

Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí

Vlastimil Švec

Abstrakt: V úvodní části studie jsou prezentována základní pojetí obecnějšího pojmu kompetence. V aplikaci na pedagogické kompetence se autor přiklání k pojetí kognitivnímu a profesnímu. Domnívá se, že pedagogické kompetence by měly spíše vytyčovat oblasti rozvíjení osobnosti budoucího učitele. Navrhuje tři základní skupiny pedagogických kompetencí – kompetence k vyučování a výchově, osobnostní a rozvíjející. Z hlediska kognitivní psychologie jsou charakterizovány základní druhy pedagogických vědomostí. Pedagogické dovednosti autor chápe jako komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky, výchovnému působení a k řešení pedagogických situací a problémů. Pedagogické dovednosti se projevují vnější, výkonovou složkou, která je ovlivněna řadou vnitřních složek subjektu (např. vnitřním modelem dovednosti, stylem učení, prožitky a dalšími). Studii uzavírá charakteristika pedagogických zkušeností.

Klíčová slova: Kompetence, pojetí kompetence, pedagogické kompetence, klíčové pedagogické kompetence, pedagogické vědomosti, druhy pedagogických vědomostí, pedagogické dovednosti, pedagogické zkušenosti.

Mezi velmi frekventované pojmy v současné teorii, ale i praxi učitelského vzdělávání patří pojmy pedagogické kompetence a pedagogické dovednosti. Někdy se tyto pojmy zaměňují nebo dokonce ztotožňují. Širším pojmem je pojem pedagogická kompetence. Proto začínáme náš příspěvek problematikou pedagogických kompetencí.

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

Pojetí pedagogických kompetencí

Domníváme se, že vyjasnění pojmu pedagogická kompetence má význam nejenom pro účinné vytváření a rozvíjení složek pedagogických kompetencí, ale také pro jejich diagnostiku. V zahraniční literatuře se setkáváme s rozdílnými vymezeními obecnějšího pojmu kompetence. Např. Eraut (1994, s. 168 a násl.) se pokusil načrtnout pojetí kompetence, na základě výzkumů po 2. světové válce, a rozdělil je do čtyř základních skupin:

1. behavioristické pojetí, vyjádřené metaforou „na kompetencích založený výcvik a vzdělávání“,
2. osobnostní pojetí,
3. kognitivní pojetí,
4. profesní pojetí.

Behavioristické pojetí (s tradicí v Severní Americe) staví na předpokladu, že všichni vzdělávání jedinci by měli zvládnout normativně vymezené požadavky výcviku nebo vzdělávání. Kompetence jsou vymezovány ve formě specifických úloh nebo cílů, které by měl jedinec splnit.

Osobnostní pojetí (vyvinuté ve Velké Británii zejména v oblasti manažerského vzdělávání) klade důraz na rozlišení spíše obecnějších dispozic (schopností, dovedností, vlastností apod.) průměrných a špičkových profesionálů.

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

Podle *profesního pojetí* představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat svých vědomostí a dovedností v nových profesních situacích. Takto pojatá kompetence však zahrnuje také znalosti organizace a plánování práce, inovace, uplatňování méně rutinních postupů a popř. další kvality osobní efektivnosti, které jsou v dané profesi vyžadovány.

Při vymezování pedagogických kompetencí dominuje behaviorální pojetí a pojetí kognitivní, které rozlišuje pedagogické způsobilosti (studenta učitelství nebo učitele) a pozorovatelný pedagogický výkon. Někdy je málo zřetelný rozdíl mezi těmito dvěma pojetími. Potom jsou pedagogické kompetence vyjadřovány ve formě pedagogických činností (studenta učitelství, učitele), ovšem za předpokladu, že tyto kompetence jsou dostatečně široce definovány (Barton, Barrett a kol., 1994, s. 539).

Příkláníme se ke kognitivnímu pojetí pedagogických kompetencí a částečně též k pojetí profesnímu, neboť učitelská profese je náročná na řešení rozmanitých, často problémových pedagogických situací a její úspěšnost závisí také na tom, do jaké míry učitel dovede reflektovat a regulovat svoje aktivity při komunikaci se žáky, rodiči, kolegy apod. Domníváme se, že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která by spíše *vytyčovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti* budoucího učitele, než přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Tyto kompetence je však žádoucí *konkretizovat a operacionalizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení učitelů*, resp. studentů učitelství (tj. jako vstupní předpoklady pro uchazeče o studium učitelství např. na pedagogických fakultách, požadavky na studenty v jednotlivých psychologických a pedagogických předmětech, včetně oborových didaktik a pedagogických praxí, požadavky

na absolventy učitelského studia, jejichž splnění bude zjišťováno při státních závěrečných zkouškách apod.).

Které pedagogické kompetence považovat za klíčové?

V zahraniční, ale i naši literatuře můžeme nalézt různé pokusy o vymezení pedagogických kompetencí budoucího učitele. Opírají se např. o různé projekty školního vzdělávání, v nichž učitel plní specifické úlohy a role nebo o stěžejní současné koncepte učení a vyučování (např. o koncepci humanistické výuky, konstruktivistický přístup k učení a vyučování). Jako příklad uvádíme výčet učitelových kompetencí v návrhu pojetí *Občanské školy*. Kompetence jsou zde vymezeny jako souhrn těchto způsobilostí (Piřha a Helus, 1994, s. 19–24):

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

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

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

Do třetice uvádíme dimenze kvality učitele, z níž lze usuzovat na jeho *klíčové kompetence*. Tyto dimenze jsou součástí studie OECD „Quality in Teaching“ (Paris: OECD 1994), jejíž podstatné části byly přeloženy a zpřístupněny našim čtenářům (Švecová a Vašutová, 1997, s. 16). V citované studii OECD jsou vymezeny tyto *dimenze*:

1. vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu,
2. pedagogické dovednosti, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik,
3. schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele,
4. empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
5. manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě, ale i mimo ni).

„Uvedené dimenze kvality učitele by neměly být chápány v úzkém smyslu behaviorálních kompetencí, ale spíše ve smyslu dispozic. Kvalita učitele by měla být považována za celistvý (holistický) koncept, tj. za gestalt kvalit spíše než za oddělený soubor měřitelného chování, který by měl být rozvinut nezávisle jeden na druhém. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat výjimečné učitele“ (Švecová a Vašutová, 1997, s. 17).

Jsme toho názoru, že sjednocení pojetí pedagogických kompetencí budoucího učitele je náročné a že je proto výhodné se na těchto kompetencích *dohodnout*. Tato dohoda by se měla opírat o soubor dat, získaných různými metodami – např. dotazováním expertů v oblasti učitelského vzdělávání, pozorováním vzorku vybraných úspěšných učitelů, analýzou požadavků na školu budoucnosti atd. Za východisko vymezování klíčových pedagogických kompetencí budoucího učitele považujeme požadavky na školu budoucnosti, resp. na stěžejní kompetence jejich absolventů, zejména žáků základních a středních škol.

Návrh základních skupin pedagogických kompetencí

Podněty uvedené v citovaných, ale i některých dalších pracích (viz např. Kwiatkowska, 1997) a naše zkušenosti se staly východiskem pokusu nastínit základní skupiny pedagogických kompetencí budoucího učitele. Paří k nim tyto tři skupiny kompetencí:

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

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

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

c) **rozvíjející kompetence**, kterou tvoří:

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

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

Jádrem pedagogických kompetencí jsou pedagogické vědomosti a dovednosti. Pedagogické vědomosti a dovednosti spolu se zkušenostmi jsou organizovány v určitých strukturách, které, jak se zdá, fungují ve specifických pedagogických situacích. V kognitivní psychologii je poukazováno na to, že „není tak důležité množství poznatků, ale jejich struktura a použitelnost“ (Švancara, 1991, s. 5). Domníváme se, že tato myšlenka je aktuální i pro pedagogické vědomosti a dovednosti. Pro vysokoškolské učitele na učitelských fakultách jistě není uvedená myšlenka zcela nová, avšak její realizace v přípravě budoucích učitelů se setkává s řadou problémů. K těmto problémům patří např. obsahové, ale i metodické pojetí stávajících psychologických a pedagogických předmětů, které neumožňuje studentům v dostatečné míře integrovat poznatky z těchto předmětů do smysluplných a prakticky použitelných (na funkční teorii založených) struktur.

Dalším problémem zřejmě je spíše statické pojetí vztahu mezi pedagogickými vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Toto pojetí, přes určité výjimky, je založeno na převážně lineárním chápání vztahu pedagogické vědomosti–dovednosti–zkušenosti. Pedagogické vědomosti jsou podle tohoto pojetí základem pro osvojování odpovídajících pedagogických dovedností, jejichž rozvoj je ovlivněn pedagogickými zkušenostmi studentů. Tato teze jistě platí, avšak vybízí zároveň k řadě otázek, např.: Jaká je vlastně povaha pedagogických vědomostí? Mají všechny pedagogické vědomosti stejnou povahu a funkci v procesu učení se pedagogickým dovednostem? Jaký charakter a strukturu potom mají pedagogické dovednosti? Jak ovlivňují pedagogické zkušenosti pedagogické dovednosti a naopak, jak působí pedagogické dovednosti na získávání a „zpracovávání“ pedagogických zkušeností?

Odpověď na tyto otázky není snadné, protože k nim nejsou dosud k dispozici potřebná empirická data a tedy ani odpovídající teorie. Proto se pokusíme spíše naznačit dílčí východiska k řešení uvedených otázek s využitím některých novějších poznatků a hypotetických soudů.

Pedagogické vědomosti – jejich povaha a druhy

V nejširším smyslu slova se **pedagogickými vědomostmi** rozumí studentem osvojené (tj. nejenom zapamatované, ale zejména pochopené) pojmy, fakta a teorie, které se týkají výuky a výchovy, a to v různých kontextech (např. v historickém, sociálním a dalších). Je známo, že pedagogické pojmy, fakta a teorie jsou v závislosti na individuálních charakteristikách studenta (jeho pojetí výuky a výchovy, učebním a vyučovacím stylu apod.) a v závislosti na způsobu jejich osvojování uspořádány do složitějších poznatkových struktur.

V poznatkových strukturách mají pedagogické vědomosti různou povahu i funkci. Vycházíme z obecnějšího modelu vědomostí (knowledge), který popsali Winne a Butler (1996).

Aplikujeme-li uvedený model na pedagogické poznatkové struktury, můžeme v nich rozlišit tyto druhy vědomostí:

1. z hlediska formy:

- 1.1 *deklarativní vědomosti* (fakta, analogie, metafory apod. týkající se pedagogické reality, např. třídění výukových metod apod.),
- 1.2 *procedurální vědomosti* (vědomosti o pravidlech a postupech, které učitel uplatňuje v pedagogické komunikaci, např. o výukových postupech, způsobech reagování učitele na žákův chybný výkon),

2. z hlediska úrovně uvědomění studentem:

- 2.1 *explicitní vědomosti* (tj. studentem uvědomované a vyjádřené v operacionalizované podobě),
- 2.2 *skryté vědomosti* (*tacit knowledge*), jimiž student disponuje a které ovlivňují jeho poznávací procesy; student si je však neuvědomuje,

3. z hlediska druhu informace ve vědomostech:

- 3.1 *konceptuální (pojmové) vědomosti*, které zahrnují:

3.1.1 obsahové vědomosti, tj. vědomosti studenta z jednotlivých pedagogických předmětů, které se týkají žáka, učitele, obsahu výuky a výchovy, metod výuky a výchovy atd. (vědomosti historické, osvojované v dějinách pedagogiky, vědomosti didaktické, osvojované v obecné didaktice a předmětových didaktikách, vědomosti výchovné povahy, získávané v teorii a metodice výchovy, vědomosti diagnostické, osvojované ve více pedagogických předmětech, zejména v didaktikách a teorii a metodice výchovy),

3.1.2 vyjadřovací vědomosti, které slouží studentovi k vyjádření jeho obsahových vědomostí (ve formě jazykové, symbolických systémů, schémat apod., např. student může vyjádřit svoje vědomosti o vztahu učitele, učiva, žáka a výukových metod ve formě schématu nebo jiné formy grafického vyjádření),

3.2 *sociokulturní vědomosti*, které jsou výsledkem zkušeností studenta v dané kultuře země, regionu, města, fakulty apod.,

3.3 *metakognitivní vědomosti*, tj. vědomosti o uvedených vědomostech a procedurách, pomocí nichž student reguluje svoje učení pedagogickým vědomostem a svoji pedagogickou činností; lze je podrobněji rozlišit do následujících kategorií:

3.3.1 *úkolové vědomosti*, tj. vědomosti o úlohách (okolnostech zadání, rysech úlohy apod.), které student řeší v jednotlivých pedagogických předmětech, v průběhu pedagogické praxe na školách, při zpracovávání diplomové práce atd. a které si uvědomuje a chápe je,

3.3.2 *self-vědomosti*, tj. studentovy vědomosti o jeho motivaci k učení se pedagogickým vědomostem a dovednostem, jeho vědomosti o průběhu a výsledcích tohoto učení,

3.3.3 *strategické vědomosti*, tj. vědomosti o poznávacích procedurách, které mohou studenti uplatnit při konstruování a kultivování svých pedagogických konceptuálních (pojmových) vědomostí a svých strategií; tyto vědomosti slouží k dolaďování několika druhů vědomostí:

- požadovaných konceptuálních (pojmových) vědomostí o obsahu daných pedagogických úloh a vědomostí o obecnějších strategiích jejich řešení,
- vědomostí o konkrétních strategiích řešení pedagogických úloh a situací (deklarativní složka), vědomosti o tom, jak tyto strategie použít (procedurální složka) a vědomosti o podmínkách řešení daných úloh a situací (podmínková složka),
- dalších vědomostí o pedagogické úloze, o sobě jako studentovi atd.

3.3.4 vědomosti o cílech a plánech řešení pedagogických úloh a činností, které studenti jako aktivní subjekty vytvářejí.

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

- a) *obecnější pedagogické vědomosti*, zahrnující vědomosti o vyučovacím procesu, výukových metodách, organizaci vyučovací hodiny atp.,
- b) *pedagogické obsahové vědomosti*, spočívající ve vědomostech o způsobech zprostředkovávání učiva žákům,
- c) *vědomosti o sobě samém*, tj. učitelovo uvědomění si vlastních hodnot, cílů, stylů, silnějších, ale i slabších stránek ve vztahu k výuce,
- d) *ostatní druhy vědomostí*:
 - vědomosti o učení žáků, např. o druzích učení, teoriích učení, zákonitostech učení, stylech učení apod.,
 - vědomosti o školním kurikulu,

- vědomosti o kontextu školního vyučování (tj. např. vědomosti o žácích a jejich rodičích, škole, regionu, v níž je škola, o historických a kulturních základech v dané zemi apod.

Pedagogické obsahové vědomosti jsou považovány za komplexnější vědomosti, které zahrnují jednak vědomosti z předmětu, kterému učitel vyučuje, jednak obecnější pedagogické vědomosti, vědomosti o učení žáků a o školním kurikulu (Gimmestad a Hall, 1995). Tyto vědomosti vznikají až na základě pedagogických zkušeností učitele a stávají se v současnosti předmětem diskusí i výzkumů (např. Driel, Verloop a Vos, 1998).

V novějších příručkách kognitivní a pedagogické psychologie se klade důraz na rozlišení deklarativních a procedurálních vědomostí. Ohlsson (1996, s. 394) konstatuje, že rozdíl mezi deklarativními a procedurálními vědomostmi je moderním vyjádřením rozdílu mezi znalostmi *že* a znalostmi *jak*, mezi vědou a uměním, mezi teorií a praxí, mezi porozuměním a dovedností (know-how). Charakterizuje rozdíly mezi deklarativními a procedurálními vědomostmi. *Deklarativní vědomosti* jsou popisné, v oblasti pedagogické popisují pedagogickou realitu (např. druhy motivace žáků při výuce). Jsou vyjádřené ve formě tvrzení, údajů, přehledů apod. *Procedurální vědomosti* mají charakter algoritmů, předpisů. Jsou vyjádřené ve formě metod, heuristik, plánů, procedur, technik, strategií, taktik, předpisujících postupů, způsobů řešení úloh atd.

Pro studenty učitelství jsou důležité oba uvedené druhy vědomostí. Pro osvojování pedagogických dovedností jsou však významnější procedurální vědomosti. Zároveň se však domníváme, že účinné uplatnění pedagogických procedurálních vědomostí při osvojování dovedností vyžaduje nezbytné „startovací minimum“ deklarativních vědomostí. Například účelná aplikace procedurálních vědomostí o způsobech realizace aktivizujících výukových postupů vyžaduje deklarativní vědomosti např. o charakteru a významu aktivizujících postupů i o podmínkách jejich efektivního využití.

Účinné vytváření pedagogických dovedností a zdokonalování pedagogické činnosti je závislé na osvojení metakognitivních vědomostí. Tyto vědomosti je však žádoucí převést na úroveň metakognitivních dovedností. Metakognitivní vědomosti a dovednosti jsou základním předpokladem sebereflexe studentů a tvoří jádro jejich sebereflektivní kompetence.

Zajímavým druhem pedagogických vědomostí jsou *skryté (tacit) vědomosti*, které jsou velmi obtížně přístupné ke zkoumání, avšak jsou nezbytné pro zvládnutí pedagogických dovedností. Vznik skrytých vědomostí bývá vysvětlován jako produkt dynamických jednotek poznávacích struktur subjektu. Tyto jednotky jsou vytvářeny prostřednictvím zkušeností subjektu a fungují paralelně s informačními procesy, pomocí nichž jsou z pracovní paměti vybavovány ostatní druhy vědomostí (Winne a Butler, 471, s. 473).

„Podle Demailly si všichni učitelé vypracovávají takové dovednosti, postupy, metody a strategie, které jsou *privátní a neviditelné* či ‚tiché‘. Učitel o nich mnohdy ani ‚neví‘, resp. není s to je verbalizovat, strukturovat, vyprávět o nich.

Tyto praktické dovednosti jsou navýsost individuální. Jejich svědky jsou skoro výlučně děti, výjimečně inspektor, ředitel nebo kolega.“ (Štech, 1994, s. 317).

Buehs (1994) zjistil, že učitelé uplatňují při řešení pedagogických problémů (na které jim dosud pedagogická teorie nedává odpověď) tzv. tipy, které odvozují ze svých zkušeností nebo ze zkušeností svých kolegů (Buehs, 1994). Tyto tipy se vztahují spíše ke specifickým didaktickým a zejména výchovným situacím. Lze je považovat za určitý druh znalostí učitele, které však nejsou odvozovány z pedagogické teorie, ale prostřednictvím jeho osobních zkušeností a s využitím analýzy zkušeností úspěšných učitelů (Kremer-Hayon, 1993, s. 24).

Pedagogické dovednosti

Ve starší, ale i některé současné literatuře bývají pedagogické dovednosti vymezovány jako osvojené činnosti subjektu (učitele, vychovatele, studenta učitelství) směřující ke splnění vytyčených výukových a výchovných cílů. Pro ilustraci uvádíme charakteristiku pedagogických dovedností Singuleho (1985, s. 61): „učením a pedagogickou činností na určité úrovni osvojené a upevněné, více nebo méně složité a uvědomělé v podstatě intelektuální činnosti prováděné pedagogickým pracovníkem k splnění vytyčených výchovně vzdělávacích úkolů na základě psychologických, pedagogických a speciálně didaktických znalostí.“

Při řešení grantového projektu č. 406/98/1375 „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ jsme s E. Vyskočilovou dospěli k poznání, že na pedagogickou dovednost možno pohlížet ze tří zorných úhlů:

1. jako na způsobilosti subjektu, ať již vrozené nebo získané učením,
2. jako odpověď na pedagogickou situaci, která se vyznačuje určitou intencí subjektu (do této intence subjekt zahrnuje další prvky situace, tj. žáky, učivo, okolí apod.),
3. jako na výsledek ad 1 a 2, tj. sledovatelnou, kontrolovatelnou činnost subjektu.

Při osvojování a uplatňování (zdokonalování) pedagogické dovednosti subjekt vlastně prvky pedagogické situace nejenom registruje, ale také s nimi interaguje, vkládá do této interakce sebe, svoji osobnost.

Pedagogické dovednosti pracovní vymezujeme jako komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky, výchovnému působení a k řešení pedagogických situací. Projevují se *vnější, výkonovou složkou*, tj. většinou pozorovatelnou (kontrolovatelnou) činností. Výkonová složka pedagogických dovedností je však ovlivněna *vnitřními složkami*, které jsou většinou velmi málo přístupné přímému pozorování. K vnitřním složkám pedagogických dovedností patří zejména vnitřní model dovednosti, který představuje soubor vědomostí, představ, ale i emocí, které se k dané dovednosti vztahují. Do tohoto modelu se promítají zkušenosti studenta s danou dovedností, prožitky z realizace dovednosti a styl učení, který ovlivňuje učení se dovednostem. K dalším důležitým vnitřním složkám pedagogických dovedností lze zařadit motivy studenta zabývat se

dovedností, složku sebereflexivní (spojenou se sebereflexí realizované dovednosti studenta) a složku anticipační (představující anticipaci budoucího způsobu realizace dovednosti).

V souladu s Vyskočilovou (1987, s. 113) se domníváme, že pedagogické dovednosti se vyvíjejí ze studentovy komunikace se žáky (v počáteční etapě osvojecího procesu to mohou být kolegové studenta) o učivu (tzv. situační hledisko) a že se utvářejí integrací činnosti intelektuální a senzomotorické (tzv. činnostní hledisko). Pedagogické dovednosti se tedy vytvářejí, ale i rozvíjejí *při řešení pedagogických situací*. Důležité však nejsou pouze prvky pedagogické situace (učitel, učivo, žák), ale i její *kontext*. Ukazuje se, že zkušení učitelé reflektují svoji pedagogickou činnost i její důsledky a berou ohled na kontext řešené pedagogické situace; vytvářejí tak novou subjektivní teorii „jedinečného případu“ (cit podle Silcocka, 1993). Flexibilní učitelé vkládají do řešení pedagogických situací svou *specifickou silnou stránku*. Záleží však také na tom, jak tito učitelé dovedou poznávat včasné příznaky určitých situací, aby mohli *předvídat rozvoj situace* a vyhnout se tak nepříznivému vývoji (Rubin, 1989).

Podobně Vyskočilová (1987, s. 115) připomíná, že dovedný člověk umí předjímat alespoň klíčové kroky své činnosti a současně se umí přizpůsobovat řadě okolností, které nezná před zahájením této činnosti. Znalost „jak na to“ (tzn. procedurální vědomosti) tvoří výchozí, opěrnou část osvojované dovednosti. Praktické pokusy o realizaci dovednosti umožňují, aby se subjekt naučil předjímat vlastní činnost. „Detailní znalost ‚jak na to‘ vytváří postupně jakýsi *kód*, jímž se student při své činnosti řídí. Kód je tedy strukturou nadřazenou činnosti, který označuje vyšší formu organizace nebo rovnováhy, k níž směřují nižší činnostní struktury, např. struktury zvyku, vnímání, elementárních motorických činností. Současně však v sobě zahrnuje předchozí poznávací činnost a uchovává ji v podobě kontextu.“ (Vyskočilová, 1987, s. 115).

V literatuře se můžeme setkat s rozmanitými klasifikacemi pedagogických dovedností. Příklady těchto klasifikací uvádíme v samostatné práci (Švec, 1998). Následují příklady pedagogických dovedností, odvozené z pedagogických kompetencí, které jsme uvedli.

1. Kompetence k vyučování a výchově

1.1 diagnostická kompetence

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

1.2 psychopedagogická kompetence

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

1.3 komunikativní kompetence

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat a fixovat učivo)
- dovednost podněcovat rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků uplatňováním aktivizujících metod výuky
- dovednost klást žákům různé náročné otázky a učební úlohy
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky
- dovednost řídit pozornost žáků

2. osobnostní kompetence

- dovednosti empatického chování
- dovednosti asertivního chování
- dovednosti autentického chování
- dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, kolegy)

3. rozvíjející kompetence

3.1 adaptivní kompetence

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

3.2 informační kompetence

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

3.3 výzkumná kompetence

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

3.4 seberefektivní kompetence

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

3.5 autoregulační kompetence

- dovednosti projektovat změny ve své pedagogické činnosti
- dovednosti realizovat naprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti

Pedagogické zkušenosti

Pedagogické zkušenosti jsou soubory způsobilostí, které student získává během studia a které uplatňuje při řešení pedagogických situací a problémů. Zahrnují především pedagogické dovednosti a pedagogické nadání. Mají vrstvu uvědomovanou a vrstvu málo uvědomovanou nebo dokonce neuvědomovanou (volně podle Průchy, Walterové a Mareše, 1998, s. 166).

Pedagogické dovednosti jsou tedy součástí pedagogických zkušeností. Domníváme se, že můžeme také uvažovat o pedagogických zkušenostech jako složce pedagogických dovedností. V prvním případě jsou pedagogické dovednosti součástí složitějších pedagogických zkušeností. Ve druhém případě jsou součástí pedagogické dovednosti obvykle zkušenosti z uplatňování této dovednosti. Tyto zkušenosti zde tvoří jednu z vnitřních složek pedagogické dovednosti.

Pedagogické zkušenosti jsou považovány za významný mezičlánek mezi reálným pedagogickým procesem a pedagogickými disciplínami, resp. pedagogickou teorií (viz např. Blížkovský, 1990, s. 225). Tento mezičlánek usnadňuje osvojování pedagogických dovedností studentů. Časté diskuse se studenty před jejich pedagogickými aktivitami, v jejich průběhu a po splnění aktivit jsou nezbytné k tomu, aby se studenti přesvědčili o tom, jak se mohou učit ze svých zkušeností (Johnston, 1994, s. 206). Je však třeba, aby si studenti svoje pedagogické zkušenosti **uvědomili** (sebereflektovali svoje zkušenosti). **Sebereflexe** je východiskem hlubší analýzy a hodnocení pedagogických zkušeností i základem pro jejich postupné zobecňování (po získání dalších zkušeností v podobných pedagogických situacích). Sebereflexe otevírá prostor pro účinnější vstup pedagogické teorie do zkušenostních struktur studentů.

Domníváme se, že v procesu osvojování pedagogických dovedností se uplatňují tyto **druhy zkušeností studentů**:

- *širší zkušenosti studenta* z činností, které jsou svým obsahem podobné obsahu nové pedagogické dovednosti (aktualizace, tj. reflexe a sebereflexe těchto zkušeností usnadňuje osvojení nové dovednosti),
- *zkušenosti studenta z aplikace pedagogických procedurálních vědomostí*, které vznikají při jeho prvních pokusech o pedagogickou dovednost (tyto zkušenosti facilitují proces osvojování pedagogických dovedností),
- *hlubší zkušenosti studenta* z realizace dané pedagogické dovednosti (tento druh zkušeností je zdrojem tvůrčího rozvíjení pedagogických dovedností).

Literatura

- BARTON, L., BARRETT, E. a kol. Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1994, č. 4, s. 529–543.
- BUEHS, R. Tips für besseren Unterricht. *Westermanns Padagogische Beitrage*, 37, 1985, č. 3, s. 96–98.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Pedagogická skúsenosť a tvorivosť. *Jednotná škola*, 42, 1990, č. 3, s. 211–230.
- DRIEL, J. H., VERLOOP, N., VOS, W. Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 1998, č. 6, s. 673–695.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994.
- GIMMESTAD, M. J., HALL, G. E. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 1995.
- GROSSMAN, P. L. Teachers' Knowledge. IN ANDERSON, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 20–24.
- JOHNSTON, S. Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 1994, č. 3, s. 199–208.
- KREMER-HAYON, L. *Teacher Self-evaluation*. 1. vyd. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993.
- KWIATKOWSKA, H. *Edukacja nauczycieli*. 1. vyd. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych, 1997.
- LEAT, D. J. Competence, Teaching, Thinking and Feeling. *Oxford Review of Education*, 19, 1993, č. 4, s. 499–510.
- OHLSSON, S. Declarative and Procedural Knowledge. In CORTE, E. – WEINERT, F. (Eds.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. 1. vyd. Oxford: Pergamon, 1996, s. 394–396.
- PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí Občanské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.
- REILLY, D. H. A Knowledge Base for Education: Cognitive Science. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 3, s. 9–13.
- RUBIN, L. The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence. *Journal of Teacher Education*, 1989, november–december, s. 31–34.
- SILCOCK, P. Can We Teach Effective Teaching? *Educational Review*, 45, 1993, č. 1, s. 13–19.
- SINGLE, F. Pedagogické dovednosti a jejich utváření. In KOŤA, J. (Red.): *Teorie a praxe výchovy socialistického učitele II*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 56–78.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 40, 1994, č. 4, s. 310–320.
- ŠVANCARA, J. Nova et vetera v kognitivní psychologii. In ŠVANCARA, J., VAŠINA, L., KOSTROŇ, L. *Kapitoly z kognitivní psychologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filozofická, 1991, s. 5–96.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1998.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In LANGOVÁ, M., KODÝM,

M. A. KOL. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 113–126.

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

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

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno