

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Kašparová

Osobnost učitele a připravenost na pedagogickou profesi

Teacher's Personality and Preparedness for Teaching Profession

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Martinu Strouhalovi Ph.D., za vstřícný a podporující přístup při vypracovávání této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala použitou literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. 4. 2018

Petra Kašparová

Abstrakt

Tato teoretická bakalářská práce nese název: Osobnost učitele a připravenost na pedagogickou profesi. Cílem práce je charakterizovat učitelskou profesi v kontextech soudobého diskurzu o vzdělávání a společenských očekávání v oblasti výkonu učitelského povolání. Práce se zabývá vybranými nároky na výkon učitelské profese a celkovou situací v oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů. V práci se zaměřuji zejména na kvality učitelů, neboť roste význam kvality vzdělání ve společnosti. Práce projasňuje pojem osobnosti a otázku, jíž lze formovat osobnost učitele.

Klíčová slova

osobnost, učitel, pedagogická profese, pedagogická příprava, vzdělávání učitelů

Abstract

The title of this theoretical bachelor thesis is the Teacher's Personality and Preparedness for Teaching Profession. The aim of the work is to characterise educational profession in the contexts of current discourse about education and social expectations concerning educational profession. The work deals with chosen demands on the educational profession and overall situation regarding pedagogical preparation of future teachers. In the work, I focus mainly on the qualities of teachers because the importance of the quality of education in society increases. The work explains the term personality and a question by which it is possible to form the teacher's personality.

Keywords

personality, teacher, educational profession, pedagogical preparation, teacher education

Obsah

ÚVOD	6
1. Osobnost učitele.....	8
1.1. Pedeutologie	9
1.2. Typologie osobnosti učitele	12
1.3. Osobnost učitele a její postavení v dnešní společnosti	16
2. Učitel.....	18
2.1. Pedagogický pracovník	19
2.2. Vychovatel	20
2.3. Kompetence a kvalifikace učitele	21
2.4. Obecné a speciální schopnosti učitele.....	22
2.4.1. Obecné	22
2.4.2. Speciální.....	22
2.5. Požadavky na profesi a osobnost učitele.....	23
2.6. Dobrý učitel a jeho dovednosti	24
2.7. Reflektující učitel	25
2.8. Učitel „nemožné povolání“	27
3. Vzdělávání učitelů	28
3.1. Pedagogická příprava budoucích učitelů	29
3.2. Problémy v pedagogické přípravě budoucích učitelů	30
3.3. Koncepce učitelského vzdělávání	32
3.4. Vztah teorie a praxe v pedagogické přípravě	33
3.5. Inspirace pro zdokonalování pedagogické přípravy.....	34
3.6. Trendy v pedagogické přípravě.....	35
ZÁVĚR	37
Seznam literatury	39
Internetové zdroje	41

ÚVOD

Jedním z nejdůležitějších faktorů určujících úspěch či neúspěch vzdělávání je vždy ten, kdo vzdělává, čímž je učitel (Strouhal, 2016, s. 15).

Pořád jsou mezi námi učitelé, kteří věří ve smysl výchovy a vzdělávání, a které navzdory všem okolnostem neopouští elán, naděje a chuť do práce. Ale s dobou následují problémy, které se vztahují k učitelství a učitelské profesi. Kontext současného učitelství je označován za krizový.

Práce učitele je stěžejní pro výchovu dítěte, ale chybí motivace, což dokazuje průzkum mezi učiteli v EU. Učitelům chybí motivace a projev uznání. Přísnější požadavky na vzdělání vyhnaly zkušené kantory bez diplomu. Učitelská profese je v reflexi proměn společenského kontextu z hlediska důsledků pro systém vzdělávání. Můžeme si však položit otázku, kde by se společnost nacházela, kdyby této profese nebylo? Otázek, které si můžeme pokládat, je mnoho. Jednou nejčastější, kterou je důležité se zabývat, je otázka: Kdo je to dobrý učitel? Pak se nabízí otázka, čím je a jaké by mělo být učitelství v naší době.

Je tu doba, kdy význam vzdělání stoupá, jak pro společenský rozvoj, tak pro každého z nás jako jednotlivce – jako osobnost hledající své uplatnění v životě. Roste-li význam vzdělání, nachází se tu otázka, zdali škola, a na prvním místě učitelé svými kvalitami, svou vybaveností a svým odhodláním na dnešní úkoly stačí.

K tématu bakalářské práce mě přivedly poznatky, návrhy a teorie o tom, jaká je nebo by měla být učitelská profese u nás a ve světě. Učitelská profese je mnohdy podceňované povolání, ať už odbornou či širší veřejností. Dnešní doba nakládá na bedra učitelů mnoho nových úkolů, s nimiž si společnost a leckterí rodiče neumějí poradit a očekávají řešení od učitelů. Ale učitelé ve školách nemají napravovat problémy, které nezvládla ve výchově rodina. Učitelé mohou zlepšovat a napomáhat nastalé situace řešit, ale společným úsilím rodiny a jednotlivce.

Tato teoretická bakalářská práce se zabývá tématem osobnosti učitele a připravenosti na pedagogickou profesi. Cílem práce je charakterizovat učitelskou profesi v kontextech soudobého diskurzu o vzdělávání a společenských očekávání v oblasti výkonu učitelského povolání. Práce se zabývá vybranými nároky na výkon učitelské profese a celkovou situací v oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů. V práci se zaměřuji zejména na kvality učitelů, neboť roste význam kvality vzdělání ve společnosti. Práce projasňuje pojem osobnosti a otázku, jíž lze formovat osobnost učitele.

V první kapitole objasňuji pojem osobnost z psychologického hlediska a osobnost učitele. Tím navazuji na pedeutologii podle Blížkovského a Kohoutka. V typologii osobnosti učitele se nejvíce zabývám osobností učitele pavidotropa a logotropa. Uvádím také výzkum, který byl inspirován Learyho typologií osobnosti. Závěr první kapitoly obsahuje mé poznatky, které jsem nasbírala během mých studií a poznatky o tom, co se od učitelů očekává a proč patří syndrom vyhoření k učitelské profesi.

V druhé kapitole definuji pojmy: učitel, pedagogický pracovník, vychovatel. Definuji kompetence a kvalifikace učitele a zvažuji, jakými klíčovými kompetencemi má být vybaven učitel pro kvalifikovaný výkon učitelského povolání. V této kapitole jsou shrnuty obecné a speciální schopnosti učitele, požadavky na profesi a osobnost učitele i učitel jako „nemožné povolání“, což je v dnešní společnosti diskutované téma. V podkapitole: „Dobrý učitel a jeho dovednosti“, představuji, které dovednosti považuji za důležité pro dobrého (ideálního) učitele.

Ve třetí kapitole jsou zahrnuta témata o pedagogické přípravě budoucích učitelů a s tím souvisejících problémech v přípravě budoucích učitelů. Vztah teorie a praxe je důležitý pro přípravu i inspiraci při zdokonalování pedagogické přípravy. Zařadila jsem do této kapitoly některé trendy z pedagogické přípravy budoucích učitelů, které se zabývají konceptem reflexe profesionální přípravy učitelů.

Závěr této bakalářské práce je věnován otázce vzdělání a jeho významu pro dnešní společnost.

Učitel má být v některém koutě své duše věčným chlapcem, solidárním s tím mládím, které je mu svěřeno, ale takovým věčným dítětem má být i každý otec a matka.

(Karel Čapek)

1. Osobnost učitele

Co znamená pojem osobnost, si můžeme přečíst v mnoha knihách. Existuje několik definic, co je to osobnost. Pojem osobnost se užívá v mnoha kontextech, a proto není jednoduché vymezit obsah tohoto slova. Definice osobnosti není zcela jednoznačná, jako není zcela jednoznačná definice učitele. V hovorovém pojetí se používá pojem osobnost pro označení lidí, kteří jsou známí, což mohou být herci, zpěváci, sportovci. V psychologickém pojetí je osobností každý člověk. Já se zde zaměřím na osobnost v psychologickém pojetí.

Karel Galla a Richard Sedlář (1979, s. 455) uvádí na začátku stati *Osobnost učitele*, že od začátku pedagogického myšlení se klade otázka, kteří činitelé ve výchově i mimo výchovu utvářejí osobnost člověka od jeho narození až po jeho zralost.

Těchto činitelů neboli faktorů, je hned několik. Na prvním místě je rodina. Matka nebo otec, vždy jeden z nich bude mít větší působnost na výchovu. Ve výjimkách to mohou být prarodiče. Na druhém místě je škola. Osobnost člověka se utváří podle kolektivu, do kterého se jedinec začlení. Velký podíl na utváření osobnosti člověka má učitel. Učitelova osobnost může být významným činitelem ve výchově pro jedince, kteří spadají pod jeho křídla.

Čáp a Mareš (2001, s. 24) definují osobnost především jako určitého, jedinečného člověka. Chování a prožívání jsou vždy projevem osobnosti určitého člověka s obecně lidskými a individuálními vlastnostmi, cíli, radostmi a problémy. Chování a prožívání je součástí práce člověka, jeho učení a ostatních činností, jeho vztahů k druhým lidem, jeho vzájemného působení s prostředím, jeho vývoje od dětství k dospělosti a stáří (Čáp a Mareš, 2001, s. 24). Osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí. Osobnost ~~ale~~ je zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu (Čáp a Mareš, 2001, s. 111).

Jak uvádí Drapela (2008, s. 14) osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Každý člověk je schopen vyjádřit svou individualitu a jedinečnost ve vztahu vůči okolí (Drapela, 2008, s. 32). Fromm definuje osobnost jako „celek zděděných a získaných duševních vlastností, které jsou pro jedince příznačné a činí každého jednotlivce jedinečným“ (Fromm, 1947, s. 59 cit. podle Drapela, 2008, s. 65). Podle Dollarda

a Millera není osobnost vrozená, jedinec si jí osvojí v dětství prostřednictvím procesu učení. Sestává z návyků příznačných pro chování dané osoby (Drapela. 2008, s. 78).

Podle Gordona Allporta (1961) je osobnost „dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí.“ (Blatný a kolektiv, 2010, s. 12).

Jinak přístupil k rozdílům mezi lidmi řecký filozof Aristoteles (čtvrté stol. př. n. l.) a jeho žák Theofrastos. Všimli si jednotlivých vlastností – dnes bychom v psychologii mohli říci rysů osobnosti. Statečnost, štedrost, čestnost aj. – a jejich opaky, to jsou důležité vlastnosti, které člověka charakterizují. Některý z rysů je pro člověka nejcharakterističtější, právě tím rysem lze nejlépe vystihnout jeho osobnost (Čáp a Mareš, 2001, s. 115).

Ale abych se vrátila k samotné osobnosti učitele. Podle Rudolfa Kohoutka (2009) vliv osobnosti učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Působení učitele, má často dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, na chování a prožívání žáků a studentů.

Osobností se člověk nenarodí, ale člověk se osobností stane, a tak i učitel je osobností, tedy člověkem (Kohoutek, 2009).

1.1. Pedeutologie

Ve *výkladovém slovníku* (Kolář a kolektiv, 2012, s. 99) je pedeutologie definována jako součást komplexu pedagogických disciplín, která se zabývá problematikou učitele jakéhokoliv stupně a zaměření školy. Řeší otázky výběru pro učitelské povolání, vzdělání a komplexní přípravu učitelů, kompetence učitelů, odpovědnost učitelů, potřebné osobnostní vlastnosti učitelů. Používá se též vymezení magistrologie, teorie učitelské profese.

Bohumír Blížovský z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v *Pedeutologii a gradaci profesionality pedagogických pracovníků* (1990) definuje pedeutologii takto: Termín nepochází – na rozdíl od pedagogiky – z řeckých slov pais, paidos (dítě, dítěte) a agó, agere (vedu, vést), ale je odvozen z řeckých slov paieduo (vychovávám) a paideutos (vychovávaný). Etymologicky tedy značí pedeutologii vědu o vychovávaném.

Dále pokračuje tím, že soudobí pedeutologové řeší především otázky učitelského vzdělávání, problémy učitelství a pedagogických profesí vůbec, problematiku profesionálního

rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků i vědeckou organizaci veškeré práce ve sféře výchovně vzdělávací soustavy. Řešení této významné problematiky je třeba ovšem pokládat jen za základ obecnější, velmi potřebné nauky o subjektu výchovy v nejširším smyslu. Vedoucí úloha vychovatele i sebevychovatele ve výchově vyplývá totiž z jejich reálné role subjektu výchovy jako uvědomělého tvůrce, nositele i tvůrčího uskutečňovatele výchovných záměrů (Blížkovský, 1990).

Společenský význam takto komplexně pojaté pedeutologie je evidentní: výchova a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých, záměrné rozvíjení i seberozvíjení subjektu v nejširším smyslu náleží k nejhodnotnější, nejsložitější, nejodpovědnější i vysoce kvalifikované lidské práci (Blížkovský, 1990, s. 504).

Kohoutek definuje (2009) pedeutologii takto: Pedeutologie je věda o osobnosti a vzdělávání učitele, teorie jednotlivých pedagogických profesí, nauka o učiteli, původně souhrn normativních požadavků na práci učitele.

Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména dva přístupy:

- 1) normativní
- 2) analytický

Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má a jaké nemá mít vlastnosti, jestliže má mít ve výchovně – vzdělávací práci úspěch. Jde např. o vlastnosti ve složce pedagogicko – psychologické a odborné (Kohoutek, 2009).

Žáci a studenti oceňují zejména učitele sociálního a filantropického typu, kteří trpělivě vytvářejí pozitivní klima a psychosociální atmosféru, pohodu na škole i v jednotlivých třídách a mají smysl pro dialog, humor a mají dobrou, optimistickou základní životní náladu. Mezi žáky a studenty nejsou oblíbeni netrpěliví učitelé cholerického a extrémně autoritářského a mocenského typu, kteří žáky a studenty dehonestují, zesměšňují, ironizují, často okřikují a někdy dokonce i fyzicky trestají. Nelibě reagují žáci a studenti na preferování oblíbenců učitelů a učitelek. Při uplatňování normativního přístupu se používá deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížit (Kohoutek, 2009).

Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Patří sem psychologické testování osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Žáci a studenti např. uvádějí, které vlastnosti svých

učitelů postřehli, které považují za žádoucí a které za nežádoucí. Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální (Kohoutek, 2009).

Důležité pro práci učitele je adekvátní (odpovídající, přiměřený) profil osobnosti učitele, které zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti. Jsou to vlastnosti primární (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita.

Sekundární (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika. Terciální (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost (Kohoutek, 2009).

Úspěšnost a spokojenost učitele, hraje důležitou roli v motivaci a angažovanosti pro práci učitele. Úspěšnost a spokojenost je ovšem závislá i na vnějších podmínkách jako je např. úroveň psychosociálního klimatu a atmosféry školy, úroveň organizace a managementu školy, přiměřenost počtu žáků a studentů ve třídě, úroveň osobnosti žáků a studentů, úroveň spolupráce s rodiči žáků a studentů, úroveň týmové práce a vztahů mezi pracovníky školy, úroveň hygienického, ekonomického a materiálně technického vybavení školy (včetně didaktických pomůcek, knihovny apod.), existenční jistota, spolupráce školy s veřejností, úroveň mimoškolní aktivity, image školy a systém biodromálního vzdělávání učitelů (Kohoutek, 2009).

Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům. Osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou nejmocnější nástroje ovlivňování žáků. V současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na biodromální sebevzdělání, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta při učení by měl být učitel spíše facilitátorem (podporovatelem) než zásobárnou vědomostí, uvádí Světlana Hanušová (2005). Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebevzdělání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat je s dřívějšími vědomostmi, poznatky aplikovat a interpretovat (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9).

Významným úkolem učitele v tomto konceptuálním modelu vzdělávání je facilitace (usnadnění) transformace informací do podoby vědomostí, dovedností, návyků a postojů, které žák / student získává (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9).

1.2. Typologie osobnosti učitele

Kohoutek (2009) uvádí, že teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví Caselmannova eliptická typologie pedagogů. Švýcarský psycholog Christian Caselmann použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žákovu (studentovu) osobnost.

Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy:

- 1) logotrop, který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka (studenta)
- 2) pajdotropa, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti

Caselman rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů:

Filozoficky orientovaný logotrop usiluje o vypracování, osvojení a prohloubení světového názoru. Za svůj základní pedagogický cíl si vytyčuje vštípit žákům (studentům) svůj vlastní světový názor. S neúspěchem svého snažení se střetává zejména tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně zralí, resp. nejsou na takové úrovni vyspělosti, aby mohli přijmout jeho myšlenky, nebo když jsou jiného světónázorového zaměření. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychicky založení jako filozoficky orientovaný logotrop, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení (Kohoutek, 2009).

Odborně-vědecky orientovaný logotrop je podle Caselmana mnohem častější než logotrop orientovaný filozoficky. Typické pro odborně vědecky orientovaného logotropa je, že už od mládí se orientoval na svůj obor. Důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí, přičemž nesměřuje jenom k hloubkám a zevšeobecněním jako typ logotropa filozoficky orientovaného. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky či studenty nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo (metodicky bývá na úrovni). Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit. Má tedy velký vzdělávací vliv. Přímou výchovně působí méně. Nešetří však námahou, aby studenty získal pro svůj předmět. Jeho nedostatkem často bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů,

přehlížení vlastností osobnosti (nedostatek pochopení a uznání). Odborně vědecky orientovaný logotrop postupně dozrává na typ vědce (Kohoutek, 2009).

Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop je charakterizován úsilím pochopit každého žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. Příznačný je pro něj rodičovský (otcovský či mateřský) vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na úspěch ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop má tedy smysl i pro práci s problémovými, resp. difícními žáky, kteří mají nejruznější závady a poruchy chování. Hodil by se proto do funkce výchovného poradce školy, resp. školního psychologa (Kohoutek, 2009).

Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop má v centru zájmu nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, jako např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod. Hrozí mu přitom nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky (studenty). Podle Caselmanna je výskyt tohoto typu řidší (Kohoutek, 2009).

V současné době má k typu pajdotropa blízko tzv. globální učitel (Pike, G. a Selby, D. z pedagogické fakulty Univerzity v Torontu), který např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska (Kohoutek, 2009).

Autoritativní typ křížený s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků (studentů) podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti. Sociální typ ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům (studentům) přítelem. Jestliže však má slabou osobnost, resp. když není na náležité odborné úrovni, má nezřídka těžkosti s disciplínou. (Kohoutek, 2009)

Dalo by se shrnout, že pedagog jako logotrop je garant obsahu a pravdy. Je to ten, kdo dává dítěti rozum. Logotropa bychom mohli nazvat hrncířem. Dítě neví, neumí, do školy přichází, aby se vše naučilo. Nastává psychologická nreciprocita, jelikož učitel dává, přednáší,

a učící vděčně a nadšeně přijímá. Pedagog ví, umí a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví (většinu dělá sám). Využívá svou moc k udržení kázně, úkoluje, trestá, rozkazuje, využívá mocenské komunikační prostředky. Logotrop považuje inteligenci za prázdnou nádobu, která se naplňuje postupným kladením poznatků na sebe. Žák potřebuje v životě hlavně vědět a znát. Všichni žáci jsou pro něj stejní, je bráněno různosti, uzavřenosti a separaci před vnějším světem. Pedagog má moc plynoucí z toho, že ví, co žáci ne. Mezi těmi, kdo nevědí, nemůže být žádná smysluplná komunikace. Tento typ pedagoga stanovuje pravidla (Materiál pro cyklus seminářů, 2015).

U pedagoga pjadotropa se dá shrnout, že je garant metody. Pedagog do dítěte nic nevkládá, ale pomáhá mu brát si (pomoz mi, abych dokázal). Pjadotropa bychom mohli nazvat zahradníkem. Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo, a to ve skupině se svými vrstevníky (stává se partnerem učitele). Nastává psychologická reciprocita, jelikož učitel i žák společně hledají (činnostní učení), společně se rozvíjejí. Pedagog zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout, co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech. Pedagog pouze řídí proces, což znamená, že úkoluje, podporuje, vede k reflexi, vytváří podmínky pro učení. Inteligence je pro něj určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním. Rází názor, že žák v životě potřebuje hlavně být člověkem, a proto rozvíjíme zejména jeho dovednosti. Staví na různosti a rozmanitosti (všichni spolu i handicapovaní). Snaží se, aby žáci zaujímali svůj názor a prezentovali ho nahlas, diskutovali o něm. Pedagog je garant metody, jedná s respektem, partnersky a pravidla domlouvá společně. (Materiál pro cyklus seminářů, 2015)

Na velkém počtu respondentů (žáků věkové kategorie od 12-18 let) byl ověřen výzkum interakčního stylu učitele na základě modelu Wubbelse (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 28). Theo Wubbels je profesorem vzdělání a kolegou děkana pro akademické záležitosti na Fakultě sociálních a behaviorálních věd na univerzitě v Utrechtu v Nizozemsku. Jeho hlavní výzkumné zájmy se vyvíjely v jeho kariéře z pedagogiky fyziky, přes problémy a dohled nad počátečními učiteli a výukou a učením ve vysokoškolském vzdělávání na studium učebního prostředí a zejména interpersonálních vztahů ve vzdělávání (euagenda[eu]).

Aplikovanou metodou výzkumu interakčního stylu učitele byl QTI dotazník (Questionnaire on Teacher Interaction), jehož tvůrci se inspirovali Learyho typologií osobnosti a aplikovali ji na osobnost učitele. Interakční charakteristika učitelů byla posuzována v osmi dimenzích (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 28).

- Učitel organizátor, který ví o všem, co se ve třídě děje, hodně žáky naučí, učivo jasně vysvětluje, udrží pozornost. Učitel organizátor se shoduje s Learyho typologií osobnosti učitele s učitelem autokratickým, která je mocenská a energetická osobnost, která žáky vede.
- Učitel pomáhající, který pomáhá žákům, když potřebují poradit, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru, je přátelský, žáci mu důvěřují, se shoduje s učitelem hyperprotektivním, který prezentuje sílu a nezávislost přátelskou formou, je ohleduplný, radí, pomáhá a podporuje, vzbuzuje důvěru a pozitivní postoj k sobě.
- Učitel chápající je trpělivý, se žáky často diskutuje, chápe nedostatky žáků, je tolerantní, dokáže žáky vyslechnout. Shoduje s učitelem hyperafilitativním, který vyvolává lásku a něžnost, usmívá se, kooperuje, dělá velké kompromisy, má přátelský pozitivní vztah k ostatním.
- Učitel, který vede žáky k odpovědnosti, který umožňuje žákům rozhodovat se samostatně. Žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí, je velkorysý.
- Učitel nejistý, ten maskuje, když něco neví, bývá zmatený, je snadné ho vyvést z míry. Učitel nejistý se shoduje s Learyho typologií osobnosti učitele s učitelem hyperkonformním, který má závislé poddajné chování, vyžaduje od druhých radu a pomoc.
- Učitel nespokojený je ten, který je podezřívavý, myslí si o žácích, že toho vědí málo. Učitel nespokojený se shoduje s Learyho typologií osobnosti učitele s učitelem egocentrickým, který se orientuje na vlastní osobu, má tendence k sobeckému chování, u druhých vyvolává nedůvěru.
- Učitel kárající je ten, který je netrpělivý, má pichlavé poznámky, snadno se rozčílí, chová se povýšeně. Učitel kárající se shoduje s Learyho typologií osobnosti učitele s učitelem agresivním, který je nepřátelský k druhým a má tendenci trestat.
- Učitel přísný je náročný, vyžaduje bezpodmínečnou soustředěnost a poslušnost, tvrdě známkuje. podezřívavý kritický postoj k druhým až skepse, kritičnost Učitel přísný se shoduje s Learyho typologií osobnosti učitele s učitelem podezřívavým, který má kritický postoj k druhým.

Learyho typologie nabízí osobnost učitele, která se nazývá ponížená, jejíž charakteristika je skromnost a plachost, arogantní chování. K tomuto typu osobnosti jsem nepřiradila žádnou z výzkumu interakčního stylu učitele. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 28, 29), (Prunner a kol., 2003, *Vybrané kapitoly pedagogické psychologie*)

Osobnost učitele se prolíná s osobností žáků/studentů. Uvedené typologie jsem vybrala, protože s každým typem zde vypsáním jsem se již setkala, buď na základní škole, střední škole i vysoké škole.

1.3. Osobnost učitele a její postavení v dnešní společnosti

Od učitelů se očekává každodenní připravenost a nasazení. Za ta léta, co se pohybuji ve škole, ale pouze jako žák/student, jsem mohla vypořádat, co se od učitelů očekává.

- Udělat přípravy na vyučování
- Vyučovat
- Vést agendu žáků
- Mít schůzku se svojí třídou
- Účastnit se pedagogické rady
- Mít dozor a suplovat
- Kontrolovat a hodnotit domácí úlohy
- Věnovat se talentovaným žákům a zároveň poskytovat individuální pomoc slabým žákům
- Opravovat písemné práce
- Komunikovat s veřejností a rodiči
- Spolupracovat s učitelským sborem
- Spolupracovat s odborníky
- Podílet se na aktivitách školy
- Řešit konflikty třídy

Nejvíce diskutovanou věcí, která se týká učitelů, je jejich finanční ohodnocení. Čas od času zaslechneme o nedostatečném finančním ohodnocení pedagogů. Mělo by se připomenout těm, kteří neustále kritizují učitele, díky této souvislosti, že učitelé jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci stejně jako právníci, ekonomové nebo lékaři. Ekonomická situace učitelů zásadně ovlivňuje jejich životní úroveň, sociální postavení, a také to, jak jsou vnímáni veřejností, což jsou žáci a rodiče. V dnešní společnosti není školství vůbec uznávané jako například soukromá sféra, ve které se otáčí značné peníze.

A co dnes nejvíce zajímá veřejnost a rodiče? Když si položím tuto otázku, napadá mě, že veřejnost a rodiče nejvíce zajímá, jestli jsou dodržena všechna práva žáků či studentů. A to musíme uznat, že jich mají. Rodiče by si měli uvědomit, že oni jsou zodpovědní za to, jak dítě

vychovávají, ale na to nějak zapomínají. Samotní rodiče někdy přidělávají učiteli nadbytečnou práci. Aktivní a informovaní rodiče, takto se mohou v dnešní době nazvat rodiče žáků/studentů. Když budu generalizovat, rodiče zastávají spíše liberální styly výchovy. Jsou zastánci jak ověřených, tak neověřených metod výchovy.

Na učitele je kladeno mnoho povinností. Mají za úkol vzdělávat a vychovávat, ale není jim tak dobře umožněno, jelikož systém učitele zahrnuje, jak říkají sami učitelé, zbytečnou administrativou.

Proč patří tzv. syndrom vyhoření k učitelské profesi? Tzv. syndrom vyhoření (burnout syndrom) je přiřazován k učitelské profesi, protože učitelé jsou celé dny v kontaktu s lidmi. Pracovat s lidmi natož s mladými lidmi, vyžaduje obrovskou míru tolerance a trpělivosti a je to ohromný nápor na psychiku. Učitel si nosí svoji práci i domů, a ještě k tomu pracují na různých projektech. Proto patří učitelské povolání na přední pozice ve výskytu tzv. syndromu vyhoření.

Pracuji jako asistent pedagoga volného času v klubu pro děti a mládež pro věkovou skupinu 6 až 15 let. Zatím mohu být asistent pedagoga, jelikož nemám dostatečné vzdělání. Jen se tímhle chci vrátit k tomu, že pracovat s jakoukoli věkovou skupinou je náročné. Proto je důležitá prevence, myslím tím průběžné kontroly či supervize, protože ty nesmějí chybět u učitelské profesi. I já sama jsem si ověřila, jak je to důležité. Supervize u nás probíhají vždy na konci měsíce a já už poznávám, že to potřebuji jako sůl.

Dnešní společnost, ve které děti vyrůstají, je převážně orientována na technologie, čímž myslím skvěle vybavené telefony s mnoha funkcemi a aplikacemi, tablety apod. Učitel si hodně získá pozornost a oblíbenost u žáků/studentů, když má tento druh zařízení nebo, když s tím umí zacházet. Učitel u žáků/studentů získává plusové body, když se zajímá o dobu nebo lépe řečeno, když jde s dobou.

Učitelé a učitelky, ať chtějí či nikoliv, pronášejí každý den desítky hodnotových soudů o věcech a o světě kolem – a ovlivňují těmito soudy nastupující generaci. Liberální společnost se již delší dobu ukazuje jako zcela bezradná v otázce hodnot, které mají být vštěpovány mládeži (Kot'a, 2010, s. 58).

2. Učitel

Jak píše Průcha v knize *Učitel* (2002, s. 17) ačkoli se s pojmem „učitel“ tak často zachází, není téměř nikdy pojem přesně vymezen, jako by se automaticky považoval za jednoznačný chápaný pro každého, laika i odborníka.

Kdo je učitel? V běžném, neoborném jazyce označuje výraz učitel osobu, která vyučuje ve škole. Každý se s učitelem setkal jako žák či student.

Průcha v *pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 326) uvádí, že učitel je obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti.

Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací závazek, nejsou započítáni mezi učitele (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400) Tato poslední definice je založena na třech konceptech:

- 1) aktivita, tj. mezi učitele jsou řazeni jen ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti
- 2) profesionalita, tj. z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují
- 3) vzdělávací program, tj. zahrnutí jsou jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání např. školní inspektoři, psychologové, knihovníci (Průcha, 2002. s. 21).

Sztablová (2015, s. 16) ve své knize *estetika a edukace* uvádí, že učitel potřebuje také učitele, ale i školu, která ho bude mít ve své společenské, což znamená kulturní i sociální zodpovědnosti, jelikož učitel je člověk, který má provázet lidské bytosti vstupující v různých etapách svého dosavadního zrání a rozvoje do rolí žáků a studentů.

Učitel je člověk, který v rámci lidské pomoci, své profesionality a vzdělávací instituce, kterou reprezentuje vstřícně napomáhá aktualizaci a restrukturalizaci dosavadního poznání svých žáků a studentů. Učitel by měl svým lidským a profesním zájmem a jeho kulturní úrovní citlivě

a účinně přispívat k rozvoji jejich osobnosti a úspěšnosti v životních rolích, ve kterých se nacházejí nebo na které se připravují. Učitel podněcuje vnitřní motivovanost svých žáků a studentů k poznávání a radosti z ní. Učitel volí lidsky i profesionálně příjemné, přitom účinné, historicky platné edukační prostředky, které aktivizují procesy učení a vzdělávání všech, kteří jsou mu do péče svěřeni (Sztablová, 2015, s. 16).

Průcha (2008) v *pedagogickém slovníku* definuje přímo pozici ženy v roli učitelky takto žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. Vzhledem k feminizaci školství převažují v učitelské profesi ženy. Jako důvody nízkého zájmu mužů o učitelskou profesi jsou uváděny: nízké platy, malá možnost karierního postupu, nízká společenská prestiž, ale také pocit osamocení ve sborovnách (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 326). Feminizace, která bývá někdy vydávána za hlavní faktor poklesu prestiže učitelství, není žádným novým jevem, ale již od druhé poloviny 19. století docházelo k absolutním i relativním přírůstkům učitelek (Kořa, 2002, s. 159).

2.1. Pedagogický pracovník

Pedagog (rodič, učitel, vychovatel) je ve výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Pedagog koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s pedagogickými dokumenty (Masaryk University [CZ], soubor pdf).

Pedagogický pracovník může být učitel, ředitel, zástupce ředitele, vychovatel ve školských zařízeních, mistr, pracovník pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny (Masaryk University [CZ], soubor pdf).

Termín má dva významy:

- 1) Učitel v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu. Angl. education pedagogue.
- 2) Teoretický pedagog, odborník v pedagogické vědě, pedagogického výzkumu. Angl. educationalist (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 188).

Pedagogický pracovník musí získat pedagogickou kvalifikaci, což znamená soubor odborných pedagogicko-psychologických a osobnostních kompetencí, učitele, vychovatele, které umožňují vychovávat a vzdělávat jiné lidi-děti/mladistvé/dospělé. Kompetence spočívají v nashromáždění mobilních vědomostí o procesech výchovy a vzdělávání, o kvalitách a motivaci lidí, které máme vychovávat (zvládnutá teorie), ve zvládnutí postupů a metod

praktického jednání, spolupráce (z velké části prověřených zkušeností), v tvořivém přístupu k novým pedagogickým situacím, který se opírá o empatii. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 94)

Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma, což ovšem není správné. Je nezbytné vymezit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny (Průcha, 2002, s. 18).

2.2. Vychovatel

Člověk, který výchovně působí na jiné lidi, většinou na mladší generaci, na děti, mládež. Buď je výchova jeho povoláním, které vykonává v některé instituci (vychovatel v dětském domově, učitel/ka od školy mateřské až po školu vysokou) a je pro toto povolání odborně vzdělán, nebo se do role vychovatele dostává vstupem do konkrétní situace, přijetím určité role, jejíž součástí je i povinnost vychovávat, působit pozitivně na mladší generaci. Do této role se dostává naprostá většina lidí (stane se rodičem, je dobrovolný trenér v některém sportu, založí zájmový kroužek). Nejčastější cesta k roli vychovatele je stát se rodičem. Pro takto získanou roli vychovatele nejsou lidé v naprosté většině odborně připraveni, opírají se o zkušenosti s výchovou (jako vychovávání), o základní životní postoj, o svou hodnotovou orientaci (Kolář a kolektiv, 2012, s. 166).

Jako jsou nám známé kompetence a kvalifikace učitele, stejně důležité jsou kompetence a kvalifikace vychovatele.

- Kompetence vychovatele. Způsobilost profesionálního vychovatele pro výkon své funkce znamenají propojení pozitivních obecně lidských vlastností a pedagogicko-psychologického vybavení pro vychovatelskou práci. Týká se učitelů, vychovatelů v dětských domovech, ve školních družinách. Pedagogicko-psychologická kompetence spočívá ve schopnosti diagnostikovat, projektovat, řídit činnosti, hodnotit, spolupracovat (Kolář a kolektiv, 2012, s. 166).
- Kvalifikace vychovatele. Soubor odborných kompetencí společně s osobnostními vlastnostmi a vytvořenými pozitivními vztahy k dětem a mládeži. Jde o kvalifikaci profesionálních vychovatelů, kterou by měli získat studiem učitelství nebo vychovatelství, pedagogiky volného času, speciálně pedagogiky na fakultách pedagogických i jiných (Kolář a kolektiv, 2012, s. 166).

2.3. Kompetence a kvalifikace učitele

Jak uvádí Kolář ve *výkladovém slovníku z pedagogiky* (2012, s. 64) kompetence učitele. Komplex způsobilostí učitele (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti). Dříve se používalo označení způsobilost (např. pro vyučování na obecné škole). Jde o soubor činnostních znalostí, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl ovládat učitel. Operace, dovednosti, pohotovosti založené na kvalitním ovládnutí psychologie a souboru pedagogických věd. Základy si student osvojuje v pregraduálním studiu, rozvíjí je ve své profesní kariéře.

Vymezují se tři skupiny kompetencí:

- 1) výchozí (metodické) kompetence – diagnostická, psychopedagogická, komunikativní, informační;
- 2) osobnostní kompetence;
- 3) rozvíjející kompetence – adaptivní, metodologická, tvůrčí, sebereflexivní, autoregulační.

Kompetence učitele tvoří tzv. profesní standard učitele. Profesní standard učitele je tvořen klíčovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon učitele.

Jinými slovy, jak uvádí Walterová (2001, s. 25), standard stanovuje, co by měl učitel „umět“, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi. Řešitelé dospěli k formulování sedmi oblastí kompetencí, které charakterizují každou jednotlivou kategorii učitele a pedagogického pracovníka a jsou klíčové pro všechny kategorie. V celostním a integrujícím přístupu, který je řešiteli preferován oproti členění na odborné, pedagogicko-psychologické a osobnostní kompetence, jsou strukturovány následující oblasti kompetencí:

- Předmětová nebo oborově předmětová
- Didaktická a psychodidaktická
- Pedagogická nebo obecně pedagogická
- Diagnostická a intervenční
- Sociální, psychosociální a komunikativní
- Manažerská a normativní
- Profesně a osobnostně kultivující

V interpretaci profesního standardu je třeba zohlednit:

- Věkové zvláštnosti dětí a žáků/studentů

- Cíle vzdělávání/výchovy a vyučování vzhledem ke stupni a druhu školy
- Případně vzdělávací program

2.4. Obecné a speciální schopnosti učitele

2.4.1. Obecné

Do obecných schopností učitele se řadí (Prunner a kol, 2003, *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*):

- Inteligence (ovšem vysoké IQ nezaručuje úspěch učitelského povolání)
Nelze popírat, že pro úkol učitele a vychovatele je třeba plné inteligence. (Černý, 1904 s. 75) Inteligentní člověk = rozumově vzdělaný, bystrý a důvtipný. Inteligence v přeneseném smyslu dále znamená třídu vzdělaných lidí. Spokojme se se s českým překladem vzdělanost. (Černý, s. 72)
- Předpoklady rychle a lehce si osvojit poznatky a dovednosti, které jsou potřebné k učitelskému povolání
- Vztah k dětem
- Určitý stupeň nadání a talentu k didaktickým dovednostem

2.4.2. Speciální

Do speciálních schopností se řadí (Prunner a kol, 2003, *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*):

- Didaktické schopnosti, což je volba vhodné vyučovací metody
- Konstruktivní schopnosti, které umožňují formulovat postupy na základě anticipace jejich výsledků
- Percepční schopnosti (sociální vnímání žáků, citlivé poznávání jejich potřeb, úmyslů)
- Expresivní schopnosti (herecké dovednosti, mimika, gesta, práce s hlasem, živá a obrazná řeč)
- Komunikační schopnosti (interakce učitele se žáky, navázat vztahy porozumění, respektu)
- Organizační schopnosti (řízení pedagogické práce, organizace školních i mimoškolních aktivit žáků)
- Schopnost sebereflexe, znát sám sebe, mít zpětnou vazbu od žáků
- Pedagogický takt, což je správné, citlivé a pohotové vedení žáků

2.5. Požadavky na profesi a osobnost učitele

Úkoly současného pedagoga jsou odpovědnost za plný rozvoj jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření stránek osobnosti, za jejich rozvoj z hlediska výchovných složek. Takovéto úkoly kladou nároky na odborné i charakterové kvality pedagoga, na jeho přípravu a mnohostranný rozvoj. V praxi jsou častým jevem velké rozdíly mezi jednotlivými učiteli. Což jsou vynikající pedagogičtí pracovníci a oproti tomu učitelé a vychovatelé rozporuplní ve svém morálním a lidském profilu (Masaryk University [CZ], soubor pdf).

Jak se můžeme dočíst ve *vybraných kapitolách z pedagogické psychologie* (Prunner, 2003) požadavky na profesi učitele jsou takové, že učitel musí:

- vychovávat;
- dobře znát psychiku žáka;
- vyučovat, tj. vzdělávat;
- znát svůj obor;
- umět používat pedagogicko-psychologické poznatky;
- mít osobní vzhled, kulturnost, působit vhodně svým chováním.

Soupis požadavků na profesi učitele zveřejnili např. Z. Kalhous a F. Horák (1996). Jak uvedli, učitelé si nejvíce cení tyto pedagogické dovednosti (znalosti), které tvoří učitelské desatero (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 38):

- Umět komunikovat se žáky/studenty
- Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka/studenta
- Správně provádět individuální ústní zkoušení
- Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
- Umět se pohotově rozhodovat ve standartních i neobvyklých situacích
- Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků/studentů
- Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody
- Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání
- Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině dokázat je u žáků diagnostikovat
- Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

2.6. Dobrý učitel a jeho dovednosti

Dobrý učitel zůstane v srdci žáků/studentů celý život. Měl by inspirovat a budit zájem o vědění. Ve školách by se měli vytvářet osobnosti. Vnímat to, že je každý trochu jiný. V tom hraje klíčovou roli učitel. Učitelů je potřeba si vážit. Toto jsou slova Štěpána Kmenta studenta gymnázia a předsedy České středoškolské unie (DVTV, videozáznam).

Učitel by měl dostávat mnohem významnější ohodnocení, je to klíčová role pro toho studenta, protože dobrý učitel Vám zůstane v srdci po celý život, minimálně to tak mají moji přátelé a rodiče. Na soukromém gymnázium jsem měl třídního profesora, který pro mě byl vzorem, a to byl člověk, který do té výuky toho dával hodně, dával do toho srdce a zajímal se o nás. Skutečně mu o nás šlo, a to ta výuka nebyla lehká, on nešel dolů s žádným hodnocením neboli s kvalitou, ale byl tam ten přístup (DVTV, videozáznam).

Radost do výuky musí vnést učitel. Učitel je ten, který přináší něco nového a ten má tu radost povzbuzovat, je to neskutečně těžká práce a já oceňuji každého, kdo to zvládne dělat s takovým nasazením, ale pak ty výsledky, které to může přinést jsou podle mě určující pro vývoj naší společnosti (DVTV, videozáznam).

Z uvedené druhé kapitoly vyplývá, že učitel by měl překypovat mnoha schopnostmi a že jsou na něj kladené určité požadavky. Učitel by měl vše vykonávat dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Myslím si, že není bezpodmínečně nutné, aby učitel měl všechny vypsané kompetence. Za důležité považuji, aby učitel byl ochoten pracovat na svých kvalitách, zdokonaloval svou emoční inteligenci, protože pro úspěch v životě není důležité jen IQ ale i EQ. Podstatné je, aby prohluboval znalost vlastního já.

Má představa o dovednostech dobrého učitele:

- 1) Potřebnou dovedností je umět připravit prostředí, čímž myslím třídu, ve které se žáci či studenti učí. Nutností je důkladné promýšlení učiva a aktivit při hodině.
- 2) Učitel by měl být vnímavý a empatický, což pro mě znamená mít pochopení pro jisté věci. Z učitele by měl vyzařovat vnitřní klid.
- 3) Učitel by se neměl nechat zaskočit negativy, a měl by být připraven reagovat.
- 4) Učitel by měl být duchapřítomný a pozitivně naladěný a nenechat se bezdůvodně otrávit.
- 5) Učitel by měl vytvořit příjemné a klidné prostředí pro vzdělávání.

- 6) Úloha učitele není snadná, jeho postavení ve společnosti je komplikované. Veřejnost, rodiče, žáci a studenti sledují jeho chování i mimo školní prostředí. Musíme brát v potaz, že učitelé jsou také jen lidé.
- 7) Učitel musí umět stanovit jasná pravidla a hranice. Pro děti a dospělé jsou pravidla pocitem jistoty a bezpečí.
- 8) Učitel musí mít dané hodnoty a priority, za kterými si stojí.

Lidé kolem mě si dobrého (ideálního učitele) představují s těmito dovednostmi:

- 1) mít rád děti a mládež a umět s nimi komunikovat o podstatných a závažných tématech
- 2) být flexibilní
- 3) být optimista, vtipný, důsledný a trpělivý
- 4) být v každé situaci modelem rolového chování
- 5) být schopen dávat teorii do praxe
- 6) být otevřený vůči druhým a světu
- 7) musí si projít kvalitní přípravou na profesní dráhu

Nad těmito poznatky jsem zapátrala v paměti, jelikož na mnoha hodinách jsme probírali, jak by měl vypadat dobrý učitel, co a jak by měl zvládat.

Ale musíme si uvědomit, že nikdo není dokonalý. Učitel by neměl pociťovat touhu být dokonalý, protože je to velmi stresující. Stačí být dobrým učitelem.

2.7. Reflektující učitel

Podle F. A. Korthagena, jednoho z vůdčích představitelů současné teorie a praxe učitelství, má být učitel reflektujícím odborníkem, který s oporou v odborném poznání tvořivě promýšlí a domýšlí souvislosti ovlivňující účinnost jeho výuky. A v neposlední řadě se zamýšlí i nad sebou samým, nad tím, co v jeho prožívání, jednání, postojích apod. ovlivňuje žákovo učení. Učitelé, kteří mají tu povznášející a ušlechtilou ctižádost být dobrými, reflektujícími učiteli, uvědomujícími si, že to, co dělají, lze dělat lépe (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 10).

Jaký jsem vlastně učitel? Tuto otázku si občas klade téměř každý učitel, což je logické. Výkony od učitelské profese jsou tak různorodé a mnohdy těžko přesně definovatelné, že i nejlepší učitelé si někdy nejsou zcela jisti, jak dobré výkony podávají.

V kontextu tzv. společnosti vědění (či učící se společnosti) se mění požadavky i na vzdělání, jeho pojetí, podobu školy, pojetí učitelství jako profese. Kvalita vzdělanosti populace je považována za hlavní faktor rozvoje společnosti. S rostoucím významem kvality vzdělání pochopitelně úzce souvisí otázka kvality učitelů, klíčových aktérů proměny školy. Za nedílnou součást učitelských zdatností je považována sebereflexe učitele. Před každého z nich jsou v tomto ohledu kladeny stále náročnější úkoly (Hrabal a Pavelková, 2010).

Význam účinné reflexe a sebereflexe je v učitelském povolání mimořádný. V práci učitele se projevuje následovně:

- Učitel je schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat, hodnotit (ve vztahu k zamýšleným cílům), přemýšlet nad jejími důsledky a praktické zkušenosti teoreticky reflektovat (dát je do kontextu teorie, vysvětlit, argumentovat).
- Učitel je schopen přemýšlet a analyzovat, co se skrývá za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky). Toto objasňování nezjevných, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasné, někdy jen pociťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků apod. (Spilková, 2008, s. 14).

Tito učitelé se vyznačují tím, že (Švec, 1999, s. 78):

- Jsou orientováni více na porozumění lidem než na technické aspekty problémů.
- Jsou více spontánní, zvědaví a přizpůsobiví, otevření novým událostem a změnám.
- Jsou orientováni na vlastní hodnoty, ale i na hodnoty druhých.
- Mají tendenci se adaptovat na změněné situace.

V učitelské profesi jde mimo jiné o dvě podstatné věci: a) dobře se učit, b) prožívat profesionální uspokojení (radost z práce, čelit znejistění). Obě oblasti spolu souvisejí a předpokládají hlubší sebepoznání. (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 15)

Každý učitel by si měl položit otázku: Jaký jsem učitel? Trvalá snaha o sebepoznání a z něho vyplývající seberegulace vedou k tomu, že pedagog se vzdává bezkonfliktního pozitivního sebehodnocení, ale na druhé straně i případného beznadějného, zraňujícího náhledu na sebe. (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 15)

K učitelské profesi neoddelitelně patří celoživotní vzdělávání, mimo jiné proto, že vychovává pro budoucí, trvale se měnící a upřesňující potřeby. Mimořádná dynamika moderní společnosti mění obsahy věd, výuky i profesí. V průběhu života se současné i budoucí generace budou nuceny opakovaně přizpůsobovat trvalým a často zásadním změnám (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 16).

2.8. Učitel „nemožné povolání“

Učitelství je jedním z oněch nemožných povoláních, v nichž si člověk může být předem jist neúspěchem. (Sigmund Freud)

Mireille Cifali, 1999, přeložil Stanislav Štech, píše, že není neobvyklé zaslechnout ve školním prostředí výrok o učitelství jako o „nemožném povolání“. Tento výrok v sobě zahrnuje pedagogické neúspěchy a selhání, rezignaci, deziluze, utrpení i bezmocnost. Někteří lidé však v poslední době tento výrok zpřesňují: je to povolání, které se stalo nemožným. Jako by nemožným kdysi nebylo, ale stalo se jím až v našem každodenním životě konce 20. století. Upozorňují pak na dnešní podmínky vyučování, na pokles požadavků, na úroveň vědomostí, na zhoršené sociální podmínky, na fluktuaci učitelů a na střety odlišných a velice komplikovaných osobních přesvědčení a postojů učitelů a dalších aktérů. Tvrdí, že vyučovat představuje dneska příliš krušný a obtížný úkol. Proto prý nemá cenu bůhvíjak se snažit. Je lepší udělat, co je nezbytně nutné, a nepřehánět to. Tento diskurz je přitom doprovázen nostalgií po minulosti, v níž ještě bylo možné ukázat celou školní třídu a předávat nějaké poznatky. K tomu už prý dneska chybí podmínky, a proto i přes odhodlání a chuť učitelů jejich záměry selhávají. Neúspěch pedagogického počínání jako by byl již předem dán. Právě to vyjadřuje šokující adjektivum „nemožné“ (povolání). Tady ale začneme váhat: popisuje uvedené adjektivum výstižně a pravdivě situaci, v níž je paralyzována jakákoli iniciativa, nebo je spíše výrazem částečně neoprávněné rezignace pedagoga? Vždyť směřování k nemožnému je motorem každé tvorby. Je totiž výzvou k tomu, abychom nemožné ukázali jako možné. Poprat se s touto nemožností znamená, vytvářet podmínky pro překročení domnělých hranic vlastních schopností. Mezi pozicí určenou jako „nic není nemožné“ – vyjadřující pocit naší všemocnosti a pozicí charakterizovanou jako „nic není možné“ – vyjadřující naši bezmocnost, existuje tedy pravděpodobně prostor, v němž je možné věcem rozumět a jednat (Mireille Cifali, 1999, přeložil Stanislav Štech).

3. Vzdělávání učitelů

Pro úvod této kapitoly jsem si vybrala motto z knihy, *Jaký jsem učitel* od Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Motto: Učitel může ve vyučování dělat mnohé, ale musí vědět, co dělá a proč to dělá (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 23).

Nebo jak Janík během své přednášky na téma *transdisciplinární didaktika* trefně pronesl „Vyučovat musí ten, kdo tomu rozumí“. (Janík, přednáška FF UK, 15.3. 2018)

Kolář ve *výkladovém slovníku* (2012, s. 181) vysvětluje vzdělávání učitelů takto, vzdělávání učitelů jako organická součást státní vzdělávací politiky státu – organizace, obsah, vymezení kompetencí a kvalifikace učitelů a jejich zajišťování na středních a vysokých školách i v další jejich praxi. Skládá se z tzv. pregraduální přípravy – studium na vysoké škole připravující učitele pro různé stupně škol základních a středních a z tzv. celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání, pro které musí společnost vytvořit podmínky i zabezpečit, aby se skutečně realizovalo (kariérní řád, instituce, program).

Učitelské vzdělávání je problematika, které se věnuje v zahraničí i naší literatuře velká pozornost již mnoho let. Neanalyzuje se pouze současná situace (stav) učitelského vzdělávání, ale hledají se také přístupy, které by mohly přispět k zefektivnění přípravy budoucích učitelů (Švec, 1999).

Jak píše Švec (1999) i u nás se hledají nové přístupy směřující k dílčím inovacím, ale i koncepčním změnám učitelského vzdělávání. Pozornost se např. obrací k obecnějším problémům univerzitního vzdělávání učitelů. Kvalita přípravy budoucích učitelů ovlivňuje kvalitu našich škol. Je konstatováno, že dnešní škola se nezmění, nezmění-li se učitelé a nezmění-li se koncepce jejich vzdělávání. V této souvislosti se diskutuje o podstatě učitelství a o profesionalizaci v přípravě budoucích učitelů.

Štech (1994) shrnul názory na učitelskou profesi a dospěl k poznatku, že učitelská profese je profesí, v níž nejsou pevné jistoty, ale naopak křehké kompromisy, profesí, v níž by učitel měl mít sám sebe pod kontrolou (tj. poznávat svoje dilemata, pronikat do vztahů s dětmi, přicházet na to, co ho vedlo k určitému pedagogickému chování apod.). Je to tedy profese, která klade na učitele mnohem vyšší nároky než na odborníky jiných uznávanějších povolání (Štech, 1994, s. 315 cit. podle Švec, 1999, s. 10).

Ani učitelské vzdělávání, založené pouze na teorii oborů, teorii výuky těchto oborů a na psychologické a pedagogické teorii, ani učitelské vzdělávání technologicky pojaté (přeceňující

praxi), nemůže kvalitně připravit budoucí učitele na jejich náročnou profesi. (Koring, 1989 cit. podle Švec 1999, s. 10)

Kořa (2010, s. 71) píše, že dnešní stav přípravy budoucích učitelů je nejvýrazněji poznamenán politicko-spoločenskými kompromisy narychlo ušitými v několika měsících po listopadu 1989. Uvědomíme-li si obrovské společenské změny v hodnotovém nastavení, v pojetí svobody a demokracie či pojetí vzdělanosti, je jisté, že současný stav je v důsledku dynamického vývoje vysoce kontroverzní.

3.1. Pedagogická příprava budoucích učitelů

Problematika učitelského vzdělávání je v zahraničí i u nás předmětem rozsáhlých diskuzí pedeutologů, ale i dalších vysokoškolských učitelů, kteří se podílejí na přípravě budoucích učitelů. Jedním z pilířů učitelského vzdělávání je pedagogická příprava studentů učitelství. Pojem pedagogická příprava se chápe v užším a širším smyslu slova. V užším smyslu se jím rozumí příprava budoucích učitelů v pedagogických předmětech, včetně předmětových didaktik. V širším smyslu pak pedagogická příprava zahrnuje nejenom pedagogické předměty, ale i předměty psychologické a pedagogickou praxi studentů (Švec, 1999, s. 7).

Ve vzdělávání učitelů je proti sobě postavena koncepce pojetí teoretické přípravy učitelů a proti tomu koncepce přípravy založená na zkušenostech. Podle ní by osvojování pedagogických znalostí nemělo mít čistě technický charakter (například nácvik dovedností bez hlubšího porozumění situacím, v nichž se mají uplatňovat), ale naopak by se měli studenti učitelství sami dopracovávat k těmto znalostem na základě svých reflektovaných zkušeností. (Švec, 2006, s. 1)

Vzdělávání učitelů ovlivňuje v ČR, ale i v dalších evropských zemích, tzv. Boloňská deklarace, kterou v roce 1999 podepsali ministři zodpovědní za vysoké školství z 29 evropských zemí. V tomto dokumentu je deklarován přechod na strukturované, třístupňové studium: bakalářské, magisterské, doktorské. Smyslem je srovnatelnost těchto stupňů vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích a zvýšení jeho prostupnosti. Boloňský proces (tak je označována praktická realizace zmíněné deklarace) zasáhl zcela zákonitě také učitelské vzdělávání. Projevuje se to ve snaze strukturovat učitelské vzdělávání do části bakalářské a navazující magisterské (Švec, 2006).

Urbánek (2016, s. 58) píše, že významnou změnou v učitelské přípravě, se zcela zásadními dopady na vzdělávání učitelů, bylo strukturování (původně dlouholetého programu) učitelského studia do dvou úrovní, bakalářského a magisterského programu. Především stále

existuje nebezpečí zkracování učitelského studia, respektive jeho redukce na bakalářský stupeň. Tu totiž strukturace technicky usnadňuje, čímž se otevírá prostor pro nedostatečně vzdělané budoucí učitele (Stehlík 2011, s. 20 cit. podle Urbánek, 2016, s. 58).

Pedagogická příprava budoucích učitelů pod tímto názvem chápe Švec (2006, s. 2) nejenom pedagogicko – psychologickou složku a pedagogickou praxi, ale i předmětově didaktickou složku učitelského vzdělávání. Všechny tyto části by totiž měly být propojeny, což se zatím v pedagogickém terénu příliš nedaří.

Stále více se potvrzuje předpoklad, že znalosti učitele (i studenta učitelství) k tvořivému a autentickému jednání v pedagogických situacích nepostačují. Do jednání se totiž nepromítají pouze kognitivní, ale i dynamické aspekty učitelské osobnosti (např. její motivy, emoce, postoje atd.). Jednání v pedagogických situacích lze tedy považovat za výslednici určité uspořádanosti, resp. nastavenosti poznávacích a dynamických i mravních dispozic osobnosti studenta učitelství (i učitele). Toto nastavení se týká celé osobnosti člověka, tj. jeho tělesné a duševní energie, psychosomatických dispozic (Švec, 2006).

V oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů je i u nás již k dispozici značné množství poznatků, z nichž mnohé jsou prověřeny empirickými výzkumy i praktickými zkušenostmi vzdělavatelů učitelů (Švec, 2006, s. 4).

To, co jsem zde naznačila z článku *Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích*, tomu budu věnovat poslední kapitolu této práce s názvem: Osobnost učitele a připravenost na pedagogickou profesi.

3.2. Problémy v pedagogické přípravě budoucích učitelů

Již v předchozí části této kapitoly lze vidět některé problémy pedagogické přípravy budoucích učitelů. Švec (1999, s. 11) uvádí, že vybrané problémy pedagogické přípravy považujeme za účelné uspořádat do čtyř tematických okruhů.

a) Obsahové zaměření pedagogické přípravy:

Zde do popředí vychází problém, který formuluje Švec (1999, s. 11) takto: Co by si měli studenti učitelství osvojit v pedagogické přípravě, aby mohli po absolvování vysoké školy začít úspěšně vyučovat a vychovávat své žáky a dále se sebevzdělávat. Konkrétně řečeno, jaký by měl být obsah psychologických a pedagogických předmětů, předmětových didaktik a pedagogické praxe, aby saturel potřeby nejenom dnešní školy, ale i školy budoucnosti. Při řešení tohoto problému se může vyskytnout toto dilema:

- Měl by obsah pedagogické přípravy vyplývat z akademických, psychologických a pedagogických disciplín, nebo by měl spíše odpovídat problémům, s nimiž se učitel setkává ve školní praxi?

Mareš (1995) uvádí, že na fakultách, připravujících budoucí učitele, je obsah pedagogických a psychologických předmětů (včetně předmětových didaktik) jen v omezené míře, přihlíží k reálným pedagogickým problémům a situacím, s nimiž se setkává ve škole učitel. Proto také převažují tradičně pojaté psychologické a pedagogické předměty (obecná psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie, dějiny pedagogiky, obecná didaktika), i když někteří vysokoškolští učitelé do těchto předmětů zařazují nová témata, která více odpovídají potřebám školní praxe (jedná se však spíše o dílčí inovace). (Švec, 1999, s. 12).

b) Proces pedagogické přípravy

V tomto okruhu lze formulovat mnoho problémů (Švec, 1999, s. 12):

- Z jakých teoretických východisek čerpat při projektování a realizaci procesu osvojování učitelské profese (pedagogických kompetencí, resp. jejich složek)?
- Položit důraz na imitaci vzorů řešení pedagogických situací nebo na hledání vlastního řešení těchto situací?
- Zaměřit se na analýzu a řešení standardních pedagogických situací nebo i na řešení nestandardních (problémových) pedagogických situací?
- Jak posilovat vztah mezi teorií a praxí v procesu pedagogické přípravy?

c) Hodnocení účinnosti pedagogické přípravy

Švec (1999) zaměříme se pouze na problémy vnitřní evaluace, resp. na hodnocení pedagogických kompetencí budoucích učitelů.

- Z jakých principů vycházet při hodnocení úrovně osvojení pedagogických kompetencí?
- Jaké metody a techniky zvolit při diagnostikování těchto kompetencí?

d) Vysokoškolští učitelé studentů učitelství

Švec (1999) s tímto okruhem se setkáváme při úvahách o zefektivnění pedagogické přípravy studentů učitelství u nás poměrně málo. Přitom je zřejmé, že odborně předmětová, ale i pedagogická úroveň učitelů na fakultách, připravujících budoucí učitele, do značné míry

ovlivňuje účinnost pedagogické přípravy. Proto považujeme za užitečné zamýšlet se mimo jiné nad těmito problémy:

- Jaké jsou role vysokoškolských učitelů, kteří připravují studenty učitelství?
- Jakými způsoby podněcovat vysokoškolské učitele ke zdokonalování jejich pedagogické činnosti?

3.3. Koncepce učitelského vzdělávání

Pokusy o řešení některých z naznačených problémů v pedagogické přípravě jsou patrné v řadě koncepcí učitelského vzdělání. Je zřejmé, že zvláště ve vyspělých zemích, je vzdělávání budoucích učitelů produktem vzdělávacích teorií, které se vyvíjely mnoho let (Shah, 1995 cit. podle Švec, 1999). Proto také existuje velké množství koncepcí učitelského vzdělávání. Pro ilustraci uvádí Švec (1999, s. 13) příklad zahraničních přístupů k chápání učitelského vzdělávání, v jehož centru stojí pedagogická příprava.

J. L. Kinchloe (1993) konstatuje, že ve světě existují čtyři základní přístupy k učitelskému vzdělávání:

- 1) behavioristický přístup klade důraz na osvojování účinného chování, a to prostřednictvím pokusů o řešení pedagogických situací.
- 2) osobnostní přístup preferuje kognitivní psychologickou teorii, aplikovanou na výuku a výchovu, před zvládnutím specifických pedagogických vědomostí a dovedností a akcentuje rozvoj osobnosti budoucích učitelů.
- 3) dovednostní přístup požaduje, aby si budoucí učitelé osvojili techniku učitelské profese, tj. soubor technicky dokonalých pedagogických dovedností.
- 4) konstruktivistický přístup k učitelskému vzdělávání je zaměřený na objevování a konstruování pedagogických poznatků na základě pedagogických zkušeností studentů a jejich sebereflexe.

Konstruktivistický přístup je pozoruhodný tím, že směřuje k výchově učitelů – profesionálů, kteří přemýšlejí o svém vyučování a výchově, dovedou stimulovat svoje žáky k samotné a tvořivé činnosti a zároveň jsou schopni si uvědomovat příčiny svého jednání, ale i příčiny společenských a institucionálních změn a tlaků. Podle stoupenců uvedeného přístupu takto připravovaní budoucí učitelé lépe zvládnou svoji profesi a budou připraveni na společenské změny a také na sebezdokonalování vlastní osobnosti (Mareš, 1999, s. 14).

3.4. Vztah teorie a praxe v pedagogické přípravě

Vztah teorie a praxe se objevuje v každé koncepci učitelského vzdělávání. Představuje jeden z klíčových problémů efektivní pedagogické přípravy budoucích učitelů. Ze zahraničních, ale i našich modelů učitelského vzdělávání vyplývá, že vztah teorie a praxe v pedagogické přípravě se projevuje například různým pojetím psychologických a pedagogických předmětů (v nichž je zakomponována teoretická i praktická složka), návazností těchto předmětů, rozdílným rozsahem a zejména pojetím praktické výuky studentů v jednotlivých etapách učitelského studia (Švec, 1999, s. 94).

Teorii v pedagogické přípravě můžeme chápat jako soubor zobecněných poznatků o výuce a výchově, které mají studentům usnadnit projektování a realizaci didaktických situací ve vyučovací hodině a řešení výchovných situací a které mají vytvářet základy pedagogického myšlení budoucích učitelů. (Švec, 1999, s. 94)

Pojmu praxe se užívá v pedagogické přípravě ve dvou základních významech (Švec, 1999, s. 95). Jednak se jí rozumí praktická pedagogická činnost studentů, ať již na fakultě nebo na školách, kde studenti konají hospitace a pedagogické výstupy, jednak praktická vyučovací a výchovná činnost učitelů, ředitelů a vlastně i učební činnost žáků ve školách různého stupně i druhu (tato praxe bývá označována termínem školní praxe). Studenti v pedagogické přípravě školní praxi poznávají, učí se v ní a pro ni a zároveň získávají i první podněty ke změně této praxe (např. k pedagogickému experimentování, pedagogickým inovacím).

Teorie v pedagogické přípravě by měla poskytovat studentům základní opěrné body pro jejich praktickou činnost. Praktická činnost studentů se tak stává zdrojem jejich pedagogických zkušeností, jejichž teoretická reflexe, je zdrojem rozvíjení jejich teoretických poznatků. Záleží však na tom, jaká teorie je studentům předkládána, a na tom, jak tato teorie souvisí s praktickou činností studentů. Teorie, která vychází z reálných potřeb vyučování a výchovy (školní praxe), je obvykle účinnějším nástrojem v pedagogické přípravě budoucích učitelů než teorie, vytvářena v pracovních vysokoškolských učitelů a vědců. Žádný soubor teorií ani praktických dovedností však nemůže postihnout komplexnost učitelova pedagogického působení. (Ben-Peretz, 1995 cit. podle Švec, 1999, s. 95)

3.5. Inspirace pro zdokonalování pedagogické přípravy

Z rozboru problémů, které jsou popsány v této kapitole lze odvodit tyto závěry a inspirace (Švec, 1999, s. 131). Zjednodušeně řečeno, budoucí učitel by:

- a) měl pochopit proměny školy, jejich podstatu i potřebu, pochopení těchto proměn tvoří rámec pedagogické přípravy
- b) se měl naučit v tomto rámci pohybovat, tj. komunikovat na různých úrovních (nejenom se žáky při výuce a výchovném působení, ale i s rodiči a kolegy)
- c) měl umět vkládat do komunikace svoji osobnost, tj. svoje silné stránky, zkušenosti a kultivovat dispozice a vlastnosti, které jsou pro tuto komunikaci žádoucí
- d) měl rozvíjet svoji osobnost tak, aby byl schopen pozitivně reagovat na změny ve vzdělávání, sebevzdělávat se s využitím moderních informačních technologií, iniciovat ve spolupráci s kolegy na škole pedagogické inovace, pedagogicky experimentovat

V pedagogické přípravě by měly dominovat aktivizující formy a metody, které podněcují aktivitu, samostatnost a tvořivost studentů učitelství (Švec, 1999, s. 134).

Kvalita pedagogické přípravy studentů učitelství závisí do značné míry na osobnosti vysokoškolských učitelů nejen psychologických a pedagogických předmětů. Ke zvýšení úrovně jejich pedagogických kompetencí může přispět (Švec, 1999, s.134):

- Zpětná vazba o jejich výuce od studentů učitelství (neformální studentské hodnocení vysokoškolské výuky)
- Pedagogické sebevzdělávání, podporované nabídkou vzdělávacích aktivit (např. seminářů, dílen, kurzů apod.)
- Řešení pedagogických problémů jejich výuky vědeckými metodami (např. v rámci grantových projektů)
- Spolupráce vysokoškolských učitelů (např. koordinace výuky psychologických a pedagogických předmětů, vzájemné hospitace, týmová výuka vybraných předmětů nebo témat – tj. např. psychologem a pedagogem, společné grantové projekty, společné mezipředmětové pojaté učební texty)

Na závěr této kapitoly mohu shrnout, že jak píše Švec (1999, s. 135) učitelská profese patří mezi obtížná povolání, která vyžadují vysokoškolské vzdělání. Toto vzdělání zahrnuje vedle odborné přípravy, přípravu všeobecně vzdělávací a pedagogickou přípravu. Pedagogická

příprava budoucích učitelů představuje jednu z klíčových složek učitelského vzdělávání a je realizována prostřednictvím psychologických a pedagogických předmětů, včetně předmětových didaktik a pedagogické praxe.

Efektivní věc, která se jeví podle Švece (1999) je efektivní pedagogická příprava, která se opírá o diagnostiku studentova pojetí výuky a je založena na zkušenostním učení, podpořeném sebereflexí a situační teorií a na systematickém a podněcování a rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti studentů učitelství.

3.6. Trendy v pedagogické přípravě

Jak píše Nezvalová (2002) pedagogická příprava budoucích učitelů je často diskutovanou problematikou v zahraničí i v naší literatuře.

Nezvalová (2002) se zaměřuje na tři základní koncepty v pedagogické přípravě učitele: reflexi, konstruktivismus a naději. Tyto koncepty nelze chápat izolovaně, neboť se vzájemně prolínají a vytvářejí integrální celek, na jehož principu lze konstruovat nejrůznější programy pedagogické přípravy budoucích učitelů.

Nezvalová (2002) pokud profesionální příprava budoucích učitelů má pomoci rozvíjet jejich profesionální dovednosti, pak musí vycházet ze snahy porozumět jejich prekonceptům a subjektivním teoriím, porozumět způsobům, jak budoucí učitelé pohlíží na učení a vyučování, porozumět jejich názorům na výuku a na to, jak tyto názory konstruují. To pomůže rozvíjet a vytvářet nové zkušenosti, upřesňovat představy a subjektivní teorie během jejich profesionální přípravy. Změna nemůže být uskutečněna bez studenta. Změna může být uskutečněna jen tehdy, pokud si student změnu přeje. Základem pro profesionální učení, které vychází z mnoha zdrojů (teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus, teorie změny), jsou následující principy:

- Profesionální příprava učitele bude efektivní, vychází-li z vnitřních potřeb studenta (Fullan 1991).
- Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li základem vlastní zkušenost studenta (Piaget 1970).
- Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li student stimulován reflektovat detailně vlastní zkušenost (Zeichner 1983, Korthagen 1992).

Změna není výsledkem práce vysokoškolského učitele, kdy student učitelství je objektem změny, ale studenta učitelství, který je subjektem změny (Nezvalová, 2002).

Osobnostní růst je centrem tohoto typu reflexe. Učitelé reflektují vlastním způsobem vztah svého personálního a profesionálního života. Přemýšlejí o tom, jakým typem osobnosti chtějí být, jak učitelská profese jim pomáhá dosáhnout jejich životní cíle. Právě tak, jak přemýšlejí o sobě, by měli přemýšlet o svých studentech. Učitelé reflektují i svým způsobem, jak být tvořivým, a ne pouze jak být uživatelem informací. Svou práci by měli chápat jako poskytování co nejlepšího vzdělání svým studentům. Kvalita jejich reflexe je determinována schopností empatie. Programy učitelského vzdělávání by měly budoucím učitelům pomoci být citlivými k svému hlasu, stejně jako k hlasu svých studentů. Měli by pomoci budoucím učitelům pochopit limitující podstatu jejich vlastní vzdělávací zkušenosti (Nezvalová, 2002).

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo charakterizovat učitelskou profesi v kontextech soudobého diskurzu o vzdělávání a společenských očekávání v oblasti výkonu učitelského povolání. Podle použité literatury a autorů zabývajících se tímto tématem, jsem mohla vypožorovat, že témata jako učitel, učitelova osobnost a příprava budoucích učitelů bude nadále diskutovaným námětem pro další práce.

V první kapitole této práce uvádím několik definic pojmu osobnost z čehož vyplývá, že neexistuje univerzální definice pro tento pojem, každý autor uvidí jinou. Tím jsem navázala na pedeutologii a typologii osobnosti učitele. Při studování osobnosti učitele se nejčastěji uvádí dva přístupy, což je normativní a analytický. Existuje mnoho typologií osobnosti učitele. Já jsem si vybrala typologii od Christiana Caselmana, který dělí učitele na dva základní typy logotropa a pajdotropa. Tuto typologie upřednostňuji nejvíce, jelikož s těmito učiteli se můžeme setkat nejčastěji. Poté jsem uvedla výzkum interakčního stylu učitele na základě modelu Wubbelse, jehož tvůrci se inspirovali Learyho typologií osobnosti. Ke každé charakteristice učitelů z výzkumu jsem přiřadila nejvíce se hodící Learyho typologii osobnosti. První kapitolu jsem zakončila zamyšlením se nad osobností učitele a jejím postavením v dnešní společnosti. Popsala jsem, co se od učitelů očekává, jejich finanční ohodnocení, jak veřejnost kouká na učitele a známý tzv. syndrom vyhoření.

Druhá kapitola práce poskytuje definice učitele, pedagogického pracovníka a vychovatele. Je zaměřena na kompetence a kvalifikace učitele, na obecné a speciální schopnosti, požadavky na profesi a osobnost učitele a dovednosti dobrého učitele. Také jsem nemohla opomenout známý výrok Sigmunda Freuda, který nazval učitelství „nemožným povoláním“.

V poslední kapitole, kterou jsem nazvala vzdělávání učitelů, jsem se zaměřila na pedagogickou přípravu budoucích učitelů a s tím spojené problémy vztahu teorie a praxe v pedagogické přípravě. Kapitulu zakončuji inspiracemi a trendy v pedagogické přípravě.

Co říci na úplný závěr? Žijeme v době, kdy význam vzdělání stoupá, jak pro společenský rozvoj, z něhož čerpáme naději do budoucna, tak pro každého z nás jako jednotlivce, jelikož každý z nás je osobnost hledající své uplatnění v životě. Vzdělání je dnes celoživotní záležitostí, základy vzdělání jsou budovány v dětství, mládí, a především ve škole.

Skrze tuto práci jsem dospěla k závěru, že neexistuje obecná definice osobnosti učitele, ani definice dobrého (ideálního) učitele. Nemůžeme tvrdit, že délka učitelské praxe zaručuje kvalitní výsledky. I mladý učitel může vykazovat dobré výsledky. Spíše záleží na tom, co učitel dělá a jak to dělá než na tom, jaké má vlastnosti. O výchovných výsledcích nerozhoduje pouze učitel, ale i jiné vlivy, což je prostředí, rodina, v dnešní době média, technologie a vrstevníci.

Jedno ze závažných určení dnešního člověka je jeho společenské zakotvení, tj. skutečnost, že právě pro svět druhých lidí je člověk především hráčem rolí, představuje se svému okolí zejména prostřednictvím své profese. Tato profese je ovšem současně něčím, co si jej nárokuje, klade na něj požadavky, nutí jej k omezení vlastního já, přináší obtíže, ale i jistou míru uspokojení (Kořa, 1999, s. 7). Učitel za svůj život hraje několik rolí a představuje se svému okolí zejména prostřednictvím své profese, což by si měli uvědomovat studenti připravující se na učitelské povolání, že učitelská profese klade požadavky na osoby, kteří tuto profesi vykonávají a bude je nutit, aby se omezovali v určitých věcech. Učitel by měl být vzorem. Měl by být dobrým příkladem svých žáků/studentů, a především člověkem majícím pochopení. Osobnost učitele hraje roli při vývoji každého jedince, který s ním přijde do kontaktu.

Keller a Tvrđý (2008, s. 85) v knize *Vzdělanostní společnost*, v kapitole *Vzdělání jako pojistka na trhu práce*, přibližují, jak vypadají vysokoškolsky vzdělaní lidé v České republice, jaké jsou jejich hodnoty a preference, jejich postoje i jejich obavy. Zmiňují motivaci ke studiu, která může mít ve skutečnosti mnoho různých podob a finanční přínos nemusí mezi nimi být na prvním místě. Žáci a studenti nemusí být ke studiu motivováni pouze účelově racionálně („studuji proto, že je to dobrá investice“). Mohou být ke studiu motivováni hodnotami tradice („studuji proto, že studovali i moji rodiče“) nebo hodnotově racionálně („studuji proto, že se chci realizovat v oblasti, kterou vnímám jako své povolání“). Můžeme se setkat i s tím, že žádná motivace ke studiu ve své podstatě není. Studenti pedagogickou fakultu nebo pedagogické obory mnohdy studují z důvodu, že se buď nedostali na školu nebo obor, na který chtěli a vystudují pedagogický obor a nikdy učit nebudou. Čímž mohu navázat na Jaroslava Kořu (2010, s. 68) který píše, že výrazné změny probíhají tam, kde dochází k přípravě budoucích učitelů pokládáním základů jejich profesionálního vývoje, a to je prostředí vysokých škol. Mnohé ze změn na vysokých školách by bylo možné připsat ladění společnosti v době nastupující moderny, otázkou však je, zda nejsou vyvolány něčím zcela odlišným – například velkými společenskými změnami. A úkol sladit nároky na učitelkou profesi právě s těmito změnami, je jedním z hlavních úkolů naší doby.

Seznam literatury

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1999. ISSN 0031-3815.

CIFALI, M. a Stanislav ŠTECH. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: „Nemožné“ povolání? Stále inspirativní bonmot*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1999. ISSN 0031-3815.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNÝ, Josef. *Snahy a práce učitele*. Praha: Dědictví Komenského, 1904.

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed, Transdisciplinární didaktika aneb o sdílení znalostí v učitelské profesi. katedra pedagogiky FF UK. 15. 3. 2018. (zápisky z přednášky)

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

GALLA, K. a R. SEDLÁŘ. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: Osobnost učitele*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1979. ISSN 0031-3815.

HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-72-2.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

KELLER, Jan a Lubor Hruška TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost: chrám, výtah, pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

Materiál pro cyklus seminářů: "Outdoorové" aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky. katedra pedagogiky FF UK, 2016.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1999. ISSN 0031-3815.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Druhé. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

STROUHAL (ED.), Martin. *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2016, 170 s. ISBN 978-80-246-3465-4.

SZTABLOVÁ, Danuše. *Estetika edukace jako problém, pojem a jeden z možných principů koncepce profesní přípravy učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-791-8.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích?* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2006. ISSN 0031-3815.

WALTEROVÁ, Eliška. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: Výzkumný záměr. Výstupy řešení za rok 2001. 1. díl: Teoretické a komparativní studie*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

Internetové zdroje

Euagenda: Prof Theo Wubbels [online]. March 2015 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://euagenda.eu/speakers/theo-wubbels>

KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://1url.cz/vtuzb>

Masaryk University: Pedagog – požadavky, kompetence [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2010/SZ7BK_DUP1/um/web/pdf/Pedagog.pdf

Video.aktualne.cz: Dobrý učitel zůstane v srdci celý život, měl by inspirovat a vzbudit zájem o vědění, říká Kment [online video]. DVTV, 2016 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/dobry-ucitel-zustane-v-srdci-cely-zivot-mel-by-inspirovat-a/r~1262d796ac2411e68f32002590604f2e/>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY: Průzkum mezi učiteli v EU: chybí motivace a projev uznání [online]. 24. 8. 2009 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/pruzkum-mezi-uciteli-v-eu-chybi-motivace-a-projev-uznani-61105/>