

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA V HUMANITNÝCH, SPOLOČENSKÝCH A TECHNICKÝCH VEDÁCH

Jolana Manniová, SR

Univerzita Komenského v Bratislavě, Pedagogická fakulta

Email: manniova@fedu.uniba.sk

Úvod

Humanitné, spoločenské a technické vedy si vyžadujú vysokoškolského učiteľa, ktorý má rozhodujúce postavenie a participuje na úrovni vzdelanosti a vychovanosti svojich študentov a mladej generácie a svojím profesijným pôsobením vstupuje do zložitého systému vzťahov, v ktorých sa objavuje požiadavka zodpovednosti, rešpektu a taktu. Osobnostné charakteristiky učiteľov výrazne determinujú učiteľskú profesiu, bez ohľadu na to, v ktorej vedeckej disciplíne pôsobia. Preto je požiadavka na osobnosť, ale hlavne na aktivity tejto osobnosti na prvom mieste. Spoločne s pedagogickým myslením, verbálnymi schopnosťami, kritickým myslením, príslušnými kľúčovými kompetenciami, pedagogickými skúsenosťami, záujmom, profesijnou kultúrou ovplyvňujú celkovú jedinečnosť, ale i zložitost' edukácie (H. Tschamler, 2003).

V procese edukácie sa učiteľ sústreďuje na profesionálny, odborný rast študentov v kontexte špecializácií jednotlivých odborov, ako aj na utváranie kultivovaných, slušných a charakterných osobností s vysokou mierou zodpovednosti, dôstojnosti, ľudskej ústretovosti (J. Danek, 2005). Jeho pedagogické majstrovstvo spočíva v reflexii využívania variability mnohých stránok jeho profesijných kvalít, pracovných podmienok v kontexte pôsobenia meniacich sa spoločenských a vzdelávacích súvislostí. Kultivácia pedagogického myslenia potom znamená aj učiť sa diferencovať a vidieť súvislosti i napätie, ktoré sa nevyučujú, ako aj chápať vzájomné vzťahy, osvojovať si komplexné, všestranné chápanie problémov, ktoré zodpovedajú aj podľa J. Skalkovej (2004) zložitosti pedagogických javov v problematike výchovy a vzdelávania, ktoré vyvolala zrýchľujúca sa dynamika ekonomického a technického rozvoja novej spoločenskej potreby.

V tejto súvislosti sa pred učiteľom vynárajú otázky, ako sa menia podmienky a problémy výchovy a vzdelávania v súvislosti so zníženými vedomosťami absolventov, ako sa menia podmienky a problémy výchovy a vzdelávania v súvislosti s globalizačnými tendenciami, ako pružnejšie naštartovať prechody medzi odbornou prípravou a zamestnaním, ako doriešiť kvalifikáciu a rekvalifikáciu kádrov v praxi, ako zabezpečiť a financovať permanentné vzdelávanie, ako podporiť všestranný rozvoj ľudských zdrojov, ako rozvíjať pedagogickú interakciu v sociálno-psychologickom kontexte, ako rozvíjať kritické a tvorivé myslenie, sociálne a technické zručnosti, kľúčové kompetencie, tak, aby v pedagogickom procese študent nadobudol kvalitné teoretické poznatky, potrebné k úspešnému vykonávaniu jeho profesie v praxi.

Kompetencia je podľa V. Pařízka (2003) správanie (činnosť, alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní výkonov v takmer všetkých oblastiach ľudskej práce. Kompetencia znamená mať právomoc a schopnosť účelne sa správať alebo pracovať. Vytvárajúce sa výsledky podľa J. Vašutovej (2004, s. 196) sú využiteľné vo väčšine povolání, či už v humanitných, spoločenských i technických povolaniach, ktoré umožnia jedincovi zastávať celý rad pracovných pozícií a funkcií, vykonávať rôzne úlohy, ktoré sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov a ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Na túto

náročnú úlohu musí byť pracovník podľa K. Horváthovej (2006, s. 135) pripravený nielen vedomostne, ale i osobnostne s dôrazom na vedenie ľudí ako vlastnosť, úspešne ovplyvňovať.

Profesia vysokoškolského učiteľa hlavne v spoločenských vedách, ktoré stále vedú (v roku 2011 takmer 60 % všetkých študentov) i technických vied vychádza z rozšíreného profesijného modelu, ktorý zdôrazňuje jeho pedagogické myslenie (ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí, predsudkov), orientované na predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, organizáciu, metódy, formy a pod. Stáva sa dobrým základom pre naštartovanie aktivít, ktoré uskutočňuje vo svojej práci a mal by mať kognitívny i afektívny charakter. V širších súvislostiach sa stáva strojcom kurikula, viaže sa na subjektové - objektové role v interakciách so študentmi a kolegami, pričom dokáže modifikovať svoju prácu v súlade s potrebami fakulty. Vytvára pozitívne edukačné prostredie, klímu, organizuje a koordinuje činnosti, riadi procesy, dosahované výsledky hodnotí (i sám seba), hodnotí svoju pedagogickú úspešnosť, rolu v nej, ako aj vníma postoje k nemu (K. Bobková - Valentová, 2006).

Z hľadiska kritického myslenia - hodnotenia je práca vysokoškolského učiteľa vo všetkých oblastiach vied úzko spätá s intrapersonálnymi a interpersonálnymi kompetenciami a stratégiami, ktoré v súčasnosti aj podľa D. Freemantla (1995) patria k najžiadanejším kompetenciám vo všetkých oblastiach pracovnej činnosti. Medzi komplex intrapersonálnych kompetencií priradujeme sebazpoznanie, ktoré možno chápať ako súhrn informácií, ktoré má učiteľ o sebe, o svojich vlastnostiach, črtách, schopnostiach, postojoch a pod. V nej má významnú úlohu sebazpoznanie, ktoré má prestupovať všetkými stránkami duševnej činnosti, t. j. oblasť kognitívnu, oblasť emocionálnu i konatívnu (D. Goleman, 1997). Sebahodnotenie predstavuje posudzovanie a hodnotenie vlastných schopností, názorov, vlastností, motívov, činov a pod. Je ekvivalentné kritickému mysleniu a spočíva na usudzovaní a robení záverov na základe zvolených kritérií a štandardov. Je to osobitný pedagogický i psychologický jav, ktorý má mnoho významov a je jedným z moderných trendov, ktorý je aj podľa V. Šveca (2000) zameraný na hodnotenie hodnotením.

Od sebahodnotenia sa odvíjajú aj vzťahy vysokoškolského učiteľa k okoliu, jeho kritickosť, náročnosť na seba a postoj k úspechom i neúspechom, schopnosť tolerancie a pod. V konečnom dôsledku získava schopnosť predvídať a očakávať aj hodnotenia iných (reflexívne hodnotenie), formulovať závery, korigovať správanie, vytvárať postupy, predsavzatia, plány a v konečnom dôsledku sa získava schopnosť vytyčovať a určovať si ciele (riadiaco-regulačná funkcia hodnotenia). Kritickým myslením si vytvára postoje, vníma, prijíma a oceňuje hodnoty, zdôvodňuje ontologické a antropologické určenia v osobnom i spoločenskom živote. Stanovuje si kritériá podľa dôležitosti, užitočnosti, emocionálneho zážitku, morálneho vedomia, mravného postoja. Pracuje s kvantitou, ale i s kvalitou, pričom kritériá môžu byť logické, matematické, vecné, štatistické a pod. Emocionálnou činnosťou zviditeľňuje myšlienky, pestuje vzťahy a uvedomele aktivizuje svoje schopnosti, vôľové vlastnosti dokáže nasmerovať svoju činnosť na stanovené ciele. Na základe sebazpoznania môže prísť k sebariadeniu, čiže stanoveniu stratégií činností, ktoré sú v oblasti sociálnych zručností viazané na oblasť interpersonálnych vzťahov, kompetencií a stratégií.

Prostredie každej fakulty predstavuje komplikovanú sieť rôznych interpersonálnych vzťahov. Tieto sa realizujú vo vzájomnej interakcii medzi osobami, ktoré prichádzajú do sociálneho kontaktu. Dlhodobou využívaná konfrontačná bipolárna interakcia sa v systéme humánneho pedagogického pôsobenia i mimo neho, postupne premieňa na substanciálnu interakciu, ktorá sa sústreďuje na hľadanie podstaty (substancie) vzťahov, spoločných cieľov, názorov, problémov, perspektív, úloh. Substanciálne ponímanie stavia na nachádzaní spojujúceho prvku alebo prvkov, v ich osvojení si ako potreby, ale i prostriedku vytvárania bezkonfliktných vzťahov. Napomáha zlepšiť kontakty s druhými ľuďmi, vytvárať a kultivovať vzájomné vzťahy, vytvárať a obohacovať dôveru v kolektíve, spolupracovať

a pozitívne riešiť konflikty vo vzájomnej komunikácii, rozvíjať celkovú stratégiu správania a pod. Kultivujú sa aj podľa J. Řezáča (1998) sociálne vzťahy a modifikujú sociálne pozície. Hodnotová orientácia, morálna socializácia a rozvoj kultúrneho správania sa stávajú prioritou.

Vysokoškolský učiteľ v zložitej edukačnej činnosti dokáže kriticky myslieť a chápať dôležité súvislosti medzi minulosťou a súčasnosťou. Dokáže zhodnotiť svoje sociálne správanie sa s ohľadom na svoje zdravie, potreby a prostredie, prirodzene si váži umenie a literatúru, odbornú literatúru, techniku. Dokáže komunikovať, rozumieť a dohovoriť sa viacerými jazykmi. Je schopný čítať a písať vo viacerých jazykoch, ako aj schopný hovoriť na verejnosti a obhajovať, ako aj vhodne argumentovať svoj vlastný názor. Vie počúvať a brať do úvahy názory iných ľudí, vie sa vyjadrovať písomne, rozumie grafom, diagramom a tabuľkám. Dokáže objavovať a ovládať modelové nástroje a modernú technológiu, ako aj využívať informačné a komunikačné technológie a rôzne diagnostické zdroje dát, radiť sa s kolegami, kolektívom. V prípade problémov dokáže konzultovať s expertmi, ako aj vytvárať príslušnú písomnú dokumentáciu, portfólio a pod. a tak napomáhať v prevencii a riešení problémov a konfliktov. Vie prirodzene komunikovať, prijímať alebo odmietat' sympatie, uznanie či dešpekt a pod. V sociálnej skupine sa snaží spolupracovať a rešpektovať normy. Pri riešení svojich či kolektívnych problémov, či konfliktov konštruktívne rozmýšľa, je voči svojim kolegom uvoľnený a otvorený, taktný, citlivý k druhým, humánný. Vie cielene ovplyvňovať a regulovať interpersonálne vzťahy i vzťahy k sebe samému. Je flexibilný pri rýchlych zmenách, dokáže nachádzať nové riešenia, stanoviská, motívy, postoje, ako aj spôsoby správania sa pri spolurozhodovaní a riešení vecných problémov. V jeho afektívnej výbave sa zdôrazňuje: sebaopoznanie, učenie sa, rozhodnutie, riadenie citov, správanie v strese a záťaž, empatia, komunikácia, sebaakceptácia, učenie k osobnej zodpovednosti, asertivita, vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov, umenie riešiť konflikty (D. Goleman, 1997). Za špecifickú stránku považujeme väčšiu potrebu a záujem pracovať s ľuďmi, vnímať a pochopiť ich individuálny a duchovný svet, ako aj väčšiu potrebu vytvárať harmonické medziľudské vzťahy.

Socializácia, kultivácia a enkulturácia človeka, ako ľudskej bytosti v procese výchovy a vzdelávania sa spája s novými prístupmi, v ktorých sa rešpektuje individualita a autenticnosť osobnosti vychovávaného jedinca i prirodzená autorita vysokoškolského učiteľa. Je spojená so slobodou, ale i väčšími pocitmi zodpovednosti. Sociálna percepcia znamená poznávanie človeka človekom. Ak hovoríme o kompetencii v oblasti sociálnej percepcie, ako o jednej z kľúčových kompetencií osobnosti, máme na mysli okrem vedomostí súhrn tých vzťahov a postojov, ktoré umožňujú vnímanie a poznávanie človeka človekom na základe kritického myslenia. Výrazne tu vystupujú dve roviny percepcie: a) čo a ako o sebe vypovedám ja sám; b) ako vnímam druhých ľudí. Sociálne vnímanie je podľa M. J. Nolina (1995) veľmi tesne späté so sebaopoznaním (sebaopoznaním aj sebahodnotením), pretože vnímanie sveta závisí od toho, aké závery sme vyvodili u poňatia a vnímania seba samého. Je to spôsob sociálneho vnímania ovplyvnený sociálnym prostredím školy. Vysokoškolský učiteľ je tvorcom sociálneho prostredia a tvorí základňu pre formovanie a priebeh interpersonálnych (medziľudských) vzťahov na fakulte.

Tieto vzťahy sa odohrávajú v reálnom sociálnom systéme, ktorý vyjadruje tri roviny interpersonálnych dyadických vzťahov: jednotlivec – jednotlivec, vysokoškolský učiteľ – vysokoškolský učiteľ; jednotlivec – skupina, vysokoškolský učiteľ - pedagogický kolektív katedier; jednotlivec – spoločnosť, vysokoškolský učiteľ a fakulta. Vzťahy sa priamo premietajú do kvalitatívnej sféry sociálneho prostredia fakulty, do: 1. intímnych interpersonálnych vzťahov, ktoré sa viažu najmä na vzťahy s jednotlivcom, resp. s úzkym okruhom ľudí (rodina, kolegovia, priatelia); do 2. bezprostredných vzťahov v rámci kolektívov a do 3. sprostredkovaných vzťahov. Významným faktorom vzájomných vzťahov

zložiek sociálneho systému, t. j. osobnosti - interakcie - sociálneho prostredia je kvalita jednotlivých prvkov interpersonálnej percepcie, citlivosti vnímania a preferencii hodnôt sociálneho systému osobnosti na základe kritického myslenia. Kvalita v podstatnej miere rozhoduje o smere a orientácii vzájomných interpersonálnych vzťahov (v pozitívnom alebo negatívnom) i o dôsledkoch týchto vzťahov priamym alebo nepriamym vplyvom sociálnej percepcie. Ich prejavy správania je možné len ťažko diferencovať, lebo nie všetky sa podľa M. Mikulaštíka (2003) manifestujú a prejavujú navonok. Podľa V. Šveca (2000) sa kvalita interpersonálnej percepcie prejaví v reálnych vzťahoch, ako aj vo formovaní záujmov a postojov, motivácii k správaniu a zanecháva skúsenosť, ktorú možno využiť v iných sociálnych situáciách. Stáva sa pozitívnym výsledkom sociálneho učenia sa, vytvárajú sa kompetencie v oblasti sociálnej percepcie. V tejto náročnej forme prosocionálneho správania sa, práve percepčné zručnosti v zodpovedajúcej miere napomáhajú primerane interpretovať vnútornú a vonkajšiu realitu. Majú schopnosť realizovať svoje ciele v komplexných sociálnych situáciách, t. j. ovplyvňovať správanie svojimi vlastnosťami tak, aby bol v spoločnej interakcii dosiahnutý optimálny výsledok a schopnosť kontrolovania reakcie druhých, bez narušenia ich autonómie.

Sociálnou percepciou sa vytvára príslušná sociálno-psychologická klíma v posluchárňach a na katedrách kde vysokoškolský učiteľ učí, pôsobí a pracuje. Príslušné sociálne prostredie a interpersonálnymi kompetenciami mu umožňuje lepšie spoznávať študentov, kolegov, spolupracovať s nimi. Získava hodnotiace kompetencie, v ktorých je formálne aj neformálne hodnotený (podľa určitých kritérií, akými sú napríklad pracovitosť, komunikatívnosť, ohľaduplnosť, zmysel pre humor, ochota pomáhať a pod.) a na základe týchto hodnotení je rešpektovaný. Tieto hodnotenia nezávisia len od konania a správania sa kolegov, ale aj od personálnych kompetencií, motivácie, estetiky pracovného prostredia, umiestnenia pracoviska, korektných pracovných vzťahov, slušnosti na pracovisku a pod. Sociálnu percepciu ovplyvňuje kultúra a sociálne prostredie aj v rámci kolektívu. Psychickú afinitu medzi vnímaným a vnímajúcim ovplyvňujú viaceré faktory a väzby. Podľa Ch. Kyriacou (1996) je sociálna percepcia podmienená konkrétnou pedagogickou situáciou a osobnosťou účastníkov. Skúsenosti, postoje, záujmy, ako aj hodnotové preferencie sa vždy premietajú do interpersonálnych vzťahov.

Vysokoškolský učiteľ, ktorý disponuje komplexom schopností a spôsobilostí introspektívneho zažívania, ako aj aktívnej interakcie s prostredím, je vybavený nevyhnutným nástrojom zvládania problémov a stresujúcich situácií, ako aj prežívania ľudských potrieb a pocitov, orientáciou v oblasti medziľudských vzťahov a v konečnom dôsledku nachádza sám seba v tejto zmysluplnej činnosti. Význam interpersonálnych kompetencií spočíva v tom, že sú dôležitým aspektom zažívania i aktívnej interakcie s prostredím. Seberealizácia, sebahodnotenie vlastnej úspešnosti a výkonnosti, ako aj profesionálnej zaangažovanosti sa stávajú východiskami i určitými kritériami pre autoevalváciu vysokoškolských učiteľov, kritériami reflektujúce vyhodnocovanie ich vlastnej úspešnosti. V profesionálnej dráhe nemôže byť vo svojom úsilí osamotený, ale má využívať všetky formy tímovej spolupráce na katedre, fakulte, s inými fakultami a pracoviskami.

Vysokoškolský učiteľ má byť „iniciátorom a mediátorom učiacej sa organizácie,“ v ktorej kooperuje a skvalitňuje prácu, vytvára podmienky, participuje na rozhodovaní fakulty ako celku a podporuje vzájomnú spoluprácu katedier v záujme zvyšovania kvality práce. Zároveň sa má snažiť rozvíjať spôsoby, ako zapojiť do chodu organizácie nových kolegov, doktorandov i študentov. Usiluje sa o kvalitatívne zmeny tak, aby svojím pôsobením presvedčil svoje okolie k hľadaniu múdrosti a kľúča, ako žiť kvalitný život v spoločnosti (H. Tschamler (2003). Tímová práca spočíva v rozvoji a nasmerovaní kolegiálnych vzťahov, ako aj vytváraní pozitívnej pracovno-sociálnej klímy tak, aby sa optimálne zabezpečoval výkon

jednotlivca i spolupráca kolektívu na fakulte. Prvým predpokladom je, aby sa vysokoškolskí učitelia sami stali nositeľmi výchovných ideí a vzdelanosti, aby sa stali osobnosťami, uznávanými a kladne prijímanými.

Kolegiálne vzťahy sa medzi vysokoškolskými učiteľmi vytvárajú spoločnou prácou a vzájomnou spoločenskou komunikáciou na fakulte i mimo nej. Vytvárajú významnú sociálnu skupinu - učiteľský alebo pedagogický kolektív, ktorý ako živý organizmus si vyžaduje aktívne subjekty, ktoré navzájom spolupracujú, rešpektujú sa, tolerujú, komunikujú a riešia konflikty, vzťahy. Sociálne vzťahy a kontakty v sociálnych skupinách aj podľa V. Šveca, M. Mikulášika vplývajú na potenciálnu kvalitu a výkon každej profesie. Kultivujú sociálne vzťahy a modifikujú sociálne pozície, emocionalizujú výučbu (prejavmi vzájomnej osobnej sympatie, senzibility a empatie) v priaznivej socioemočnej klíme. Morálne socializujú, hodnotovo orientujú, cielene rozvíjajú interkultúrne správanie a prosocionálne konanie a pod. Využívajú sebareflexívnu kompetenciu, uplatňovanú nielen pri hodnotení a analýze vlastného správania, ale i pri posudzovaní výchovného pôsobenia. Na ňu nadväzuje kompetencia autoregulatívna, spojená s projekciou a realizáciou zmien v spôsobe života.

Od vzťahov sa dostávame k práci vysokoškolského učiteľa, ktorá je fyzicky a psychicky náročná činnosť, vyžadujúca dobrý psychický stav a duševné zdravie. Vyplýva to z náročnosti a celkovej pracovnej doby, ktorá je omnoho dlhšia, ako jeho normovaný počet vyučovacích hodín týždenne. Odhady z minulých rokov hovoria o tom, že len celková pracovná doba predstavuje zhruba polovicu času vyučovania a druhú tvoria náročné prípravy, kontakt so študentmi, vedením, administratívne práce, angažovanosť, štúdium, účasť na konferenciách, publikačná a vedecká činnosť a pod. V časovej náročnosti neuvádzame fyzickú a psychickú náročnosť povolania, ktoré mnohokrát prevyšuje niektoré iné povolania.

Objektívne sa nemôže posudzovať výkon vysokoškolského učiteľa podľa odpracovaných hodín, ale musí sa brať do úvahy skutočná náročnosť práce, či už pri tvorbe nových študijných programoch a ich implementácia do praxe v zmysle novely VŠ zákona a legislatívnych dokumentov, náročnosť vypracovania strategických plánov prác jednotlivých katedier, kariérny rast a aktivity jej členov, ktorí majú na zreteli víziu fakulty v súlade s očakávaniami a potrebami študentov a tak prispievajú ku skvalitňovaniu výučby, čím sa otvára priestor pre ich permanentné vzdelávanie a sebarozvoj v kontexte komplexnej akreditácie.

Záver

Všeobecné ciele systému vzdelávania spočívajú v cieľavedomom a systematickom rozvoji motivácie k sústavnému zdokonaľovaniu sa, učeniu sa, túžbe po hľadaní progresívneho zmyslu života a tvorivej aktivite po celý život. Rozvíjajú emocionalitu, citové kvality osobnosti, jej pozitívne prežívanie, ako aj pozitívny vzťah a hodnotovú orientáciu k sebe, k iným, k práci, k svetu. Napomáhajú rozvíjať schopnosti, ako sú prevziať zodpovednosť za seba, riadiť sám seba, ovládať sa, byť autentickým, ovládať svoje impulzy a pudy, ako aj zvládať vonkajšie, sociálne tlaky.

Vzhľadom na dynamický vývoj v oblasti všetkých vied, rozvoja ich teórií, koncepcií, spolupráce a kooperácie jednotlivých vedných odborov sa považuje za prioritu vysoká kvalifikovaná odbornosť každého vysokoškolského učiteľa, ktorý ako osobnosť s autoritou je vybavená príslušnými afektívnymi zručnosťami a interpersonálnymi kompetenciami. Ich osvojovanie je celoživotným procesom učenia, je procesom získavania a zdokonaľovania najžiadanejších kľúčových kompetencií ako komplexu schopností a spôsobilostí vysokoškolského učiteľa, je procesom, v ktorom učitelia pracujú s víziou a nadšením,

schopných túto energiu prenášať aj na svojich študentov, ktorí budú rozvíjať sociálnu inteligenciu v širších súvislostiach vzdelávania.

Vysokoškolský učiteľ humanitných, spoločenských i technických vied ak má rozvíjať intelektuálny potenciál mladého človeka pre 3. tisícročie, musí zabezpečiť vo svojej odbornej výučbe aj výchovné pôsobenie, ktorého cieľom je pozdvihnúť duchovný, intelektuálny potenciál mladého človeka, ktorý bude schopný:

1. *naučiť sa a vytvárať optimálne vzťahy človeka k človeku, životu, veciam, prírode pomocou pojmových, emocionálnych a pocitových formácií;*
2. *naučiť sa prijímať a spracovávať informácie a zvládnuť informačnú explóziu;*
3. *eticky sa presadzovať v pracovnom i osobnom živote;*
4. *celoživotne sa vzdelávať a rozvíjať.*

Takýto učiteľ bude presadzovať tie edukačné koncepcie a praktické prístupy s novou paradigmou, ktoré v oblasti výchovy, sociálneho učenia vedú k objavovaniu, rozvoju myslenia, komunikácie, kooperácie a prispôsobovania sa zmenám, pretože napomáhajú ľahšie sa vyrovnávať s technickým pokrokom a zvýšenými nárokmi života v súčasnosti. Od učiteľa sa vyžadujú také kvality osobnosti, ktoré sú stále častejšie integrálne spájané s hodnotami a osobnostnými vlastnosťami človeka. Nie je tým mienená len serióznosť, trpezlivosť, ale omnoho širší **ľudský kapitál schopností veľkej hodnoty**, ako sú srdečnosť, ústretovosť, láska, spravodlivosť, múdrosť, tolerancia, zmysel pre krásu, odvaha, radosť, celková osobnostná harmónia, súcit a zhovievavosť, húževnatosť, cit a pochopenie pravdy medziľudských vzťahov. Zdroje tohto kapitálu sa nachádzajú v hĺbinách vnútra ľudskej osobnosti.

Reálny pohľad na profesiu vysokoškolského učiteľa vychádzajúci z komplexného obrazu práce, vypovedá o tom že, na jednej strane je osobnosť učiteľa v procese výchovy a vzdelávania nenahraditeľnou postavou, ako aj jeho prirodzená aktivita a altruistické naladenie v interakcii vzťahov v príslušnej sociálnej realite s primeranou pomocou v prípade potreby, v rámci širšieho sociálneho prostredia. Na druhej strane, sústavnej, cieľavedomej výchove, ktorá má za úlohu socializačne pôsobiť a kultivovať študenta na vysokej škole, nie je venovaná primeraná pozornosť. Keďže má výrazne formatívny vplyv a podieľa sa na dotváraní sociálnych vlastností, interpersonálnych vzťahov, ako aj na rozvíjaní mravných a duchovných hodnôt zúčastnených jedincov, je potrebné pedagogickú teóriu aj v spoločenských i technických vedách zamerať aj na túto problematiku. Pedagogická teória je otvorená novým, aktuálnym výzvam, ktoré zásadným spôsobom zasahujú i profesionálno-kvalifikačnú štruktúru vysokoškolských učiteľov, v ktorej sa nárastom nárokov na ich činnosť vynára požiadavka konkretizácie súboru požiadaviek, dispozícií a zručností, nevyhnutných pre úspešný výkon tejto profesie.

Použitá literatúra:

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, K. 2006. *Každodenní život učitele a žáka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1082-5.

ČÁP, J.-MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178463-1.

DANEK, J. 2005. *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*. Trnava: UCM. ISBN 80-89034-X.

- DIETRICH, T. 1991. *Zeit - und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhart. ISBN 3-7815-0612-6.
- FREEMANTLE, D. 1995. *Superšéf - o úspěšném řízení lidí od A až po Z*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-72-1.
- GLÁZEROVÁ, I. - HERMOCHOVÁ, S. 1990. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- GUTEK, L. G. 2003. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk : Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 83-89120-79-9.
- HLÁSNA, S. - HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma.
- HRUBIŠKOVÁ, H. 1996. *Rozvoj alternatívneho školstva*. Bratislava : ŠPÚ.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
- MANNIOVÁ, J. 2008. *Učitel' v procese výchovy a vzťahov*. Ivanka pri Dunaji: Axima. ISBN 978-80969178-5-3.
- MANNIOVÁ, J. 2008. Osobnostné charakteristiky a interpersonálne kompetencie riaditeľa školy v školskom manažmente. In: HORVATHOVÁ, K.: *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach*. Bratislava : Axima, s. 72-83. ISBN 978-80-969178-8-4.
- MANNIOVÁ, J. 2010. Analiza stosunków i postaw nauczycieli wobec manipulacji. In: *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji : studium teoretyczno-empiryczne*. - Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. s. 171-189. ISBN 978-83-7525-489-1.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu škôl*. Bratislava : AG Musica Liturgica. ISBN 978-80-969781-0-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178 -621-7.
- ROBBINS, S. P. - COULTER, M. 2004. *Management*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0495-1.
- ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-48-6.
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. ISBN 807315-060-3.
- ŚLIWERSKI, B. 2006. *Pedagogika - podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk : Gdańskie wydawnictwo pedagogiczne. ISBN 83-7489-021-5.
- ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-87-7.
- TSCHAMLER, H. 2003. *Eine Einführung für Pädagogen*. . Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhart.
- VALIŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- WRAGG, E. C. – WOOD, E. K.: *Teacher First Encounters With Their Classes*. In WRAGG, E. C.: *Classroom Teaching Skills*. London : Routledge, 1995. ISBN 0-415-08352-4.
- UNESCO: *IBE Education Thesaurus*. Paris : UNESCO, 1991, 1994.