrétně o kompetencích personálních, sociálních a občanských, je nutné upozornit na několik poznámek, problémů a možných komplikací:

1. Jako účel rozvoje klíčových kompetencí učitelů se zvykne uvádět hlavně příslib dalšího rozvoje žáka a zlepšení jeho výsledků<sup>15</sup>, my ovšem předpokládáme, že zefektivnění práce učitele posílením jeho dovedností má smysl i pro něho samotného – pro získání více času na důležité věci, pro lepší prožitek z dobře vykonané práce apod. (dobro pro žáky není ve škole to jediné, na čem záleží).
2. Jsme si vědomi, že učitelé<sup>16</sup> jsou již dnes zatěžováni nadměrnou byrokracií<sup>17</sup>, nadúvazkovými projekty, intenzivní komunikací s rodiči, žáky, přáteli školy, projektovými partnery, kolegy s ohledem integrativní tematické výuky, náročností

<sup>11</sup> Přehled o vývoji chápání pojmu kompetence ve 20. století přibližuje Tomáš Janík v jeho konferenčním příspěvku rovněž na didaktické konferenci: JANÍK, T.: Znalostní základ učitelovy kompetence. In: DOLEŽALOVÁ, J. – VRABCOVÁ, D.: „Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy“. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. Hradec Králové, Gaudeamus, 2006, s. 24–26.

<sup>12</sup> Např. na didaktických konferencích, viz např. Učitel základní školy a jeho profesní kompetence: sborník. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. Viz také např.: LOUDOVÁ, I. Kompetence třídního učitele k péči o kvalitu života žáků. Brno: MUNI, 2012, dostupné online: [https://is.muni.cz/th/344764/pedf\\_d/ Pro rozvoj klíčových kompetencí učitelů mateřských škol zase viz: SYSLOVÁ, Z.: Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. STARÝ, K. a kol.: Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování žáků. Praha: Karolinum, 2012, s. 65. Ze slovenských viz např. JAKUBOVSKÁ, V. – JONÁŠKOVÁ, G. – PREDANOCYOVÁ, L.: Učitel a jeho kompetencie. Boskovice: Albert, 2016. JAKUBOVSKÁ, V. a kol.: Nástroje hodnotenia vybraných kompetencií učiteľa. Boskovice: Albert, 2017.](https://is.muni.cz/th/344764/pedf_d/Pro%20rozvoj%20kl%C3%ADcov%C3%BDch%20kompetenc%C3%BD%20u%C4%8Ditel%C3%BD%20mate%C5%99sk%C3%BDch%20%C5%A1kol%20zase%20viz%20SYSLOV%C3%BD%20Z.:%20Profesn%C3%BD%20kompetence%20u%C4%8Ditele%20mate%C5%99sk%C3%BD%20%C5%A1koly.%20Praha%20Grada,%202013.%20Pedagogika.%20STAR%C3%BD%20K.%20a%20kol.:%20Profesn%C3%BD%20rozvoj%20u%C4%8Ditel%C3%BD.%20Podpora%20u%C4%8Ditel%C3%BD%20pro%20zlep%C5%A1ov%C3%BDn%C3%BD%20%C5%A1k%C3%BD.%20Praha%20Karolinum,%202012,%20s.%2065.%20Ze%20slovensk%C3%BDch%20viz%20nap%C5%99.%20JAKUBOVSK%C3%BD%20V.%20%E2%80%93%20JON%C3%BD%C5%A1KOV%C3%BD%20G.%20%E2%80%93%20PREDANOCYOV%C3%BD%20L.:%20U%C4%8Ditel%20a%20jeho%20kompetencie.%20Boskovice%20Albert,%202016.%20JAKUBOVSK%C3%BD%20V.%20a%20kol.:%20N%C3%A1stroje%20hodnotenia%20vybran%C3%BDch%20kompetenci%C3%BD%20u%C4%8Ditele.%20Boskovice%20Albert,%202017.)

<sup>13</sup> FOORD, D.: The developing teacher: practical activities for professional development. New Delhi: Viva books, 2011; JŮVOVÁ, A and WHITE, J.: The development of soft skills and professional competences for European teachers. Brno: Paido, 2016.

<sup>14</sup> JANÍK, 2006, s. 25.

<sup>15</sup> STARÝ, K. a kol.: Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování žáků. Praha: Karolinum, 2012. Nebo: PRŮCHA, J.: Andragogický výzkum, Praha: Grada, 2014, s. 91.

<sup>16</sup> Netýká se ovšem jenom učitelů, ale samozřejmě i ředitelů a ředitelky škol, viz např. studie: TROJAN, V. – SVOBODOVÁ, Z.: Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. In: Pedagogická orientace, 2019, roč. 29, č. 2, s. 203–222.

<sup>17</sup> Učiteléské noviny již v roce 2010 využily pro byrokracii ve škole pojem administrativní znečištění. Viz ŠVANCAR, R.: Zbaví se školy přebujelého administrativního znečištění? In: Učiteléské noviny, č. 1920/2010. Dostupné online na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5294>



inkluzivních procesů, managementu asistenta učitele, dalším nutným (a prospěšným) sebevzděláváním. Zapomenout ovšem nemůžeme ani na významný zátěžový faktor – stres, který k náročnému učitelskému povolání téměř přirozeně patří.<sup>18, 19</sup> **Další rozvíjení kompetencí je potřebné, ale bez systémové nebo institucionální podpory se může stát další zátěží.** Toto rozvíjení by nemělo probíhat jen mimo úvazek učitele, ale naopak v jeho rámci, jelikož se jedná o podávání lepšího výkonu v rámci povolání.

3. Další důležitou poznámkou je upozornění na možné neadekvátní očekávání společnosti od povolání učitele a jeho nositelů. Sociální očekávání přirozeně se sebeobětujícího učitele pro dobro žáka a společnosti je často za hranicí přijatelnosti (učitel takřkajíc nikdy nekončí, je učitelem ve škole, na ulici i doma, je neustále pozorován a vnímán jako veřejný činitel a jako takový i společností hodnocen a moralizován, přičemž je ze stejného těsta jako ostatní lidé ve společnosti). **Následující text** nepopírá význam neustálého profesního zlepšování se učitelů, zároveň **by ovšem nerad přispěl k rozšíření neadekvátního společenského očekávání od profese učitelů**, k jejich zpochybňování, nebo k jejich bezbřehému využití jako instrumentu pro obecné společenské dobro.
4. Poslední úvodní poznámkou je upozornění na absenci jakéhokoliv výzkumu o stavu občanských kompetencí učitelů na základě, kterých by bylo možné navrhnout jejich další rozvíjení. Odborná literatura se věnuje převážně profesní kompetenci učitele, ke které řadí i osobnostní a sociální, komunikativní, didaktickou a manažerskou.<sup>20</sup> My se v dalším textu budeme věnovat, z důvodu zaměření našeho projektu, personální, sociální a občanské kompetenci.

<sup>18</sup> Viz studie PAVLÍK, K.: Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učiteli. In: Studia paedagogica, vol. 22, n. 3, 2017, s. 24. Dostupné online: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1654/1890> Navzdory vysoké pocitové zátěži vnímají učitelé svou práci většinou jako smysluplnou, což dle Pavlíka souvisí s jejich osobnostními vlastnostmi. PAVLÍK, 2017, s. 21.

<sup>19</sup> Nejen v ČR, ale například i v Německu, jak ukazuje článek: Jaké je skutečné pracovní vytížení učitelů v Německu. In Pro vzdělávání. NUV.CZ. Dostupné online na: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/jake-je-skutecne-pracovni-vytizeni-ucitelu-v-nemec>

<sup>20</sup> Viz např. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ŠVEC, V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů. Brno: Paido, 1999. VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007.

## ROZVOJ PROFESNÍ KOMPETENCE JAKO PODNĚT PRO ROZVOJ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ

Michaela Vítečková v stati *Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání* v publikaci *Pedagogika pro učitele* (2019) prezentuje jako hlavní přínos spolupráce rodiny a školy zvyšování efektivity výchovy a vzdělávání žáků. Nejen žák ale i rodič očekává model „konstruktivní, otevřené a pozitivní komunikace“.<sup>21</sup>

Větší aktivní zapojení rodičů jako participace na zajištění mimoškolních aktivit, zprostředkování besed s odborníky a exkurze, participace rodičů na školských projektech, zajištění rady rodičů, sdružení rodičů a přátel školy, aj. ovšem klade na učitele nároky, které M. Vítečková rozděluje na oblast osobnosti učitele; dodržování profesních zásad; rozvíjení znalostí a dovedností.

M. Vítečková rozvoj spolupráce učitelů s rodiči (a přátel školy, příp. absolventy) navrhuje přes:

- 1. Další rozvoj osobnosti učitele:** zvyšování empatie, zvyšování emoční stability, rozvoj pozitivního vyzařování, další seberozvoj (osobnostní růst a dodržování psychohygieny).
- 2. Dodržování a posilňování profesních zásad:** dodržování etických zásad (všechno pro prospěch žáka a jeho rodiny), zvyšování profesních kompetencí (vědomí vlastních limitů), překonávání předsudků a mýtů (např. genderová citlivost), provázení supervize, využívání Coachingu (podpora a zkušenosti starších kolegů).
- 3. Zdokonalování v oblasti znalostí a dovedností:** sebevzdělávání, podpora motivace aktivizace žáka, vedení rozhovoru, řešení problémů (standardní postupy), analýza výkonů a výtvorů (výkyvy u žáků), analýza sociálních vztahů, měření výsledků výuky.<sup>22</sup>

K bodům výše můžeme podotknout, že profesní a etické zásady nejsou vždy jasně definované, proto je chápeme jako zažitě zásady zvyklostí práce učitele v ČR. M. Vítečková má o těchto zvyklostech jasno: „*veškeré informace získané pro potřeby naplnění výchovně-vzdělávacích cílů by měly být použity pouze ve prospěch žáka a jeho rodiny a jsou považovány za tajné*“.<sup>23</sup> Se zásadou samozřejmě souhlasíme v její poslední části, ovšem jediné legitimní dobro žáka nepovažujeme za jediné legitimní.

K dodržování a posilňování profesních zásad ovšem můžeme doporučit nástroje z oboru učitelské etiky: společné vytváření a diskuze o etickém kodexu školy a učitele, profesní audit, průvodce problémovými situacemi, profesní a morální agentura ve škole, mentoring, co-teaching, ad.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> VÍTEČKOVÁ, M.: Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené aktualizované vydání. Grada, Praha, 2019, s. 333.

<sup>22</sup> Vítečková, M. 2019, 334–338.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 338.

<sup>24</sup> Podobně jak prezentují autoři GLUCHMAN, V., GLUCHMANOVÁ, M. *Učitelská etika*. FF PU, Prešov, 2008.

## EVALUACE A AUTOEVALUACE

Geoff Petty ve své publikaci *Moderní vyučování* (2013) v stati *Profesionál v praxi* zdůrazňuje hodnoty učitele a jeho sebeevaluaci. Jak totiž může hodnotit žáky, když neumí hodnotit a reflektovat sám sebe? Petty přináší pro rozvoj autoevaluace učitele dotazníkové cvičení, které je založené na konkrétní zkušenosti, její reflexi, abstraktní kapitalizaci, plánu aktivního experimentování, to vše pro podstatné nastavení mysli.

Kromě postupu autoevaluace zdůrazňuje G. Petty<sup>25</sup> zmiňovanou hodnotovou orientaci učitele, která působí motivačně: „*Proč vlastně učíte? V čem vidíte hlavní smysl své práce a jaká jsou vaše rozhodující očekávání?* Tyto dvě otázky nejsou ‚pouze‘ otázkami teoretickými, či filozofickými. Odpovědi na ně budou inspirovat a podporovat všechno vaše konání.“<sup>26</sup>

Jako vhodnou formu pro reflexi své práce a schopností doporučuje brněnská pedagožka Zora Syslová vedení sebereflektivního deníku: „s odstupem času, při hlubší analýze zápisů, pomáhá deník učiteli nacházet souvislosti a příčiny úspěchů a neúspěchů při vzdělávací práci.“<sup>27</sup>

K tomuto přístupu bychom mohli přiřadit i evaluační dotazník vytvořený pracovníky PdF MU v rámci projektu Vzdělávání 2.0, který může být určen jednak učitelům učitelství k hodnocení jejich studentů – budoucích pedagogů, jednak samotným studentům učitelství k sebeevaluaci. Návrh (níže) se opírá o klíčové kompetence RVP G, jelikož se dá očekávat, že studenti jim musí rozumět a sami učitelé by jimi tedy měli úspěšně projít.

<sup>25</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Portál, Praha, 2013, s. 491–493.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 482.

<sup>27</sup> SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013, s. 51.

# NÁVRH KRITÉRIÍ HODNOCENÍ KOMPETENCÍ BUDOUČÍCH UČITELŮ V PROSTŘEDÍ VYSOKÉ ŠKOLY

PETR JEMELKA

V obecném smyslu lze především poznamenat, že v procesu vysokoškolského vzdělávání má vyučující (ve srovnání se situací na školách základních a středních) poněkud omezené možnosti v posuzování naplňování kompetencí sociálních a personálních i kompetencí občanských. Je to zapříčiněno především tím, že vstupuje do kontaktu s dospělými posluchači (tedy nepůsobí tak výrazně výchovně). Jde fakticky o spoluobčany v rámci akademické obce. Značný význam má i to, že výuka je realizována ve značném rozsahu v podobě specializovaných tematických přednášek (jednosměrné působení, velké přednáškové skupiny). Částečně má vysokoškolský pedagog možnost hodnotit zmíněné kompetence na cvičeních a seminářích, kde pracuje intenzivněji s menšími skupinami a tyto formy výuky přímo vyžadují aktivní účast studentů (např. projektová výuka). Další součástí je závěrečné hodnocení (dílčí zkoušky, SZZ), kde lze kompetence reflektovat, i když nejsou obvykle přímou součástí ověřování míry osvojení obsahu předmětu. U zkoušení formou testů (často preferováno z časových a kapacitních důvodů) je ovšem tato možnost opět značně omezena. Nejlépe lze reflektovat zmíněné kompetence při volnější a méně formální podobě výuky (typicky exkurze) a také při individuálních konzultacích (zde ovšem je reflexe omezena jen na jednotlivce – viz např. vedení závěrečných prací). Celkově lze konstatovat, že vysokoškolský pedagog získá jen poměrně obecný přehled – jak která skupina (resp. její jednotliví členové) přistupují ke studiu, jak zodpovědně a samostatně zpracovávají zadané úkoly, jak se aktivně zapojují do diskuse na seminářích – a jen velmi omezeně lze získat představu o jejich názorech a postojích (morálka, politika). To by ostatně ani nemělo být přímo hodnoceno, neboť se jedná o dospělé a samostatně uvažující osoby s nezadatelným právem na svobodu názorů a přesvědčení.

## Hodnocení kompetencí sociálních a personálních

### Student

- **posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe:** lze posuzovat jen omezeně na základě toho, jak student např. reaguje na hodnocení (výsledky zkoušení), zda je schopen přijmout kritiku či doporučení
- **stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky:** zde má jistou výpovědní hodnotu úspěšnost studenta při prostupu studiem, motivovanost pro plnění studijních povinností, projevovaný zájem o obor, aktivita a cílevědomost v získávání informací (např. účast v nepovinných aktivitách – SVOČ)

- **odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje:** zde lze hodnotit úroveň chování a komunikace s vyučujícím (včetně případných negativních aspektů – např. pokusy o plagiátorství, podvádění při testech aj.)
- **přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje:** opět lze odvodit dle úspěšnosti průchodu studií a dle aktivního přístupu (práce na seminářích)
- **aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů:** tuto oblast kompetencí lze vnímat nejlépe při týmové práci (např. zpracování společného projektu, skupinová práce na seminářích); významnou podobu pak má ochota studenta kooperovat s vyučujícím při zpracování závěrečných prací (využití konzultací, připravenost, akceptace podnětů)
- **přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii:** lze hodnotit jen dílčím způsobem na základě celkové kultivovanosti chování
- **projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých:** v podstatě nehodnotitelné (s výjimkou případné výuky sportovních aktivit či témat tzv. výchovy pro zdraví)
- **rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům:** lze omezeně hodnotit na základě práce na seminářích či při tvorbě závěrečných prací

## Hodnocení kompetence občanské

### Student

- **informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě:** v prostředí vysoké školy lze hodnotit jen velmi omezeně – např. na základě toho, jak se student projevuje v rámci seminární skupiny (zda se zapojuje do týmových aktivit či se chová individualisticky a s ostatními spolupracuje jen z donucení)
- **o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu:** lze hodnotit, pokud je součástí výuky diskuse o environmentální problematice, globálních problémech atp.
- **respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí:** lze hodnotit jednak zprostředkovaně (dle chování k ostatním – diskuse na semináři), jednak v souvislosti s výukou politologických, etických, právních, ekonomických témat
- **rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání:** obtížně hodnotitelné – snad na základě celkového kulturního přehledu (např. u státnic ze společenskovědní oblasti), projevovaného zájmu o tato témata, i když nejsou hlavním obsahem studia

- **promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování:** hodnotitelné jen v mezích toho, jak student přistupuje k řešení otázek spjatých se studiem a jak v této souvislosti vnímá povinnosti a práva
- **chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc:** v běžném provozu nezjistitelné
- **posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí:** zčásti zjistitelné z reakcí na společenskovedních seminářích, popř. na základě volby témat závěrečných prací.<sup>28</sup>

Dodejme, že každou část z klíčových kompetencí svého studenta učitelství může jak učitel, tak i jeho student sám hodnotit na numerické škále (1–4).

---

<sup>28</sup> Autorem obou částí je Petr Jemelka

# SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KOMPETENCÍ ŽÁKŮ I UČITELE

SLAVOMÍR LESŇÁK

Dle Barbary Hansen Čechové je pro rozvoj kompetencí žáků nezbytné bezpečné sociální prostředí, které musí učitel zabezpečit.<sup>29</sup> Znamená to hlavně, že učitel nemůže ve třídě nastolit negativní atmosféru, musí dbát na prevenci sociálního vyloučení, násilí, negativismu, šikany a dalších negativních jevů. Pozitivně naladěné třídní klima ve třídě patří k těm dovednostem, které můžeme dokonce označit za klíčovou profesní dovednost. Nicméně, jedná se o další část sociální kompetence učitele. Čechová dává čtenáři-učiteli otázky k zamyšlení (autoevaluaci): „*Je pro ně bezpečné? Mají vhodné podmínky pro spolupráci? Mohou se vyjadřovat? Jsou naše vztahy vřelé a přátelské? Podporuji všechny žáky stejně?*“<sup>30</sup> Tyto otázky nemíří na žáky, ale učitele, aby reflektoval svou činnost a svou sociální profesní dovednost zabezpečení takového prostředí, kde i žáci budou moci nebojácně rozvíjet své sociální dovednosti. Autoevaluační dotazníky pomáhají učitelům a následně žákům, proto dostatečná nabídka těchto pomůcek je žádaným způsobem rozvoje pedagogů v ČR.

Tak jako je důležité pozitivní sociální klima třídy pro žáka, je pozitivní klima školy důležité pro žáky i jejich učitele. Nebo naopak: když se učitel necítí dobře ve své škole, která je nedemokratická, centralizovaná a vládnu v ní negativní interpersonální vztahy, může dobře chápat své žáky, kteří takové klima rovněž nechtějí ve své třídě.

<sup>29</sup> HANSEN ČECHOVÁ, B.: Nápadý na rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků. Portál, Praha, 2009, s. 11.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 11.



## SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY JAKO INSTITUCIONÁLNÍ NÁSTROJ ROZVOJE KOMPETENCÍ ŽÁKŮ I UČITELŮ

Sociální klima ve třídě úzce souvisí s klimatem školským, které je méně dynamické, ovšem pro všechny aktéry ve škole podobně významné, jak píše i psycholog Jiří Mareš: „*výchovně-vzdělávací výsledky nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštностech, na individuálním úsilí při řízení a autoregulaci výchovy, vzdělávání a výcviku, nýbrž také na mikrosociálních vlivech – na specifických rysech rodiny, na zvláštностech školní třídy a učitelského sboru i na zvláštностech konkrétní školy.*“<sup>31</sup>

Dle typologie školního klimatu rozlišuje Mareš typy klimatu:

- Podporující/tlumící rozvoj
- Zdravé/nezdravé prostředí
- Školy prosazující pozitivní mezilidské vztahy/negativní vztahy
- Otevřené/uzavřené klima
- Klima podporující výkon/klima podporující interpersonální vztahy
- Klima zdůrazňující sociální uspořádání/klima zdůrazňující sociální jednání
- Poručnické klima/humanistické klima<sup>32</sup>

Nejvýznamnějšími teoretickými přístupy k sociálnímu klimatu, které autoři popisují, jsou především přístupy zaměřené na rozvoj vztahů, přístupy zaměřené na rozvoj učitelů, přístupy zaměřené na vedení školy a organizaci.<sup>33</sup> Přístup zaměřený na učitelský sbor uvažuje v těchto intencích: „*Mají učitelé prostor pro to, aby uplatnili své schopnosti a kompetence ve škole? Mají možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy? Jsou relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu?*“<sup>34</sup> Odpovědi učitelů na tyto otázky nám napoví, jaké možnosti tvorby sociálního klimatu školy dává vedení školy svým učitelům.

Jedním z nápadů, jak můžeme podpořit sociální a personální kompetence učitelů, je institucionální podpora školy jako aktérů pozitivně ovlivňujících klima školy. Jde především o:

- zvyšování podílu rozhodování učitelů ve škole,
- o zabezpečení prostoru pro osobní rozvoj učitele,
- dbání na rovnou kvalitu statusů učitelů ve škole,
- vnímání kvality práce učitele,
- úroveň autonomie učitelů v rámci školy aj.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Portál, Praha, 2007, s. 581.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 584.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 584–589.

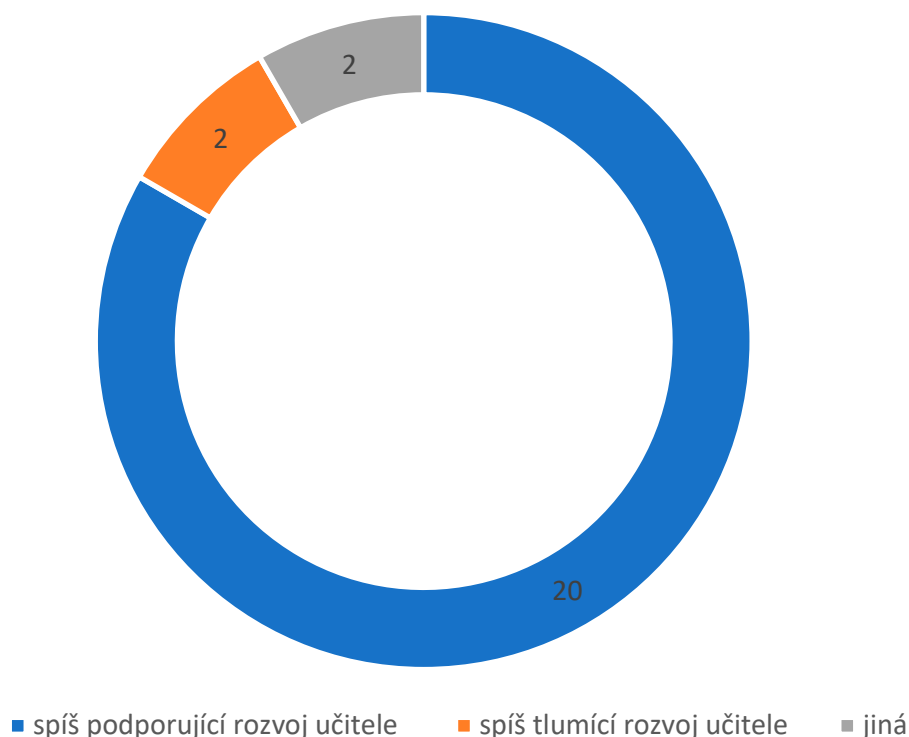
<sup>34</sup> Tamtéž, s. 588.

<sup>35</sup> Tamtéž.

## SOCIÁLNÍ KLIMA VE ŠKOLÁCH UČITELŮ ZE SPOLEČENSTVÍ PRAXE PROJEKTU VZDĚLÁVÁNÍ 2.0

Strukturu typologie klimatu školy od Čápa a Mareše (2007) jsme využili jako podklad pro dotazník<sup>36</sup> pro učitele účastnící se společenství praxe na MU v Brně a UHK v Hradci Králové v rámci projektu Vzdělávání 2.0. Dotazníky byly vyplňovány elektronicky přes Google dokumenty a systém Survio v termínu listopad–prosinec 2019.<sup>37</sup>

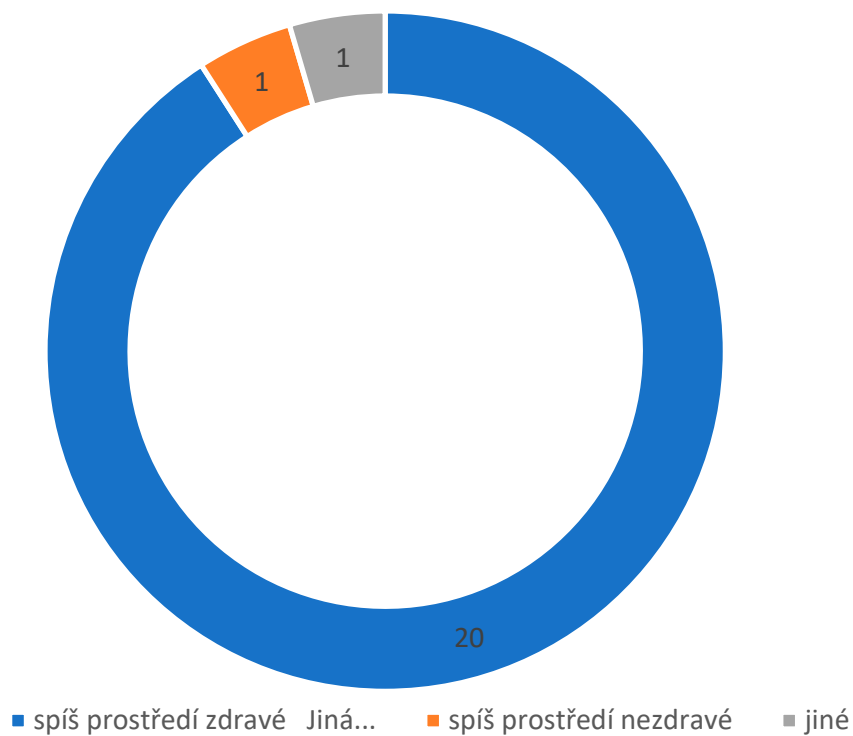
### 1. Je vaše škola prostředím: spíš podporující, nebo tlumící rozvoj učitele?



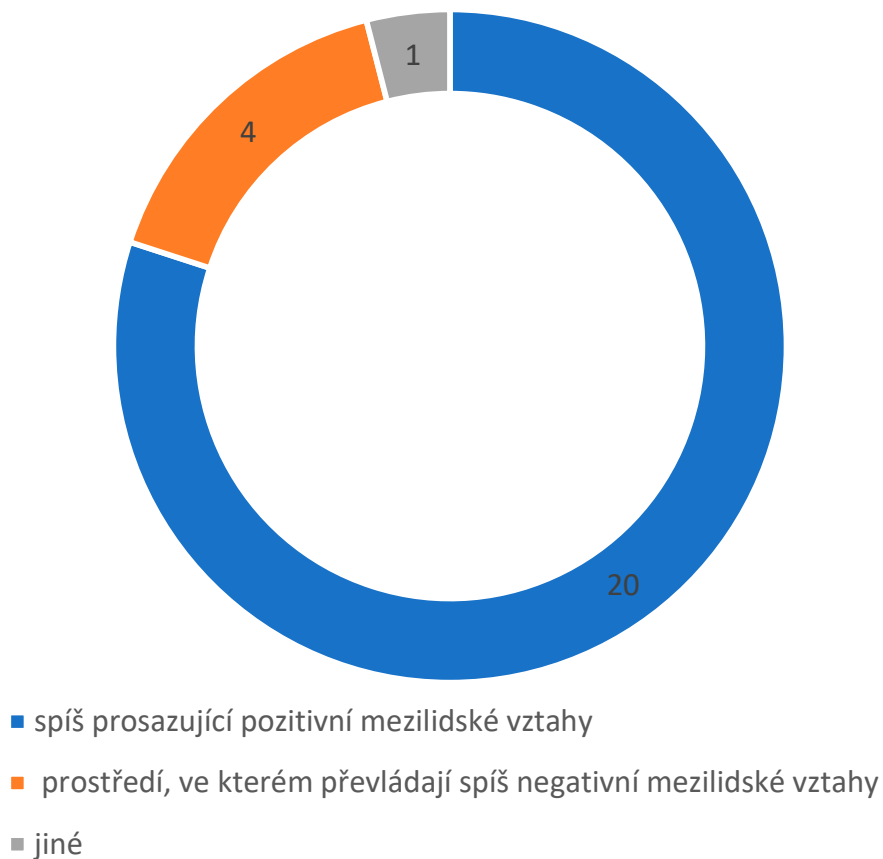
<sup>36</sup> Nezanedbatelným indikátorem kvality sociálního klimatu školy je ještě i spokojenost žáků, kterou je možné pravidelně zjišťovat, měřit a srovnávat (například v předmětové anketě). Zpětná vazba žáků umožňuje učitelům své sociální a profesní kompetence efektivněji udržovat a zlepšovat, na druhé straně výzkumy ukazují vysoké rozptyly dat komunit žáků i jednotlivců. ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Portál, Praha, 2007, s. 591.

<sup>37</sup> Zapojilo se 28 učitelů z obou společenství praxe, výsledkem je částečný obraz sociálního klimatu na 28 základních a středních školách v ČR.

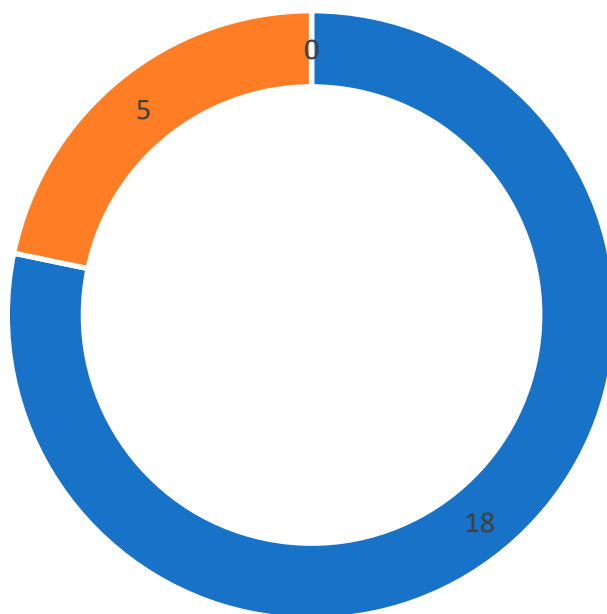
## 2. Je vaše škola prostředí: spíš zdravé, nebo nezdravé?



## 3. Je vaše škola prostředí prosazující pozitivní mezilidské vztahy, nebo prostředí, ve kterém převládají spíš vztahy negativní?

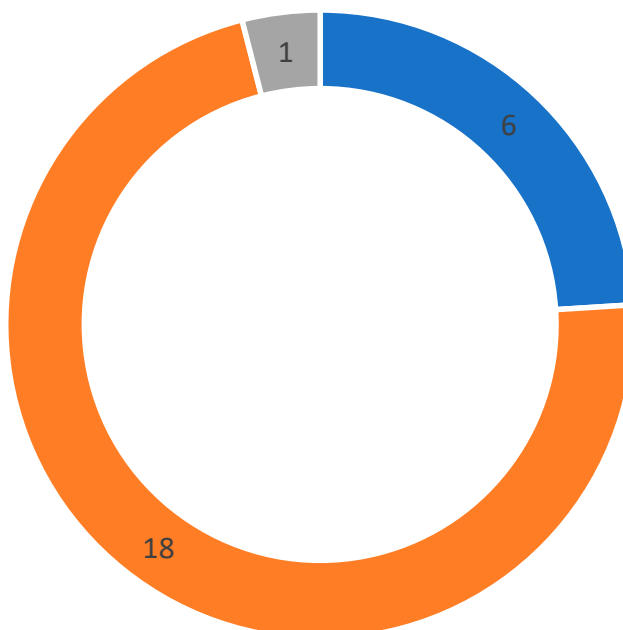


4. Je vaše škola prostředí, kde je spíš otevřené klima školy (typické vzájemnou důvěrou a angažovaností učitelů), nebo klima uzavřené (typické odmítáním angažovanosti učitelů)?



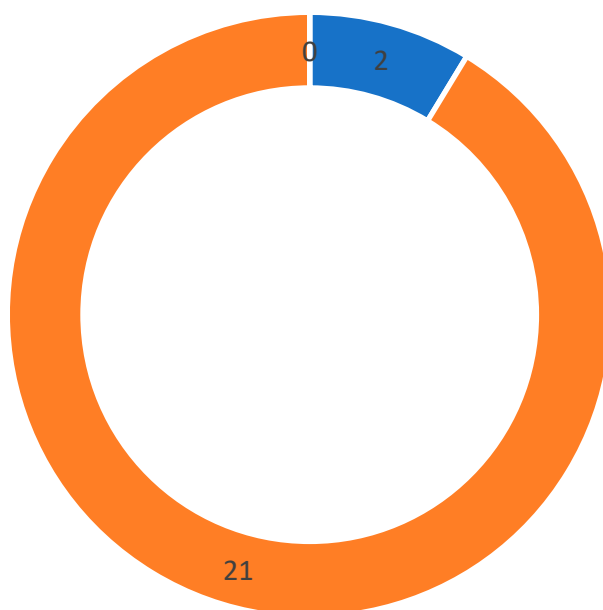
- spíš otevřené klima školy (typické vzájemnou důvěrou a angažovaností učitelů)
- kde je spíš uzavřené klima školy (typické odmítáním angažovanosti učitelů)
- jiné

5. Je vaše škola prostředí, kde je klima podporující hlavně výkon, nebo klima podporující interpersonální vztahy?



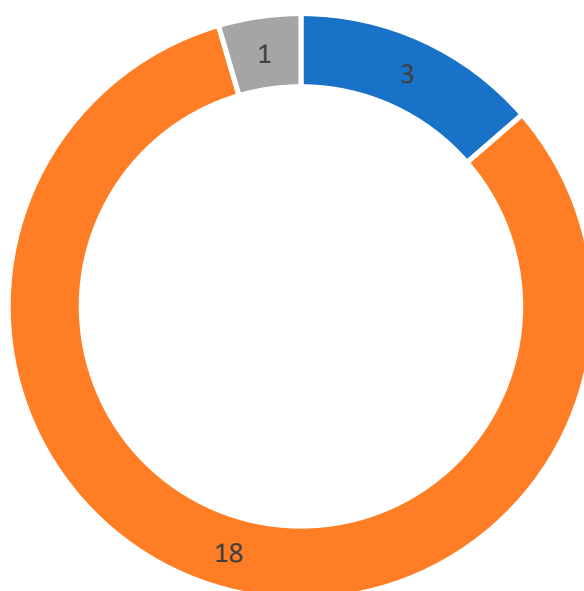
- kde je klima podporující hlavně výkon
- kde je klima podporující spíš interpersonální vztahy
- Jiné

6. Je vaše škola prostředí, kde je klima zdůrazňující sociální uspořádání, nebo klima zdůrazňující sociální jednání?



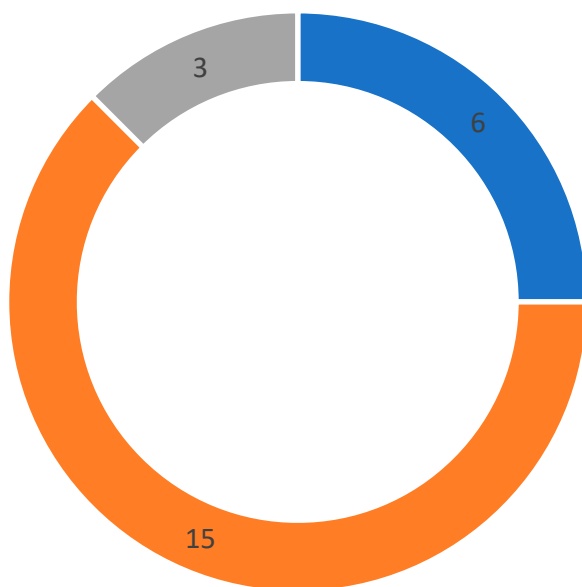
■ kde je klima zdůrazňující sociální uspořádání ■ kde je klima zdůrazňující sociální jednání ■ jiné

7. Je vaše škola prostředí, kde je spíš poručnické klima, nebo humanistické klima?



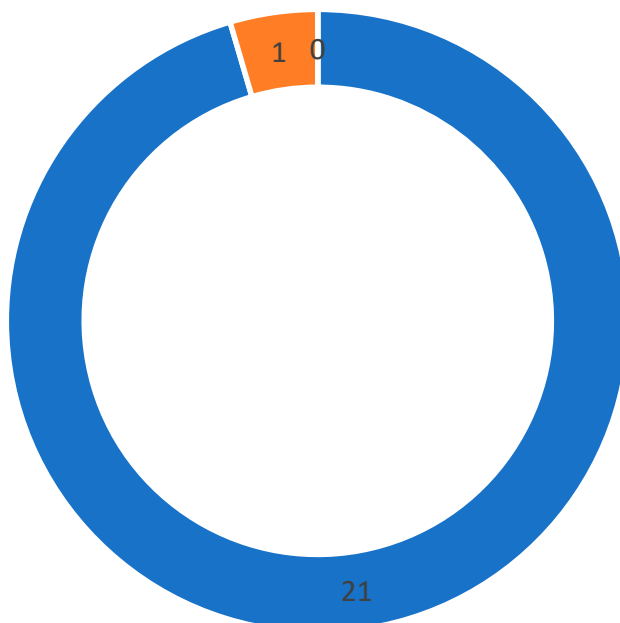
■ kde je spíš poručnické klima ■ kde je spíš humanistické klima ■ jiné-oba

8. Je vaše škola prostředí, kde mají učitelé vysoký podíl na rozhodování ve věcech směřování školy?



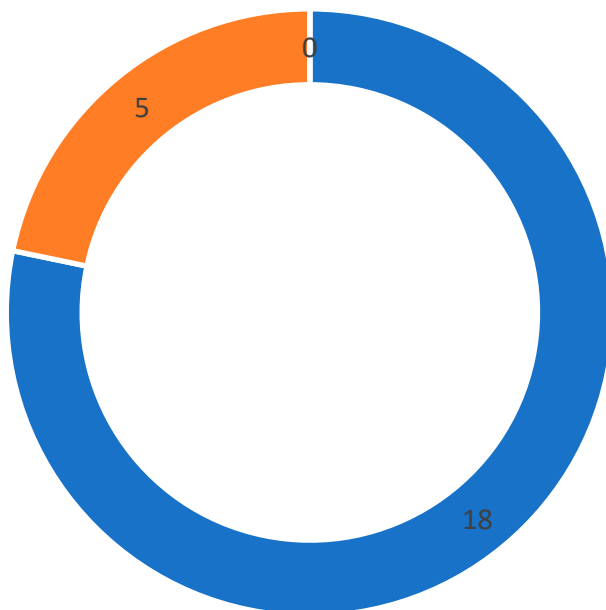
- kde mají učitelé nízký podíl na rozhodování ve věcech směřování školy
- kde mají učitelé vysoký podíl na rozhodování ve věcech směřování školy
- jiné

9. Je vaše škola prostředí, kde je zabezpečený prostor pro osobní rozvoj učitele?



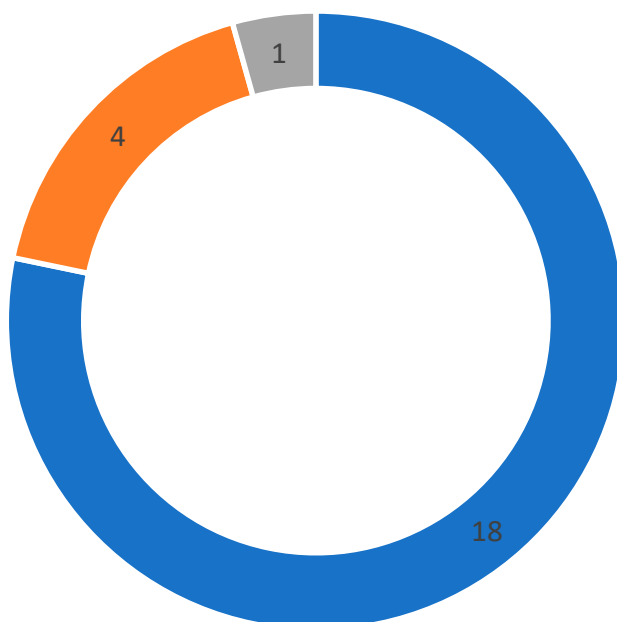
- kde je zabezpečený prostor pro osobní rozvoj učitele
- kde není zabezpečený prostor pro rozvoj
- jiné

10. Je vaše škola prostředí, kde se dbá na rovnou kvalitu statusů učitelů ve škole?



■ kde se dbá na rovnou kvalitu statusů učitelů ve škole ■ kde se nedbá na rovnou kvalitu statusů učitelů ve škole ■ jiné

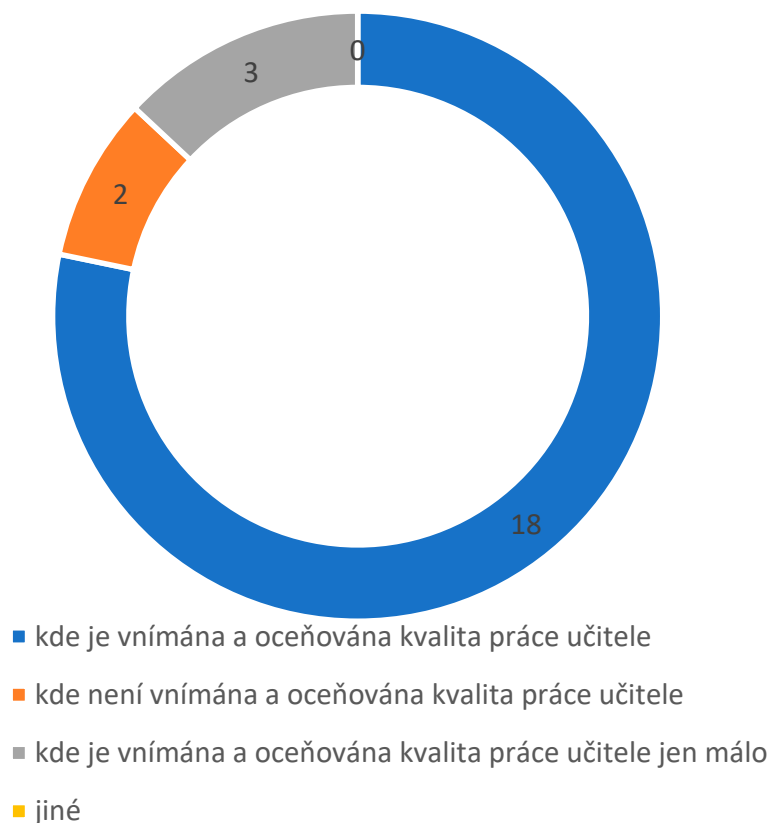
11. Je vaše škola prostředí, kde je vysoká úroveň autonomie učitelů v rámci školy?



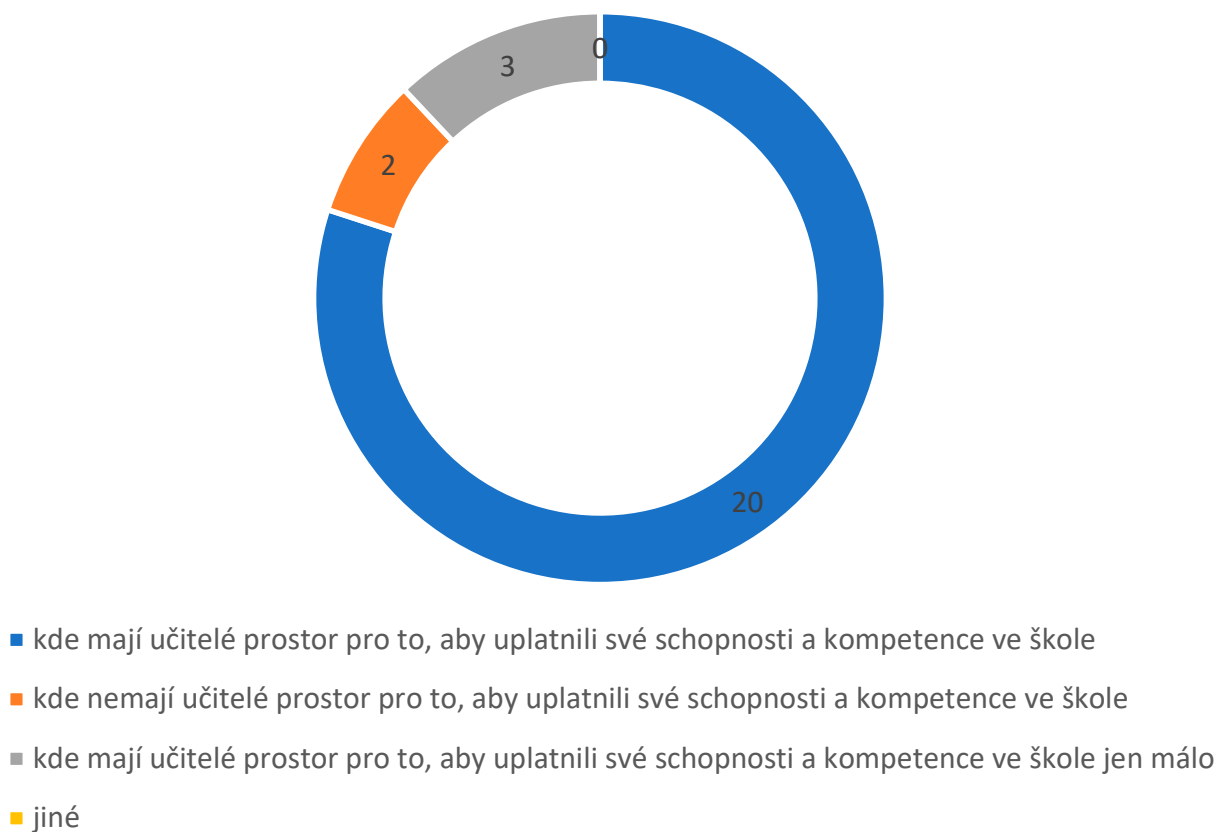
■ kde je vysoká úroveň autonomie učitelů v rámci školy ■ kde není vysoká úroveň autonomie učitelů v rámci školy ■ jiné



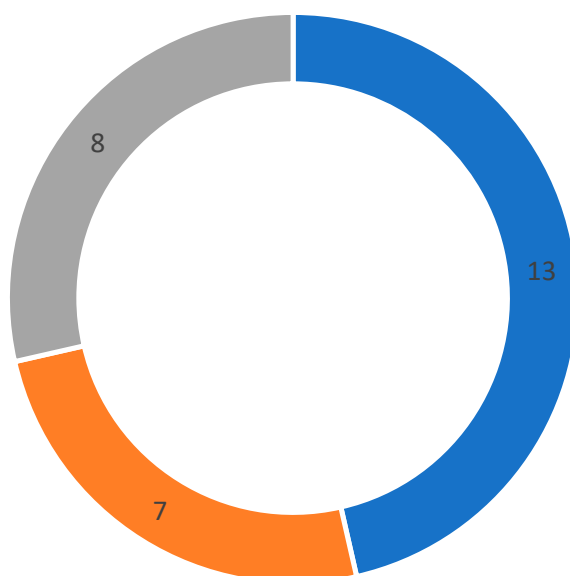
12. Je vaše škola prostředí, kde je vnímána a oceňována kvalita práce učitele?



13. Je vaše škola prostředí, kde mají/nemají učitelé prostor pro to, aby uplatnili své schopnosti a kompetence?

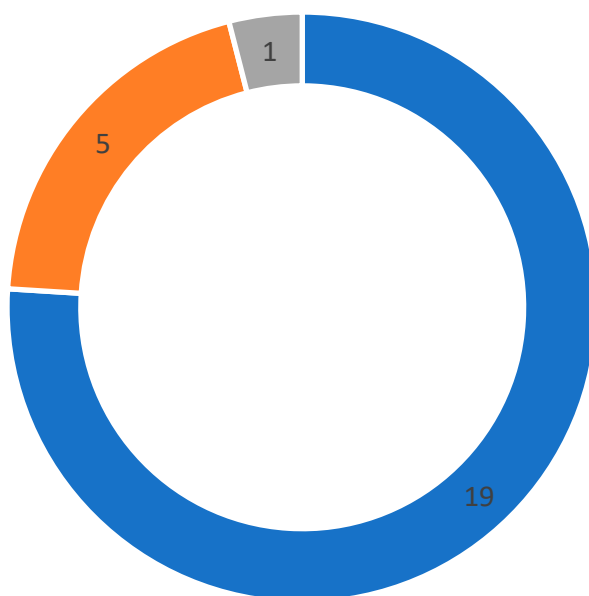


14. Je vaše škola prostředí, kde mají/nemají učitelé možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy?



- kde mají učitelé možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy
- kde nemají učitelé možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy
- jiné

15. Je vaše škola prostředí, kde jsou/nejsou učitelé relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu?



- kde jsou učitelé relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu
- kde nejsou učitelé relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu
- jiné

Z dotazníků učitelů vyplynulo, že sociální klima ve svých školách vnímají převážně pozitivně. Nejvíce negativních odpovědí bylo v otázce nemožnosti participace učitelů na zásadních rozhodnutích školy (25 %), 24 % učitelů označilo klima jako orientované na výkon, 22 % vnímalo klima jako uzavřené, 21 % nepovažovalo statusy učitelů ve škole za rovné, nezávislý osobní růst byl možný na 20 % škol, slabé autonomní postavení učitele bylo označeno 17 %.<sup>38</sup>

Psychologové Čáp a Mareš považují školy zaměřující se na rozvoj vztahů, školy podporující sociální jednání místo poukazování na dokonalost struktury sebe sama a školy s humanistickým klimatem pro žáky za přínosnější. Nejdůležitější je poznámka autorů, že **pozitivum otevřeného klimatu školy spočívá v tom, že umožňuje učitelům rozvoj téměř na podobné úrovni jako jejich žákům, což je velmi motivační a žádoucí**. Na druhé straně autoři konstatují, že taková klimata jsou na práci a osobnosti učitele mnohem náročnější.

Doporučení, jak zlepšit sociální klima školy a tím i efektivněji rozvíjet (hlavně) sociální kompetence učitelů, podává Václav Holeček (2018). Ve své knize *Psychologie v učitelské praxi* rozlišuje na základě výzkumů v ČR 5 skupin možností učitelů a ředitelů:

ředitel-demokrat		ředitel-autokrat
angažovaný učitel	frustrovaný učitel	spokojený učitel <sup>39</sup>

Z výzkumu vyplynulo, že největší vliv na klima mezi učiteli má ředitel, který pro zvýšení počtu angažovaných učitelů ve škole může pomoci následovnými způsoby:

- důstojné zacházení s učiteli jako s odborníky,
- ochrana času učitelů určeného na výuku,
- motivační pochvaly a oceňování učitelů,
- místo na diskuzi s kolegy,
- klima slušného chování,
- participace na společných cílech školy,
- pozitivní atribuce,
- znovunavrácení zpěvu a smíchu do školy apod.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Tyto výsledky kvůli nízkému počtu respondentů samozřejmě nemůžeme generalizovat, podávají nám ovšem zprávu o učitelích, se kterými jsme vzájemně sdíleli své zkušenosti o rozvíjení klíčových kompetencí a jejich hodnocení.

<sup>39</sup> HOLEČEK, V.: *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2018, 1. vydání, dotisk 2, s. 126–7.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 127.

## POLÁRNÍ ŠKÁLOVÁNÍ JAKO DIAGNOSTICKÝ A AUTOEVALUAČNÍ NÁSTROJ UČITELE

V příručce *Vzdělávání jako cílený rozvoj kompetencí*<sup>41</sup> vydané Ministerstvem práce a sociálních věcí předkládají autoři M. Šíp a Z. Háková návrh, jak diagnostikovat a pomoci rozvíjet klíčové kompetence, pracovníkům Systému sociálně-právní ochrany dětí v ČR (OSPOD). Jejich profesi můžeme pokládat za profesi spolupracující s pedagogy a jejich práci za příbuznou práci pedagogické.

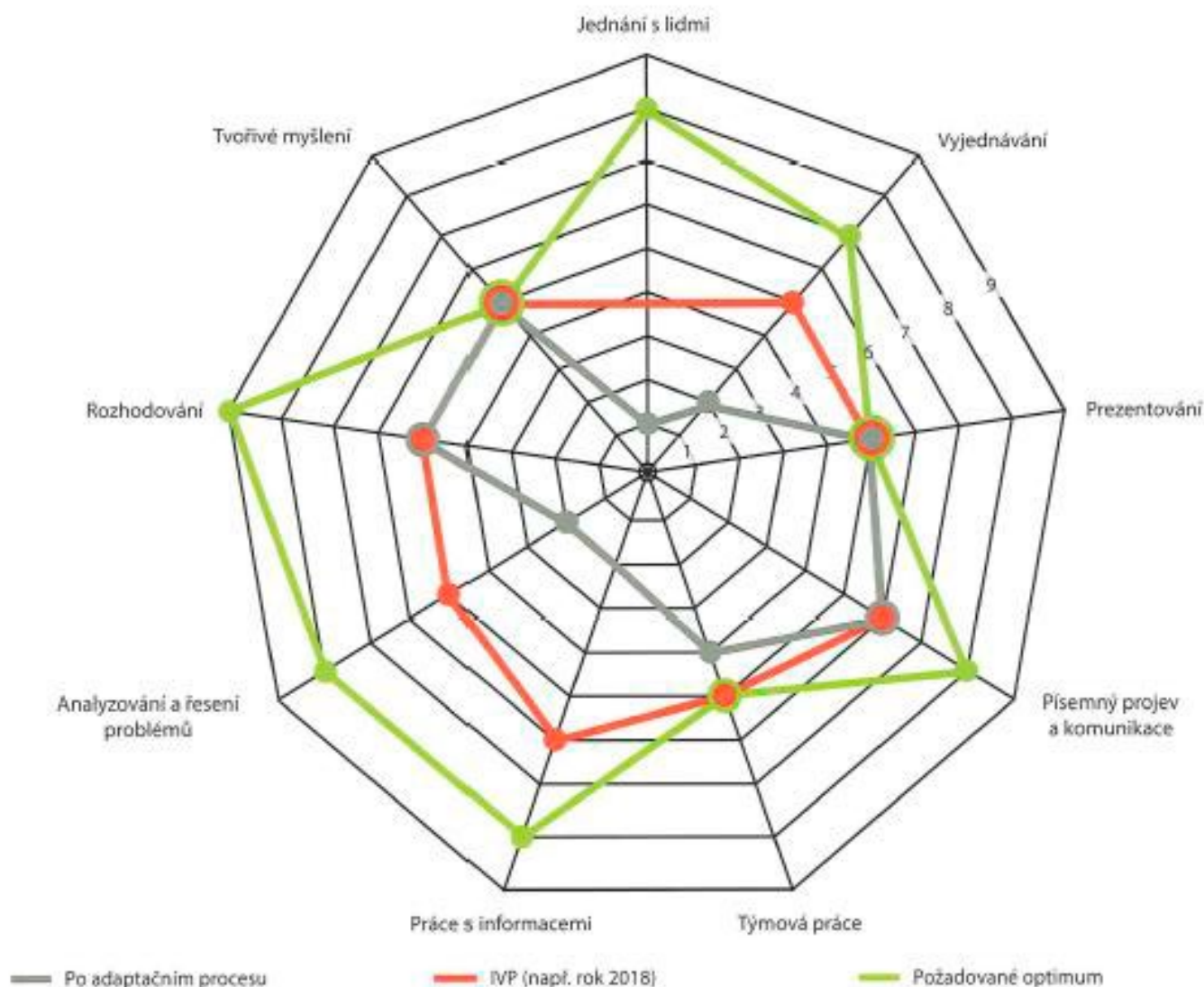
U sociální kompetence pracovníka definovali autoři 9 stupňů ve třech hladinách:

Název kompetence	Projev v chování		
Vyjednávání	Úroveň 1–3	Úroveň 4–6	Úroveň 7–9
	Věcnost při diskuzi se zaměřením na cíl diskuze.	1–3+ Změna stylu jednání podle situace, nacházení a užívání správných argumentů. Znalost vlastních limitů, slabých a silných stránek, schopnost dosahovat kompromisů. Schopnost vést klienta k zohlednění potřeb ostatních stran konfliktu.	4–6 + Přiměřené reagování na výpady druhých, identifikace slabých a silných stránek partnera, atraktivní styl argumentování, předvídání argumentů partnera, asertivní vyjednávání, dosahování konsenzu. <sup>42</sup>

<sup>41</sup> ŠÍP, M. – HÁJKOVÁ, Z.: *Vzdělávání jako cílený rozvoj kompetencí*. Soubor doporučení pro optimalizaci systému vzdělávání pracovníků OSPOD. MPSV, 2019.

<sup>42</sup> Tabulka je od autorů Šípa a Hájkové, s. 42.

Jednotlivé stupně ilustrují pracovníkovou kompetenční úroveň přes tzv. polární škály<sup>43</sup>:



Podobné polární škálování může být vhodným diagnostickým i autoevaluačním nástrojem pro učitele v oblasti sociálních a občanských kompetencí. Na rozdíl od škály (pro pracovníky OSPOD) autorů Šípa a Hájkové bychom využili stupně, které jsou využity v kurikulárních dokumentech při rozdělení obsahových a výkonových požadavků učiva a dovedností, protože předpokládáme, že jsou učitelé s tímto schématem zvyklí pracovat.

Naši škálu proto rozdělíme do 4 stupňů (asi nebude adekvátní tomu říkat hladiny, jelikož se nejedná o stupňování kompetencí) na základě známé revidované Bloomovy taxonomie. Tato taxonomie splňuje rozdělení a stupňování hladin částečně. Odrazíme se od minima na škále v hodnotě 0–2, které reprezentují vědomosti (informace) a jejich porozumění (tohle ještě není kompetence). Kompetenční hladiny stoupají v naší škále od stupně aplikace poznatků a schopnosti analýzy (3–4), pokračujeme v hladině dosažení syntézy a formulování názoru (5–6) a končíme při dosažení úrovně tvořivosti a aktivity (angažovanosti jako v pozitivním realizovaném postoji) (7–8).

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 47.

Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Kreativita a aktivní postoj
Mám informace, umím je najít, rozumím jim, ale ještě je neumím použít.	Informace umím použít na praktických příkladech, dokážu je srovnávat, využívám je pro vlastní analýzu.	Informace a zkušenosti reflektuji, dokážu je shrnout, dělám závěry, hodnotím a vyslovuji názory.	Vytvářím nové informace a metody, pomáhám jiným, prosazuji využití kompetence pro žáky, kolegy, školu, obec atd.

## Polární škála personálních a sociálních kompetencí učitele na základě Bloomovy taxonomie

Tak jako jsou personální a sociální kompetence definovány společně v kurikulárních dokumentech, se kterými učitel pracuje, jsou společně i na naší první škále. Jelikož učitel kompetenční rámec samozřejmě přesahuje již z podstaty svého povolání, přesahuje i naše škála pomyslnou škálu RVP (kompetenční model v RVP odráží jenom částečně). V následujícím textu najde čtenář zobrazení škály s pojmenováním částí kompetence, které jsou níže rozděleny do jednotlivých stupňů dle revidované Bloomovy taxonomie. Pod tabulkou je krátký popis našeho chápání dané kompetence (resp. můžeme vnímat jako zkrácený úvod, uchopení, upřesnění).

### Jak pracovat s polární škálou?

Po přečtení jednotlivých stupňů v tabulce by měl/mohl učitel být schopen identifikovat svou pozici v dosažení dané části kompetence. Každá úroveň má v pavučině 2 nitě, které reprezentují nižší a vyšší úroveň dosažení úrovně části kompetence. V případě potřeby může uživatel počet nití ještě zvýšit umístěním se (svého pavouka nebo mouchy?) do volného prostoru. Ukažme si to na příkladu *Realizované psychohygieny*:

- 1–2: mám konkrétní informace o důvodech, způsobech a důsledcích ne/realizování psychohygieny anebo jenom o nich tuším? Víím, kde je najít? Rozumím – jsem vnitřně ztotožněn s potřebou psychohygieny?
- 3–4: Vykonal jsem analýzu svých potřeb? Uplatňuji zásady psychohygieny v praxi?
- 5–6: Zním nedostatky svého uplatňování zásad psychohygieny a odstraňuji je, případně žádám o pomoc; shrnu své zkušenosti;
- 7–8: V bodech 1–6 pokračuji kontinuálně autonomně a prakticky v dlouhodobém měřítku; o této aktivitě dělám osvětu – pomáhám jiným;

Není žádnou hanbou, když uživatel škály zaznačí svého pavouka do nejnižších pater, upřímnost vůči sobě samému je totiž tím nejlepším začátkem. A naopak některé oblasti už zvládám tak, že pomáhám ostatním – přehnaná skromnost nám nemusí bránit v zrcadlení skutečnosti – informace je totiž jen a jen pro nás samé.

# AUTOEVALUACE PERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE UČITELE



Předvídatelnost postojů je vlastnost charakteru člověka založená na konzistentnosti, se kterou se dá počítat. Dvojaký metr na pravidla ve škole a v životě žáci spíše nebo později odhalí a působí na ně demoralizačně. Již T. G. Masaryk<sup>44</sup> doporučuje učitelům zásadu autentičnosti, která učiteli přisuzuje možnost mýlit se a pochybit, což není hanbou, ale lidskou podstatou. Autentický učitel je otevřený jiným autenticitám, které nezavrhne, protože ví, že žijeme v pluralitním světě – proč by škola měla být jiná, než je svět okolo ní?

Hladina	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Etická <sup>45</sup> a hodnotová konzistentnost a otevřenost jiným	Porozumění zásadě živý člověk je vždy důležitější než jakékoli ideje (pokroku, hodnocení, utopie); Zásada plurality názorů; konzistentnost	Analýza zájmů žáků učitelů, rodičů	Formulování odůvodněného názoru obohaceného o shrnutí preferencí jiných; reflexe správných a nesprávných rozhodnutí	Respekt k zájmům jiných; vnášení otevřenosti a plurality do sociálního klimatu třídy a školy

<sup>44</sup> MASARYK, T. G.: *O škole a vzdělání*. Praha: SPN 1990, s. 39–64.

<sup>45</sup> O etických aspektech klíčových kompetencí píše i ŠVARCOVÁ, E.: Etický aspekt kompetencí učitele. In: Doležalová, J. – Vrabcová, D.: „Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy“. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. Hradec Králové, Gaudeamus, 2006, s. 39–40. O mravné výchově v ČR zase: LESNÁK, S. – ŠTĚRBA, R.: Mravná výchova v ČR a na českých územích v minulosti. In: Ostium, roč. 13, 2017, č. 1. Dostupné online: [http://ostium.sk/language/sk/mravna-vychova-v-cr-a-na-ceskych-uzemiach-v-minulosti/#\\_ftn1](http://ostium.sk/language/sk/mravna-vychova-v-cr-a-na-ceskych-uzemiach-v-minulosti/#_ftn1)



Vědomý a autonomní seberozvoj je přirozenou součástí personální kompetence, jde o poznání a překračování sebe sama. Historka o starším učiteli, který míří do třídy „nalehko“ jen s křídou a smějící se mladému učiteli, který je „obtěžkán“ knihami, projektorem, notebookem a pracovními listy, není úplně vhodná. Tak jako opakovaný vtip není vtipný, nemusí být pro žáky zajímavá stejná „učitelova“ písnička, metoda, stereotyp. Dle dynamiky světa se musí měnit i učitel, který k tomu musí mít ve škole prostor. Psycholog a filozof Erich Fromm<sup>46</sup> je známý i formulováním paradoxu, podle kterého ten, kdo se potřebuje seberozvíjet nejvíc, vnitřní hlas dožadující se rozvoje neslyší – a naopak, ten, kdo se vědomě autonomně rozvíjí, má pocit, že toho nikdy není dost (analogií je Sokratova zásada „vím, že nevím“).

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Autonomní seberozvoj	Informace o kurzech, školeních	Znám své slabé a silné stránky; identifikování potřeb; sestavení plánu rozvoje; vytýčení priorit	Zpětná vazba, reflexe seberozvoje	Celoživotní kontinuální autonomní seberozvoj

Jako prevence (nejen) vyhoření je nevyhnutelné realizování pravidelné psychohygieny.<sup>47</sup> Všichni učitelé to vědí, málokdo to však dělá. Dobrou praxí je zřízení pracovištěm hrazeného cvičení v pracovní době přímo na pracovišti, mentoring učitelů, neformální diskusní skupiny s formálními pravidly, sportovní teambuildingy apod. Pozitivní copingové strategie pro zvládání chronického stresu učitelů začínají v úspěšné reflexi, ze které může vzejít změna východiskových stresových situací (možná dělám něco špatně), negativní strategií je zase únik (sport, alkohol, sladké), který ulevuje bohužel jen krátkodobě.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Vědomá a realizovaná psychohygiena	Poznatky o zásadách psychohygieny	Analýza svých potřeb; diskuze o zkušenostech s kolegy	Reflexe úspěchů a nedostatků vlastní psychohygieny, žádost o pomoc	Celoživotní kontinuální autonomní psychohygiena; pomoc jiným, osvěta

Španělský humanistický psycholog R. Roche Olivar navrhl výchovný projekt prosociální výchovy, jehož adaptovaná aplikace běží i na českých a slovenských školách v předmětu Etická výchova. Olivar a navazující autoři předpokládají, že člověk s dostatečnou sebeúctou dokáže přijímat (ba i vyžadovat)

<sup>46</sup> Viz např. FROMM, E. Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky? Praha: Portál, 2019.

<sup>47</sup> Viz např. ŠVAMBERK ŠAEROVÁ, M.: Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada, 2018.

kritiku (i od žáků a studentů), dokáže rovněž konstruktivně kritizovat. Pozitivní hodnocení jiných i přisouzení dobrých vlastností druhým (metoda atribuce)<sup>48</sup> je motivační, druzí se totiž této role rádi chytí a identifikují se s ní. Tím má učitel ve třídě či kolektivu ulehčenou práci a pozici, která podporuje i výsledky i dobré mezilidské vztahy.<sup>49</sup>

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj
Sebeúcta a pozitivní hodnocení jiných	Rozumí psychologickému mechanismu působení sebeúcty a pozitivního hodnocení jiných	Sleduje působení pozitivního hodnocení jiných (srovnává s důsledky hodnocení negativního); rozlišuje otevřenost a „divokou upřímnost“	Autoevaluuje vlastní sebeúctu; diskutuje o pozitivním hodnocení jiných – jako o nástroji práce s kolegy; Odstraňuje bariéry vlastní sebeúcty	Vede k sebeúctě své žáky, rozvíjí ji a posiluje

Rodič, který neví, kdy odejít, agresivní rodič, rodič-ředitel zeměkoule, rodič-nevěřící (Tomáš) o chování svého milovaného dítěte a další obtížné typy rodičů, kteří přijedou na konzultace do školy – nepotěší žádného učitele. Chyba ovšem není na straně rodičů, kteří budou (téměř) vždy hájit své děti – nejde o problémové rodiče, ale o nesnadné problémové komunikační situace. I bez školení efektivní komunikace si učitelé můžou vzájemně pomoci s analýzou slabých a silných stránek komunikace a společně nacvičovat osvědčené komunikační techniky na vytipovaných problémových situacích, které se ve škole víceméně opakují.

O rozvíjení asertivity<sup>50</sup> vyšlo a stále vychází mnoho titulů<sup>51</sup>, požadavek jejího rozvoje je rovněž obsažen v kurikulu pro základní i střední školy. Jelikož učitelé takové štěstí jako jejich žáci v jejich základním a středním vzdělávání neměli, je možné, že jsou žáci v úrovni asertivity před nimi. Rozvoj asertivity a asertivních komunikačních technik (pokažená gramodeska, technika otevřených dveří, přijímání komplimentu a pochvaly, negativní asertivita aj.) jim přitom může ulehčit práci a komunikaci s rodiči, žáky, kolegy (nemluvě o dalším významu v soukromém životě nebo jako zákazník apod.).

<sup>48</sup> OLIVAR ROCHE, R.: Etická výchova. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana, 1992.

<sup>49</sup> Kol.: ETICKÁ VÝCHOVA PRO ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY. Praha: Etické fórum ČR, 2005, s. 15–16. Dostupné online: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

<sup>50</sup> Uplatňování 10 asertivních práv napomáhá eliminaci manipulace a efektivnějšímu prosazování sebe sama (právo sám posuzovat své chování, myšlenky, pocity a nést sám odpovědnost; právo neposkytovat výmluvy a vysvětlení svého chování; právo posoudit svou odpovědnost za potíže druhých; právo vždy změnit názor; právo dělat chyby; legitimní říkání „nevím“; být nezávislý na dobré vůli a mínění druhých; právo dělat nelogické rozhodnutí; právo „nerozumět“; právo říct „je mi to jedno“ (11. právo nebýt asertivní).

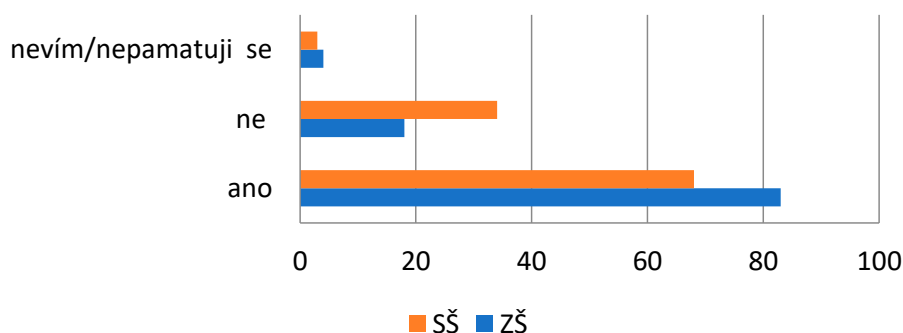
<sup>51</sup> Viz např. POTTS, C. – POTTS, S.: Asertivita: umění být silný v každé situaci. Praha: Grada, 2014 nebo NOVÁK, T.: Asertivita (nejen) na pracovišti: jak si vážit sám sebe a nenechat se využívat. Brno: BizBooks, 2012 a j.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Asertivní jednání a komunikace	10 asertivních práv, asertivní komunikační techniky (pokažená gramodeska, technika otevřených dveří, přijímání komplimentu a pochvaly, negativní asertivita) pro usměrňování rozhovoru	Výčet slabých a silných stránek komunikace učitele; Nacvičování asertivní komunikace a technik s kolegy na vytipovaných problémových situacích	Reflexe používání asertivních práv a metod ve školních podmínkách; sdílení zkušeností a dobré praxe	Aktivní podpora při prosazování asertivního jednání dalších aktérů školy, zařazování v plánu ŠVP; povzbuzování jiných k asertivní komunikaci;

Loajalita k pracovišti či kolegalita patří k etickým zásadám všech institucí, často se objevují v etických kodexech pracovišť.<sup>52</sup> Diplomatičtější vyjádření „nemůžu se k tomu vyjádřit, protože nemám dost informací k posouzení stížnosti na kolegu“ učitele od rodiče nebo žáka přirozeně neznamená zastávání se darebáka. Žáci, kteří vidí slušnou soudržnost učitelů (kteří umí vhodně dotčeného upozornit na problém), pozorují vzájemnou úctu, ke které se rádi přidají. Loajalita a kolegalita tedy neznamená neřešení problémů a jejich popírání, ale naopak jejich řešení s kompetentními namísto těch, kterým řešení nenáleží. Již řecký filosof Aristoteles nás nabádá k výchově dětí, které ještě nemají rozum, tím, že je vytrénujeme opakovaným napodobováním vhodného vzoru chování, zbývá už jen vzor kolegality a loajality ve škole objevit.

V roce 2016 jsme na Katedře OV Pedagogické fakulty MU na základě dotazníkového šetření u našich studentů zjišťovali, jaké mají vzpomínky na vzájemnou ne/loajalitu jejich učitelů na základních a středních školách. 79 % studentů vnímalo vzájemnou loajalitu učitelů na základní škole, na střední škole zažilo projev loajality 64,7 % studentů.<sup>53</sup>

## Vzpomínání na loajalitu a kolegalitu učitelů



<sup>52</sup> Viz např. Etický kodex akademických a odborných pracovníků Masarykovy univerzity dostupné online: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/eticky-kodex-akademickych-a-odbornych-pracovniku-mu>

<sup>53</sup> LESŇÁK, S. – ŠTĚRBA, R.: Moral Education in the Czech Territory in the Past and the Present. Ethics & Bioethics (in Central Europe), Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016, roč. 6, 1–2, s. 45–57.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj
Loajalita ke škole a kolegiální	Znalost institucionální kultury a cílů	Identifikace důsledků loajality a neloajality pro školu, kolegy, žáky	Diskuze o loajálním jednání s kolegy, vyjasňování stanovisek	Pozitivní ovlivňování sociálního klimatu školy přes kolegiální a loajalitu

Profese učitele je založena na jeho vysoké autonomii, ve třídě musí téměř vždy reagovat a zvládat náročné situace sám, sám rovněž plánuje a validuje svoji práci. Koordinace při dotváření ŠVP a jeho naplňování, stejně jako spolupráce při „dělení“ průřezových témat mohou být nakonec formalitou, reálný stav a naplňování cílů, přizpůsobování plánu potřebám žáků je nakonec vždy jen na konkrétním učiteli. Jednomu by se zdálo, že učitel je autonomní tak moc, až je ve své práci vlastně sám a izolovaný.<sup>54</sup> Jenže pro efektivitu a kvalitu vzdělávání, a hlavně pro výchovu žáků izolovaní autonomní učitelé nemusí být přínosem. Podobně jako při kolegiálnosti a loajalitě i tady z důvodů efektivity výchovy předpokládáme tahání učitelů za jeden provaz. I kdyby nešlo o výchovné a vzdělávací cíle (dobro žáka), nikdo nechce pracovat v prostředí, ve kterém není možné uspokojivě spolupracovat. Podobně jako při práci se žáky je užitečné přisoudit (předpokládat) kolegům a vedení pozitivní vlastnosti; oddělovat chyby procesu od generalizujících negativních vlastností člověka; asertivitu využívat, vyžadovat i chápat u jiných; sdílet a oceňovat dobré zkušenosti a zkoušet spolupráci nejdříve v malém a později i ve větším rozsahu.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Úspěšná a kooperace s kolegy/ týmová práce	Znalost a porozumění rolí a úkolů;	Rozdělení rolí na základě talentů a zájmů; reflexe plnění úkolů, částečných a finálních cílů;	Sdílení zkušeností a dobré praxe; dávání a přijímání konstruktivní cílené zpětné vazby kolegům;	Znovurozdělení rolí na základě reflexe; návrhy na zlepšení společné práce; pozitivní oceňování práce jiných; plánování a realizace další osvědčené spolupráce;

<sup>54</sup> O této izolovanosti z důvodu individualismu a vysoké míry autonomie učitele píší autoři CONLEY, S. – COOPER, B. S.: Moving from Teacher Isolation to Collaboration. Enhancing Professionalism and School Quality. Lanham/New York/Toronto/Plymouth: ROWMAN&LITTLEFIELD, 2013, s. 21–27. Právě překonávání izolace učitelů v prospěch kooperace považují autoři za důležitou součást profesionalismu učitele.

## **DEMOKRATICKÉ SOCIÁLNÍ KLIMA – ZÁKLAD PRO ROZVOJ OBČANSKÉ KOMPETENCE**

Před tím, jak přejdeme ke škále občanské kompetence učitele, zastavme se na chvíli opět při sociálním klimatu, které do velké míry rozvoj sociálních i občanských kompetencí pomáhá rozvíjet, nebo rozvoji naopak i brání. Sociální klima školy, třídy, sborovny učitelů má vliv nejen na možnosti, příležitosti a motivaci rozvoje sociálních a personálních kompetencí, ale i na rozvoj kompetencí občanských. Demokratické neboli otevřené klima školy pomáhá k probuzení iniciativ k návrhům na zlepšení situací ve škole, zvýšení asertivity zase k efektivnějšímu prosazování svých zájmů, ale rovněž napomáhá k lepšímu pochopení druhých. Demokratické klima uvolní svobodné vyjádření podpory jiným návrhům – přináší pluralitu, zintenzivnění diskuze mezi učiteli navzájem i diskuze s vedením. Bezpečná atmosféra ve škole umožní alternativní projevy a sníží represe i pocity represe, což přinese další pozitivní aktivizaci žáků i jejich učitelů.

## INSPIRACE K ROZVOJI OBČANSKÉ KOMPETENCE ODJINUD

Didaktik z Pedagogické fakulty MU Radim Štěrba s kolektivem autorů (2018) navrhl doplnění RVP o rakouský oborový model pro občanské vzdělávání. Návrh se sice týká občanské kompetence žáků, je ale těžké si představit situaci, že by žáci měli rozvinutější občanskou kompetenci než jejich učitelé jiných předmětů než Výchovy k občanství (ZSV). Situace se netýká jenom navrhovaného modelu kompetence, ale i stávajících občanských kompetencí dle současného RVP.

Návrh **Kompetence pro odpovědné občanství** má 4 stupně:

- Kompetence odborná (porozumění politickým kategoriím, termínům a konceptům)
- Metodická kompetence (schopnost a ochota se politicky vyjadřovat, analyzovat projevy ostatních, médií)
- Kompetence k vytvoření si vlastního názoru (samostatně a podloženě zhodnotit a formulovat politická stanoviska, rozhodnutí, problémy a kontroverze)
- Kompetence k jednání (dovednost a ochota podílet se na řešení problémů)<sup>55</sup>

Tyto stupně dle autorů charakterizují i tyto 4 kroky: zprostředkování základních vědomostí → porozumění politice → samostatný úsudek → politická angažovanost.<sup>56</sup>

Tento model správně ukazuje přetrvávající potřebu složky vědomostí<sup>57</sup> jako předpokladu dovednosti – aktivity občana – žáka i učitele. Je potřebné nutně odmítnout chápání občanských kompetencí jen jako aktivit a angažování, protože bez obsahového podkladu může zůstat aktivismus prázdným.

I diskuze a zaujetí učitelů ZŠ a ŠŠ na Společensví praxe v projektu Vzdělávání 2.0 na Masarykově univerzitě prokázaly, že učitelé rádi získávají nové vědomosti související s jejich občanským životem – např. s fungováním zákonů v ekonomické a finanční oblasti (workshop s názvem Exekuce byl v evaluaci vyhodnocen jako jeden z nejpřínosnějších)<sup>58</sup>.

Motivace celoživotního učení u učitelů je už z povahy povolání silná, ovšem systémová a institucionální podpora učitelů i v této oblasti může toto vzdělávání ulehčit a pomoci tak nejen učitelům k efektivnějšímu chápání problémů a řešení problémů občanů, ale i žákům, kteří získají u učitelů při svých zvědavých otázkách kvalitnější odpovědi. Systémová nabídka rozšíření vědomostí z oblasti práva, daní, politiky s dobrovolnou účastí učitelů by mohla být dobrým nástrojem žádaného rozvoje. Rovněž povinné rozšíření vědomostí jako podkladu občanské kompetence by mělo být pro

<sup>55</sup> ŠTĚRBA, R. – GOŇCOVÁ, M. – ŠKERLE, M. – SEMOTAMOVÁ, K. – KADLEC, O. – RESL, A.: Kompetence pro odpovědné občanství. 1. vyd. Praha, 2018, s. 6–10.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>57</sup> Podobný názor najdeme i v textu: CONTRERAS, D. – ACEITUNO, D.: Procedia-Social and Behavioral Sciences 237 (2017), s. 90–95. Dostupné online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300356>

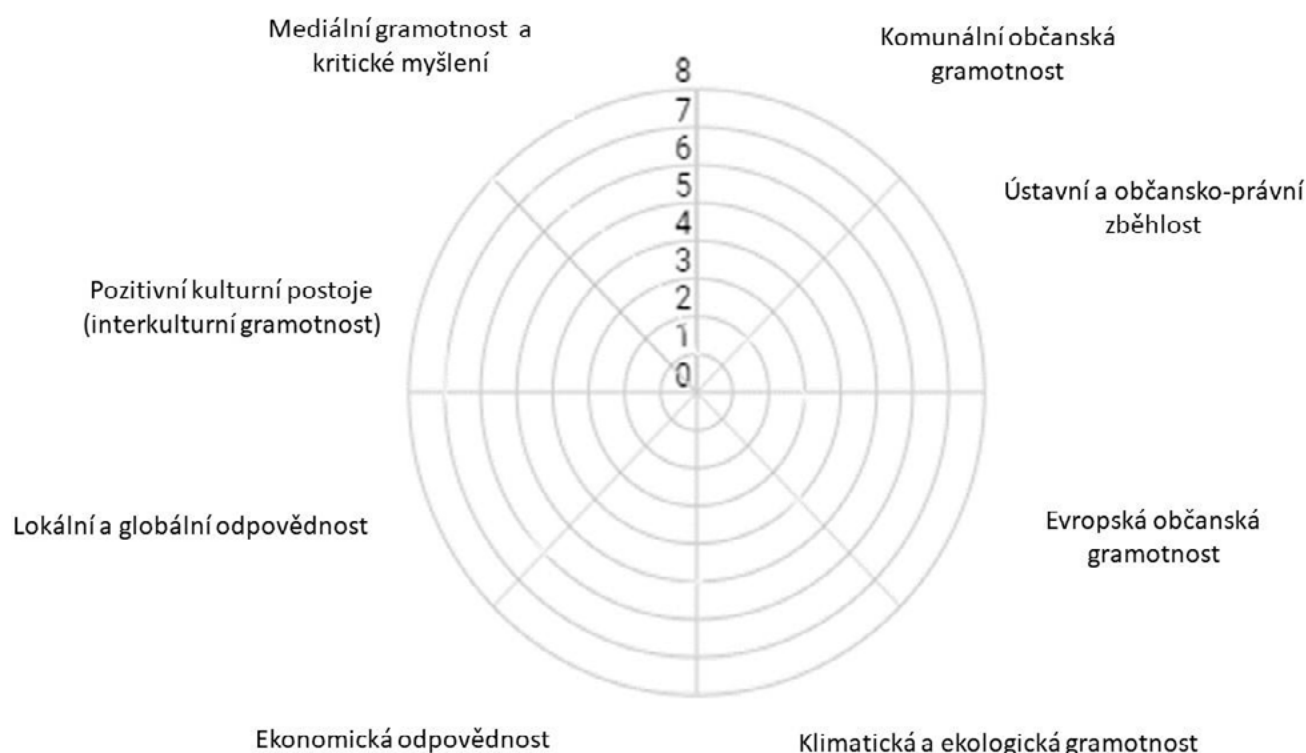
<sup>58</sup> Viz webová stránka projektu <https://www.vzdelavani20.eu/aktualne?page=1>.

studenty učitelství na pedagogických a dalších fakultách zařazeno do obecného základu (z důvodu různého typu absolventů středních škol na fakultách).

V dalším textu nás čeká návrh polární škály občanské kompetence učitele vypracovaný rovněž na základě Bloomovy taxonomie, na které stojí i zmíněný rakouský kompetenční model.



## POLÁRNÍ ŠKÁLA PRO AUTOEVALUACI OBČANSKÉ KOMPETENCE UČITELE



Ačkoli je v českém školství chápána a rozvíjena mediální gramotnost samostatně, považovali jsme za vhodné tuto kompetenci přiřadit ke kompetenci občanské. Vždyť občan bez kritického myšlení a bez dovednosti rozeznávat falešné a pravdivé informace, občan, který nerozpozná manipulaci a propagandu, nebo dokonce občan, který podporuje nenávistné řeči a šíří je, nemůže svá občanská práva a svobody naplno využívat, protože je vlastně nedokáže bránit. Právě z tohoto důvodu vnímáme *mediální gramotnost* jako pevnou součást kompetence občanské, svobodné občanství vlastně umožňuje a pomáhá zaměřit se ke smysluplné aktivitě (angažování).

Mediální gramotnost, která zahrnuje i vlastní odhalování a překonávání fake news, bychom mohli zařadit mezi sociální i občanské kompetence, v tomto duchu ji definuje i Směrnice EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2010/13/EU z roku 2010:

*„Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“<sup>59</sup>*

<sup>59</sup> SMĚRNICE EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2010/13/EU ze dne 10. března 2010 o koordinaci

Směrnice odkazuje již na starší návrhy, jak rozvíjet mediální gramotnost: systémově (celostátní kampaně, vzdělávání učitelů a expertů, mediální výchova žáků od útlého dětství), institucionálně (lekce pro žáky, kterých se můžou účastnit i rodiče apod.). Právě tento druhý nápad – jak posilňovat mediální gramotnost i u rodičů – by mohl být rozšířen i na učitele základních a středních škol. Každý učitel by mohl v rámci individuálního vzdělávání a v rámci institucionální podpory rozvoje jeho kompetencí navštěvovat lekce kolegů z mediální výchovy, občanské výchovy a základů společenských věd (např. jako 5 % svého úvazku ve škole).

K rozvoji *mediální gramotnosti* shodou okolností využívá i dlouholetý zkušený učitel Michal Kaderka, autor *Otevřené učebnice Svět médií*.<sup>60</sup> Autor v analytické aktivitě *Kolo života* po stanovení kritérií (například ne/uvedení jména autora článku v novinách) zaznamenává výskyt faktů v novinách, které na základě tohoto výskytu srovná. Zaznamenání do polární škály umožní jemu i jeho žákům vizuálně prozradit kvalitu zkoumaných novin, čímž přímo rozvíjí jejich kritické myšlení.

Jako východisko mediální gramotnosti jsme určili vědomost a porozumění základním pojmům z oblasti médií a sociálních sítí. První skutečná kompetenční úroveň (3–4) začíná u ověřování a srovnávání informací, rozlišování faktů a názorů, či používání. Druhá kompetenční úroveň (5–6) už disponuje podloženou syntézou a schopností se bránit dezinformacím. Poslední a nejvyšší úroveň v tomto případě rozvíjí sebe sama a sdílí dobré zkušenosti.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Mediální gramotnost (a kritické myšlení)	Fake news, hoax, propaganda, manipulace, hate speech (nenávistné projevy), bulvár, komerce, konspirační teorie, sociální sítě; rozumí rizikům alternativních médií	Ověřuje a srovnává informace z médií a sociálních sítí; rozlišuje fakta, osobní sdělení a názory; využívání sociální sítě	Kriticky upozorňuje na falešnost, nesprávnost konkrétních informací a manipulaci; dokáže podložit svůj názor hodnověrnými zdroji; sdílí zkušenosti s kolegy	Sleduje a podporuje nové přístupy kritického myšlení; rozšiřuje své zkušenosti s digitálními technologiemi; podporuje kritické ovzduší na vyučování i mimo něj

Je až neuvěřitelné, že definici občanské kompetenci pro žáky základní školy (RVP 2017) chybí orientace žáka v organizaci obce, a tak i dovednost vybavit si v obci i to základní. Další část kompetenčního kola jsme nazvali Komunální občanská gramotnost. Učitel už na rozdíl od žáka potřebuje praktickou orientaci i v kraji, proto je název této části kompetence přirozeně širší. Předpokládáme, že orientace ve fungování obce i kraje, rozdělení kompetencí, schopnost poradit, co kde vybavit, a spolupráce s orgány a představiteli komunální politiky představují minimální postačující

některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách). Úřední věstník Evropské unie, L 95/1, s. 6. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN>

<sup>60</sup> KADERKA, M.: *Otevřená učebnice. Svět médií*. Dostupné online: <http://svetmedii.info/otevrena-ucebnice/> Webová stránka učitele obsahuje i řadu dalších odkazů na online materiály pro výuku o médiích i odkazy na kontext mediální výchovy v kurikulárních dokumentech, které učitelé ulehčí práci.

komunální občanskou gramotnost učitele ZŠ/SS. Krátké ohlédnutí dle Blooma umožní učitelům (na rozdíl od ostatních občanů) zlepšit se i v této oblasti (minimálně nezaostat za žáky ZŠ/SS).<sup>61</sup>

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Komunální občanská gramotnost	Porozumění fungování obce a kraje, jejich institucí, porozumění kompetencím v komunální politice; má přehled o dění v obci a kraji	Rozlišuje rozdělení kompetencí (moci) v obci; sleduje dění v obci a kraji; ví, kde, co v obci a kraji vybavit	Poradí, kde, co v obci vybavit; s podklady hodnotí dění a změny v obci/kraji; Dokáže obhájit svou volbu v komunálních volbách	Motivuje a podporuje konkrétní nápady a iniciativy žáků a kolegů ke zlepšení života v obci/kraji, zve zástupce obce/kraje na vyučování a školní akce a spolupracuje s nimi

V duchu Komenského zásady od nejbližšího k vzdálenějšímu jsme do našeho schématu zařadili občansko-kompetenční část *Domácí ústavní a občansko-právní zvěhlost*. Na první pohled odpudivý název v sobě neobsahuje nic jiného než orientaci ve výkonné, zákonodárné a soudní moci na základě ústavy v ČR, orientaci v Listině základních práv a svobod a v zákonech dotýkajících se běžného života občana (práva spotřebitele, rodinné právo, zákoník práce). Jedním z příkladů uplatnění je rozlišování slibů politických stran a kandidátů, kteří slíbí i to, na co nemají (v případě zvolení) kompetence, a často „neprávem“ bodují ve volbách.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Domácí ústavní a občansko-právní zvěhlost	Orientace v Ústavě ČR, Listině základních práv a svobod <sup>62</sup> ; porozumění rozdělení moci v ČR; orientace v právech spotřebitele, v rodinném, dědickém právu, v zákoníku práce (práva a povinnosti); v zákoně o pedagogických pracovnících <sup>63</sup> ; má přehled o dění v ČR	Rozlišuje kompetence výkonné, legislativní a soudní moci; dokáže kvalifikovaně diskutovat	Umí poradit žákům v právech spotřebitele a v záležitostech rodinného práva a zákoníku práce; dokáže kvalifikovaně vysvětlit, proč nevolit extrémistické politické strany; dokáže obhájit svou volbu v parlamentních a prezidentských volbách v ČR	Kontinuální sebevzdělávání se; vytváří a realizuje celoškolské diskuse a projekty (na politické a občansko-právní témata); dbá (a hájí) dodržování práv zaměstnance

<sup>61</sup> Sice ne úplně aktuální, ale přece může posloužit pro zlepšení orientace v institucích obce například online publikace kol.: Práva občanů obce. Edice dobré správní praxe. Praha: MV a Kancelář veřejného ochránce práv, 2011. [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/Publikace/Doporuceni\\_Prava\\_obcanu.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/Publikace/Doporuceni_Prava_obcanu.pdf)

<sup>62</sup> Dostupná online na webu Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

<sup>63</sup> Zákon je dostupný například i na webu MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

ČR je členem Evropské unie (a dalších organizací), o které kolují mnohé mýty a dezinformace<sup>64</sup> v různých kampaních nahánějících body. Občan ČR nejen volí své kandidáty do Evropského parlamentu, Evropská unie má na dění v ČR výrazný vliv: Kolik mě stojí EU? K čemu je dobré členství v EU? Jaké instituce ovlivňují můj život? Co může a co nemůže EU? Jaký by byl život v Evropě bez projektu EU (vládl by například v Evropě bez EU mír?)?

Poslední tři části občanské kompetence bychom možná mohli nahradit jednou společnou – politickou gramotností (pochopení rozdělení výkonné, zákonodárné a soudní moci je vždy v principu stejné), ovšem ztratili bychom i nepolitický občansko-právní rozměr, proto necháváme tyto části podle původního plánu.

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Evropská občanská gramotnost	Porozumění a znalost struktury a fungování EU; Evropská komise, Evropský parlament, program Erasmus a Comenius; eTwinning <sup>65</sup>	Rozlišuje a na příkladu prezentuje, co dokáže v životě Evropana ovlivnit EK, EP	Dokáže obhájit svou volbu do EP a názory na EU (s ohledem na udržení míru a prosperity)	Vytváří a participuje na internacionalizačních evropských projektech pro zlepšení gramotnosti sebe, žáků i kolegů

V napojení na poslední – evropskou – gramotnost jsme stanovili to, co v kurikulu známe pod názvem globální výchova (průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech). To v sobě taky obsahuje evropskou problematiku, ovšem ve smyslu Komenského zásady směřuje ještě dál do světa. Jaké organizace udržují mír ve světě? Kam není bezpečné jezdit? Jak ovlivňuje mé chování život lidí ve druhé části světa? Odkud se vzalo zboží, které jsem si koupil ve školním bufetu nebo v supermarketu? Které organizace pomáhají při humanitárních krizích ve světě a jak rozeznám, jestli má případná pomoc bude efektivní? Na druhé straně je potřebné říct, že pomoc a ohledy nepotřebují jen lidé na druhém konci světa, ale i lidé v nouzi, které často přehlízíme.<sup>66</sup> Humanitární organizace<sup>67</sup> jsou prostředníkem naší pomoci, jež často profesionálně<sup>68</sup>

<sup>64</sup> Za zmínku stojí web Evropského parlamentu, který publikuje nejen články a materiály o dezinformacích o EU, najdeme tu i zvolené poslance, zpravodaj dění, přínosy pro více než 400 sfér života. Dostupné na: <https://what-europe-does-for-me.eu/cs/home> Pro informace o aktivitách Evropské komise, kde jsou rovněž nejčastější mýty o EU, slouží zase webová stránka: [https://ec.europa.eu/czech-republic/news/newsletter\\_cs](https://ec.europa.eu/czech-republic/news/newsletter_cs) Vhodným zdrojem informací pro mobility (nejen) učitelů a pro projekty mezinárodní spolupráce je zase stránka programu Erasmus plus: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/mobilita-osob-skolni-vzdelavani-ms-zs-ss/faq/mobility-ucitelu/>

<sup>65</sup> Více informací zde: <https://www.etwinning.net/cz/pub/index.htm>

<sup>66</sup> Pomoc nejen ve světě ale i doma v ČR poskytuje například známá organizace Člověk v tísni. Na svém webu má i nabídku pro pomoc v nouzi pro lidi z ČR: <https://www.clovekv tisni.cz/potrebuji-pomoci#nase-pobocky>

<sup>67</sup> Nejznámější UNICEF (Dětský fond OSN) založen v roce 1946 dává na přímou pomoc dětem a podporu programů 90 % financí (příspěvky soukromých dárců).

<sup>68</sup> Český červený kříž založen v ČR v roce 1993 měl k 31. 12. 2018 celkem 15 971 členů. Mezi jeho aktivity patří i to, že vyučuje poskytnutí první pomoci děti i dospělí. Viz <https://www.cervenkykruz.eu/cz/pp.aspx>

dohlédnou na to, aby se „naše podpora“<sup>69</sup> neztratila, my sami takové možnosti nemáme. Ovšem čím méně prostředníků pomoci je, tím více se k potřebným může dostat: myslet globálně a jednat lokálně proto má vždy smysl a někdy to nestojí nic navíc (nákup na lokálním trhu pomůže zaplatit účty babičce prodávající na trhu ovoce ze své zahrady – nás nestojí víc, nekupujeme zbytečný obal, neplatíme zbytečnou cestu z jiného kontinentu, babičky se můžeme zeptat, jak ovoce pěstuje – získáme informace, které v supermarketu nezjistíme, a všichni můžeme mít radost ze vzájemné komunikace a výměny).

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Lokální a globální odpovědnost	Má přehled o lokálním i globálním dění a institucích (OSN, UNICEF, RE, NATO), má přehled o politické, ekonomické a bezpečnostní situaci, o nových hnutích a trendech; fundraising; fair trade; povědomí o nejvlivnějších českých mimovládních organizacích	Srovnává míru efektivity přímé a nepřímé pomoci; rozezná typy neziskových organizací v ČR; sleduje a aktualizuje své informace a znalosti o dění ve škole, komunitě, obci, státě	Jedná dle zásady „mysli globálně, jednej lokálně“ v běžných situacích ve škole i mimo ni; předvídá důsledky a dosahy svého jednání	Obhazuje lokální i globální odpovědnost a solidaritu; ovlivňuje přetavení odpovědnosti do školních akcí a každodenního života žáků

S částí občanské kompetence *Lokální a globální senzibilita a odpovědnost* úzce souvisí námi zvaná *Klimatická a ekologická gramotnost*, je dokonce možné obě sloučit do jedné. My jsme se ovšem vydali cestou dvou samostatných částí (každý si to ovšem může změnit dle své preference). Důvodem našeho oddělení je právě ekologická odpovědnost, která neustále nabývá na významu a odráží se v klimatických změnách (které mají stále své odpůrce).<sup>70</sup> Dalším důvodem je i stávající zařazení ochrany životního prostředí do občanské kompetence v RVP ZV a RVP pro střední školy. Pod klimatickou a ekologickou gramotností chápeme pozitivní (aktivní) postoj k ochraně klimatu planety, založený na základních vědomostech o fungování klimatu, porozumění příčinám a důsledkům změny klimatu, na aplikaci řešení a prevenci ve vlastním i školním životě učitele. Proti změně klimatu aktuálně „bojuje“ Evropská unie, poskytuje proto veřejnosti informace a vysvětlení boje, definuje cíle a sleduje výsledky boje – vše je dostupné na webu Evropského parlamentu.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> Pracovnice Centra Filantropie na Univerzitě v Kentu BETH BREEZE ve videu vysvětluje, kdo ve světě dává a kdo naopak přijímá finanční a další prostředky na činnost organizací občanské společnosti prostřednictvím fundraisingu. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=K0uas-JyRxx>

<sup>70</sup> Kdo by se chtěl podívat přímo do zpráv Mezivládního panelu pro klimatické změny (IPCC), najde je na stránce: <https://www.ipcc.ch> Více informací může zájemce rovněž získat v díle GARVEY, J.: *Etika klimatické změny*. Praha: Akademie věd ČR, 2018.

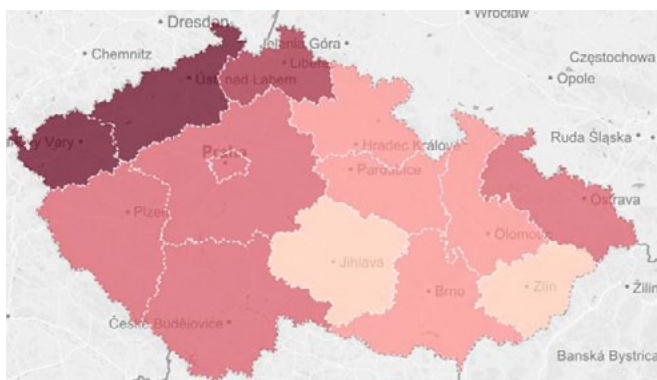
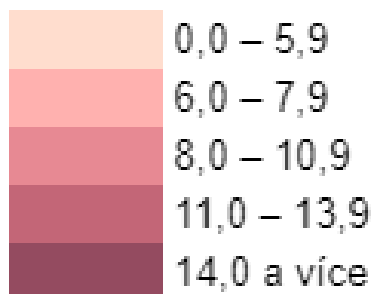
<sup>71</sup> Boj proti změně klimatu. Evropský parlament, 2020. Dostupné na: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/72/boj-proti-zmene-klimatu>



Hladina	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Syntéza a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Klimatická a ekologická odpovědnost	Klimatický systém, ekosystém, nulové emise, klimatická změna, klimatický panel, životní prostředí, uhlíková, ekologická stopa, skleníkové plyny, ekosystém; má poznatky, kde končí jeho osobní odpad	Využívá programy, webové stránky a aplikace k výpočtu ekologické stopy; zná svou ekostopu; srovnává návrhy řešení a důsledky ekologických zátěží	Formuluje svůj názor na klimatickou změnu s faktickým a racionálním podložením; reflektuje a zdůvodňuje rozvoj, který je udržitelný a v souladu se stejnou kvalitou života budoucích generací	Prosazování nulových emisí v soukromém životě, ve škole a obci; motivuje a podporuje opatrnost a zdrženlivost při nákupch nové techniky a zboží ve škole i mimo ni

Dle webu Mapy exekucí je v Jihomoravském kraji (stále jsou k dispozici jen data z roku 2018) v exekuci 7,41 % obyvatelů, což je víc než 73 000 (tito lidé mají dohromady víc než 463 000 exekucí). Ze všech 14 krajů v ČR se umístil Jihomoravský na 11. místě, co není nejhorší, ovšem počet exekucí i tak člověku vyrazí dech. Stačí nezaplatit pokutu a nereagovat na výzvy, dítě zatají, že ho chytil revizor, splátky jsou vyšší jak příjem, pošta je doručovaná na starou adresu – a člověk se lehce ocitne na okraji, pád z tohoto okraje může být rovnou do dluhové pasti.<sup>72</sup>

### Podíl osob v exekuci (%)



Nejen o tom, jak se vyhnout této negativní<sup>73</sup> situaci, ale otočit ji v náš prospěch – jsou vědomosti a dovednosti známé pod názvem Finanční gramotnost. Doby, kdy měli lidé po celý život stejné zaměstnání, jsou pryč, což znamená, že nic nebrání podnikavcům, aby zkusili jiný ekonomický model, než na jaký jsou zvyklí. Tím někým mohou být i učitelé, vždy se totiž může objevit příležitost k dalšímu drobnějšímu nebo i většímu výdělku (který může pokračovat). I když se učitel nestane podnikatelem, může v podnikavém duchu podporovat své žáky podporováním jejich iniciativy

<sup>72</sup> Graf a statistika jsou z webové stránky Otevřené společnosti, o.p.s. Dostupné na: <http://mapaexekuci.cz/index.php/mapa-2/>

<sup>73</sup> Pomoci může například dílo od Ivana BERTLA z Ekonomicko-správní fakulty MU: Finanční gramotnost jako nástroj sociální adaptace a příležitost k překonání negativních důsledků sociálních problémů. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. K zorientování se pomůže i populárně naučné dílo Petra Vencálka: Do hlubin dlužnickovy duše. Brno: Jota, 2019 (populárně naučná lit.).

(kdo by měl nějakou poznámku či nápad?), kreativity (jak jinak by to ještě šlo udělat?) a motivace (co bychom tím získali, nebo ztratili?).<sup>74</sup>

Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Ekonomická odpovědnost	Rozumí základním ekonomickým pojmům a procesům (trhový mechanismus apod.), rozumí principům podnikání	Spočítá náklady úvěru; porovnává výhodnost finančních produktů; Ví, jak se chránit před dluhovou pastí a před exekucí; ověřuje získané informace; rozezná formy podnikání	Sestaví finanční plán a reviduje ho; zhodnotí výhody a nevýhody podnikání a zaměstnání	Získává a sbírá ověřené reference (zdroje informací a odborníci) na řešení potíží a realizaci finančního plánu

Poslední částí občanské kompetence jsou *Pozitivní kulturní postoje*. V globalizovaném a proměnlivém světě cestují lidé ze „západu“ na dovolenou nebo služební cestu a jsou rádi, když jsou dobře přivítáni a obslouženi. Lidé, kteří nemají takové štěstí a žijí v krajinách hrůz a neštěstí, zase utíkají a taky jsou rádi za každou pomoc a příchýlení (tak jako čeští a slovenští emigranti v 19. a 20. století). Staletá migrace zanechala v každé krajině stopy – menšiny s jejich jazykem a kulturou, která se od většinové odlišuje, čímž ji často obohacuje o nové kontexty. Staleté problémy civilizace způsobené xenofobií a předsudky<sup>75</sup> způsobovaly neštěstí místo štěstí, po kterém touží každý člověk bez rozdílu. Člověk s kompetencí *Pozitivní kulturní postoje*<sup>76</sup> proto na jiných oceňuje jejich odlišnost, protože chápe obohacení plynoucí z rozmanitosti a plurality v společnosti. Jeho porozumění vyplývá i z chápání významu vlastní kulturní skupiny, její historie a památek. Učitel s touto kompetencí odmítá negativní kulturní postoje, protože ví, že kazí bezpečnou atmosféru a sociální klima ve škole potřebné k výchově a vzdělávání žáků.

Jedním z klíčových pojmů (a hodnot) kompetence *Pozitivní kulturní postoje* je diverzita – rozmanitost nejen dle kompetenčního rámce Spojených národů<sup>77</sup>, ale samozřejmě i dle RVP ZV a RVP G. Příručka Organizace spojených národů navrhuje rozvíjení kompetencí pomocí čtyř způsobů: učení se aktivitou, tréninkem, posloucháním a sledováním jiných, čtením s porozuměním aj.<sup>78</sup> Právě třetí z nich – *Listening/Watching: observing others* – je cestou, jak posílit toleranci k jiným názorům či projevům ve škole i ve společnosti jako takové – nejen

<sup>74</sup> Jednou z novějších publikací pro učitele nejen pro finanční ale i podnikatelskou gramotnost je dílo: LICHTENBERKOVÁ, K. – MERUNKOVÁ, J.: Finančně gramotná a podnikavá škola. Praha: Yourchance, 2017.

<sup>75</sup> Vhodným čtením pro toto téma je například dílo: ŠVANDA, P.: Kulturní i nekulturní záznamy, střepiny, pomluvy. V Brně: JAMU, 2014.

<sup>76</sup> Zajímavé čtení o výzkumech postojů v ČR k migraci, menšinám a hodnotám je: Hodnoty a postoje v České republice 1991–2017: pramenná publikace European Values Study. Brno: Masarykova univerzita, 2018.

<sup>77</sup> Viz UN COMPETENCY DEVELOPMENT – A PRACTICAL GUIDES. United Nations, 2010, s. 11. Dostupné online: [https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Un\\_competency\\_development\\_guide.pdf](https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Un_competency_development_guide.pdf)

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 10.

u žáků. Získání učitelů z jiného než českého prostředí může přinést kulturní obohacení a následné zlepšení sociálních dovedností přirozeným způsobem pro všechny, kteří s „cizincem“ přicházejí do styku. Získávání nových kontextů, interkulturních kompetencí, zlepšení kognitivních dovedností (např. problémové myšlení), větší porozumění globálním souvislostem, osobnostní a interpersonální rozvoj, zvýšení flexibility – to všechno mohou být výhody plynoucí nejen ze zaměstnávání učitelů a školských pracovníků z mezinárodního prostředí, ale i z dalších forem *internacionalizace* českého školství.<sup>79</sup>

Jedním z námětů pro rozvoj pozitivních kulturních postojů může být i **zavedení možnosti používání jazykových dialektů** ve školách. Používání spisovného uniformního jazyka ve školách a naprosté odsunutí dialektů do pozadí (illegality) může být žáky i učiteli vnímáno jako odcizení školy od reality života.<sup>80</sup> Nářečí, dialekty (nebo i menšinové jazyky – např. romský) přitom (často) používají signifikantní druzí, kteří zabezpečují přenos důležitých významových kontextů (často hodnotově zabarvených) relevantních pro tvorbu osobní identity, jak nám ukazuje C. Taylor.<sup>81</sup> Jedná se o v současnosti zbytečný rozpor „civilizovaného“ a „domorodého“, při kterém se žák a učitel používáním dialektu stávají barbary – objekty pro proces sterilizování a zbavování jazykových nečistot. Pozitivním krokem školy by mohlo být tedy vyčlenění konstruktivního času a prostoru (předmět, navození vhodných situací), kde budou žáci s učiteli moci zažít, využívat a kultivovat i tuto stránku regionálního kulturního kontextu (současné mimořádné a skanzenové folklórní ostrůvky, zdá se, nepostačují). Tento požadavek umožnění bezpečného pozitivního používání dialektů a nářečí ve škole opět ukazuje na vícekrát zmíněný význam klimatu školy a jeho kvalifikované přípravě učitelů a vedením školy.<sup>82</sup> Na závěr jen doplníme, že se jedná o možnost přirozeného a praktického zvyšování plurality, symbolické změny školy v duchu postmodernismu.<sup>83</sup>

<sup>79</sup> Jako mobility žáků a učitelů, společné mezinárodní projekty Comenius, Multi nebo interkulturní projektové dny, posilování inkluze atd. Viz například článek o obdobné internacionalizaci na vysokých školách: JANEBOVÁ, E.: Vedení internacionalizace vysokých škol. In: *Studia paedagogica*, 2009, 14(2), 107–130, s. 108.

<sup>80</sup> FINKIELKRAUT, A. *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis, 1992.

<sup>81</sup> TAYLOR, C. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia. 2001, s. 36–37.

<sup>82</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v úvodu RVP pro základní školy (2013) definuje klima jenom stručně a obecně: „vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol“ (RVP ZŠ, 2013, p. 6). Ministerstvo žádné speciální požadavky školám ohledně klimatu neklade, je vždy záležitostí každé jednotlivé školy.

<sup>83</sup> BĚLOHRADSKÝ, V.: *Mezi světy & mezisvěty: filosofické dialogy*. Olomouc: Votobia 1997.



Hladina/část kompetence	Vědomosti a porozumění	Analýza a aplikace	Hodnocení a názor	Aktivní postoj a tvořivost
Pozitivní kulturní postoje (interkulturní gramotnost <sup>84</sup> )	Povědomí o domácím kulturním dědictví; porozumění významu kulturní plurality a diverzity	Vnímá pozitivní i negativní kulturní postoje a postoje proti pluralitě a diverzitě v médiích, sociálních sítích, ve škole, ve společnosti	Dokáže interpretovat a ocenit význam a hodnotu domácího i jiného kulturního dědictví; dokáže fundovaně odmítnout nesnášenlivost, xenofobii, etnocentrismus, antisemitismus, rasismus, neonacismus	Vystupuje na obranu proti utlačování či zesměšňování jiných kultur, menšin z řad etnik, národů, ras, náboženství, pohlaví, sexuální orientace

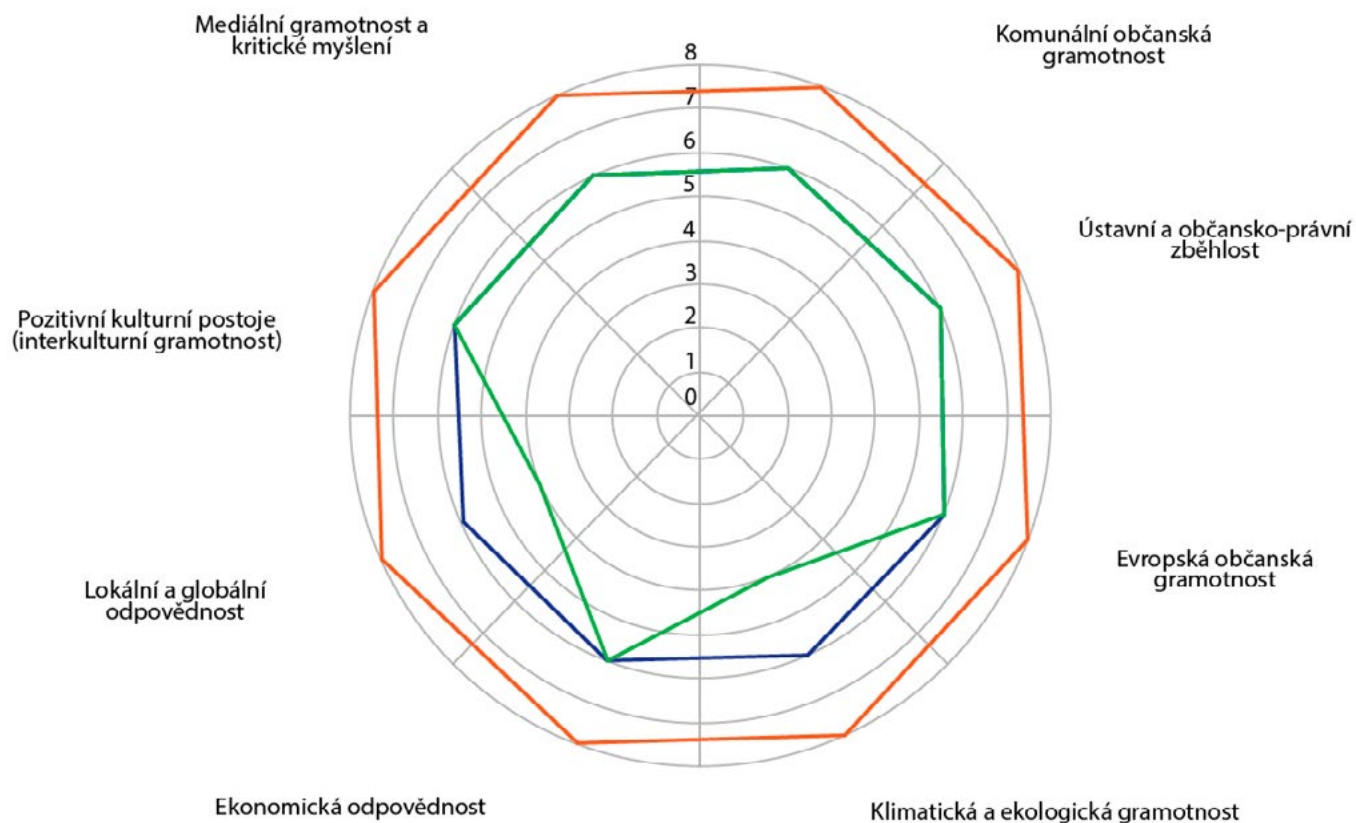
<sup>84</sup> K rozvoji interkulturní kompetence lze využít metodický materiál mimovládní organizace Člověk v tísni – BURYÁNEK, J. (ed.): Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. Člověk v tísni, 2005, dostupný online: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni\\_vzdelavani\\_ii.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_ii.pdf) Již starší materiál je určen hlavně pro učitele SŠ, ovšem má i inspirativní úvod s užitečnými informacemi pro zvědavé, po kterém následují náměty pro vyučovací hodiny. Pro učitele primárního vzdělávání je určena publikace: ČÁSTKOVÁ, Pavlína. Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. Přímo pro rozvoj interkulturní komunikace je zase publikace: ULÍČNÁ, K.: Rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

## HLADINY DOVEDNOSTÍ UČITELŮ OBČANSKÉ KOMPETENCE

Jakou úroveň by měl dosahovat učitel na základní a střední škole? Má mít všechny dovednosti ze součástí občanské a personálně-sociální kompetence na maximu Bloomovy škály? Nebo očekáváme z každé součásti úroveň syntézy (dokáže zaujmout stanovisko-názor a adekvátně ho podložit argumenty)? A máme vůbec právo něco očekávat?

Polární škála na základě Bloomovy taxonomie, kterou jsme vytvořili, slouží jen jako podklad pro autoevaluaci učitele, není nástrojem určování měřítka standardu kompetencí učitele. Učitel na základě své upřímné výpovědi může strukturovaně zvážit další směr svého kompetenčního rozvoje.

Na níže uvedené škále jsme vyznačili tři příklady úrovně občanské kompetence učitele. První – oranžová je ideálem učitele superobčana, který nejen že má vědomosti, které umí používat v praxi, ale ještě je i v dané oblasti kreativní a aktivní. K tomuto ideálu se samozřejmě z důvodu své odbornosti může přiblížit nejspíš zkušený učitel občanské výchovy. Modrá linie zobrazuje úroveň syntézy ve všech součástech kompetence – učitel má informace, umí je používat a má na věc názor, který dokáže i erudovaně obhájit, proaktivní ale není. Zelená linie ukazuje aktivitu učitele v oblasti Pozitivních kulturních postojů (interkulturní gramotnost) – nikdo asi neočekává, že by učitel nereagoval na útoky na lidská práva, xenofobii, rasismus apod. Na druhé straně ale zelená linie ukazuje, že porozumění nutnosti odvrácení klimatické změny a její aplikace ve vlastním životě učitele může postačovat. Učitel nemusí být mesiášem a v dané oblasti se veřejně angažovat, stačí, když v soukromí ekologické a klimatické cíle sleduje a dodržuje. Syntéza v této oblasti je obtížná i pro odborníky, učitelé ale nic nebrání se jí přibližovat a rovněž být aktivní, když mu z vyučování ještě nějaká energie zbyde (obdobná situace je i v ekonomické odpovědnosti – orientuje se a preventivně předchází problémům ve svém vlastním životě). Na druhé straně je potřeba nahlas říci, že kurikulum je orientováno až k poslední úrovni – od žáka chce vědomosti, analytické a aplikační dovednosti, syntézu a názor, a nakonec i aktivní občanství, směřuje k ideálu oranžové.



- Učitel superobčan
- Učitel s názorem
- Učitel s vědomostmi, s dovednostmi najít a srovnat další informace, s odůvodněným volebním názorem, citlivý na negativní kulturní postoje, ochotný zasáhnout.

## HLADINY DOVEDNOSTÍ UČITELŮ PERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Podobnou metodu využijeme i při přemýšlení o personální a sociální kompetenci učitele – ideál opět spíše neexistuje, smysl škály je opět stejný – reflektovat své součásti kompetence a určit další potřebný seberozvoj. Ovšem sociální součásti kompetence – etická konzistentnost nebo loajalita a kolegalita – jsou oblasti, které žáci vnímají intenzivněji – působí výchovně a zároveň dotvářejí sociální klima školy i třídy – proto jsme tyto součásti na naší škále dotáhli až k poslední hladině. Podobně viditelně významnými jsou i kooperace a sebeúcta ve spojení s pozitivním hodnocením jiných lidí, na rozdíl od jiných (převážně personální součásti kompetence), kde proaktivnost navenek není nezbytná.

