

Osobnost lektora dalšího vzdělávání

Sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR

Konference se konala 12. – 13. října 2011 v Kostelci nad Černými lesy

Editorka: Hana Čiháková

Praha
Národní ústav pro vzdělávání
2011

NÚV. Osobnost lektora dalšího vzdělávání : sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR : konference se konala 12. – 13. října 2011 v Kostelci nad Černými lesy. Editorka Hana Čiháková. Technická redakce: Anna Konopásková. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011.

ISBN: 978-80-87063-51-4

Obsah

Předmluva <i>Hana Čiháková</i>	3
Dílčí kvalifikace <i>lektor dalšího vzdělávání</i> <i>Klára Bezděková</i>	4
Kvalifikace lektorů <i>Vladimír Havlíček</i>	5
Lektoři dalšího vzdělávání obyvatel venkova <i>Emil Kříž</i>	7
Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání <i>Antonín Roják</i>	9
Přemýšlení o přemýšlivém praktikovi: odborné počáteční vzdělávání učitelů ve Skotsku <i>Roy Canning</i>	14

Vážení čtenáři,

otevíráte sborník příspěvků z odborné konference partnerství TTnet ČR na téma „Osobnost lektora dalšího vzdělávání“. Konference se konala ve dnech 12. – 13. října 2011 v konferenčním centru Školního lesního podniku České zemědělské univerzity v Kostelci nad Černými lesy. Organizátorem byl Národní ústav pro vzdělávání ve spolupráci s pražskou pobočkou České pedagogické společnosti, za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Konference se tentokrát zaměřila na vzdělávání a kvalifikace lektorů dalšího vzdělávání. Jejich práce je specifická, protože se obrací k dospělým lidem, což má svoje výhody i úskalí. Lektor dalšího vzdělávání je dílčí kvalifikací, která byla definována v rámci projektu Koncept. Podrobnosti o tom se dočtete v prvním příspěvku Kláry Bezděkové. (Příspěvky jsou jako vždy řazeny abecedně podle jmen autorů.) Vladimír Havlíček poskytl ve svém příspěvku přehledná vysvětlení termínů učitel, instruktor, trenér a lektor, přičemž největší prostor pochopitelně věnoval povinnostem, vzdělání a oblasti působení lektora. Příspěvek je doplněn zajímavými statistickými údaji o uplatnění lektorů. Emil Kříž se ve svém příspěvku zabývá dalším vzděláváním obyvatel venkova a působením lektorů v této oblasti. Dozvíte se v něm o osobnosti, funkci, autoritě a kvalifikaci lektora, a také o koncepci a organizaci vzdělávání obyvatel venkova a o cílových skupinách tohoto vzdělávání. Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání nastiňuje ve svém příspěvku Antonín Roják a zároveň poukazuje na to, že tento profil není lehké vytvořit. V obsáhlém příspěvku jsou uvedeny i příklady rekvalifikačních kurzů pro lektory.

Sborník doplňujeme překladem článku z aktuálního čísla časopisu, který vychází ve Spojeném království a věnuje se odbornému vzdělávání a přípravě (nejen) v zemích Commonwealthu. Článek se zabývá jednak vzděláváním učitelů pro tzv. koleje dalšího vzdělávání (*Further Education Colleges*) ve Skotsku, jednat přístupem ke vzdělávání učitelů, který vešel počátkem 80. let ve známost jako reflexivní praxe (*reflective practice*). Myslíme si, že úvahy autora článku mohou být zajímavé i pro naše čtenáře a přivést je k zamyšlení nad složitostí přípravy učitelů pro tak rozmanitý obor jako je odborné školství. (Originál článku je k zapůjčení v knihovně NÚV.)

Čtenář, který věnuje svůj čas všem publikovaným příspěvkům, bude jistě překvapen šíří témat a problémů, kterým se jednotliví autoři věnovali. Doufám, že tento sborník bude dalším z důležitých příspěvků k rozvoji středního odborného vzdělávání.

Ing. Hana Čiháková
koordinátorka partnerství TTnet ČR

Dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání

Klára Bezděková

Abstrakt: V rámci projektu Koncept byla definována dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání. Je to důležitý krok v zajišťování kvality dalšího vzdělávání. V článku je uvedeno osm kompetencí, které jsou pro lektora nezbytné. Nová dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání bude zařazena do národní soustavy kvalifikací.

Klíčová slova: dílčí kvalifikace, lektor dalšího vzdělávání, kompetence, zajišťování kvality.

Abstract: In the framework of the Koncept project, a partial qualification has been defined intended for a lector in further education. It is an important step in quality assurance of further education. Eight competences are stated as necessary for a lector. The new partial qualification will be included into the National Qualifications Framework.

Keywords: partial qualification, lector in further education, competences, quality assurance.

Definování dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání je reakcí na potřeby vzdělávacích institucí a zákazníků dalšího vzdělávání. Současný stav, kdy provádí lektorskou činnost prakticky každý, kdo k tomu má odvahu, považuje vedení mnohých vzdělávacích institucí za nevyhovující. Vyjadřují se tak zejména vzdělávací instituce, které se po mnoho let snaží budovat kvalitní služby, jejichž základním předpokladem je kvalitní lektorská práce.

Z uvedených důvodů je v rámci projektu *Koncept*¹; aktivita *Kvalita dalšího vzdělávání*, definován standard lektorské činnosti. Na definování standardu, tedy minimálních požadavků na lektorskou činnost v rámci dalšího vzdělávání, se podílejí zástupci škol, školských zařízení, univerzit, neziskových organizací a komerčních vzdělávacích institucí.

Národní soustava kvalifikací se tak doplní o kvalifikaci, která má široké uplatnění a je poptávána na trhu práce. Celá řada vzdělávacích institucí vyjádřila zájem o to být autorizovanou osobou této dílčí kvalifikace, zároveň by také ocenili, pokud by mohli do vzdělávacích institucí přijímat lektory s touto kvalifikací.

Dílčí kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* je pojata tak, aby během zkoušky bylo možné ověřit následující odborné kompetence:

- Sestavení obsahu a struktury kurzu na základě stanovených vzdělávacích cílů, včetně požadovaných kompetencí;
- Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu;
- Prezentace učiva s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe včetně využívání didaktických pomůcek;
- Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;
- Vyvolávání a řízení diskuzí, situační vedení;

- Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků;
- Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

Odborné kompetence byly formulovány tak, aby bylo možné ověřit andragogické dovednosti, přičemž důraz byl kladen zejména na kvalitu učení z pohledu průběžného ověřování nově nabytých kompetencí účastníků kurzů dalšího vzdělávání. Zkouška dílčí kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* bude ověřovat lektorské dovednosti, nikoli odborné. V takovém případě bychom museli vytvořit tolik dílčích kvalifikací lektora dalšího vzdělávání, kolik existuje kvalifikací. Přesto bude odbornost součástí zkoušky v té podobě, kdy se na příkladech konkrétní výuky budou prezentovat lektorské dovednosti.

V současné době je zpracován návrh typové pozice lektora dalšího vzdělávání, návrh kvalifikačního standardu dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání a dopracovává se hodnotící standard dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání. Po dokončení hodnotícího standardu projde návrh dílčí kvalifikace standardními procesy v rámci projektu NSK 2, tzn., že bude projednán Expertním týmem či Sektorovou radou a předložen MŠMT ke schválení. Následně bude možné provádět zkoušky z této dílčí kvalifikace dle pravidel zákona č. 179/2006 Sb.

¹ *Projekt Koncept je národní projekt MŠMT, jehož řešitelem je NÚV (Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků). <http://www.nuov.cz/koncept>*

Kontakt
Mgr. Klára Bezděková

E-mail: k.bez@centrum.cz

Kvalifikace lektorů

Vladimír Havlíček

Abstrakt: Vysvětlení pojmu „lektor“ a jeho činnosti v porovnání s dalšími osobami provádějícími vzdělávání a další vzdělávání. Činnost lektorů je podle živnostenského zákona klasifikována jako volná živnost i s dalšími atributy této činnosti. Vzdělání lektorů není přesně stanoveno; činnost lektora je vymezena smluvním vztahem mezi zájemcem o vzdělávání a lektorem.

Klíčová slova: lektor dalšího vzdělávání, činnost lektora, vzdělání lektora.

Abstract: Meaning of the term “lector” and their activities in comparison with those of other persons engaging in education and further education. Lectors’ activity is classified as a free trade according to the Trade Licensing Act. Qualification of lectors is not stipulated; their activities are specified by a contractual relationship between a learner and a lector.

Keywords: lector of further education, lectors’ activities, lectors’ qualification.

Vysvětlení pojmů:

- Učitel
- Instruktor
- Trenér
- Lektor

Podle všeobecně známých skutečností lze konstatovat že:

▪ **Učitel** učí ve vzdělávacích institucích nebo jako soukromý učitel. Učí, vysvětluje, předvádí, používá pedagogické metody výuky, učebnice, učební pomůcky, vybavení škol, sleduje aktivitu žáků, vyžaduje kázeň. Zkouší, hodnotí, klasifikuje, dává podklady pro vysvědčení nebo osvědčení o absolvování školy.

Oblast působnosti: Učitel ve škole, učitel autoškoly, učitel jazykové školy, učitel hudby, tance (tanečních), malby, herectví a dalších umění.

Vzdělání: obvykle pedagogické a další odborné, nebo odborné ve vyučovaném oboru s pedagogickou praxí.

▪ **Instruktor** učí praktické činnosti na pracovištích nebo v kurzech. Instruktor vysvětluje, předvádí vyučovanou činnost, kontroluje ji, a žáka ihned opravuje a upozorňuje na chyby, nedostatky a nesprávnou činnost, a znovu mu předvádí nebo vysvětluje správné provedení činnosti; v přímém kontaktu chrání žáka dozorem nebo dohledem před nebezpečnými chybnými úkony.

Žák musí respektovat pokyny instruktora; v případě nedbání pokynů může dojít k ohrožení zdraví nebo života, v tom případě musí činnost přerušit nebo i ukončit a kurz opustit.

Oblast působnosti: Instruktor na provozních pracovištích v počátečním odborném vzdělávání nebo rekvalifikačních kurzech a na pracovištích při vzdělání dospělých. Instruktor výcviku různých zájmových nebo profesních činností: potápění, parašutismu, bezmotorového létání, záchranářského kurzu, výcviků psů, jezdeckví, svářečské školy, autoškoly.

Vzdělání: obvykle primárně vysoce kvalifikovaný a zkušený odborník ve svém oboru.

▪ **Trenér** má své působíště ve sportu. V jiných oborech je pojmenování trenér pouze špatný překlad.

▪ **Lektor** přednáší vyučovanou problematiku teoreticky, případně i s praktickými ukázkami.

Oblast působnosti: Školení, vysvětlování, seznamování s novými informacemi nebo postupy ve vyučované oblasti (daňové a finanční poradenství, psychologie, teambuilding, bezpečnost práce, metodiky, pracovní postupy, mediální poradenství, lektor řečové a pohybové kultury, aj.).

Podle Živnostenského zákona a jeho přílohy (viz [5]) „obsahem činnosti není výchova a vzdělávání ve školách ...“ (zkrácená citace). Osoby, které učí ve školách, stanovuje Školský zákon.

Jednosměrně předává informace, někdy i s doplňujícími písemnými materiály vytvořenými pouze pro přednášenou problematiku. V některých oborech při kontaktu s klientem má jeho práce charakter práce instruktora – učí a opravuje vyučovanou aktivitu.

Respekt a nárok na vyšší honoráře si získává cenností informací nebo znalostí, které účastníkům kurzu poskytuje, a způsobem výkladu a přednesu. Pokud není stanoveno jinak, nemá pravomoc účastníky kurzu zkoušet nebo hodnotit a udělovat jim nějaké osvědčení o absolvování. (Osvědčení dává vzdělávací instituce, pokud lektor sám není akreditovaná vzdělávací instituce nebo její jiná forma).

Vzdělání: Na vzdělání v některých oborech nezáleží. Hlavní důvod, proč lektora na vedení kurzu nebo výklad zájmové problematiky najmout, jsou jeho specifické odborné znalosti, zkušenosti, nové informace, znalosti nových postupů, metodik a další zájmové problematiky a umění problematiku srozumitelně vysvětlit.

Vzdělávací instituce dalšího vzdělávání – může v různém smluvním vztahu zaměstnávat lektory pro výklad vyučované problematiky, případně je pověřit provedením přezkoušení a hodnocení a na jeho základě vydat osvědčení buď pouze o účasti na kurzu, nebo i o splnění nějakých podmínek (například při školení bezpeč-

nosti práce, požární ochrany, hygienických předpisů a hygieny práce apod.).

Vzdělávací instituce si kladou podmínky na kvalifikaci a vzdělání lektorů. Zde je tedy základ myšlenky na stanovení kvalitativních standardů pro lektory, které jsou uváděny v jiných zdrojích, a v této úvaze je už není třeba uvádět.

Zkušební komisaři, inspektoři a odborný dozor mohou být také jinou formou lektorů, kteří mohou na základě zvláštních předpisů nebo zákonů kromě kontrol dodržování různých předpisů a nařízení také školit zaměstnance nebo zájemce o získání osvědčení pro výkon nějaké činnosti (myslivci, rybáři, potápěči, topiči nízkotlakých kotlů apod.).

Výkon jejich povolání, rozsah pravomocí, včetně provádění školení a přezkušování znalostí a praktických činností a vydávání osvědčení o provedeném školení, zkouškách a jejich výsledku je daný zvláštními předpisy, zákony a nařízeními.

Závěr a zdůvodnění:

V posledních letech se činnost lektorů všeobecně ustálila jako volná živnost, kde pracovní vztah nastává na základě nabídky a poptávky, včetně volného výběru lektora a finančního ocenění dohodou. Jakékoliv pokusy o standardizaci požadavků na lektorovo vzdělání, kvalifikaci, výšku honoráře, povinné dokumenty k prokázání jeho vzdělání, praxe a dalších omezení, jsou jenom snahou manažerů odpovědných za další vzdělávání zaměstnanců zjednodušit si hledání a výběr vhodných lektorů.

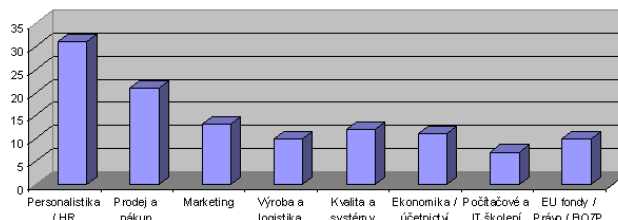
V dnešní době sešňerované různými předpisy a standardizací je třeba zachovat volný segment vzdělávání i jako podmínku rozvoje a samostatného růstu úrovně dalšího vzdělávání bez omezování úředníky a jejich předpisy. Pokud by k tomu i došlo, najdou se nové cesty, jak získávat potřebné znalosti od ceněných expertů, ať už se budou nazývat jakkoliv, a jak je požádat v nějakém smluvním vztahu o uspořádání různých variant kurzů.

Kdo je to lektor?

Pro představu o specializaci a početním zastoupení odborností v kohortě vybraného vzorku lze použít například informaci zveřejněnou na webu *Top lektori*.²

Statistické rozdělení podle oborů

Personalistika/HR	31	Kvalita a systémy řízení	12
Prodej a nákup	21	Ekonomika/účetnictví	11
Marketing	13	Počítačové a IT školení	7
Výroba a logistika	10	EU fondy/právo/BOZP	10



Počty lektorů v oblasti sociálních dovedností (*soft skills*) jsou: manažerské dovednosti (34), obchodní dovednosti (31) a osobnostní dovednosti (39), tzn. celkem 104 lektorů.

A jenom pro zajímavost ukázka vážnosti lektorů dokladovaná výší smluvního honoráře za 1 den práce:

platové rozpětí	počet lektorů
5 tisíc či méně	2
8 až 10 tisíc	8
11 až 13 tisíc	19
14 až 16 tisíc	22
17 až 19 tisíc	13

Odkazy a další prameny:

¹ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Lektor>

² <http://www.toplektori.cz/>

³ <http://www.nvf.cz/kvalita/slovník.htm>

⁴ <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zivnost/priloha4.aspx>
Příloha č. 4 k zákonu č. 455/1991 Sb., Živnost volná, kK § 25 odst. 2, bod 72)

⁵ <http://www.businessinfo.cz/cz/clanek/zivnostenske-podnikani/obsahova-napl-zivnosti-volne-3/1000574/50894/>
(podrobný text z bodu 4)

Poznámka:

Příspěvek vyjadřuje subjektivní názor autora a byl přednesen na konferenci TTnet v roce 2011.

Kontakt

Vladimír Havlíček
u-elektro@volny.cz

Lektoři dalšího vzdělávání obyvatel venkova

Emil Kříž

Abstrakt: Další vzdělávání obyvatel venkovských regionů se v současné době pozitivně rozvíjí. Lze vycházet z účelné strategie Ministerstva zemědělství ČR, které stanovilo nejbližší úkoly dalšího vzdělávání. Byla vytvořena vzdělávací základna institucí, které zajišťují vzdělávání dospělých. Postupně se rozvíjejí vzdělávací aktivity všech organizátorů vzdělávání pro obyvatele venkova. Výuku v jednotlivých formách vzdělávání zajišťují fundovaní lektoři. Na jejich přípravě se podílejí kromě jiných institucí všechny druhy škol.

Klíčová slova: další vzdělávání, obyvatelé venkovských regionů, organizátoři vzdělávání, lektoři, příprava lektorů.

Abstract: Further education of inhabitants in rural regions has been developing in a positive way. The Ministry of Agriculture's strategy stipulated imminent tasks for further education. The base of educational institutions that has been built is intended for adult education. Teaching is provided by qualified lecturers, trained both in institutions and all types of schools.

Key words: further education, inhabitants of rural regions, education organizers, lecturers, lecturer education.

Úvod

V současné době vzdělání i celoživotní učení dostává jiný význam, než bylo obvyklé v nedávné minulosti. Dnes je nutností a podmínkou sociálního a ekonomického rozvoje. Obecně platí, že obyvatelé v produktivním věku, kteří pracují v určité profesi a zatím mají práci, jsou spíše skeptičtí vůči dalšímu vzdělávání. Na základě všeobecných zkušeností se ukazuje, že tendence vzdělání a celoživotního učení si lidé uvědomují spíše ve městech, kde je ohodnocení práce větší, než na venkově.

Celoživotní učení pracovníků v resortu Ministerstva zemědělství České republiky (v přijatých dokumentech nazývané resortní odborné vzdělávání) bylo dříve organizováno také spíše nahodile, nemělo stanovenou koncepci ani systém. Od roku 2001 se však situace začíná postupně měnit. Nejprve byla přijata koncepce resortního odborného vzdělávání.

Koncepce resortního odborného vzdělávání

Tato koncepce stanovila nejbližší úkoly v oblasti vzdělávání, určila cílové skupiny dalšího odborného vzdělávání, stanovila systém základních pilířů vzdělávání a jeho financování. Další podrobnosti byly stanoveny ve směrnici o dalším odborném vzdělávání v resortu Ministerstva zemědělství České republiky.

Jedním z prvních kroků realizace této směrnice bylo vytvoření trvalé vzdělávací základny. Jde o vybrané střední, vyšší odborné a vysoké školy, které se podílejí na resortním odborném vzdělávání, tzn., že realizují vzdělávání dospělých v resortu ministerstva zemědělství. Byly také stanoveny cílové skupiny pro další vzdělávání.

Cílové skupiny dalšího vzdělávání obyvatel venkova

Další odborné vzdělávání organizované podle směrnice se zaměřuje především na tyto cílové skupiny odborného vzdělávání a přípravy:

- vlastníci rodinných farem,

- vlastníci a správci lesů,
- management zemědělských, potravinářských, lesnických a vodohospodářských podniků,
- zpracovatelé produktů a výrobci potravin,
- podnikatelé ve všech oborech resortní působnosti,
- zaměstnanci v resortu zemědělství,
- pracovníci státní správy v resortu zemědělství,
- pracovníci veřejné správy (ve spolupráci s Ministerstvem vnitra ČR),
- poradci,
- další vybrané skupiny,
- veřejnost.

Organizátoři vzdělávání

Ministerstvo zemědělství České republiky zpracovává každý rok vzdělávací plány pro další vzdělávání obyvatel venkova. Tyto plány obsahují jednotlivé vzdělávací akce, které jsou určeny pro výše uvedené cílové skupiny odborného vzdělávání a přípravy. Cílové skupiny jsou pak ještě dále specifikovány. Konkrétní vzdělávací akce zajišťují organizátoři (poskytovatelé) vzdělávání. Mezi renomované organizátory dalšího vzdělávání obyvatel venkova patří především tyto instituce:

- školy,
- zaměstnavatelé,
- soukromé firmy,
- státní správa či samospráva,
- profesní sdružení,
- odborné organizace,
- úřady práce,
- nestátní neziskové organizace.

Pro jednotlivé organizátory vzdělávání provádějí přednášky a jiné formy dalšího vzdělávání obyvatel venkova kompetentní lektoři.

Osobnost lektora dalšího vzdělávání

Každý lektor je určitou osobností (ať už víceméně s kladnými či zápornými rysy). Pro lektora dalšího vzdělávání by měly být charakteristické především

následující rysy osobnosti: schopnosti, temperament, charakter, motivace, potřeby, zájmy, aspirace, postoje, vědomosti, dovednosti. Lektor dalšího vzdělávání by měl být proto schopen se s výše uvedenými charakteristickými rysy osobnosti ztotožnit.

Osobnost lektora se odvíjí od několika důležitých atributů: funkce, autority, kvalifikace, zvyšování kvalifikace a znalosti charakteristiky posluchačů.

Funkce lektora – lektor dalšího vzdělávání by měl být odborníkem v daném oboru (vhodné je, aby měl víceletou odbornou praxi v provozních podmínkách zemědělských či jiných podniků a organizací). Praxi by měl absolvovat především v prvovýrobě, ale i v podnicích služeb pro výrobní podniky a organizace. Vhodná je i praxe ve správních orgánech. Velice důležitá je pro lektora praxe v lektorské činnosti.

Autorita lektora – nezakládá se jen na odbornosti, vědomostech, dovednostech, ale i na tom, jak lektor dovede posluchačům vysvětlit danou problematiku. Jak jim dokáže předat informace a jak je dovede zaujmout. Zkušenosti, celkový přehled a výsledky vlastní práce jeho autoritu významně posílí.

Kvalifikace lektora – pro plnou kvalifikaci lektora dalšího vzdělávání jsou nezbytné tyto základní složky:

- vzdělání na střední odborné škole,
- vzdělání na vysoké nebo vyšší odborné škole,
- znalost oboru,
- kladný vztah k oboru,
- pedagogické dovednosti.

Vzdělání mohou lektori získat na různých středních, vyšších odborných a vysokých školách. Témata jejich přednášek mohou mít různá zaměření. Pro odborné vzdělávání obyvatel venkova je vhodné, aby lektori byli absolventy odborných škol se zemědělskými nebo příbuznými obory vzdělání. S tím velice úzce souvisí i znalost oboru, pracovních postupů, technologií, strojů apod. Důležitý je i kladný vztah k práci a smýšlení obyvatel venkovských regionů. Předpoklady k tomu, aby lektori zvládali svou práci, mohou pozitivně rozvíjet i jejich pedagogické dovednosti.

Zvyšování kvalifikace – pokud chce lektor vzdělávat posluchače zařazené do jednotlivých cílových skupin, musí se sám neustále vzdělávat, získávat nové informace, osvojovat si stále nové vědomosti a dovednosti ve svém oboru. Jedná se o celoživotní sebevzdělávání. Lektor získává nové informace při individuálním studiu. Slouží mu k tomu odborné publikace, časopisy, v dnešní době ve velké míře také internet. Kromě toho se zúčastňuje celé řady odborných školení, odborných kurzů, porad lektorů, ale i dalších odborníků ze svého oboru.

Znalost charakteristiky posluchačů – lektor dalšího vzdělávání by měl mít přehled o svých posluchačích. Měl by znát:

- v jaké oblasti pracují,
- v jakých podmínkách žijí,
- jejich postavení (funkce),
- jejich životní úroveň,
- jejich intelektuální potenciál,
- jejich zájmy.

Všechny informace o účastnících všech forem vzdělávání pomohou lektorovi lépe se orientovat v dané problematice, přiblížit se svým posluchačům, pochopit jejich situaci a získat je pro aktivnější a modernější přístup k životu na venkově.

Závěr

Lektory pro různé stupně vzdělávání, pro různé skupiny posluchačů, pro různá témata byli v každé době převážně vzdělaní lidé. Na jejich prvotním vzdělání se obecně podílely všechny typy a stupně všeobecných a hlavně odborných škol. Pro zvyšování své kvalifikace se lektori sami museli dále vzdělávat, specializovali se v různých oborech lidské činnosti. Jako nezbytná se pro vzdělávání dospělých vždy jevila dostatečná praxe ve sledovaném oboru.

Z těchto základních atributů musí vycházet i lektori současné, moderní doby. Kromě toho by dnes měli disponovat i manažerskými, pedagogickými, rétorickými a dalšími specifickými dovednostmi. Měli by dokázat při své práci využít moderní formy a metody vzdělávání, moderní média ke zpracování informací a následné prezentaci svých témat. Krédem každého lektora vzdělávání dospělých by měla být vždy perfektně odvedená práce.

Použitá literatura

Odborné vzdělávání a celoživotní učení v kontextu vývoje venkovského prostoru v ČR. Praha : ČZU v Praze, 2009, 218 s. ISBN 978-80-213-2002-4

Koncepce resortního odborného vzdělávání Ministerstva zemědělství České republiky č.j. 20195/2001-3070. 2001.

Roční vzdělávací plán MZE ČR pro odborné vzdělávání veřejnosti v resortu na rok 2011. 2011.

Zákon č.85/2004 Sb. – zákon o zemědělství, 2004.

Kontakt

Ing. Emil Kríž, Ph.D.

IVP ČZU v Praze

V Lázních 3

159 00 Praha 5

E-mail: kriz@ivp.czu.cz

Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání

Antonín Roják

Abstrakt: V příspěvku je definován pojem „kompetence“ včetně nejvýznamnějších znaků. Je zde rovněž poukázáno na obtížnost tvorby komplexního kompetenčního profilu lektora dalšího vzdělávání.

Klíčová slova: lektor, kompetence, další vzdělávání.

Abstract: The paper defines the term "competence" including the most important characteristics. It also points out the difficulty of creating a comprehensive competency profile of a further education lector.

Keywords: lector, competence, further education.

Termín kompetence je často využíván nejen odborníky, ale i laickou veřejností. Podle Vetešky (2008): „*Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

Zmíněný autor uvádí následující nejvýznamnější znaky kompetence:

- Kompetence je vždy kontextualizovaná – to znamená, že je vždy zasazena do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- Kompetence je multidimenzionální – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.); předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje.
- Kompetence je definována standardem – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu ve smyslu výsledku činnosti a chování). To umožňuje jedinci, aby svoji kompetenci demonstroval a aby jí také sám dokázal změřit a vyhodnotit.
- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principiálně odvozeny z konstruktu vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Jsou založeny na určitém, předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání.

Se zřetelem na kontextualizovaný charakter kompetencí je velmi náročné – ne-li nemožné – vytvořit komplexní nebo obecný model kompetencí. Lze však

najít určitou shodu v různostech. Mezi klíčové kompetence rozvíjené v oblasti školství budou i nadále patřit kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence a společně s nimi kompetence základní gramotnosti.

Obtížnost a problematičnost tvorby komplexního kompetenčního profilu lektora lze doložit nabídkami organizací, které inzerují prostřednictvím internetu své kurzy zaměřené na přípravu lektorů. Pro větší přehlednost je uveden odkaz na webové stránky inzerenta v závorce vždy u příslušné nabídky.

Certifikovaný lektor vzdělávání dospělých

(<http://www.aivd.cz/ckl> [10.11.2011])

- manažerské dovednosti lektora,
- psychologické základy vzdělávání dospělých,
- metodika vzdělávání dospělých,
- komunikační dovednosti,
- hodnocení ve vzdělávání dospělých.

Rekvalifikační kurz Lektor

(<http://www.aczprace.cz/rekvalifikacni-kurzy/rekvalifikacni-kurz-lektor> [10.11.2011])

- zdokonalení dovedností v oblasti verbální a neverbální komunikace,
- získání teoretických pedagogických dovedností,
- praktické využití osvojených pedagogických znalostí v průběhu kurzu,
- znalost a použití moderních metod výuky,
- využívání didaktických zásad při výuce,
- rozvoj prezentačních dovedností,
- psychologické minimum,
- asertivita a zvládnutí stresu,
- vytváření prezentací v programu MS Office PowerPoint.

Kurz rekvalifikace lektora

(<http://www.oapraha.cz/rekvalifikacni-kurz-lektor/> [10.11.2011])

Obsah rekvalifikačního kurzu:

- základní pedagogické, didaktické a psychologické dovednosti z hlediska potřeb pedagogické činnosti,
- správnou tvorbu přípravy programu výuky, její jednotlivé fáze, formulace cílů a obsahu výuky,

- využitelné výukové metody a prezentační nástroje,
- rétorické dovednosti a slovní projev i metody, jak je dále rozvíjet,
- zásady komunikace s posluchači, řešení konfliktních situací při výuce, jak udržet pozornost posluchačů, získat a motivovat studenty pro dané téma vaší výuky,
- tvorbu základní prezentace pomocí MS Office PowerPoint.

Kromě výuky absolvujete také praktický výcvik – formou účasti na vzorových výukách více lektorů (skupinové i individuální kurzy), formou přípravy vlastního výukového programu a jeho následné prezentace, včetně zpětné vazby pro vás.

Lektor se zaměřením na volnočasové aktivity

(<http://www.vesnenka.eu/rekvalifikacni-kurz/> [10.11.2011])

Předměty výuky:

- Úvod do teorie volného času.
- Pedagogika a psychologie.
- Výchova a vzdělání, typy volnočasových aktivit, příprava akce, pobytu.
- Typologie her, herník, praktické ukázky her, celopobytové hry.
- Týmová a spolupráce a komunikace.
- Ekonomika přípravy akce, příprava projektů, podání, vyúčtování projektu.
- Výtvarné a kreativní tvoření.
- Cvičení a sportovní aktivity, netradiční sporty.
- Praktické ukázky volnočasových aktivit, akcí, soutěží, pobytů.
- Základní norma zdravotnických znalostí, BOZP, PO.
- Projektová práce.
- Ukončení kurzu: písemný a ústní test, obhajoba projektové práce.

Lektor – Trenér

(<http://www.everesta.cz/lektor> [10.11.2011])

Interní lektor je rekvalifikační program akreditovaný MŠMT ČR pod názvem Lektor/lektorka. Naučíte se orientovat v základních informačních zdrojích ve svém oboru.

- Dokážete stanovit adekvátní metodiku výuky a výcviku.
- Naučíte se připravit náplň a zaměření kurzů a jednotlivých lekcí.
- Pochopíte, jak přednášet látku srozumitelně a záživně.
- Rozvinete si dovednosti jako řízení diskuze nebo organizace práce ve skupinách.
- Program je ukončen závěrečnou zkouškou a slavnostním předáním certifikátů a osvědčení s celostátní a trvalou platností.

Rekvalifikační kurz Lektor se zaměřením na volnočasové aktivity

(<http://www.pedagogika-brno.cz/scort/content/rekvalifika%C4%8Dn%C3%AD-kurz-lektor-se-zam%C4%9B%C5%99en%C3%ADm-na-volno%C4%8Dasov%C3%A9-aktivity> [10.11.2011])

- Úvod do teorie volného času.
- Pedagogika a psychologie.
- Výchova a vzdělání, typy volnočasových aktivit, příprava akce, pobytu.
- Typologie her, praktické ukázky her, celopobytové hry.
- Týmová a spolupráce a komunikace.
- Ekonomika přípravy akce, příprava projektů, podání, vyúčtování projektu.
- Výtvarné a kreativní tvoření.
- Cvičení a sportovní aktivity, netradiční sporty.
- Praktické ukázky volnočasových aktivit, akcí, soutěží, pobytů.
- Základní norma zdravotnických znalostí, BOZP, PO.
- Projektová práce.

Nevšední, ale dle našeho názoru nápaditá inzerce je:

Jak poznáme dobrého lektora kurzů italštiny

(<http://italstina-vigato.cz/jak-pozname-dobreho-lektora/> [10.11.2011])

A teď k věci. Co by opravdu dobrý lektor do kurzu italštiny měl přinést a jakým by měl být člověkem:

- dobrý lektor by měl být především člověkem,
- dobrý lektor by pro vás měl být přítelem, který vám pomůže s vašimi jazykovými nesnáze,
- dobrý lektor by měl na patřičné úrovni ovládat svůj obor (v případě kurzů italštiny – italštinu), ale toto by nemělo být v rozporu s dávkou „člověčiny“, kterou disponuje,
- dobrý lektor by měl být člověkem otevřený novým možnostem a umět se studenty dobře komunikovat,
- dobrý lektor by měl umět přiznat, že něco v danou chvíli neumí,
- dobrý lektor by měl umět odpovědět na většinu vašich teoretických i praktických otázek a to nejlépe i ve vyučovaném jazyce (v případě kurzů italštiny, v italštině),
- dobrý lektor by měl umět zažertovat, ale měl by také umět přitvrdit, zjistí-li, že si to situace žádá (špatný lektor je měkký a neudrží vaši pozornost),
- dobrý lektor by měl být člověkem nejlépe s bohatými životními a pracovními zkušenostmi, aby se mohl vcítit do pracujících lidí a lépe pochopit jejich potřeby,
- dobrý lektor by měl umět nejenom vysvětlovat teorii, ale měl by také umět dávat praktické příklady,
- dobrý lektor by měl mít dobrou komunikační schopnost v daném jazyce,

- ten nejlepší lektor má v daném jazyce autentický akcent,
- ten nejlepší lektor by měl umět plynule přecházet z teoretické roviny do praktické a být tak jakousi velmi přehlednou virtuální učebnicí v prostoru, která je 3D obrazem na rozdíl od psaného textu v klasické učebnici,
- ten nejlepší lektor by měl mít ty nejlepší komunikační schopnosti.

Jaká by měla být jazyková a profesní základna dobrého, či nejlepšího lektora italštiny:

- lektor by měl vyučovaný jazyk znát na dostatečně dobré úrovni,
- lektor, který ovládá ještě další cizí jazyk, má větší přehled o tom, jak mohou fungovat jiné jazyky a může toho využít při výuce,
- lektor by neměl být člověk – cizinec bez znalosti gramatiky svého rodného jazyka (jak jednou velmi vtipně pojmenoval můj klient – právník – kdysi také učitel cizích jazyků, totiž: „někdo, kdo si sem přijel pokecat ve svém rodném jazyce“),
- lektor by měl mít alespoň jednu z následujících jazykových vlastností: studium italštiny na VŠ, popřípadě studium italštiny v zahraničí, či na jazykové škole v ČR, nebo eventuálně mít hluboký zájem o jazyk a prodělanou autentickou jazykovou zkušenost v cizím prostředí dané země (v tomto případě Itálie). Pokud daný lektor prošel kombinací více těchto skutečností, je vysoká pravděpodobnost, že jste narazili na člověka, který vám něco předá,
- lektor, který ovládá ještě minimální jednu jazykovou disciplínu – překlad, tlumočení může být navíc člověkem, který bude schopen poradit i v dalších věcech, jako je reálné použití jazyka v zaměstnání – je člověkem z praxe, který není jen teoretikem a tedy dokáže i lépe rozumět, proč se italsky vlastně chcete učit. Takový lektor vás podpoří a vysvětlí vám, že není třeba se stydět, že jste to vy, kdo se jazyk chce naučit a také se jej dobře naučíte.

Velmi detailně je rozpracován **Návrh minimálního kompetenčního profilu lektora**,

(<http://userfiles.nidm.cz/file/UNV/lektor-vzdelavacich-aktivit-programovy-poradatel-kurzu.pdf> [10.11.2011])

který si dovolujeme uvést v plném znění:

Název

Lektor vzdělávacích aktivit – programový – pořadatel kurzů
Požadavky na pracovní předpoklady pro lektorskou činnost jsou stanoveny jako průřezové.

Charakteristika

Lektor je pracovník, který připravuje, provádí a hodnotí vzdělávací aktivity zaměřené na zvyšování kompetencí, které napomáhají rozvoji programu a dosažení cílů organizace.

Pracovní činnosti

- příprava náplně a zaměření kurzů a jejich jednotlivých lekcí,
- zajišťování textových a jiných podpůrných učebních materiálů a pomůcek,
- diagnostika výchozích individuálních kompetencí účastníků vzdělávací akce,
- rozpracování dílčích didaktických cílů (znalostí, dovedností, postojů) s ohledem na cíle vzdělávací akce,
- lektorská činnost zaměřená na celkový nebo specifický rozvoj účastníků na rozvíjení znalostí, dovedností a postojů,
- tvorba, průběžná aktualizace a příprava, vedení a organizace, rozvíjení a konkretizace výchovných vzdělávacích aktivit,
- studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do praktické činnosti lektora,
- poskytování metodické a specializované poradenské činnosti účastníkům vzdělávacích akcí, tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů, evaluačních nástrojů,
- aplikování pedagogických postupů, využívání variantních vzdělávacích metod, nových metod a metod z jiných odvětví a hodnocení jejich účinnosti,
- poskytování informací a konzultační činnost, spolupráce se specializovanými odborníky,
- spolupráce s ostatními lektory a koordinace aktivit k naplnění vzdělávacích cílů,
- ověřování dosažení didaktických cílů u účastníků a příprava administrativních dokladů k doložení jejich naplnění,
- autoevaluace a zajišťování zpětné vazby od účastníků,
- správa svěřených výukových a technických prostředků,
- plnění úkolů a prací souvisejících s přímou pedagogickou činností, vedení administrativy a pedagogické dokumentace.

ODBORNÉ DOVEDNOSTI

Tvorba a aplikace metod ve výchově a vzdělávání v oblasti vzdělávání dětí, mládeže a dospělých

- používá různé metody a techniky neformálního vzdělávání dle cílů a potřeb programu, skupiny v souladu s časovými a prostorovými podmínkami,
 - využívá různé zdroje k získávání pestrých a současně účinných metod a her,
 - je schopen vytvořit kritéria výběru metod pro specifickou aktivitu,
 - využívá při práci principy neformálního vzdělávání,
 - rozlišuje formální a neformální vzdělávání a informální učení, využívá informálního učení pro podporu vzdělávacího procesu,
 - využívá výhody metod neformálního a formálního vzdělávání a volí je dle potřeb programu,
 - pracuje s hodnotovým zázemím organizace a přínosy neformálního vzdělávání.
- Diagnostika studijních předpokladů účastníků**
- je schopen zjistit výchozí zkušenosti a znalosti účastníků,
 - je schopen najít nejvhodnější způsob zjištění zájmů, potřeb a zkušeností účastníků,
 - je schopen stanovit základní požadavky na účastníky pro danou aktivitu tak, aby byla aktivita s účastníky splňujícími požadavky realizovatelná a naplňovala vytyčené cíle,

- kombinuje aktivity, metody a techniky tak, aby naplňovaly potřeby odlišných stylů učení.

Analyzování vzdělávacích potřeb

- provádí analýzu vzdělávacích potřeb účastníků pomocí dotazníku, přímým rozhovorem nebo užitím jiných metod,
- analyzuje aktuální potřeby organizace směrem k aktivitě.

Tvorba konceptu vzdělávací aktivity

- stanovuje cíle vzdělávání na základě analýzy vzdělávacích potřeb cílové skupiny,
- vybírá vhodnou metodu a sestavuje „scénář“ (vzdělávací plán) vzdělávací akce,
- propojuje cíle aktivity s kontextem a cíli organizace.

Lektorské dovednosti

- připravuje/realizuje naplánovanou vzdělávací akci a reaguje na změny, které v průběhu vzdělávání nastanou,
- reaguje na individuální vzdělávací potřeby účastníků dle možností dané vzdělávací aktivity,
- používá různé metody a styly při vedení reflexe účastníků k probíraným tématům,
- používá různé lektorské přístupy, vyhodnocuje přínos vzdělávací akce pro účastníky,
- zvládá námítky a konfliktní situace.

Organizace vzdělávací aktivity

- zajišťuje všechny organizační parametry dané akce.

Organizace her a dalších činností

- využívá principy uvádění her a aktivit,
- připravuje legendu pro danou hru/aktivitu,
- zadává pravidla hry tak, aby byla pro všechny účastníky srozumitelná,
- zasahuje dle potřeby do průběhu hra/aktivity,
- vyhodnocuje konkrétní hru/aktivitu.

Práce se skupinou účastníků

- reaguje na skupinovou dynamiku dle potřeb jednotlivců a skupiny (utlumí/podpoří, klade důraz na jednotlivce nebo na skupinu),
- do programu zapojuje aktivity podporující vývoj skupiny a interakcí v ní,
- udržuje v procesu vzdělávání rovnováhu mezi jednotlivci a skupinou podle potřeby a cílů vzdělávacího procesu,
- je si vědom rizik spojených se skupinovou dynamikou a bere je v potaz při výběru specifických metod a technik.

Analyzování účinnosti vzdělávání

- využívá různých způsobů hodnocení a reflexe vzdělávání tak, aby byl schopen vyhodnotit naplnění didaktických cílů,
- vytváří prostor a metody pro analýzu učení,
- určuje témata důležitá pro analýzu,
- rozlišuje, co je důležité hodnotit kterými aktéry ve vzdělávání,
- vidí souvislost mezi vzdělávací aktivitou a širším kontextem organizace

Posuzuje bezpečnostní rizika

- respektuje pravidla bezpečnosti dané organizace,
- provádí hodnocení rizik během přípravy i v průběhu akce,
- reaguje na zjištěná rizika adekvátním opatřením a snaží se možná rizika snižovat,
- sestavuje krizový plán pro náročné aktivity.

Poskytování první pomoci

- prokáže absolvování společného základu prevence a první pomoci.

Orientace v právní úpravě činností dětí a mládeže a dospělých

- je schopen aplikovat zásady platné právní úpravy bezprostředně související s činností organizace a svěřených osob (nezletilých, mladistvých; odpovědnost za průběh aktivit).

ODBORNÉ ZNALOSTI

- obecná pedagogika,
- výchova k aktivnímu občanství,
- etická výchova,
- pedagogické pojmy (metoda, cíl, zásada), pedagogické zásady,
- didaktika a didaktická technika,
- didaktické zásady, didaktické metody, didaktická technika,
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání,
- zásady tvorby evaluačních nástrojů,
- pedagogické projektování a vývoj kurikula,
- pedagogické cíle, metody, zásady neformálního vzdělávání,
- sociální pedagogika,
- sociální skupina, sociální dynamika, socializace, sociální role a pozice sociální patologie,
- školní a pedagogická psychologie,
- psychologie dítěte, psychologie osobnosti, věkové zvláštnosti dětí a mládeže, motivace,
- bezpečnostní pravidla činnosti dětí a mládeže,
- bezpečnost při běžných činnostech v místnosti, v přírodě s běžnými nástroji, při přesunech,
- interní systém vzdělávání,
- zákonné normy vzdělávání, interní předpisy vzdělávání,
- projektový management,
- cíle projektu, metody řízení projektu, řízení procesů, monitorování,
- organizační management,
- základní organizační postupy, procesní analýza, řízení jakosti,
- první pomoc,
- zásady poskytování první pomoci, ošetřování poranění, běžná onemocnění.

Právní aspekty činnosti

Právní způsobilost právnické osoby (organizační struktura, statutární orgán) a fyzické osoby (nezletilé dítě, mladistvý) v souvislosti s odpovědností za škodu (na majetku, na zdraví), pojištění, trestně právní odpovědnost, právní ochrana dětí a mládeže (Základní listina práv a svobod, Úmluva o právech dítěte), systém právní ochrany (orgány), ochrana osobních údajů, ochrana autorských práv.

Považujeme za nutné zmínit se o pedagogických kompetencích, které jsou nejčastěji vymezovány jako určitý souhrn profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání; jsou tedy platné i pro lektora dalšího vzdělávání a lektora dalšího vzdělávání pedago-

gických pracovníků obzvlášť. Tyto dnes již klasické pedagogické kompetence formulovala Spilková (1996):

- *kompetence odborně předmětová* – vědecké základy daných oborů;
- *kompetence psychodidaktická* – motivovat, aktivizovat myšlení, umět vytvářet příznivé klima, umět pomoci, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnotem žáků;
- *kompetence komunikativní* – nejen k žákům, ale také ke kolegům, rodičům, nadřízeným (i podřízeným);
- *kompetence organizační a řídicí* – umět plánovat svou činnost, udržovat řád a systém;
- *kompetence diagnostická a řídicí* – jak žák myslí, cítí, jedná a proč, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci;
- *kompetence poradenská a konzultativní* – ve vztahu ke studentům i rodičům;
- *kompetence reflexe vlastní činnosti* – JÁ a předmět, umět modifikovat své jednání a přístupy, schopnost studia zahraniční literatury.

Zmíněné kompetence tvořivě rozpracovala a inovovala Miklošíková (2010) v rámci kurzu „Inženýrská pedagogika“, který je certifikován Mezinárodní společností pro inženýrskou pedagogiku.

Z uvedených výčtů je patrné, že vytvoření univerzálního kompetenčního profilu lektora dalšího vzdělávání

je takřka neuskutečnitelné, s výjimkou kompetencí klíčových. Jisté východisko lze spatřovat v povinnosti akreditovat kurzy a vzdělávací programy akreditačními komisemi MŠMT ČR. Komise pak na základě posouzení kvalifikační úrovně jednotlivých lektorů vydají státní souhlas k realizaci příslušné vzdělávací akce.

Použitá literatura:

MIKLOŠÍKOVÁ, M. 2010. *Inovace profesních kompetencí vysokoškolských učitelů v rámci kurzu „Inženýrská pedagogika“*. In. *Profesijní kompetence pracovníků v edukaci dětí, mládeže a dospělých*. Ostrava : VŠB-TU Ostrava, s. 117-141. ISBN 978-80-248-2327-0.

SPILKOVÁ, V. 1996. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. In *Pedagogika*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 46, č. 2, s. 135 – 146. ISSN 3330-3815.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Graga Publishing. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Kontakt

Antonín Roják, doc., PaedDr., CSc.

Katedra učitelství odborných předmětů

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava

17. listopadu 15/2172,

708 33 Ostrava-Poruba

Tel: 596 995 503

E-mail: antonin.rojak@vsb.cz

Přemýšlení o přemýšlivém praktikovi: odborné počáteční vzdělávání učitelů ve Skotsku

Roy Canning

Koncept reflexivní praxe se stal jedním z nejuživnějších teorií profesionálního rozvoje ve vzdělávání učitelů v posledních 30 letech. Tento koncept však byl v literatuře považován za sporný a problematický. Debata obklopující hodnoty tohoto individualizovaného přístupu k profesionálnímu rozvoji poskytuje kontext a zaměření článku. Zejména se tvrdí, že reflexivní myšlení nemůže být samo o sobě koherentním konceptuálním základem pro profesionální rozvoj, zejména ne v počátečních letech vzdělávání odborných učitelů. Studie je založena na záměrném vzorku 60 studujících učitelů vybraných z pěti kohort učitelů z celodenního vzdělávání učitelů odborného vzdělávání pro lektory dalšího vzdělávání (Further Education lecturers) ve Skotsku. Výzkum byl kvalitativní povahy a zaměřoval se především na identifikaci kritických událostí z učební praxe studentů v odborných školách (college). Zjištění výzkumu ukazují, že není třeba privilegiovat reflexivní úvahy jako učební strategii ve vzdělávání učitelů a že jiné kolektivnější a diskursivnější formy profesionální praxe jsou stejně důležité při podporování začínajících učitelů.

Úvod

Je těžké najít skripta o počátečním vzdělávání odborných učitelů, v nichž není kapitola o reflexivní praxi a profesionálním rozvoji. Všichni autoři budou odkazovat na ikonický text Donalda Schöna *The Reflective Practitioner* (Schön 1983) a zahrnovat reference o technikách reflexivní praxe, které pomohou studentům zlepšit jejich vyučování a výkon. Překvapivé je i to, že se tato debata o reflexivní praxi stala integrální charakteristikou profesních standardů, které jsou stanoveny pro vzdělávání odborných učitelů ve Spojeném království. Ministerstva, inspektoři, profesní orgány a vzdělávací instituce opravdu nabádali studenty k reflektování praxe. Přemíra vzdělávacích technik, všechno od vedení diářů po vyplňování seznamů a psaní deníků, byla vynalezena proto, aby pomohla učitelům být reflektivní. Reflexivní výpovědi z diářů a deníků jsou běžně používány jako základ pro akreditaci výsledků učení jako součásti programů dalšího profesionálního rozvoje (*Institute for Learning*¹).

Tím nechceme říci, že reflexivní praxe jako vyučovací metoda není otevřena kritice. Je a kritika je vytrvalá a jednoznačná. Je běžně založena na epistemologických základech, na nedostatku emancipační dimenze pro koncept a na institucionální roli reflexivní praxe jako techniky stálého pozorování. Já bych však zde chtěl předložit podstatnější kritiku reflexivní praxe a jejího využití jako pedagogického modelu pro vzdělávání odborných učitelů ve Spojeném království. Chci prokázat, že ve skutečnosti neexistuje žádný důvod pro privilegiování reflexivního myšlení v profesní praxi a zejména to není třeba v počátečních stádiích vzdělávání odborných učitelů. Místo toho chci zdůvodnit uznávaní významu dalších stejně důležitých forem profesní praxe, které mají kolektivní a logickou povahu.

Článek začíná analýzou pojetí reflexe předloženou Donaldem Schöнем v textu *Reflexivní praktik* (1983). Potom se dokazuje, že teorie reflexivní praxe postrádá pojmovou jasnost, což může vést ke špatné vzdělávací praxi. Jsou nastíněny výzkumné metody se zvláštním odkazem na sérii kohort dalšího vzdělávání odborných učitelů v národním programu pro učitele před zahájením učitelské dráhy ve Skotsku. V rámci části věnované diskusi navrhuji využívání kolektivnější a logičtější praxe pro profesní rozvoj nových odborných učitelů.

Reflexivní praxe

Teoretický a praktický zmatek, který obklopuje koncept reflexivní praxe, lze nalézt v samotném kanonistickém textu. V knize *Reflexivní praktik* (1983) se autor nepokouší vysvětlit, co klíčový termín *reflexe* znamená. Zajímavé je, že připojený termín *praxe* je jasně definován a spočívá na předpokladu „jedinečnosti případu“. Jak být reflexivní však zůstává nejasné. Schön (1983) začíná tvrzením, že reflexe je to, „jak odborníci přemýšlejí o tom, co dělají“, pak spojuje reflexi s „citem“ pro něco a s „intuitivním věděním“. Nakonec je reflexi přisouzena funkční schopnost, čímž může „převýšit a kritizovat naše nevyřčené (*tacit*) porozumění“ a provádět překoncipované experimenty. Není ani jasně vysvětleno, jak reflexe může zahrnovat takové ohromující množství aktivit. Možná, že Schön neměl v úmyslu definovat myšlenku reflexe, spíše chtěl použít její metaforickou sílu k tomu, aby ji osvobodil od technické racionality.

Není pochyb o tom, že Schön přijal pragmatické vidění světa prosazováním každodenní praxe před pozitivistickou racionalitou. Takže věděním je „v“ naší činnosti a je často nevyřčené či neuvědomované (*tacit*), může však být pomocí reflexe vyvozeno a použito jako základ pro zkoumání „použitých teorií“. Reflexe může být jak „reflexí o činnosti“, tak „reflexí v činnosti“. Jak

upozorňuje Eraut (1994), toto rozlišení mezi „v a o“ činnosti představuje pro nás obtížný a spletitý problém časové dimenze. Schönovo tvrzení v této záležitosti nepomáhá.

Odborníková reflexe v činnosti nemusí být rychlá. Je vázána „současnou činností“, časovou zónou, v níž činnost může stále měnit situaci. Současnost činnosti může trvat minuty, hodiny, dny nebo dokonce týdny a měsíce v závislosti na tempu činnosti a situačních hranicích, které charakterizují praxi. (Schön 1983, 62)

Toto zmatení je dále zvyšováno tvrzením, že reflexe v činnosti závisí na zážitku překvapení, zážitku charakterizovaném nejistotou, nestabilitou, jedinečností a konfliktem hodnot. Reflexe proto není nutná, zabývá-li se odborník něčím obyčejným a pozemským, ale spíše tehdy, zabývá-li se něčím odchylným a neočekávaným. Většina autorů, podle Kinsella (2007), nyní souhlasí s tím, že pokračuje „obrovský pojmový praktický zmatek obklopující interpretaci *Reflexivní praxe*“. Proce (2006) to potvrzuje konstatováním, že v termínu reflexe jsou v sázce různé a dokonce vzájemně si odporující významy. To může vést ke zmatení pojmů a, co je horšího, ke špatné vzdělávací praxi.

Je zajímavé, že bylo publikováno velmi málo empirických studií, které identifikují potenciální problémy s přijetím příliš reflexivního přístupu k profesionálnímu rozvoji. Může být dosti obtížné navrhnout takové studium, protože lze tvrdit, že jakákoliv kritika reflexe pochází sama o sobě, dosti paradoxně, z reflexivních úvah. To je ovšem pleonasmus založený na určitém gnozeologickém předpokladu o povaze vědění. Ve snaze vyhnout se této „nekonečné regresi“ reflexe bude tato studie využívat data, která jsou převážně kolektivní a logické povahy, a která uznávají složité interakce, k nimž dochází mezi studenty, mentory a učiteli působícími v určitých kontextech praxe. Celkovým záměrem studie bylo identifikovat úlohu, kterou reflexivní praxe může hrát ve vzdělávací praxi začínajících učitelů v programech počátečního vzdělávání odborných učitelů ve Skotsku.

Studie

Převážná většina mladých lidí vstupujících do systému odborného vzdělávání a přípravy ve Skotsku se nyní účastní celodenního nebo necelodenního studia v profesní škole dalšího vzdělávání (*Further Education College*). V současné době je ve Skotsku 43 těchto kolejí nabízejících profesní přípravu 350 000 studentů (z nichž 35 % je mladších 18 let). Dominantními obory studia jsou výpočetní technika, společenské vědy a zdravotnictví. Většinu studentů tvoří ženy (53 %). Přibližně 20 % studentů pochází z nejzanedbanějších oblastí Skotska a 14 % z celkového počtu má nějakou

formu postižení. Koleje nabízejí kvalifikace nižší a vyšší, tzn. vysokoškolské vzdělávání. Koleje poskytují 26 % z vysokoškolského vzdělávání ve Skotsku. Od roku 1992 mají koleje poloviční autonomii a zodpovídají se přímo Skotské finanční radě (*Scottish Funding Council*). Poloautonomní status kolejí vedl ke zvýšení meziinstitucionální konkurence, ačkoliv později se kladl větší důraz na meziinstitucionální spolupráci.

V současné době jsou ve Skotsku tři univerzity, které mají oprávnění poskytovat učitelské kvalifikace pro další vzdělávání (*Teaching Qualification for Further Education – TQFE*): University of Stirling, University of Aberdeen a University of Dundee. Všechny tři nabízejí studium při zaměstnání na vysokoškolské i postgraduální úrovni. Délka studijních programů a množství nabízených kreditů se značně liší. Univerzita ve Stirlingu je ve Skotsku jediná, která nabízí celodenní jednorocní program pro studenty před zaměstnáním. Na rozdíl od Anglie není žádný program TQFE ve Skotsku nabízen na základě „franšizy“ nebo přímo poskytován kolejemi dalšího vzdělávání.

Studie je založena na vzorku 60 učitelů vybraných z pěti kohort studujících v celodenním kurzu vzdělávání lektorů dalšího vzdělávání před zaměstnáním. Výběr studentů byl založen výhradně na kvalitě jejich učebních deníků a na rozsahu zkušeností identifikovaných v jejich vyučovací praxi. Pokoušel jsem se také zahrnout studenty různého věku, pohlaví, předmětových oblastí a kolejí dalšího vzdělávání, kde byli umístěni. Citace v článku pocházejí od řady studentů a nereprezentují určité zájmy nebo uskupení respondentů. Příklady nelze generalizovat a jsou pouze ilustrativní.

Studie probíhala v letech 2005–2009 a zahrnovala celkem 150 učitelů odborného vzdělávání. Vzdělávací program před zaměstnáním pomohl umístit studenty do 43 kolejí v zemi, kde strávili přibližně 10 týdnů praktické přípravy a odučili 120 vyučovacích hodin. Studenti byli většinou starší 25 let a již získali uznanou kvalifikaci pro vyučované předměty. I když jsou počty v počátečním vzdělávání učitelů ve Skotsku relativně nízké ve srovnání se studujícími při zaměstnání, představují rostoucí podíl nově vstupujících do těchto programů a umožňují srovnávání s počátečním vzděláváním učitelů pro povinnou školní docházku, které probíhá výhradně před zaměstnáním a je také poskytováno vysokými školami.

Výzkum měl kvalitativní povahu a především se zaměřoval na identifikaci rozhodujících událostí (*critical incidents*) z vyučovací praxe studentů v kolejích. Zejména jsme se zajímali o pedagogickou praxi používanou studenty v prvních ročnících jejich studia a o to, zda reflexivní praxe hrála v tomto procesu významnou

roli. Studenti byli požádáni, aby si během svého umístění v kolejích psali deníky, a potom identifikovali a kriticky diskutovali o významných momentech ze svých činností v profesionálním rozvoji. Deníky musely zahrnovat též zpětnou vazbu, kterou studenti obdrželi od svého mentora, kolegů učitelů, kteří sledovali jejich vyučovací praxi, a od svých žáků. Formát deníku nebyl předepsán a studenti byli povzbuzováni k tomu, aby zaznamenávali události, když se staly, a reflexivní komentáře později. Deníky byly analyzovány s použitím rámce rozhodujících událostí, který identifikoval významné události, další významné věci a učební a vzdělávací výsledky. Zjištění jsou seskupena do témat, která vplynula z rozhodujících událostí.

Zjištění

První významná informace, která vplynula ze shromážděných dat, vypovídala o tom, jakou důležitost přikládají vzdělávání učitelé diskurzivní a kolektivní povaze většiny svých počátečních vyučovacích zkušeností. Tato vzájemná závislost se vztahuje k velké řadě formálních a neformálních vztahů včetně vztahů s mentory:

Důležitý vývoj, který jsem prodělal jako vzdělavatel, je ten, že jsem se přestal schovávat za své powerpointové prezentace, a to jsem se dozvěděl poté, co jsem po jedné ze svých lekcí obdržel zpětnou vazbu od svého mentora.

a

Také jsem zjistil, že je užitečné být pozorován ... například moje učitelská kolegyně si všimla, že se poněkud obávám ticha. Položil jsem třídě otázku, a když hned neodpověděli, odpověděl jsem za ně.

Začínající učitelé také hlásili, že si cení možnosti prostě se jen dívat a učit od zkušených učitelů ve třídě: Začal jsem s praxí a po prvních několik týdnů jsem sledoval lektory, to postupovalo lehce k individuálnímu vyučování a pak ke skupinovému vyučování.

a

Také jsem zjistil, že je užitečné pozorovat různé lektory, protože jsem mohl vidět různé vyučovací styly ... Pak jsem pozoroval vyučovací hodinu jiného kolegy.

V méně formálních uspořádáních studenti diskutují o svých zkušenostech s kolegy a hledají praktickou radu, jak vylepšit své vyučování:

Začal jsem si všimnout zhoršování chování studentů, což vedlo k tomu, že jsem s třídou ztratil trpělivost. Diskutoval jsem o této situaci s kolegy. Poradili mi, abych stanovil pevná základní pravidla. Se zavedením těchto základních pravidel se chování třídy dramaticky zlepšilo.

a

Klíčový pro můj učitelský vývoj byl pracovní vztah, který jsem si vybudoval s dalšími členy týmu, kdy jsem mohl požádat o radu o vyučovacích strategiích obecně nebo klást specifické otázky o určitém problému. Diskutoval jsem

s nimi i o jiných záležitostech, například o postupech hodnocení nebo o kázni ve třídě.

Zajímavé je, že tato diskusní učební praxe zahrnovala i výměny názorů s vlastními studenty:

Často jsem používal studenty k tomu, aby mi pomohli přemýšlet, čímž chci říct to, že jsem je žádal, aby mi řekli, zda se jim nějaké části vyučování líbí nebo zda je některé části nudí, a jak mohu udělat lekce pro ně přitažlivější.

a

Nemusel jsem studenty žádat o zpětnou vazbu ... sami mi to řekli ... „Nikdy si to nezapamatuju“ a „Ani nevím, co to je“ a „Neumím to ani hláskovat nebo vyslovit“.

Kolektivní diskuse o událostech se neodehrávaly jen ve třídě, ale i v každodenní praxi při pobytu v koleji, a pomáhaly osvojovat si nový jazyk spojený s vyučováním: Od okamžiku vstupu do koleje jsem si všiml, že to bylo jako vstup do jiného světa. Zdálo se mi, že používají jiný jazyk, který mi byl nejprve dosti cizí, protože jsem v té době shledal, že nerozumím, o čem učitelé okolo mě mluví. Zpočátku jsem se nechtěl ptát, co ty termíny znamenají, protože jsem nechtěl vypadat hloupě, ale v průběhu času jsem si uvědomil, že nebudu schopen efektivně komunikovat, aniž bych si osvojil tuto novou terminologii.

Druhé a možná méně zřejmé téma, které se vynořilo ze shromážděných dat, bylo to, že si začínající učitelé uvědomovali, že jejich vlastní vnímání událostí často poskytuje neadekvátní vodítko k tomu, co se skutečně kolem nich děje:

Uvědomoval jsem si, že zpočátku jsem nevhodně reagoval na nedochvilnost studentů, protože jsem předpokládal, že se nemohli vyhrabat z postele ... avšak v diskusi s několika neustálými opozdílci jsem zjistil ... že jeden ze studentů má za povinnost dovést mladší sestru do školy ... a jiný má zdlouhavou a obtížnou cestu.

a

V jiné vyučovací hodině jsem se setkal s problémy s nedostatkem soustředění u jednoho studenta. Získal jsem dojem, že je duchem někde jinde a na mě se doopravdy nesoustředil. Na konci hodiny jsem si udělal čas, abych s ním promluvil o tom, jak vypadá jeho týden. Zjistil jsem, že v týdnu absoluuje odbornou přípravu na plavčíka, cvičné jízdy v autoškolě, práci na částečný úvazek a školu (studoval na pět *Highers*²). Navíc se dostal domů ve tři ráno, protože byl na popovém koncertu.

Nejdůležitější je, že učitel zjistil, že studenti mají také složitý a náročný život, který často rušivě ovlivňuje jejich práci v koleji:

Jedna z nejlepších lekcí, které jsem mohl dostat a která mě přiměla uvědomit si, co vlastně dělám, přišla krátce poté, co jsem začal učit. Potkal jsem na chodbě vedoucího katedry, který se mě zeptal, jak se mi vede, já jsem odpověděl, že mi to jde dobře ... a on se pohotově zeptal: „A ptal jste se studentů?“ Tato epizoda mě přivedla k tomu, že vyučování v dalším vzdělávání není o „MĚ“, ale o studentech.

a

Nejlepší úmysly a pohotovostní plány mohou dopadnout špatně a všechny druhy proměnných mohou mít vliv na to, co by mělo být jednoduchou bezproblémovou hodinou – mohu to být já, vyučovací předmět, obsah, nálada studentů nebo dokonce i počasí. Tyto situace mě přiměly uvědomit si, že to všechno nezáleží na „mně“ a že to má být zaměřeno na studenty a jejich problémy a potřeby.

Je důležité uvědomit si, že existuje vzájemná závislost mezi učitelem a studentem. Pro začínajícího učitele je těžké si to uvědomit, protože to vyžaduje nedat najevo své mínění a pomáhat studentům v době, kdy jsou udoláni svými vlastními obavami a úzkostmi.

Další důležité téma vyplývající ze shromážděných dat bylo poznání začínajících učitelů, že vyučování je víc než jednoduše napsat dobrý plán hodiny a že někdy je jakkoliv důkladná příprava nemůže připravit na to, co se stane:

Poznal jsem, že jakkoliv důkladná příprava nezaručí, že vyučovací hodina bude probíhat hladce ... rychle jsem se naučil ... očekávat neočekávané.

a

I když, jak jsem se v krátké době v dalším vzdělávání naučil, je plánování hodiny neocenitelné, zejména pro člověka bez zkušeností, je zároveň třeba být dosti flexibilní k tomu, abych mohl reagovat na rozvíjející se situaci, je-li právě ve prospěch studentů, a přivést do hodiny něco užitečného.

Toto intuitivní a afektivní angažování ve světě vyučování mělo vliv při budování důvěry studentů. Pro mnohé to bylo potvrzení procesu „stávání se učitelem“ s veškerým připojeným emocionálním zaplacením:

V jednom z prvních dnů programu, kdy všichni budoucí učitelé byli v jedné místnosti a diskutovali o svých úvahách a názorech, jsem si uvědomil, že jsem přesně tam, kde jsem chtěl být.

a

Všechny tři úryvky popisovaly poučné dny mé vyučovací praxe, protože jsem cítil, že mi to ukazuje pokrok, kterého jsem dosáhl nejen ve schopnostech, a i emocionálně.

Pro začínající učitele bylo důležité uznat podstatnou neurčenost a nepředvídatelnost vyučovacích činností, a tak bylo často nezbytné zasáhnout a uvažovat, aby člověk události pochopil.

Reflexivní praxe opravdu přispívá k rozvoji začínajících učitelů, ačkoliv je to často na obecné rovině abstrakce:

Reflexivní praxe ti pomůže rozvíjet práci a poradit si s komplikovaností a jedinečností situace.

a

Z mé vlastní osobní reflexe vyplývá, že mnohostrannost, přizpůsobivost, motivace a entuziasmus jsou klíčové charakteristiky k tomu, stát se efektivním učitelem v dalším vzdělávání.

Důležité metody reflexivní praxe byly také užitečné při vytváření prostoru a času pro přemýšlení a reflektování

událostí, jakmile učitelský vzdělávací program dospěl do konce. Tento proces byl často usnadňován univerzitními učiteli.

Diskuse

Při analýze závažných událostí studentů byl zřejmý nedostatek důležitosti, kterou studenti přisuzovali reflexivní praxi jako významné vzdělávací praxi. O tom se v jejich učebních denících psalo zřídka, přestože studenti byli uvedeni do tohoto konceptu během svého počátečního zasvěcování do povolání. Místo toho byla značná část vzdělávací praxe identifikovaná učiteli převážně diskurzivní a kolektivní povahy a často byla spojena s imitativní, intuitivní nebo emotivní dimenzí učení. Začínající učitelé také hodně spoléhali na podporu jiných profesionálů, kolegů a studentů. Pro nové učitele to znamená, být zpočátku příliš závislí na radách druhých a odhalit, že jen příprava a plánování je dostane ve třídě dál. Zde byly vztahové aspekty praxe prvořadé a mít intuitivní a emocionální povědomí o vyučování byla tak velmi důležitá.

Noví učitelé měli přirozený sklon předpokládat, že ve světě nejvíc záleží na tom, jaký mají oni názor na svět. Nepřekvapuje, že to je často založeno na jednoduchém binárním rozdělení na subjekt a objekt. Pro studenty bylo důležité rozeznat rozdíl mezi tím, jak se věci jeví (subjektivní zkušenost) a co je zjevováno (existující samo o sobě), a tak se vyvarovat „postrannímu“ pohledu, který považují za absolutní. To často vyžaduje, aby diskutovali o problémech s jinými členy učitelského sboru a se svými vlastními studenty tak, aby lépe rozuměli širšímu kontextu své činnosti.

Studenti si byli také vědomi zdánlivé snadnosti, s níž se problémy jeví jako řešitelné. Nebezpečí bylo v tom, že se vyučování stalo hledáním něčeho neměnného. Pro mnohé začínající učitele to však bylo naopak seznámení s proměnlivostí, které bylo první lekcí z praxe. Uvědomění si toho, že být méně determinovaný a udělat prostor pro věci tak, aby se studenti mohli otevřít, vede dosti paradoxně k pocitu větší kontroly. A konečně vědomí, že proměnlivé může být očekávané a že často bytí spíše než myšlení může být základním principem.

Existuje nebezpečí v privilegování reflexivního myšlení jako nejvýznamnější praxe v počátečním vzdělávání učitelů. V této případové studii nebylo systematické používání reflexivní praxe zřejmé z popisných výčtů, které studenti vytvářeli o svých závažných událostech. To však nepopírá, že studenti často potřebovali čas na přemýšlení o svých zkušenostech a bezpochyby přemýšleli o tomto myšlení založeném na individuálních a/nebo kolektivních zkušenostech. Tato sekundární

činnost myšlení o myšlení může mít však také negativní důsledky. Post-fenomenologičtí filozofové, např. Nietzsche by přistoupili s nedůvěrou ke konceptu reflexe, protože ta vytváří odstup od prostředí, zatímco Heidegger by varoval před izolací subjektu a jeho vykořeněností ze světa.

Obecněji lze tvrdit, že u zkušeného učitele není zrovna reflexivní myšlení to, co charakterizuje dobrou praxi, nýbrž je to ochota sdílet zkušenosti a poskytovat informální nebo i formální podporu ostatním. Tento návrat k praxi sdílených a kolektivních zkušeností je tím, co často odlišuje dobrého učitele. Kupodivu tento zkušený učitel bude mít schopnost upustit od praxe a tak vytvořit prostor a čas pro začínající učitele.

Další potenciální problém s reflexivní praxí spočívá v tom, že se může snadno stát tím, co Ecclestone (1996) nazývá „teorie mantry“. Teorie, která často nenabízí nic víc než názor založený na zdravém rozumu, jehož reflexe je prospěšná. Člověk pak může povzbuzovat studenty k tomu, aby ignorovali základní hodnoty a problematickou povahu a abstraktní složitost pojetí, které by měli aplikovat na své vyučovací zkušenosti. Tato oddanost osobní reflexi může někdy najít vyjádření v exaltované biografii prvních osobních výtětů problematických vzdělávacích praktik. Váhu argumentů lze často nalézt v objemné sbírce reflexivní prózy, kterou si má tutor přebrat a najít v ní relevantní literaturu a zdánlivou cestu k sebezdokonalení.

Je důležité uvést, že data z této studie jsou založena na skupinách začínajících odborných učitelů a že učitelé, kteří již jsou v zaměstnání a mají značné zkušenosti, mohou používat směsici různých pedagogických praktik, z nichž mnohé mohou více spoléhat na reflexivní přístupy k učení. Ke zdůvodnění tohoto tvrzení je potřebné provést dodatečný výzkum založený spíše na empirických než na ilustrativních důkazech. Na základě údajů shromážděných z této počáteční studie začínajících učitelů odborného vzdělávání vysvítá, že není

třeba privilegiovat reflexivní úvahy jako významnou vzdělávací praxi.

Lze tvrdit, že Schönův *The Reflective Practitioner* je publikace ze své doby a historického kontextu. Přitáhla sympatizující čtenáře v době, kdy panovalo upřímné rozčarování z technické racionality. To ve spojení s intelektuální prestiží pragmatismu poskytlo vhodný kontext pro „Reflexivní praktika“. K Schönově cti je třeba přiznat, že reflexivní praxe skutečně poskytla základy pro profesionální vzdělávání v poslední 30 letech a nabídla profesionální ideologii v období, kdy se odpovědnost za výsledky (*accountability*) ještě hledala. Lze však tvrdit, že tento příliš subjektivní a instrumentální přístup k rozvoji byl těžce zkompromitován tím, že se změnil a stal se, poněkud paradoxně, zčásti tím, co ve skutečnosti odsuzoval.

Přeložila Anna Konopásková
anna.konopaskova@nuv.cz

¹ *IfL je profesionální orgán pro učitele, tutorů, mistry odborného výcviku a studentů učitelství v dalším vzdělávání (FE) a sektoru kvalifikací.* <http://www.ifl.ac.uk/>

² *Higher (Skotsko, ISCED 3 a 4) – jednoletá národní kvalifikace, která je obvykle udílěna žákům na konci předposledního (pátého) ročníku sekundárního vzdělávání, může však být získána také ve vzdělávání dospělých. ... V praxi se studuje maximálně 5 Highers v různých předmětech za rok.*

Pramen: European Glossary on Education : Volume 1 – Second edition: Examinations, Qualifications and Titles. Brussels : Eurydice, 2004. 264 s. (European Glossary on Education ; Sv. 1) ISBN 2-87116-366-9

Pramen: CANNING, Roy. Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. Journal of vocational education and training, Vol. 63, no. 4 (2011), p. 609-617, lit. 24.