

VNÍMÁNÍ ÚROVNĚ VLASTNÍCH MĚKKÝCH KOMPETENCÍ U UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU A POHLED ŘEDITELŮ A JEJICH ZÁSTUPCŮ NA TUTO PROBLEMATIKU

Alena Bendová¹, Marie Horáčková²

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Poříčí 997/31a, 603 00 Brno, Česká republika

²Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5,
614 00 Brno, Česká republika

Podáno: 30. 10. 2023, Přijato: 25. 1. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241401007>

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2024. Vnímání úrovně vlastních měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku a pohled ředitelů a jejich zástupců na tuto problematiku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (1): 7–30.

Abstrakt

Předkládaná studie se zaměřuje na osvojování si měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku. Cílem bylo pomocí dotazníku zjistit jak pohled na vlastní měkké kompetence u učitelů odborného výcviku, tak názory ředitelů a zástupců ředitelů na úroveň měkkých kompetencí této skupiny jejich zaměstnanců. Východiskem pro tvorbu dotazníku byl popis klíčových měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku podle Národní soustavy povolání. Výsledky ukázaly, že za nejdůležitější měkké kompetence pro svoji profesi považují učitelé především výkonnost, schopnosti řešit problémy a efektivní komunikaci. Z pohledu

ředitelů škol a jejich zástupců se jedná o podobné priority. Za klíčovou kompetenci považuje vedení školy u této skupiny učitelů jednoznačně efektivní komunikaci. Při srovnání obou skupin respondentů jsou patrné významné rozdíly v pohledu na ideální hodnoty (měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku) a v jejich představě o skutečné úrovni těchto kompetencí u učitelů odborného výcviku.

Klíčová slova: měkké kompetence, učitel odborného výcviku, střední odborné vzdělávání

PERCEIVED LEVEL OF SOFT SKILLS AMONG THE VOCATIONAL TRAINING TEACHERS AS VIEWED BY THEMSELVES, THE SCHOOL DIRECTORS AND THEIR DEPUTIES

Abstract: The presented study focuses on the process of gaining soft skills and competencies among vocational training teachers. The main goal of the study was to find out how the teachers themselves perceive the level of their soft skills as well as how the school directors and their deputies perceive the soft skills of their employees. The questionnaire created for this purpose was based on the description of the soft skills for vocational training teachers by the National Qualifications System. The results show that the most important soft skills the teachers themselves consider necessary for the profession of a teacher are productivity, the ability to solve problems, and effective communication. The viewpoints of the directors and their deputies were mostly similar, the most important skill being effective communication. A comparison of the data from the teachers and the directors (and their deputies) revealed significant differences between these two groups of respondents in their opinion on the ideal level of soft skills and their ideas about the realistic level of soft skills among vocational training teachers.

Keywords: soft skills, vocational training teacher, secondary vocational education

ÚVOD

V dnešní době není pochyb o tom, že měkké kompetence (dovednosti) určují úspěch jedinců při výkonu většiny povolání. U učitelů stejně jako i u jiných povolání se dříve kladl důraz na tzv. tvrdé kompetence, zjistilo se však, že pro úspěch ve vzdělávání žáků jsou stejně důležité i kompetence měkké (Hattie, 2015; Cimatti, 2016). V českých podmínkách jsou měkké kompetence součástí různých kompetenčních modelů učitelů (např. Kratochvílová & Svojanovský, 2020; MŠMT, 2023). Stále více se tedy objevují tendence je implementovat do kurikulárních dokumentů ve vzdělávání učitelů. Skupina učitelů odborného výcviku však v tomto smyslu stojí tak trochu v pozadí. Je to způsobeno zřejmě tím, že se jedná o velmi nesourodou skupinu, jednak co se týká úrovně vzdělání (setkáváme se s absolventy jak různých středních odborných škol, středních odborných učilišť, tak s učiteli s vysokoškolským vzděláním), jednak i délky získané praxe v rámci jejich profese. Tito učitelé procházejí tréninkem měkkých kompetencí na velmi rozdílné úrovni, a to jak v období studia, tak v průběhu své pedagogické praxe. Přitom odpovědnost za výchovu žáka, který bude schopen se úspěšně vyrovnávat s požadavky světa nejen dnes, ale především v budoucnosti, je stejná, ne-li větší než u učitele všeobecných předmětů, protože tito učitelé vybavují žáky kompetencemi souvisejícími přímo s jejich profesí. Jen kompetentní učitel podporuje žákův proces učení, napomáhá mu a buduje dovednosti, bez kterých se absolvent střední odborné školy neobejde.

Z uvedeného vyplývá, že nelze rozvíjet měkké dovednosti u žáka, aniž by jimi učitelé sami disponovali.

1 TEORETICKÝ RÁMEC

1.1 Měkké kompetence

Vzhledem k situaci na trhu práce jsou měkké dovednosti velmi diskutovaným tématem. V 21. století si zaměstnavatelé stále častěji stěžují na deficity svých zaměstnanců v oblasti komunikačních dovedností, motivace nebo kritického myšlení (Peddle, 2000).

Měkké kompetence jsou často popsány jako umění, které vyžaduje vysokou úroveň emoční a sociální inteligence (Conger, 1998; Belzer, 2004; Baron & Parker, 2000). Na základě zkušeností a prováděných šetření se ukazuje,

že emocionální a sociální inteligence a s tím velmi úzce propojené tzv. *soft skills* (dále jen měkké kompetence) jsou základním předpokladem úspěšného profesního uplatnění, které bude nejen efektivní z hlediska výkonu pracovníka, ale povede i k jeho emocionálnímu naplnění, uspokojení a lepší motivaci. (Goleman, 2000).

Goleman (2000) uvádí model emoční inteligence, který zdůrazňuje její roli ve světě práce. Pro pracovní úspěch je pak nezbytných pět základních emočních a sociálních schopností: sebeuvědomění, sebeovládání, motivace, empatie a společenská obratnost.

Někteří odborníci rozlišují intrapersonální a interpersonální měkké kompetence. Příkladem intrapersonálních měkkých kompetencí je např. sebeřízení, sebepoznání či hodnoty, příkladem interpersonálních měkkých kompetencí jsou např. týmovost nebo efektivní komunikace (srov. Collet, Hine, & du Plessis, 2015). Vzhledem k tomu, že měkké kompetence v sobě zahrnují řadu složek, jako jsou schopnosti, zvyky, postupy či přístup za účelem dosažení maximální efektivity práce, nejsou ani definice pojmu zcela jednotné. Rozdílné názory jsou i na to, které ze složek lze považovat za prioritní. Fleischmanová (2013, s. 6) například definuje měkké dovednosti jako „interpersonální, lidské nebo behaviorální dovednosti potřebné pro aplikaci technických dovedností a znalostí na pracovišti“. Peters-Kühlinger a Friedel (2007, s. 9) zdůrazňují, že jde o „schopnosti, které přesahují vědomosti a patří do oblasti emocí a komunikace“, a považují je za určující předpoklad pro získání a udržení zaměstnání. Jako nejdůležitější měkké kompetence uvádějí komunikační dovednosti, zdravé sebevědomí, schopnost vcítit se, schopnost týmové spolupráce, schopnost přijímat kritiku a účinně kritizovat, analytické myšlení, důvěryhodnost, disciplínu a sebeovládání, zvědavost, schopnost zvládat konflikty a schopnost prosadit se. Robles (2012) považuje měkké kompetence za dovednosti 21. století a vymezuje deset nejdůležitějších, a to integritu, komunikaci, zdvořilost, odpovědnost, sociální dovednosti, pozitivní postoj, profesionalitu, flexibilitu, týmovou práci a pracovní etiku.

Belzer (2004) řadí mezi měkké kompetence komunikační kompetence, kompetence spojené s budováním týmu, dovednosti v oblasti flexibility a tvořivosti a schopnosti zvládat stres a konflikty.

Z uvedeného vyplývá, že většina autorů zabývající se touto problematikou neopomene zmínit úspěšnou spolupráci, předcházení konfliktům a vzájemnou kvalitní komunikaci (srov. DeVito, 2008; Heinová, 2008). Podobně

v českém prostředí např. Plamínek (2014) rozděluje měkké dovednosti do tří kategorií. Za prioritní považuje komunikační dovednosti, jejichž součástí je prezentace a sdělování, naslouchání a empatie a vedení porad, dále vztahové dovednosti, kam patří zvládání konfliktů, týmová spolupráce a vyjednávání, třetí kategorií je pak vedení lidí. Do této kategorie zahrnuje motivaci jednotlivců, usnadňování spolupráce a využívání lidských zdrojů. V této souvislosti Daigeler (2008) upozorňuje, že nepostradatelnou součástí měkkých dovedností je také schopnost sebereflexe a sebeřízení, neboť pokud není člověk schopný reálné sebereflexe, mohou pak vznikat problémy i v ostatních oblastech, jako je efektivní komunikace, spolupráce s ostatními a vůbec navazování kvalitních vztahů s druhými lidmi. Toulomakovská (2020) na základě rešerše rozsáhlé literatury zabývající se měkkými kompetencemi uvádí ještě další vlastnosti mimo dosud zmíněné. Jsou jimi například zdvořilost, vůle, důvěryhodnost, estetika a jiné. Z uvedeného vyplývá, že stále dochází k rozšiřování této kategorie, což přispívá k další nejednoznačnosti pojmu.

V českém prostředí jsou využívány různé kompetenční modely. Berková, Frenlovská a Kubišová (2021) vycházejí z poznatků Národní soustavy povolání (NSP, 2017). Daný souhrn kompetencí v sobě obsahuje všechny znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou zcela nezbytné v profesním i osobním životě jedince. NSP přichází s koncepcí popisu jednotlivých měkkých kompetencí. Mezi ně patří především efektivní komunikace, kooperace, kreativita, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, výkonnost, samostatnost, řešení problémů, plánování a organizování práce, celoživotní učení, aktivní přístup, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, vedení lidí (leadership), aktivní přístup.

1.2 Oblasti měkkých kompetencí učitelů v pedagogické literatuře

V dnešní době jsou měkké kompetence chápány jako nezbytné pro každého učitele a je dokázáno, že tito učitelé jsou efektivnější v plnění svých pracovních úkolů (srov. Lavilles & Robles, 2017). Melsel (2019) konkretizuje měkké kompetence, které popisuje jako atributy umožňující učitelům efektivní a harmonickou interakci s žáky a ostatními ve vzdělání. Pomáhají jim komunikovat, řídit sami sebe i ostatní a zvládat změny a inovace. Kvalita studijních výsledků žáků navíc silně souvisí s měkkými dovednostmi učitelů (srov. Hattie, 2015). Je tedy důležité, aby měkké kompetence byly součástí kurikula pro vzdělávání učitelů (např. Pachauri & Yadav, 2014).

Stejně jako v obecné rovině, ani pro učitele neexistuje žádná univerzální sada měkkých kompetencí (Matteson, Andreson, & Boyden, 2016). S tímto souhlasí Grisi (2014), neboť uvádí, že tyto kompetence nejsou spojeny s konkrétními vyučovanými předměty, ale jsou chápány jako průřezové. Tyto myšlenky doplňuje Hattie (2015), protože zdůrazňuje, že se jedná o konkrétní schopnost být proaktivní, spolupracovat, srozumitelně komunikovat, být inovativní a přizpůsobit se prostředí školy. Rozvoj měkkých kompetencí byl dříve řešen především v oblasti managementu. Dnes už je však i u učitelů popsána souvislost mezi měkkými a tvrdými kompetencemi (Tabieh, Abuzagha, & Al Ghou, 2021).

V naší pedagogické literatuře jsou jednotlivé oblasti měkkých kompetencí od devadesátých let zpracovány nejčastěji jako součást tématu sociálních dovedností učitele (Spilková, 1996; Helus, 2001; Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Švec, 2002). Velkou míru shody lze sledovat mezi autory, kteří zmiňují ve svých kompetenčních (dovednostních) modelech efektivní komunikaci, tvořivé zvládání konfliktů, schopnost sebereflexe, empatii nebo řízení ostatních (Vališová & Kasíková, 2007; Spilková & Vašutová, 2008).

Tyto poznatky výrazným způsobem rozšiřují Gillernová a Krejčová (2003), protože předkládají následující velmi podrobný inventář profesních sociálních dovedností učitele. Jsou jimi akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů; autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání; porozumění neverbálním projevům jedince; rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; vedení ke spolupráci; vyjadřování se ke konkrétním situacím; zvládání konfliktních situací.

V posledních letech je tendence k vytvoření Rámce profesních kvalit učitele (dále jen RPKU), který charakterizuje kvalitu a profesionalitu učitele, zahrnující mimo jiné i některé měkké kompetence. Podrobně se tímto tématem zabývá Tomková, *et al.* (2012), která zpracovává RPKU jako podporu pro profesionalizaci a rozvoj učitelské profese. V jejím podání se jedná především o vytvořený evaluační nástroj, sloužící jako podpora komplexní sebereflexe, jehož významnou součástí je i zaměření na měkké kompetence, především efektivní komunikaci. Jedním z východisek se RPKU stal i pro Standard

kvality profesních kompetencí studenta učitelství, zpracovaný Kratochvílovou a spolupracovníky (Kratochvílová, Svojanovský *et al.*, 2020). Zmíněný materiál, který je zaměřen na budoucí učitele, zdůrazňuje důležitost měkkých kompetencí. Gillernová a Šírová (2012) tuto problematiku řeší z jiného pohledu, v mnohém se však jejich poznatky shodují s poznatky výše uvedených autorů (srov. Tomková, *et al.*, 2012; Kratochvílová, Svojanovský *et al.*, 2020). Autorky se zabývají sociálními dovednostmi učitele a mezi jiným kladou velký důraz na činnosti učitele vztahující se ke komunikaci, sebereflexi a zvládnutí řešení konfliktů, což zcela koresponduje s výše uvedeným.

Významným zastřešujícím materiálem vztahujícím se k přípravě učitelů je nově vzniklý Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Hlavní myšlenkou je snaha o výrazné zlepšení vybavenosti učitelů potřebnými kompetencemi a tím podpoření profesionalizace učitelského povolání. V Kompetenčním rámci je podrobně popsáno osmnáct kompetencí včetně těch měkkých. Popsané kompetence jsou rozděleny do šesti oblastí, které mají vzájemnou logickou návaznost (MŠMT, 2023).

1.3 Specifika měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku

Východiskem pro naše zkoumání je soubor měkkých kompetencí charakterizujících učitele odborného výcviku. Ty specifikuje NSP (2017), která vychází z centrální databáze kompetencí (dále jen CDK). V souladu s názorem Hroníka (2007) pro nás bylo klíčové, aby jednotlivé kompetence byly srozumitelně popsány a odkazovaly na využitelnost v praxi. Ve shodě s tím, jak bylo zmíněno v předchozím textu, jsou některé měkké dovednosti pro učitele odborného výcviku označením podobné, či dokonce totožné s kompetencemi definovanými. Ovšem je nutné zdůraznit, že konkrétní vymezení měkkých dovedností pro učitele odborného výcviku má své typické zvláštnosti, které souvisejí s náplní jeho práce. Z tohoto pohledu mezi nejdůležitější měkké kompetence byly zařazeny zvláště kompetence uvedené v tabulce I.

Tabulka I: Vymezení měkkých kompetencí pro učitele odborného výcviku

Požadovaná kompetence	Popis kompetence
Efektivní komunikace	<p>Učitel zvládá na vynikající úrovni formulaci myšlenek v písemné i ústní podobě. Vedle toho umí naslouchat svým komunikačním partnerům, se kterými přichází do styku. Umí se zdravě a přiměřeně prosadit. Je schopen prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit a přitáhnout jejich pozornost. Také akceptuje názory jiných a následně s těmito názory pracuje. Konflikty nezavrhuje, ale spíše z nich umí vytěžit jejich pozitivní potenciál a vnímá je jako podnět ke zlepšení komunikace. Reflektuje komunikaci formou zpětné vazby. Vedle toho je schopen, jak to ostatně vyžaduje dnešní aktuální společenská situace, komunikace s jinými kulturami.</p>
Samostatnost	<p>Pedagog je schopen transformovat cíl na jednotlivé kroky (úkoly), které vedou k dosažení cíle. Při tom je ale připraven řídit sám sebe. Zná reálně své možnosti, umí své síly odhadnout a rozložit. K tomu využívá plánování a dlouhodobou koncentraci. Jeho rozhodnutí mají být rychlá a pružná. Pokud je potřeba, požádá o pomoc, kdy využívá veškeré potřebné a přístupné zdroje informací. Není pro něj problém nést osobní riziko, protože ho umí dobře posoudit a zvážit.</p>
Řešení problémů	<p>Je mu vlastní jak samostatné, tak týmové řešení problémů. Umí se adekvátně chovat v roli vedoucího řešitelského týmu. Vychází ze svých zkušeností, ale nepodceňuje ani svou intuici a využívá při tom a rozvíjí kreativní myšlení. Buduje motivující prostředí pro řešení problémů. Sám vytváří standardy či se podílí na jejich tvorbě a tím předchází vzniku problémů. Má také schopnost překonávat předsudky a stereotypy myšlení.</p>
Aktivní přístup	<p>Staví se pozitivně k životu i práci a je přirozeně a přiměřeně aktivní. Zvládá ovlivňovat dění kolem sebe, aktivně vyhledává řešení, nové aktivity, postupy a možnosti. Také realisticky podstupuje osobní riziko, aby mohl dosáhnout cíle. S tím souvisí předvídání rozličných situací a přijímání opatření. Následně pak hledá řešení, dívá se dopředu, aby mohl vytvářet příležitosti. Přitom nepreferuje pouze sebe, ale zapojuje ostatní do svých projektů.</p>

Požadovaná kompetence	Popis kompetence
Kooperace	Lze ji popsat jako aktivní působení na atmosféru a potřeby skupiny. Základem je přispívat k dosahování skupinových cílů. Učitel se nezděkuje přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti. Také sdílí, aktivně vyhledává a nabízí relevantní informace, které vedou ke kvalitním výstupům skupinové práce.
Flexibilita	Je typická tím, že pedagog vítá změny a vnímá je jako příležitosti. Sám aktivně vyhledává nové myšlenky a podněty. Je vstřícný a otevřený ke všemu novému, neobává se ani nepoznaných cest. S tím úzce souvisí jeho ochota stále se učit. Má zájem se dále rozvíjet, obohacovat své znalosti a dovednosti a také přispívat svými náměty k vylepšení stávajícího stavu. Je flexibilní v tom smyslu, že umí reagovat v nepředvídaných situacích a dokáže improvizovat.
Výkonnost	Ve výkonech je vysoce spolehlivý a stabilní. Ostatním je příkladem v osobním nasazení. Orientuje se na výkon a na výsledek (přínos). Zpětnou vazbu akceptuje konstruktivně. Zároveň jsou jeho osobní a týmové nebo firemní cíle navzájem v souladu. S tím pak souvisí zvyšující se efektivita výkonu. Zvládá sebekontrolu. Umí sám sebe motivovat a pak navazuje procesem sebezdokonalování.
Plánování a organizování práce	Plánovat umí jak v krátkodobém, tak dlouhodobém horizontu a respektuje plány a potřeby okolí. Svůj výkon se snaží stále zlepšovat. Jeho rozhodování je v souladu s prioritami, kdy umí rozlišit a následně preferovat důležité před naléhavým. Koncipuje varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli. Počítá s riziky a umí s nimi pracovat. Plánuje a využívá potřebné zdroje i jejich efektivní využití a efektivní využití času. Poskytuje si zpětnou vazbu, kdy vyhodnocuje naplňování cílů, plánů a aktivit. Podle toho pak koriguje své jednání, organizuje svou činnost. Umí také účinně zorganizovat činnost druhých.
Celoživotní učení	V souladu s potřebou trendu celoživotního učení vymezuje své budoucí vzdělávací potřeby. K celoživotnímu vzdělávání přistupuje aktivně. Rozšiřuje portfolio svých poznatků (i z jiných oborů), je schopen je následně aplikovat do své praxe. Motivuje sám sebe ke vzdělávání. Nové poznatky aktivně vyhledává a přijímá a také postupně zavádí do praxe. Ostatním je schopen poskytovat potřebné zdroje informací. Také si je ovšem vědom svých slabín a dokáže je účinně kompenzovat svými silnými stránkami, na kterých stojí. Své úspěchy a neúspěchy aktivně vyhodnocuje a vytváří si akční plán dalšího vzdělávání.

**Požadovaná
kompetence**

Popis kompetence

<p>Zvládnání zátěže</p>	<p>Je schopen podat velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, přitom ho charakterizuje vytrvalost. Neúspěch ho neodradí, ale naopak je pro něj stimulem, jak to příště udělat lépe. Změny akceptuje jako samozřejmost, když překonává překážky. Zvládá analyzovat situaci, hledá alternativy a volí nejhodnější řešení. Obtíže ho neodradí. Umí se vyrovnat i s rutinními úkoly, které dokáže vykonávat po dlouhou dobu, což souvisí s pevnou vůlí. Svě emoce je schopen ovládat, ale nepotlačuje je a umí je adekvátně vyjádřit. Věří ve své schopnosti, ví, co je schopen zvládnout.</p>
<p>Orientace v inform.</p>	<p>Informace vyhledává cíleně, zároveň si ověřuje jejich důvěryhodnost vzhledem ke zdrojům, ze kterých čerpá. Nevyhýbá se ani netradičním zdrojům informací. Informace strukturuje a dokumentuje inovativním způsobem. Umí pracovat s technologiemi novým způsobem.</p>
<p>Vedení lidí</p>	<p>Jednoznačně přebírá zodpovědnost za skupinový výkon, a to i v případě neúspěchu. Analyzuje, co bylo úspěšné a co ne, a následně navrhuje opatření pro zlepšení. Má snahu, aby všichni členové týmu pochopili skupinový cíl a ztotožnili se s ním, s jeho posláním a programem – organizuje strategické mítinky. Je vzorem (příkladem) pro druhé. Přebírá roli vůdce – nezalekne se obtíží, nevyhýbá se komplikovaným situacím. Ostatní vědí, že se na něj mohou spoléhat, je věrohodný a spolehlivý. Jednotlivé členy zapojuje do vedení porad a řízení. Má roli jako školitel a trenér podřízených. Umí vytvořit vhodné studijní materiály pro školení. Dokáže delegovat na podřízené určité úkoly a pravomoci. Dává jim prostor a možnost převzít zodpovědnost za dílčí úkoly. Hodnotí kompetence svých podřízených a následně navrhuje možnosti a příležitosti k osvojení dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí. Je schopným koučem.</p>
<p>Ovlivňování ostatních</p>	<p>Umí se přizpůsobit ve svém jednání a prezentaci danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit. Přípravuje se a předvídá reakce posluchačů. Formuje koalice, využívá třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých. Zvládá záměrné poskytovat nebo naopak neposkytovat informace, aby získal specifický vliv. Jeho verbální prezentace v mateřském jazyce je skvělá. Také neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače. Umí pracovat s trémou, neovlivňuje výrazně jeho výkon v oblasti zaujmout posluchače a přesvědčit je. Pokud je potřeba, dokáže po přípravě prezentovat a jednat v cizím jazyce. Zná a využívá různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování.</p>

Zdroj: NSP (2017). Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>

2 METODOLOGIE

Pro naši studii bylo důležité zjistit, jak učitelé odborného výcviku chápou měkké kompetence, jakou důležitost jednotlivým kompetencím přiřkládají, a hlavně jak sami hodnotí svoje vlastní měkké kompetence a jak tyto jejich kompetence chápou a hodnotí jejich ředitelé a zástupci ředitelů. Naším cílem bylo posoudit potřeby rozvoje měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku jak z hlediska pohledu samotných učitelů, tak z hlediska pohledu jejich vedoucích pracovníků.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Jak učitelé hodnotí úroveň vlastních měkkých kompetencí?
- Které kompetence považuje tato skupina respondentů za prioritní pro výkon svého povolání?
- Jak hodnotí ředitelé a zástupci ředitelů úroveň měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku?
- Které kompetence považují ředitelé a jejich zástupci za nejdůležitější pro výkon profese učitele odborného výcviku?
- Jaký je rozdíl mezi vnímáním měkkých kompetencí učitelů u těchto dvou skupin?

Vzorek respondentů se skládá ze dvou skupin. První skupinou jsou učitelé odborného výcviku, druhou pak ředitelé a zástupci ředitelů (dále jen ředitelé). Prostřednictvím databáze <https://www.stredniskoly.cz> byly osloveny náhodně vybrané střední odborné školy napříč celou Českou republikou.

Školám byly zaslány dva dotazníky, jeden byl určený vedení školy a druhý učitelům odborného výcviku. Vedení školy bylo požádáno o vyplnění dotazníku a další distribuci učitelům. Spolupráce závisela na ochotě a možnostech ředitelů školy, proto byla návratnost dotazníku velmi různorodá. Zatímco učitelé se zaměřovali na svoje vlastní měkké kompetence, odpovědi ředitelů se týkaly jejich učitelů odborného výcviku v obecné rovině. Obě skupiny se vyjadřovaly jak k „reálné“ hodnotě kompetencí u učitelů odborného výcviku, tak k tomu, jakou ideální hodnotu by měly jednotlivé kompetence u této skupiny učitelů mít. Nebylo možné zajistit párování.

Sběr dat začal již v roce 2020, poté byl přerušeno koronavirovou epidemií, definitivně byl uzavřen až v roce 2022. Finální počet respondentů mezi

řediteli škol byl 137 a konečný počet respondentů učitelů odborného výcviku byl 327.

Při vytváření výzkumného nástroje, kterým byl dotazník, jsme vycházely z měkkých kompetencí, které uvádí NSP (2017). Jak již bylo uvedeno výše, důvodem byla jednoduchost a srozumitelnost popisu obsahu jednotlivých kompetencí, které pro nás byly přímo použitelné. Další inspirací byl výzkum měkkých kompetencí u absolventů VŠ v České republice (Balzar, Karásek, Šimek *et al.*, 2014), který se zabýval tím, jak hodnotí zaměstnavatelé absolventy vysokých škol. Stejně jako v tomto výzkumu se námi oslovení respondenti vyjadřovali k jednotlivým položkám (viz tabulka I) prostřednictvím Likertovy škály v rozmezí 1–7, přičemž 1 znamenalo minimální kompetenci a 7 představovalo maximální úroveň dosažené kompetence. Každá z uvedených kompetencí byla respondentům v dotazníku podrobně popsána. Data byla analyzována v programu SPSS. Signifikanci rozdílů mezi hodnotami ředitelů a učitelů jsme ověřovali pomocí T-testu.

3 PREZENTACE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

Z celkového počtu 137 respondentů ze skupiny ředitelů bylo 79 mužů, což odpovídá 58 %, a 58 žen (42 %). Jejich průměrný věk byl 53 let, průměrná délka pedagogické praxe pak byla 26,5 let. Ve skupině učitelů odborného výcviku bylo celkem 328 respondentů, 141 mužů (43 %) a 187 žen (57 %), průměrný věk byl 42 let, délka pedagogické praxe 14 let.

Nejdříve jsme se zaměřily na to, jak učitelé odborného výcviku vnímají úroveň vlastních měkkých kompetencí. Tito respondenti nejvyšší hodnotu přisuzují plánování a organizaci práce (5,95), za nimi hned následuje samostatnost (5,90) a dále výkonnost (5,84).

Ve výčtu těchto tří měkkých kompetencí se učitelé odborného výcviku a ředitelé téměř shodují. Nejvyšší hodnotu přisuzují vedoucí pracovníci učitelům odborného výcviku v oblasti výkonnosti, následuje samostatnost, třetí nejvyšší hodnotu dávají plánování a organizaci práce. Z výsledků je zřejmé, že ředitelé však dávají reálným kompetencím učitelů výrazně nižší hodnoty (viz tabulka II). Statisticky významné rozdíly jsou u všech měkkých kompetencí, nejvíce pak u efektivní komunikace (1,4), celoživotního učení, kooperace (1,3), flexibility (1,3) a kreativity (1,3) (viz tabulka III).

Tabulka II: Průměry „reálných“ hodnot měkkých kompetencí u učitelů odborného vyučování z pohledu učitelů a ředitelů

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Efektivní komunikace	učitelé	328	5,90	1,220	,067
	ředitelé	142	4,47	1,500	,126
Kooperace (spolupráce)	učitelé	328	5,76	1,261	,070
	ředitelé	142	4,47	1,476	,124
Kreativita	učitelé	328	5,70	1,272	,070
	ředitelé	142	4,41	1,420	,119
Flexibilita	učitelé	328	5,75	1,224	,068
	ředitelé	142	4,49	1,433	,120
Uspokojování zákaznických potřeb	učitelé	328	5,51	1,372	,076
	ředitelé	142	4,64	1,365	,115
Výkonnost	učitelé	328	5,84	1,2005	,067
	ředitelé	142	4,83	1,238	,104
Samostatnost	učitelé	328	5,90	1,230	,068
	ředitelé	142	4,72	1,323	,111
Řešení problému	učitelé	328	6,03	1,156	,064
	ředitelé	142	4,51	1,367	,115
Plánování a organizován práce	učitelé	328	5,95	1,311	,072
	ředitelé	142	4,66	1,331	,112
Celoživotní vzdělávání	učitelé	328	5,72	1,283	,071
	ředitelé	142	4,25	1,512	,127
Aktivní přístup	učitelé	328	5,71	1,236	,068
	ředitelé	142	4,42	1,364	,114

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zvládání zátěže	učitelé	328	5,67	1,352	,075
	ředitelé	142	4,54	1,183	,099
Objevování a orientace v informacích	učitelé	328	5,59	1,127	,062
	ředitelé	142	4,29	1,206	,101
Vedení lidí	učitelé	328	5,52	1,301	,072
	ředitelé	142	4,46	1,377	,116
Ovlivňování ostatních	učitelé	328	5,34	1,285	,071
	ředitelé	142	4,27	1,311	,110

Tabulka III: Rozdíly mezi průměry „reálných“ hodnot měkkých kompetencí (T-test)

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Efektivní komunikace	10,820	468	,000	1,425	,132	1,166	1,683
	9,977	225,278	,000	1,425	,143	1,143	1,706
Kooperace (spolupráce)	9,638	468	,000	1,287	,134	1,025	1,550
	9,057	234,046	,000	1,287	,142	1,007	1,567
Kreativita	9,764	468	,000	1,293	,132	1,033	1,553
	9,347	243,249	,000	1,293	,138	1,020	1,565
Flexibilita	9,673	468	,000	1,254	,130	,999	1,509
	9,091	234,102	,000	1,254	,138	,982	1,526
Uspokojování zákaznických potřeb	6,331	468	,000	,871	,138	,601	1,142
	6,344	269,212	,000	,871	,137	,601	1,142
Výkonnost	8,257	468	,000	1,007	,122	,768	1,247
	8,169	261,414	,000	1,007	,123	,765	1,250

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Samostatnost	9,364	468	,000	1,184	,126	,936	1,433
	9,099	251,170	,000	1,184	,130	,928	1,440
Řešení problému	12,373	468	,000	1,520	,123	1,276	1,762
	11,582	232,172	,000	1,520	,131	1,262	1,779
Plánování a organizace práce	9,721	468	,000	1,286	,132	1,026	1,546
	9,663	164,247	,000	1,286	,133	1,024	1,548
Celoživotní učení	10,814	468	,000	1,473	,136	1,205	1,741
	10,136	232,829	,000	1,473	,145	1,187	1,759
Aktivní přístup	10,102	468	,000	1,295	,128	1,043	1,547
	9,715	245,602	,000	1,295	,133	1,032	1,557
Zvládání zátěže	8,641	468	,000	1,132	,131	,874	1,389
	9,110	303,825	,000	1,132	,124	,887	1,376
Objevování a orientace v informacích	11,235	468	,000	1,300	,116	1,072	1,527
	10,937	252,205	,000	1,300	,119	1,066	1,534
Vedení lidí	7,970	468	,000	1,061	,133	,799	1,322
	7,795	254,768	,000	1,061	,136	,793	1,328
Ovlivňování ostatních	8,237	468	,000	1,070	,130	,815	1,325
	8,173	263,111	,000	1,070	,131	,812	1,328

Co se týká ideální představy o úrovni měkkých kompetencí, nejvyšší ideální hodnotu přisuzují ředitelé efektivní komunikaci (6,25). Druhou nejvýznamnější hodnotu přisuzují plánování a organizaci práce (6,09). Další významnou kompetencí je pro ředitele schopnost řešení problémů (6,08).

Učitelé chápou nejdůležitější měkké kompetence podobně jako ředitelé, přisuzují jim však nižší hodnoty týkající se ideální představy. Statisticky významné rozdíly se objevují téměř ve všech položkách kromě uspokojování

zákaznických potřeb a objevování a orientace v informacích. Ředitelé požadují výrazně vyšší hodnoty u efektivní komunikace, kooperace, kreativity, flexibility, než jaké považují za ideál učitelé (viz tabulka IV).

Tabulka IV: Průměry ideálních hodnot měkkých kompetencí u učitelů odborného vyučování z pohledu učitelů a ředitelů

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Efektivní komunikace	učitelé	328	5,38	1,296	,072
	ředitelé	142	6,25	,818	,069
Kooperace (spolupráce)	učitelé	328	5,41	1,303	,072
	ředitelé	142	5,89	,923	,077
Kreativita	učitelé	328	5,20	1,417	,078
	ředitelé	142	5,28	,932	,078
Flexibilita	učitelé	328	5,39	1,268	,070
	ředitelé	142	6,04	,766	,064
Uspokojování zákaznických potřeb	učitelé	328	5,37	1,415	,078
	ředitelé	142	5,46	1,083	,091
Výkonnost	učitelé	328	5,76	1,332	,074
	ředitelé	142	6,04	,811	,068
Samostatnost	učitelé	328	5,72	1,393	,077
	ředitelé	142	6,05	,756	,063
Řešení problému	učitelé	328	5,48	1,287	,071
	ředitelé	142	,08	,812	,068
Plánování a organizován práce	učitelé	328	5,51	1,372	,076
	ředitelé	142	6,09	,789	,066
Celoživotní učení	učitelé	328	5,48	1,455	,080
	ředitelé	142	5,82	,880	,074

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aktivní přístup	učitelé	328	5,33	1,455	,080
	ředitelé	142	5,66	,974	,082
Zvládání zátěže	učitelé	328	5,07	1,391	,077
	ředitelé	142	5,94	,877	,074
Objevování a orientace v informacích	učitelé	328	5,24	1,206	,067
	ředitelé	142	5,42	,925	,078
Vedení lidí	učitelé	328	5,03	1,464	,081
	ředitelé	142	5,73	,945	,079
Ovlivňování ostatních	učitelé	328	4,96	1,352	,075
	ředitelé	142	5,49	,913	,077

Za nejvýznamnější kompetenci pro své povolání považují učitelé schopnost řešit problémy (6,03), reálně si však uvědomují, že této ideální hodnoty nedosahují (5,48). Naopak kompetenci, která se týká plánování a organizace práce, ideálně přisuzují hodnotu 5,95, která se blíží jejich vnímání vlastní reality (5,51). Co se týká kompetence zaměřené na efektivní komunikaci, obě skupiny se shodnou na jejím významu, ovšem ideální představa učitelů je podstatně nižší (5,90) než představa ředitelů (6,25).

Tabulka V: Rozdíly mezi průměry ideálních hodnot měkkých kompetencí (T-test)

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Efektivní komunikace	-7,373	468	,000	-,868	,118	-1,100	-,637
	-8,758	406,740	,000	-,868	,099	-1,063	-,637
Kooperace (spolupráce)	-3,993	468	,000	-,482	,121	-,719	-,245
	-4,557	370,245	,000	-,482	,106	-,690	-,274

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Kreativita	-4,804	468	,000	-,623	,130	-,877	-,368
	-5,627	394,070	,000	-,623	,111	-,840	-,405
Flexibilita	-5,629	468	,000	-,645	,115	-,870	-,420
	-6,783	419,356	,000	-,645	,095	-,832	-,458
Uspokojování zákaznických potřeb	-,698	468	,485	-,093	,133	-,354	-,168
	-,775	345,165	,439	-,093	,120	-,329	-,143
Výkonnost	-2,292	468	,022	-,276	,120	-,513	-,039
	-2,755	417,076	,006	-,276	,100	-,473	-,079
Samostatnost	-2,656	468	,008	-,330	,124	-,574	-,086
	-3,308	445,158	,001	-,330	,100	-,526	-,134
Řešení problému	-5,152	468	,000	-,603	,117	-,833	-,373
	-6,122	406,971	,000	-,603	,098	-,796	-,409
Plánování a organizace práce	-4,728	468	,000	-,582	,123	-,824	-,340
	-5,787	432,368	,000	-,582	,101	-,780	-,385
Celoživotní učení	-2,597	468	,010	-,341	,131	-,600	-,083
	-3,128	418,961	,002	-,341	,109	-,556	-,127
Aktivní přístup	-2,516	468	,012	-,336	,133	-,598	-,074
	-2,930	388,582	,004	-,336	,115	-,561	-,110
Zvládání zátěže	-6,876	468	,000	-,870	,126	-1,118	-,621
	-8,175	407,121	,000	-,870	,106	-1,079	-,660
Objevování a orientace v informacích	-1,602	468	,110	-,182	,113	-,405	,041
	-1,776	344,572	,077	-,182	,102	-,383	,020
Vedení lidí	-5,235	468	,000	-,699	,133	-,961	-,437
	-6,173	400,073	,000	-,699	,113	-,921	-,476
Ovlivňování ostatních	-4,265	468	,000	-,530	,124	-,774	-,286
	-4,951	385,858	,000	-,530	,107	-,740	-,319

Ze zjištěných výsledků je zřejmé, že vnímání vlastní reality je u učitelů podstatně vyšší (5,38), než ji u učitelů vnímají ředitelé (4,47). Na základě uvedených hodnot můžeme konstatovat, že u obou skupin nedosahuje vnímaná realita jejich ideálních představ (viz tabulka V).

4 DISKUSE

Cílem našeho výzkumu bylo posoudit potřeby rozvoje měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku jak z hlediska samotných učitelů, tak z hlediska jejich vedoucích pracovníků.

Při studiu odborných zdrojů jsme došli k závěru, že autoři nejsou zcela jednotní nejen při definování měkkých kompetencí, ale také se výrazně liší jejich názory i na to, které ze složek je vhodné považovat za prioritní (srov. Goleman, 2000; Belzer, 2004; Peters- Kühlinger & Friedel, 2007; Robles, 2012; Fleischmann, 2013, Touloumakos, 2020). Vzhledem k tomuto zjištění jsme se rozhodly pracovat s měkkými kompetencemi definovanými NSP (2017), kde je možné nalézt i kompetence přímo náležící učitelům odborného výcviku.

Čtyřmi nejdůležitějšími kompetencemi dle NSP (2017) pro toto povolání jsou efektivní komunikace, samostatnost, řešení problémů a aktivní přístup. To je v souladu s tím, co považují za nejdůležitější naši respondenti z řad ředitelů. Mezi pět kompetencí, které u učitelů odborného výcviku považují za nejdůležitější (tyto kompetence přesahují hodnotu 6) patří zejména efektivní komunikace, organizace práce, řešení problémů, flexibilita a samostatnost. To se shoduje také s výsledky Balcara, Šimka a Filipové (2018), ve kterém zaměstnavatelé požadují od svých zaměstnanců především samostatnost, výkonnost, efektivní komunikaci, flexibilitu a proaktivní přístup. Schopnost řešit problémy a efektivní komunikaci považují za prioritní u učitelů odborného výcviku také sami učitelé, kteří je dále doplňují o plánování a organizaci práce a také flexibilitu.

Z uvedeného vyplývá, že za prioritní měkké kompetence považuje efektivní komunikaci i řešení problémů většina výzkumnů. Souhlasíme tedy s tvrzením DeVita (2008) a Heinové (2008), kteří se shodují v tom, že prevence vzniku mezilidských konfliktů velmi úzce souvisí se zvládnutím vzájemné komunikace.

Výrazný rozdíl je v ideálních hodnotách měkkých kompetencí u učitelů a ředitelů. Tento nesoulad se nejvíce projevuje právě u efektivní komunikace.

Ředitelé této kompetenci dávají nejvyšší hodnotu a také vidí výrazný rozdíl mezi ideálem a realitou u učitelů. Učitelé naopak efektivní komunikaci nepřikládají tak velkou důležitost a ani rozpor mezi ideálem a realitou z jejich pohledu není tak velký. K dalším kompetencím, u nichž ředitelé vidí velký nesoulad mezi ideálem a realitou, patří schopnost řešení problémů, celoživotní učení a flexibilita. To odpovídá tomu, co uvádí Peddle (2000), a v podstatě to potvrzuje i zjištění, které vyplývá z výzkumné studie MŠMT (Balzar, Karásek, Šimek *et al.*, 2014), která dospívá ke stejným závěrům při zkoumání úrovně měkkých kompetencí zaměstnanců pohledem jejich zaměstnavatelů. Z výsledků této výzkumné studie vyplývá, že zaměstnavatelé vidí absolventy kritičtěji, než oni vidí sami sebe.

Jak už bylo výše uvedeno, učitelé se vyjadřovali k úrovni svých měkkých kompetencí na základě vlastní reflexe, což nemusí odpovídat skutečné realitě. Na tuto skutečnost upozorňuje i Daigeler (2008) a Hartl & Hartlová (2010), neboť shodně uvádějí, že bez dokonale zvládnuté dovednosti sebe-reflexe se nelze reálně zhodnotit. To také považujeme za limit našeho výzkumu, protože skutečná úroveň měkkých kompetencí, která by byla zjišťována nezávislým způsobem bez subjektivity respondentů, nebyla z naší strany ověřována.

ZÁVĚR

Odborníci se shodují v potřebě rozvíjení kurikula v oblasti měkkých dovedností v pregraduálním studiu (např. States, Detrich, & Keyworth, 2018). I náš výzkum dokládá potřebu zlepšování úrovně měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku, zvláště pak v oblastech efektivní komunikace a řešení problémů. Objevuje se velké množství výzkumů zaměřených na implementaci měkkých dovedností do studijních programů a také důkazy o úspěšnosti těchto programů (např. Lavilles & Robles, 2017). Ideální je samozřejmě zařazení různých programů do pregraduálního studia učitelů, např. ve formě integrace měkkých kompetencí do studovaných předmětů, zařazení speciálních týdnů během semestru apod. (Cimatti, 2016). To je však u učitelů odborného výcviku mnohdy obtížné vzhledem k jejich odlišné studijní dráze.

Naším cílem bylo upozornit na tuto problematiku a důležitost dalšího vzdělávání v oblasti měkkých kompetencí u učitelů odborného výcviku, neboť jak již bylo řečeno, jen učitel, který sám má dokonale osvojené měkké

kompetence a dokáže s nimi pracovat ve svém životě a v profesní praxi, je může na požadované úrovni předat žákům.

Na základě našich zjištění se domníváme, že mezi měkké kompetence s největší potřebou rozvoje u učitelů odborného výcviku patří efektivní komunikace, řešení problémů, plánování a organizace a flexibilita. Z prezentovaných závěrů vychází i doporučení pro ředitele škol, kteří by měli své zaměstnance podporovat ve zdokonalování těchto dovedností. Jednou z možností, která se v současnosti nabízí, je především další vzdělávání pedagogických pracovníků. Určitě by bylo vhodné i využití vzájemného setkávání učitelů různých škol k předávání příkladů dobré praxe, dále semináře s odborníky, kteří se touto problematikou zabývají, popř. i poskytnutí různých odborných zdrojů a literatury na toto téma pro potřeby učitelů.

LITERATURA

- Balcar, J., Šimek, M., & Filipová, L. (2018). Soft skills of Czech graduates. *Národohospodářský obzor*, 18(1), 45–60. <https://doi.org/10.2478/revecp-2018-0003>.
- Balzar, J., Karásek, Z., Šimek, M., & Hodulík, M. (2014). Metodika „Hodnocení výstupů ze vzdělání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli“, MŠMT.
- Baron, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Belzer, A. (2004). It's Not Like Normal School: the Role of Prior Learning Contexts in Adult Learning. *Adult Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0741713604268893>
- Berková, K., Frenđlovská, D., & Kubišová, A. (2021). *Modely hodnocení rozvoje profesních a měkkých kompetencí v sekundárním vzdělávání*. Praha: Extrasystém.
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and their Role for the Quality of Organisations and Enterprises. *International Journal of Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Collet, C., Hine, D., & du Plessis, K. (2015). Employability Skills: Perspectives from a Knowledge-intensive Industry. *Education & Training*, 57(5), 532–559.

- Conger, J. A. (1998). The Necessary Art of Persuasion. *Harvard Business Review*, květen. Dostupné z: <https://hbr.org/1998/05/the-necessary-art-of-persuasion>.
- Daigeler, T. (2008). *Vedení lidí v kostce: techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada Publishing.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Fleischmann, E. M. (2013). *Soft Skills of Excellent Teachers in Diverse South African Schools in the Western Cape*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. a kol. (2003). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.
- Gillernová, I., & Šírová, E. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus.
- Grisi, C. G. A. (2014). Soft Skills: A Close Link between Enterprises and Ethics. „Speech at Soft Skills and their Role in Employability: New Perspectives in Teaching, Assessment and Certification“. In Cimatti, B. (2016), Definition, Development, Assessment of Soft Skills and their Role for the Quality of Organisations and Enterprises. *International Journal of Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hattie, J. A. C. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Heinová, H., et al. (2008). *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání*. Praha: Educa Service.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl, 44–49. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hroník, F. (2007). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P., et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Lavilles, H. L., & Robles, A. C. (2017). Teachers' Soft Skills Proficiency Level and School Performance of Selected Schools in Sultan Kudarat Division. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, 3(1), 10–28.
- Matteson, M., Andreson, L. & Boyden, C. (2016). Soft Skills: A Phrase in Search of Meaning. *Portal Libraries and the Academy*, 16(1).

- Melser, N. A. (2019). *Teaching Soft Skills in a Hard World: A Guide for Beginning Teachers*. Lanham Maryland.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: společné profesní kompetence*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.
- Národní soustava povolání (2017). *CDK/Měkké kompetence*. Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>.
- Pachauri, D. & Yadav, A. (2014). Importance of Soft Skills In Teacher Education Programme. *International Journal of Education Research and Technology*, 5(1), 22–25.
- Peddle, M. T. (2000). *Frustration at the Factory: Employer Perceptions of Workforce*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228599830_Frustration_at_the_Factory_Employer_Perceptions_of_Workforce_Deficiencies_and_Training_Needs.
- Peters-Kühlinger, G., & Friedel, J. (2007). *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 2(5).
- Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Overview of Teacher Soft Skills*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Tabieh, A. A. S, Abuzagha, H. Y., & Al Ghou, K. A. (2021). In-demand Soft Skills and Employability during and Post COVID-19: Evidence from EFL Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), s. 219–229.
- Tomková, A. a kol. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol.*, 11:2207.
- Vališová, A., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: bendova@ped.muni.cz

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20241401007>

