

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Michal Nikodem

**Začínající učitel – analýza jeho osobnosti, působení a
nejčastějších problémů v jeho práci**

**Analysis of a Beginning Teacher and His Common
Problems in an Educational Process**

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí své bakalářské práce PhDr. Haně Krykorkové , CSc. za její odborné vedení a cenné připomínky při zpracování práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato bakalářská práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a v knihovně katedry pedagogiky a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 28.června 2010

Michal Nikodem

Anotace

Bakalářská práce „Začínající učitel - analýza jeho osobnosti, působení a nejčastějších problémů v jeho práci“ pojednává o osobnosti začínajícího učitele, uvádí nejčastější problémy v jeho práci a snaží se nalézt podněty pro zlepšení jeho situace. Analyzuje přitom vybrané složky jeho osobnosti, kterým nebývá, především v rámci přípravy budoucích pedagogů, věnována dostatečná pozornost a u kterých nebývají nastíněny důležité souvislosti. Zaměřuje se především na profesní kompetence učitele, ve vztahu ke klíčovým kompetencím žáka i v jiných kontextech. Zabývá se také rolí začínajícího učitele v kontextu transformace českého školství a v souvislosti s Lisabonským procesem. Probíhá zde i analýza klíčových dokumentů. Velká pozornost je věnována i zamyšlení nad jednotlivými problematickými oblastmi v práci začínajícího učitele. V této souvislosti se autor blíže zaměřil na oblast autority a stylů výchovy. Čerpal zde kromě odborné literatury také z výzkumné sondy, která měla formu četných rozhovorů, anket, dotazníků a pozorování. V závěru jsou zformulována doporučení pro zlepšení situace začínajících pedagogů i s ohledem na analýzu současné vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

Obsah

Obsah	5
Úvod	6
1. Teoretické pojetí osobnosti učitele	9
1.1. Kompetence učitele.....	10
1.1.1. Vymezení pojmu kompetence.....	10
1.1.2. Historický vývoj výchovného ideálu a požadavků na dovednosti učitele.....	11
1.1.3. Socialistická pedagogika.....	13
1.1.4. Listopad 1989 a období transformace.....	14
1.1.5. Učitel v kontextu transformace školství.....	16
1.1.6. Pedagogické role.....	17
1.1.7. Východiska kompetencí učitelů a žáků.....	19
1.1.8. Různé přístupy ke kompetencím učitele.....	23
1.2. Psychické vlastnosti učitele.....	26
1.3. Motivace učitele k výkonu povolání.....	29
2. Začínající učitel	31
2.1. Vymezení pojmu začínající učitel.....	31
2.2. Obavy budoucích učitelů.....	33
2.3. Specifické problémy začínajícího učitele.....	34
2.3.1. Vztah přípravy učitele a potřeb pedagogické praxe.....	34
2.3.2. Další problematkové oblasti a momenty v práci začínajícího učitele.....	36
2.3.2.1. Nedostatek informací.....	36
2.3.2.2. Nedostatečná zpětná vazba a systém cílů.....	36
2.3.2.3. Neakceptované progresivní metody, střet s pedagogickou realitou.....	37
2.3.2.4. Přístup k žákovi.....	37
2.3.2.5. Faktor času.....	38
2.3.2.6. Kázeň.....	38
2.3.2.7. Autorita a výchovný styl.....	38
2.3.2.8. Hodnocení.....	42
2.3.2.9. Důslednost.....	42
Závěr	43
Literatura	44

Úvod

Jako začínající učitel jsem se musel potýkat s celou řadou nepříjemností a problémů.

Posléze jsem zjistil, že se stejné typy nesnází pravidelně objevovaly i v práci mých kolegů začínajících učitelů.

Zamyslel jsem se tedy nad tím, jestli se tyto problémy na počátku kariéry učitelů neopakují zbytečně a jakým způsobem by se mohla jejich situace zlepšit.

Zaměřil jsem se na oblasti a souvislosti, které jsou, dle mého mínění, v kontextu s přípravou a začátkem kariéry učitele podceňovány a kterým je věnována nedostatečná pozornost.

Tato práce je určena především začínajícím učitelům, kteří se potýkají s těžkostmi na počátku kariéry a kteří si již uvědomili, že je studium na fakultě na řadu věcí nepřipravilo. Může jim přinést podněty k zamyšlení a sebereflexi, které ve spojení s dalším samostudiem povede ke zlepšení jejich situace a jejich pocitu z práce ve školství.

Práce učitele je z mnoha důvodů velmi náročná. Podmínkou pro úspěšný výkon učitelského povolání je především kvalitní komplexní příprava učitele a jistá kombinace jeho osobnostních rysů spolu s dalšími, převážně vnějšími, podmínkami. Specifika osobnosti studenta pedagogického oboru nebo začínajícího učitele, jeho osobnostní rysy, motivace ke studiu a k výkonu učitelského povolání, stejně tak jako později nedostatečná a nekomplexní příprava a podpora jsou, zdá se, při výběru vhodných adeptů ke studiu, v průběhu studia a při výkonu učitelské profese, podceňovanými faktory.

Prostor ke zlepšení učitelské přípravy je, dle autora, především v oblasti pedagogicko-psychologické a ve sféře osobnostně-sociálního rozvoje. A to hlavně ve vedení k praktickému využití poznatků, v propojení s pedagogickou realitou. Dále vnímáme také problém v nadřazování vzdělávacích obsahů nad didakticko-metodickou složkou přípravy budoucích pedagogů.

I z toho mohou pramenit některé typické problémy začínajícího učitele, se kterými se, často, dle autora, zbytečně a bez patřičné podpory a pomoci, musí na začátku své profesní kariéry potýkat.

Důsledkem těchto jevů, často ještě ve spojení s ostatními okolnostmi, jako je například nedostatečné finanční ohodnocení, může být poměrně vysoký výskyt odchodu začínajících pedagogů ze škol.

Případně i demotivace a projevy brzkého vyhoření u těch zbylých.

Dalo by se těmto negativním jevům nějak předcházet nebo je alespoň významně redukovat?

Zamýšlet se můžeme již nad výběrem typu vysokoškolského studia. Jaká je motivace adeptů pro studium učitelství? A hodí se vůbec pro toto studium a povolání? Nejistí až po několika letech studia, že nemají potřebné předpoklady? Anebo ještě hůře - co když k tomuto zjištění dospějí až po tom, co zakusí zkušenost první reálné pedagogické situace, ve které se ocitnou samostatně, bez podpory, což může nastat až po nástupu do zaměstnání?

Vyskytují se také situace, kdy je to jen sám začínající učitel, kdo si myslí, že se na učitelskou dráhu nehodí. Tento často ukvapený závěr může pramenit z opakovaného a dlouhodobého pocitu neúspěšnosti a neefektivnosti ve vyučovacím procesu. Přitom by v mnoha případech jistě vedlo ke zlepšení, kdyby byla k dispozici nějaká forma podpory, která by mu pomohla v jeho problémech a jejich řešení se zorientovat.

Za zvážení by možná také stálo, kromě jiného, zavést nějakou vhodnou formu psychotestů jako součást přijímacího řízení u pedagogických oborů¹ (zjišťovala by se například míra odolnosti, stabilita, hierarchie hodnot, motivace, byla by tu i snaha odhalit patologické osobnosti).²

Výkon učitelského povolání klade značné nároky na psychiku učitele. Ne všichni si toto plně uvědomují. Ne každý počítá s tím, že i učitel je „jen člověk“, který má nějaké emoce, nálady, problémy, starosti, motivy, dynamiku osobnosti atd., a že ne vždy toto vše lze, obrazně řečeno, nechat před třídou, do které vstupuje.

Je podceňován i fakt, že by měl být učitel kromě důslednosti a stability také kreativní.

Zanedbávaná je v neposlední řadě i psychohygiena a konkrétní strategie pro řešení problémových pedagogických situací. Řada učitelů nezvládá asertivní jednání se studenty nebo žáky, dokonce někdy ani se svými kolegy nebo nadřízenými.

¹ Na problematiku hlubšího poznávání začínajících studentů učitelství se ve svých pracích zaměřuje například autor Tomáš Svatoš, který společně se svými spolupracovníky uskutečnil na začátku 90. let šetření u vysokoškolských studentů učitelství prvních ročníků. Šetření zaměřené na pedagogicko-psychologické a sociální dispozice zkoumalo u respondentů například: vnější komunikační projevy, orientaci na druhé, chování v dialogu s druhým, míru empatie atd.

² SVATOŠ, Tomáš. Sociálně komunikativní orientace začínajících studentů učitelství. In SVATOŠ, Tomáš, MAREŠ, Jan a kol.. *Pedagogická interakce a komunikace. Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře Hradec Králové 9. – 10. září 1991.* Hradec Králové : Gaudeamus, 1993. 132 s.

Začínající učitel se tak často neumí vyrovnat s nahromaděným stresem. Ten ve spojení s opakovaným a dlouhodobým neuspokojováním jeho profesionálních potřeb a s neschopností dosáhnout vytyčených cílů může vést až k frustraci a vyhoření.

Tyto a další otázky a problémy, se kterými jsem se, nejen jako student Pedagogické i Filozofické fakulty UK a začínající učitel, setkal, mne vedly k zamyšlení a staly se i významným zřetelem při výběru tématu bakalářské práce.

V této práci se zabývám nejprve vybranými složkami osobnosti učitele. Zvláštní pozornost byla věnována především kompetencím učitele v nejrůznějších souvislostech. Následuje přehled nejčastějších problémů začínajícího učitele. V závěru práce jsou zformulovány podněty k zamyšlení a návrhy ke zlepšení situace začínajícího pedagoga.

1. TEORETICKÉ POJETÍ OSOBNOSTI UČITELE

Základem celého výchovně vzdělávacího procesu je vztah učitele a žáka. Charakteristiku tohoto vztahu velmi významně ovlivňuje osobnost učitele. Má tedy značný vliv na to, zdali a do jaké míry bude toto působení úspěšné či nikoli.

V literatuře se můžeme setkat s různým pojetím významu a přístupu k sousloví osobnost učitele. V této kapitole bude v pohledu na tuto problematiku převažovat psychologický aspekt. Budeme se zabývat vybranými komponentami osobnosti učitele a nejrůznějšími faktory, které ji ovlivňují, dotváří a které s ní úzce souvisí, včetně těch, dle autorova mínění, podceňovaných.

Především v pedagogice a psychologii, ale i filozofii a teologii narážíme často v různých podobách na odvěký spor, který se táhne historií těchto oborů jako pověstná červená nit. Jde o spor mezi nativisty a environmentalisty o to, v jakém poměru jsou ve vývoji osobnosti vlivy vrozeného a získaného (naučeného). Tento spor může mít řadu různých podob. Jednou z nich je např. otázka, zda je člověk od přírody dobrý.

Otázkou vrozených predispozic a naučeného se tak můžeme zabývat samozřejmě i v souvislosti s osobností učitele a jejich faktorů. Lze například slyšet názor, že dobrým učitelem se člověk rodí.

Zdá se, že jednoznačnou odpověď za současného stavu vědění nelze očekávat. Dědičných, vrozených i získaných faktorů, působících na osobnost, tedy i osobnost učitele, v průběhu jejího vývoje, je totiž nepřehledné množství a nelze je ani často zkoumat odděleně a prokázat jejich konkrétní vliv na vývoj jedince.

Většinou se tedy dospívá ke smířlivému kompromisu, že vrozené i získané hraje důležitou úlohu ve vývoji a že jejich poměr se může v jednotlivých případech lišit. Můžeme také slyšet například formulaci, že naučené takzvaně nasedlo na vrozený základ atp.

Autor tedy přináší v této kapitole přehled důležitých komponent osobnosti učitele a faktorů, podílejících se na jejím vývoji, a to z oblasti vrozeného i získaného.

1.1 Kompetence učitele

1.1.1 Vymezení pojmu kompetence

Pojem kompetence bývá v nejobecnější rovině chápán nejčastěji jako způsobilost, dovednost, předpoklad pro úspěšné vykonávání nějaké činnosti, někdy také jako příslušnost nebo pravomoc. S různými modifikacemi této obecně psychologické definice se můžeme setkat i v pedagogice. J. Průcha například chápe kompetence učitele jako „... komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí.“³ V. Spilková píše o učitelovi profesní kompetenci jako o „...komplexní schopnosti či způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“⁴ Komplexní definici nabízí J. Vašutová: „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápáné celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“⁵

Existují také definice, které se snaží vymezit pojem kompetence učitele ve vztahu k výsledkům jeho teoretické přípravy. Například V. Švec zformuloval: „Kompetence absolventa pedagogické fakulty – kompetence chápeme jako oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele. Zahrnují oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence. Kompetence vymezující výstupní profil absolventa pedagogické fakulty je žádoucí konkretizovat a operacionalizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení studentů učitelství, a to ve formě požadavků na jejich osobnost a činnost...Jádrem kompetencí absolventa pedagogické fakulty jsou vědomosti, především dovednosti...“⁶

Profesní kompetence učitele se utvářejí v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu v rámci pedagogického vzdělání, vliv profesního prostředí,

³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 488 s.

⁴ SPILKOVÁ, Vladimíra. Změny v pojetí učitelství (s důrazem na učitelství primární školy). In HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha : PedF UK, 1998. 146 s .

⁵ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido , 2004. 190 s.

⁶ ŠVEC, Vlastimil. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. 233 s.

zkušenost z pedagogické praxe, reflexi vzdělávací reality, další vzdělávání a samostudium a sebereflexi.⁷

Především složka sebereflexe bývá často problematická součástí procesu profesionalizace.

Uvažujeme-li tedy o způsobech, kterými by bylo možno zlepšit přípravu budoucích pedagogů a ulehčit start jejich kariéry i o možnostech, které by vedly k zefektivnění učitelovi práce, musíme se v první řadě zamyslet nad kompetencemi učitele. Tyto kompetence by totiž měly vycházet z požadavků pedagogické reality a praxe a respektovat aktuální trendy ve vzdělávání a výchově.

Jaké schopnosti, dovednosti, vlastnosti a vědomosti by učitel (tedy i začínající učitel) měl mít, aby byl úspěšný?

Žádoucí kompetence učitele jsou do značné míry určovány požadovanými kompetencemi žáka, ke kterým by učitelovo pedagogické působení mělo směřovat. Představa toho, jaký by dobrý učitel měl být (jaké by měly být ústřední kompetence učitele), není zcela jednotná. Stejně tak jako nepanuje dokonalá shoda v oblasti výchovného ideálu, tj. v tom, k čemu a jak má vlastně učitel žáka vychovávat, v čem a jak ho vzdělávat (kompetence žáka, výchovné a vzdělávací cíle).

1.1.2 Historický vývoj výchovného ideálu a požadavků na dovednosti učitele

Obojí vyplývá především z aktuálních požadavků společnosti, z historicko-politicko-sociálně-lokálních souvislostí, z atmosféry dané doby, ze společenského uspořádání, z převažující filozofie nebo náboženského vyznání, a tudíž se v průběhu jednotlivých epoch požadavky na učitele i žáky měnily.

Co se týká výchovného ideálu, dalo by se zjednodušeně říci, že základní požadavek, což je komplexní harmonický a maximální rozvoj tělesné i duševní stránky jedince, se objevuje v různých podobách a obměnách v průběhu dějin lidstva od starověku až po současnost. Připomeňme si např. často zmiňovaný antický ideál kalokagathia nebo osvícenského Johna Locka a jeho gentlemana.

Dokonce i v éře socialistického školství v tehdejší ČSSR zaznívaly požadavky na maximální a všestranný rozvoj potencialit žáka. Například Ondrej Baláž píše v časopise

⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007. 77 s.

Pedagogika v roce 1974: „Cíl a zaměření výchovně-vzdělávací soustavy se zpřesňuje v socialistickém státě soustavnou konfrontací současných a perspektivních požadavků společnosti na mladou generaci s možnostmi plného rozvinutí psychických a fyzických schopností každého mladého člověka.“⁸Zřejmě se tak dělo i v důsledku silné tradice Komenského pedagogiky, která sice byla často zavádějícím způsobem a tendenčně vykládána a dezinterpretována, ze které ale socialistická pedagogika čerpala například Komenského princip všestranného rozvoje.

Kromě často společného požadavku všestranného harmonického rozvoje kladou ale samozřejmě různá pojetí výchovy a výchovných cílů z jednotlivých historických období důraz na různé složky osobnosti žáka, na specifické vlastnosti, schopnosti, dovednosti či postoje, podle toho, z jakých požadavků vychází, na pozadí jaké ideologie, filozofie nebo náboženského vyznání vznikly.

Na počátku vývoje lidské civilizace zastávali úlohu prvních vychovatelů a přirozených učitelů sami rodiče a zejména matka. V Athénách a v Římě se prvně setkáváme u vyšších vrstev s celkem běžnou institucí domácích vychovatelů.⁹ Obdobně se i učitelství z povolání rozvíjelo již v dávné antice. Úlohu učitelů tehdy plnili otroci – tj. nesvobodní muži nízkého společenského i hmotného postavení. Lepšího postavení dosáhli učitelé až ve starém Římě, kdy se výchova a vzdělání stávají státní záležitostí a zájmem.

Dlouhou dobu bylo učitelské povolání značně podceňovanou záležitostí. Soudilo se, že „k povolání učitelskému na nejnižších školách není třeba nic jiného než trochu dobré vůle a zájmu spolu s jistým kvantem minimálního vzdělání. Kandidát učitelství podobně jako učeďník u mistra si měl nanejvýš potřebnou míru pedagogické obratnosti vypomáháním s hospitacemi u staršího učitele – tedy imitací“.¹⁰Ve středověku nebyla učitelská práce nijak zvlášť ceněna a učitelé se museli spokojit s velice neutěšeným postavením. Jako vedlejší činnosti se tehdy učitelství věnovali řemeslníci, písaři, vysloužilí vojáci, zběhlí studenti a kněží. Postupem času se ukázalo, že stávající příprava učitelů již nedostačuje a celé oblasti související s elementárním vzděláváním a přípravou učitelů se ujal absolutistický stát. V souvislosti s tereziánskými a josefínskými reformami na konci 18. století a zřizováním škol triviálních, hlavních a normálních vznikají také první instituce pro přípravu učitelů – tzv. preparandy. „I když úroveň vzdělávání poskytovaného preparandami nebyla vysoká (šlo většinou o upevňování učiva z normální a hlavní školy a o výklad pedagogiky a didaktiky),

⁸ BALÁŽ, Ondrej. Spoločenské požiadavky a profil učiteľa. *Pedagogika*. 1974, 3, s. 335-340.

⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983. 380 s.

¹⁰ ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha : Karolinum, 1999. 282 s.

staly se preparandy institucionální základnou vzdělávání světských učitelů a vytvořili podmínky pro vznik a rozvoj učitelstva jako společenského stavu¹¹.

Od začátku 19. století se postupně zlepšuje postavení učitelského stavu i oceňování jejich profese. Vznikají také požadavky na zlepšení jejich přípravy a začínají se klást větší nároky na jejich vzdělání. Ve 30. letech 20. století byla v českých zemích pro pedagogy zavedena zkouška odborné způsobilosti. Otázky kolem psycho-sociální způsobilosti učitelů jsou, jak ze stručného historického exkurzu vylívá, doménou teprve ve 20. století. Vznikají různé typologie učitele, o kterých bude zmínka v pozdějších kapitolách. Za zmínku zde stojí známá typologie Ch. Caselmanna rozlišující dvě hlavní kategorie učitelů: logotrop akcentující obsahovou stránku vyučování a paidotrop zaměřený spíše na vztahy k žákům. Ve druhé polovině 20. století se výzkumy učitelů zaměřují také na vyučovací styly. Velmi často se setkáváme s dělením stylů na autokratický, liberální a demokratický.

Není účelem této kapitoly podat detailní historický přehled vývoje jednotlivých pedagogických směrů a jejich pojetí výchovných cílů a požadavků na učitele.

Pro náš účel, tj. pro dokreslení souvislostí k tématu kompetencí učitele, postačí, připomeneme-li si pro úplnost výše uvedeného stručného přehledu éru socialistického školství a následovně přesuneme svou pozornost do současnosti.

1.1.3 Socialistická pedagogika

Před listopadem 1989 byl učitel, a tudíž i jeho osobnost a z ní vyplývající působení, chápán často především jako angažovaný představitel režimu a cíle jeho výchovně-vzdělávacího působení musely vycházet z marxismu-leninismu. Ve všech těchto teoriích se tedy povinně objevuje složka ideově-politická či světonázorová. Z terminologického hlediska se zde vyskytují výrazy jako předpoklady pro učitelské povolání nebo komponenty profilu učitele atp., namísto termínu kompetence. Ten se ve větší míře používá v česky psané nebo do češtiny přeložené literatuře až po roce 1989.

Příkladem pro ilustraci z období socialistické pedagogiky jsou rámcové požadavky na profil socialistického učitele od již výše citovaného O. Baláže¹² z Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislavě.

¹¹ VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích-vývoj a současný stav. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol.. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 69-90.

¹²BALÁŽ, Ondrej. Spoločenské požiadavky a profil učiteľa. *Pedagogika*. 1974, 3, s. 335-340.

Autor vyděluje několik typů požadavků: Fyzické a psychické předpoklady, ideově-politické a světonázorové předpoklady, charakterové a povahové předpoklady a nakonec kvalifikační předpoklady.

Pojďme se blíže podívat na kompetence, které souvisí s osobností učitele, v jejím užším psychologicko-sociálním pojetí.

Mezi psychické předpoklady řadí Baláž přiměřenou úroveň myšlení, všestranné schopnosti a vlohy s možností jejich dalšího systematického rozvoje, rozdělenou pozornost, rychlé kognitivní a motorické reakce, pohotový postřeh, pevnou vůli, schopnost srozumitelně a logicky vyjadřovat své myšlenky.

V charakterových a povahových předpokladech se objevuje výčet následujících vlastností: čestnost, svědomitost, usilovnost, smysl pro spravedlivost, zásadovost, houževnatost, životní optimismus, energie, vitalita, bohatý citový život, trpělivost, skromnost, smysl pro kolektivní spolupráci (dnes bychom možná použili termín kooperace), schopnost sebeovládání, disciplinovanost, kladný vztah k lidem, aktivita, tvořivost, vynalézavost.

1.1.4 Listopad 1989 a období transformace

Po Sametové revoluci, konci období vlády komunistického režimu, postupném rozpadu celého Východního bloku, období euforie přišly následovně logicky deziluze, vystřízlivění, komplikace a problémy nejrůznějšího druhu. Transformace společnosti, včetně školství, byla velmi nelehká a zdlouhavá. Navíc se zdá že ne vždy probíhala správným a efektivním způsobem a že ani dnes, po více než dvaceti letech, není ještě zdaleka u konce. Jedním ze zásadních problémů je i to, že změna v systému školství by měla probíhat tzv. odspoda, tzn. od učitelů, změnou přístupu, myšlení, postojů, stylu práce, stylu vedení, komunikace, používaných metod, postupů, pomůcek, snahou o celoživotní vzdělávání (myšleno celoživotní vzdělávání učitelů) atd. Tato snaha se bohužel, ani v současnosti, stále v práci některých, především starších, učitelů neobjevuje. Po odstranění marxisticko-leninistické ideologie se, zdá se, objevilo v devadesátých letech jisté postmoderní existenciální vakuum, provázené celosvětovou krizí hodnot a autority, kdy žádoucí liberalizace přerostla v nebezpečný vyhrcožený relativismus. Tyto jevy měly svůj dopad i ve sféře vzdělání. Po komunistické ideologii, až hrůzně do detailů propracované, která byla do vzdělání a výchovy, najednou zůstal nezaplňený prostor, který jen z malé části zabrala příliš vágní humanisticko-demokratická doktrína. Navíc bylo často nově se rodící demokratické

klima nesprávně chápáno jako prostor, kde si každý může víceméně volně dělat, co chce, akcentovaly se svobody, ale podceňovala se pravidla, povinnosti a zodpovědnost. Snaha zformulovat zrevidované nové cíle výchovy měla formu dlouhodobého procesu, jehož konkrétní výsledky v podobě strukturovaného systému se objevily až v relativně nedávné době. Jedním z hlavních předmětů transformace školství po roce 1989 bylo výrazné zaměření na rozvíjení osobnosti žáka, konkrétně na celkovou kultivaci osobnosti dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních možností, na rozvoj zodpovědného a tolerantního jednání, komunikačních dovedností, demokratických hodnot, morálních kvalit atd.

S těmito požadavky současného školství, ale i s dalšími širšími společenskými okolnostmi souvisí také překonávání dominantního postavení učitele ve vyučování a autoritářského vystupování ve vztahu k žákovi. Současný postoj k dítěti jako svébytné osobnosti s vlastní identitou není možné uplatňovat v podmínkách monopolního ovládnutí komunikačního prostoru učitelem a zatlačování žáka do pasivity s ústředním motivem dosažení poslušnosti a podřízení u žáků.

Vladimíra Spilková pojednává v této souvislosti o „novém pojetí učitelství“, změně rolí a jeho klíčových kompetencí, kdy se základním východiskem stává pojetí široké, otevřené profesionality, v němž jde zejména o rozšíření působnosti učitele s ohledem na rozvíjení a kultivaci osobnosti žáka.¹³ Učitelská role se dle citované autorky odvíjí především ve vztahu k podpoře žákova vývoje a učení. Učitel jako facilitátor vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro žákovo úspěšné učení, také jako citlivý diagnostik odhaluje individuální zvláštnosti dětí, provádí na cestě k poznání, pomáhá orientovat se v okolním světě, podněcuje, buduje sebedůvěru apod.

Spilková zmiňuje také důležité kompetence potřebné k výkonu učitelství. Jsou jimi zejména kompetence komunikativní, diagnostické, intervenční a oborové.¹⁴

Komunikativní kompetence zahrnuje vytváření celkového sociálního klimatu ve třídě, ovlivňování sociálních vztahů mezi žáky, a usměrňování vzájemné komunikace a společného soužití ve škole. Důležitou úlohu zde hraje i úroveň mluveného projevu a vytváření jazykové kultury žáků.

Diagnostická kompetence obnáší způsobilost učitele k poznávání, jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny a kde má problémy. Význam této kompetence narůstá, pracuje li učitel s různorodým složením žákovské skupiny, jak tomu bývá v primární škole.

¹³ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 271 s.

¹⁴ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedFUK, 1997. 121 s.

Kompetence intervenční obnáší mimo jiné i široké znalosti metod a technik, které by pomáhaly žákovi řešit jeho specifické problémy, zvláště pak v situacích integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Oborová kompetence, jenž souvisí především s vědomostními předpoklady z daného předmětu lze v rámci studia učitelství zjišťovat a naplňovat z výčtu zmiňovaných kompetencí nejsnadněji. Nemělo by se však zapomínat na významnou skutečnost, že nejde ani tak o budoucího matematika, chemika či češtináře, ale o učitele těchto a jiných předmětů.

1.1.5 Učitel v kontextu transformace školství

Transformace školství včetně kurikulární reformy představuje pro začínající i stávající učitele velkou zátěž. Začínající učitelé mají většinou dobré teoretické povědomí o dokumentech kurikulární reformy, se kterými se v nejrůznějších souvislostech setkávali v průběhu svého studia. Chápu tedy i z jakých souvislostí tyto dokumenty vychází a rozumí jejich opodstatnění. Problém ale často mívají s konkrétní formou realizace těchto dokumentů v praxi, kde k tomu mohou být navíc i nevyhovující podmínky (materiální, organizační apod.). Nezřídka také mohou začínající učitelé narazit v otázkách nových přístupů, metod, využívání nových technologií při výuce, zavádění nových kurikulárních dokumentů do praxe na nedůvěřivý anebo vyloženě negativní přístup svých starších kolegů. Kurikulární reforma mění celé pojetí vzdělávání.¹⁵ Především u stávajících učitelů se očekává změna pedagogického myšlení, postojů a způsobů pedagogické práce. To samo o sobě představuje dlouhodobý a nesnadný proces. Navíc toto očekávání není dostatečně podpořeno informováním učitelů. Stávající učitelé nemají dostatek informací, nechápu souvislosti a východiska probíhajících změn, vnímají nové přístupy jako něco, co přichází „shora“, co jim je proti jejich vůli vnucováno, co vlastně ani nepotřebují, protože si za roky praxe vytvořili vlastní zkušeností prověřený přístup. S novým kurikulem se tak často neztotožňují, vnímají ho jako něco, co jim spíše ztěžuje práci a můžete to v jejich přístupu vést k formalismu. Dlouholetým učitelům brání ve změně přístupu vytvořené a osvědčené stereotypy vyučování a hodnocení. Kurikulární reforma by měla být zpopularizovaná ve veřejném prostoru, v médiích. Změny by také měly být podporovány v rámci školy např. odměňováním angažovaných učitelů, participací, komunikací, facilitací apod.

¹⁵ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007. 77 s.

Výzkumy z posledních let ukázaly na typické charakteristiky českých učitelů v jejich postojích, preferencích a přesvědčeních. K poměrně překvapivě negativním výsledkům dospěla např. M. Havlínová¹⁶. Lze z nich přeneseně odvodit i přístup učitelů ke kurikulární reformě. Ukázalo se, že učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulsy spíše opatrně, řada z nich není tvořivých, jsou profesně nesamostatní, nemotivovaní, neprofesionální po stránce pedagogické a psychologické, uplatňují stereotypní formy a metody výuky, vyžadují disciplínu a řád, s principem svobody zacházejí zdrženlivě, chtějí sice ze své třídy vytvořit kooperující společenství, ale metody sociálního učení příliš často nepraktikují, učitelé se převážně věnují výchovným a kázeňským problémům žáků, učitelé se soustředí na zkoušení a hodnocení žáků, učitelé převážně neovládají a nepoužívají aktivizující výukové metody, v učitelských sborech panují nezdravé nekolegiální vztahy.

O stylech práce učitelů hovoří kriticky i inspekční zprávy.

Převažuje frontální vyučování, opomíjí se aktivizace žáků, rozvoj jejich dovedností, postojů, komunikativnosti, často převažuje doposud encyklopedismus, direktivní styl výuky, který snímá z žáků zodpovědnost za jejich vzdělávání a nepřispívá k příznivému klimatu ve třídě.

V těchto podmínkách se začínajícím učitelům neparcuje dobře. Mnohdy necítí pro své snahy podporu, nebo dokonce naráží na projevy despektu ze strany starších kolegů. Ti se jim, často i v dobré víře, snaží předat různé časem prověřené zkušenosti. Obvykle vidí za snahou svých mladších kolegů o demokratický/integrační přístup s důrazem na spolupráci a komunikaci naivitu a nezkušenost. Snaží se jim vnutit, že podléhají začínající učitelé jen líbivým teoriím odtrženým od pedagogické reality a že oni sami dávno už zjistili, že studenti vyžadují direktivní přístup atd. Naráží také často u starších učitelů na demotivaci, nevstřícnost, vyhoření, formalismus a rigiditu. Bohužel ne všichni mladí začínající učitelé jsou dostatečně odolní a pevní ve svých pedagogických i obecných postojích na to, aby dokázali tomuto negativnímu a ubíjejícímu klimatu čelit a řada z nich odchází ze školy, nebo dokonce ze školství úplně.

1.1.6 Pedagogické role

Učitel musí zastávat celou strukturu pedagogických rolí a i v nich se samozřejmě projeví změny, které nastaly v důsledku nových požadavků na práci učitele.

¹⁶ HAVLÍNOVÁ, Miluše. Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve nebo se mění? (Výsledky práce dílny NEMES). *Pedagogika*. 1993, 2, s. 137-148.

Výše zmíněné role jsou determinovány především definovanými funkcemi školy a vycházejí z učitelových profesních činností, povinností zodpovědností. Role učitele jsou i ovlivněny stupněm a druhem školy, na které učí. Jsou predeterminovány aktuálně také klíčovými kompetencemi, obsaženými v Bílé knize, RVP a konkrétním ŠVP dané školy.

Existuje řada pojetí pedagogických rolí učitele. Začínající učitel by si na základě těchto teoretických východisek měl uvědomit, ve kterých všech sférách působí jeho vliv a jak komplexní musí být tudíž jeho přístup, aby mohl úspěšně plnit všechny typy úkolů, které na něj naklade složitá pedagogická realita. Měl by se důkladně ve všech těchto oblastech teoreticky připravit. Některé z těchto oblastí bývají však v rámci pedagogických oborů na vysokých školách podceňovány, ať už časovou dotací nebo přístupem, nedostatečnou hloubkou, a především ve smyslu nepropojování teoretických poznatků s pedagogickou realitou.

Podívejme se nyní na jedno z pojetí rolí učitele, které svým komplexním přístupem poslouží dobře jako ilustrace pro náš účel.

J. Vašutová¹⁷ vymezuje pedagogické role následovně:

1. Role poskytovatele poznatků a zkušeností. Učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie, v níž je zprostředkovává žákům.

2. Role poradce a podporovatele. Učitel je průvodce učení, konzultant pro výchovné a vzdělávací situace, poradce z hlediska sociálně vztahových problémů, učitel je facilitátor, tedy podporovatel žákova učení a také supervizor, ve smyslu dohledu, kontroly, podpory a konzultace.

3. Role projektant a tvůrce. Učitel je tvůrce kurikulárních a výukových dokumentů a projektů, strategií, pomůcek, koncepcí, inovací aktivit a úloh.

4. Role diagnostik a klinik. Učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby, zájmy, styly učení, obtíže a zdroje obtíží žáků. Dále také sociální vztahy ve třídě i v širším kontextu, je-li potřeba, odhaluje sociálně patologické jevy, intervnuje.

5. Role reflektivní hodnotitel. Učitel hodnotí žáky, posuzuje změny v jejich osobnosti, hodnotí kurikulum, hodnotí konkrétní pedagogické činnosti a situace. Učitel reflektuje všechna tato hodnocení, reflektuje hodnocení žáků, kolegů a vedení školy, učitel reflektuje sebe sama.

6. Role třídní a školní manažer. Učitel vede třídu, organizuje sociální vztahy uvnitř třídy, organizuje vyučování i akce mimo vyučování, vede agendy žáků.

¹⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s.

7. Role socializační a kultivační model. Učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování, je pro žáky i vzorem odbornosti ve své specializaci.

Ve vztahu ke kurikulu je učitel ve dvou rolích: Je uživatelem a zprostředkovatelem vzdělávacího obsahu a je také tvůrcem vlastního kurikula.

Především na roli tvůrce kurikula a kurikulárních dokumentů nejsou začínající učitelé, často ani učitelé zkušení, připraveni.

1.1.7 Východiska kompetencí učitelů a žáků

Jak již bylo výše zmíněno, jsou kompetence učitele v úzkém vztahu s kompetencemi žáka.

Definice a implementace klíčových kompetencí, stejně tak jako změna role a přístupu učitele a z toho vyplývající nové kompetence učitele, jsou stěžejní součástí vzdělávací reformy v České republice.

Aktuálně existuje několik ústředních dokumentů, které se zabývají kompetencemi žáka a částečně i kompetencemi učitele.

V celoevropské souvislosti je v této oblasti východiskem především Lisabonská strategie.¹⁸ Na jaře roku 2000 přijala Evropská rada tzv. lisabonskou strategii, nazvanou podle místa, kde byl tento nový strategický cíl všemi patnácti členskými zeměmi schválen. Tato komplexní strategie, která byla rozvržena na celé desetiletí 2000-2010, byla v závěrech lisabonského zasedání Evropské rady formulována takto: Unie se má stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. Má také postupně dojít k modernizaci Evropského sociálního modelu investováním do lidského kapitálu a budováním aktivního sociálního státu.¹⁹

Jedním z úkolů, jehož splnění má vést k výše uvedenému cíli, je připravit přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech, a to pomocí lepších politik, pokud jde o informační společnost, výzkum a technologický rozvoj prostřednictvím urychlení procesu strukturálních reforem směřujících ke konkurenceschopnosti, inovacím a dokončení vnitřního trhu.

¹⁸ [Http://ec.europa.eu](http://ec.europa.eu) [online]. 12.12. 2009 [cit. 2010-06-26]. Lisabonská strategie. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm#top>.

¹⁹ ŠVECOVÁ, Jana. [Http://www.et2020.cz](http://www.et2020.cz) [online]. 22.3. 2003 [cit. 2010-06-26]. Lisabonský proces. Dostupné z WWW: <<http://www.et2020.cz/dokumenty/1165789915.ppt>>.

V oblasti vzdělání má mimo jiné dojít ke zlepšení vzdělávání pedagogických pracovníků, k rozpracování základních dovedností, podpoře celoživotního vzdělávání, zlepšení ve sféře výuky cizích jazyků, zvýšení efektivity investic do vzdělání, k rozvíjení podnikatelských dovedností, rozvoj ICT ve vzdělávání, k zvýšení účasti v matematice a přírodních vědách, má dojít rozvoji otevřeného vzdělávání, ke zvýšení přitažlivosti učení a posílení celkové propojenosti s životem a společností.

Důležitý krok z našeho pohledu je definování klíčových kompetencí. Rozvoj klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech bylo přijato jako strategický cíl 1.2.²⁰

Podstatný je mimo jiné požadavek, aby osvojení si klíčových kompetencí bylo umožněno každému, i méně nadaným žákům, ale také dospělým.

Při identifikaci klíčových kompetencí byly sledovány tři priority: osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života, aktivní občanství a zapojení se do společnosti a zaměstnatelnost jedince.

Z toho vyplývá, že klíčové kompetence jsou chápány jako přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a budoucí úspěšnou zaměstnatelnost.

Klíčové kompetence byly rozčleněny do osmi oblastí. První oblast představují kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám nebo vyučovacím předmětům. Konkrétně to je komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, informační a komunikační technologie. Druhou oblast tvoří kroskurikulární kompetence. Patří mezi ně kompetence učit se učit, interpersonální, interkulturní a sociální kompetence a kompetence občanské, podnikatelské dovednosti a kulturní rozhled.

Všechny kompetence by měly být osvojovány v oblasti vědomostí, dovedností i postojů.

Tyto celoevropské trendy ve vzdělávání byly reflektovány v ústředním dokumentu transformace českého školství v Národním programu rozvoje vzdělávání v tzv. Bílé knize.

²¹Tento dokument vychází z analýz a hodnocení českého školství²², které byly vyhotoveny

²⁰ HUČÍNOVÁ, Lucie. *Http://www.et2020.cz* [online]. 15.2. 2007 [cit. 2010-06-27]. Klíčové kompetence. Dostupné z WWW: <<http://www.et2020.cz/dokumenty/1165790510.ppt>>.

²¹ *Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s.

²² Např. výroční zprávy MŠMT „Školství v pohybu“ (1996), „Školství na křižovatce“ (1999), „Na prahu změny“ (2000), publikace OECD „Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika“ (1996) a hodnocení realizace jejích doporučení Výborem pro vzdělávání OECD „Priority pro českou vzdělávací politiku“ (1999).

domácími i zahraničními odborníky a ze spolupráce s mezinárodními organizacemi (Evropská unie, Rada Evropy, OECD, UNESCO/OSN).

V pojetí Národního programu rozvoje vzdělávání by klíčové kompetence měly napomoci jedinci k tomu, aby byl úspěšný v osobním, pracovním i občanském životě, měly by mu umožnit naplno rozvinout jeho potenciál a vést ho k celoživotnímu vzdělávání.

V duchu transformace českého školství, která ještě zdaleka není u konce, je potřeba, aby se podporovala celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly šířeny a využívány nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace, které umožní rozvoj klíčových kompetencí, jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.²³

Jako součást kurikulární reformy byly klíčové kompetence začleněny do rámcových vzdělávacích programů a v důsledku toho pak následovně i do školních vzdělávacích programů jednotlivých škol v České republice.

Nyní se podíváme blíže na navrhované změny v přípravě učitelů. Je evidentní, že změny v oblasti kurikula musí být nutně podpořené změnami v přípravě budoucích pedagogů. Bohužel se zdá, že reforma koncepce, výstupů a obsahů pedagogických oborů zaostává za kurikulární reformou a nedostatečně ji reflektuje. Velmi podnětné a navíc závazné stimuly se objevily již v roce 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání. Řada z nich však zůstala dodnes nezpracována a nezrealizována.

Z hlediska změn, týkajících se pedagogických pracovníků a jejich přípravy na výkon povolání navrhuje Bílá kniha několik bodů. Mezi prvními je potřeba „...závazně stanovit obecné i specifické předpoklady pro vstup do pedagogických profesí. Bude nutné zavést nový způsob výběru uchazečů o učitelské studium, který bude založen na posouzení jejich motivace a osobnostních předpokladů. Analýza dnešních studijních programů a oborů učitelství ukazuje, že základní charakteristiky, obsah studia i výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak různé, že nelze zaručit standardní úroveň absolventů.“²⁴ Dále Bílá kniha uvádí, že by řešením mohlo být zavedení povinného standardu učitelské kvalifikace, který by byl podpořen přijetím legislativního opatření. Obsahoval by též rámcovou závaznou strukturu výstupních požadavků pedagogických studijních oborů a definoval by klíčové komponenty učitelské kvalifikace (odborně předmětové, všeobecně vzdělávací a osobnostní, pedagogicko-psychologické, předmětově didaktické a prakticko-

²³ *Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s.

²⁴ *Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s.

pedagogické). Navrhuje se také posílení pedagogicko-psychologické složky studia. Bílá kniha kritizuje i odtrženost studia od pedagogické praxe a nedostatečné zaměření na rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí. Z analýz také vyplývá, že příprava budoucích pedagogů je často spíše v duchu pedagogického tradicionalismu a že uplatňuje málo inovativních přístupů. Bude proto nezbytné postupně přejít na funkčně integrované pojetí přípravy, které „...bude založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a seberefexi a na aplikaci metod akčního výzkumu, odborná složka přípravy bude více vázána na složku pedagogicko-psychologickou.“²⁵ Významné místo by měl mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech. Velmi důležitá je v přípravě učitelů také úloha multikulturní výchovy.

Učitelé by měli být schopni reflektovat nové požadavky kladené na školu. Měli by být vzdělávání a připravování, případně i rekvalifikování, tak, aby obstáli při vzrůstající diferenciaci až individualizaci výuky, zvládali nové formy a metody výuky, integraci dětí se speciálními potřebami, zavádění kompenzačních programů, nové formy týmové spolupráce učitelů, přípravu kurikulárních dokumentů a především aby byli orientováni na rozvíjení klíčových kompetencí a byli k tomu vybaveni dostatečně znalostmi, strategiemi, schopnostmi a dovednostmi.

Situaci by zlepšilo i obnovení praxe uvádění nastupujících učitelů, v ideálním případě za asistence zkušeného učitele se specifickou kvalifikací.

Je třeba také vytvořit systém kariérového postupu učitelů, na němž by závisel postup platový, aby nebyl učitel platově hodnocen převážně jen za délku učitelské praxe, ale i s ohledem na další vzdělávání se, rekvalifikaci, kvalifikační kategorii a kvalitu odvedené práce.

Podstatný je požadavek, aby další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků bylo podstatným znakem učitelské profese, jejím právem i povinností, jedním ze základních kritérií posuzování kvality učitele.

V širších souvislostech by bylo také žádoucí, aby se zvyšovaly nejen požadavky na profesionální úroveň pedagogických pracovníků, ale aby se odvozeně zvyšovala i platová úroveň pracovníků ve školství. Je nezbytné, aby se v souladu s Lisabonskou strategií postupně zvyšoval absolutní objem financí i poměrná část z rozpočtových výdajů ve prospěch oblastí školství a výzkumu. Není totiž sporu o tom, že jsou to ze střednědobého i dlouhodobého

²⁵ *Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s.

hlediska vratné, výhodné a strategicky důležité investice. Je třeba si uvědomit, že „lidské zdroje jsou hlavním bohatstvím Evropské unie.“²⁶

Postupné zvýšení platové úrovně učitelů spolu se zavedením systému kariérního růstu by mělo jednak motivační efekt pro učitele a také by přispělo k potvrzení jejich společenského postavení jako prestižní sociálně-profesní skupiny, důsledkem čehož by se zvýšilo i jejich sebevědomí.

Učitelé by měli i ve větší míře prokazovat ochotu a schopnost pracovat ve skupině (například při tvorbě nových kurikulárních dokumentů nebo při řešení závažného kázeňského problému apod.).

Důležité je i to, aby byl dobudován systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nemalé procento učitelů v současnosti vykonává svou profesi bez patřičné aproby, přičemž za stávajících podmínek je pro ně velmi obtížné, či dokonce nemožné se dozdělat.

Zdá se, že se blíží doba, kdy bude nedostatek kvalifikovaných učitelů a školitelů.²⁷ Téměř třetina učitelů základních a středních škol v EU je starších padesáti let a zájem o učitelskou profesi klesá. Tyto obavy vyjádřila i OECD.²⁸

Příprava začínajícího učitele by tedy měla mít rozhodně komplexní charakter. Měla by respektovat výše zmíněné dokumenty, brát v potaz celé spektrum výše zmíněných pedagogických rolí učitele a vést ke zvládnutí profesních kompetencí učitele.

Profesní kompetence postihují odborné předpoklady či způsobilosti požadované pro úspěšný výkon profese.²⁹ Formují se postupně. Nejprve během studijní přípravy, dále v průběhu výkonu učitelského povolání, nabitými zkušenostmi a v neposlední řadě také dalším vzděláváním učitelů.

1.1.8 Různé přístupy ke kompetencím učitele

O profesních kompetencích lze uvažovat různým způsobem. Můžeme k nim přistupovat například v souladu komponentami přípravného vzdělání.

²⁶ *Vzdělávání & odborná příprava 2010 : Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu lisabonské strategie*. Praha : MŠMT, 2004. 44 s.

²⁷ *Vzdělávání & odborná příprava 2010 : Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu lisabonské strategie*. Praha : MŠMT, 2004. 44 s.

²⁸ *Education at a glance: OECD indicators*. Paris : OECD Publishing, 2003. 454 s.

²⁹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007. 77 s.

Vydělujeme potom všeobecně vzdělávací komponentu (ta zahrnuje všeobecný společenskovědní rozhled, ale i vzdělání v oblasti přírodovědné, užívání IT, dále také rozvíjení osobnostních kvalit učitele, včetně rozvoje flexibility, adaptability, kreativity, kritického myšlení, schopnost řešení problémů, týmová spolupráce, formování osobní zodpovědnosti, rozvoj sociální kompetence a komunikativní dovednosti), dále předmětovou (oborovou) komponentu (obsahuje hlavně vědecké disciplíny vztahující se k vyučovanému předmětu a jejich metodologii) a pedagogicko-psychologickou komponentu (ta zastřešuje především teoretické, ale i do praxe implementované poznatky z oblasti pedagogiky, didaktiky, filozofie, pedagogické psychologie, sociální psychologie, teorie výchovy, filozofie výchovy a dalších, ale i zkušenosti získané z pedagogické praxe a jejich reflexe).³⁰

Domácí i zahraniční experti na vzdělávání učitelů, ale i studenti učitelství, či sami začínají učitelé kritizují poměr předmětové a pedagogicko-psychologické složky v rámci pedagogických studijních oborů, ve smyslu podceňování druhé výše jmenované složky. Poukazováno je také na přílišnou akademičnost teoretické přípravy, nerefektování požadavků praxe a nedostatek podnětů k reflexi a seberefexi studentů.

Klasifikace kompetencí může být založena i na dovednostech. Tímto způsobem s nimi pracuje např. V. Švec³¹, když mluví o psychopedagogické kompetenci (např. analýza učiva, organizace učební činnosti, reakce na výchovné situace), komunikativní kompetenci (motivace žáků, řízení pozornosti žáků, komunikace s rodiči), diagnostické kompetenci (analýza výkonu žáka, diagnostika stylu učení, klima ve třídě), osobnostní kompetenci (empatické a asertivní chování), rozvíjející kompetenci (využití IT, seberefexie, projektování změn).

V modelu kompetencí pro profesní standard učitele (který byl využit pro tvorbu Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků 317/2005) bylo nadefinováno sedm oblastí kompetencí³²:

1. Předmětová (osvojené znalosti aprobačního oboru, schopnost transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, schopnost integrovat mezioborové poznatky, práce s informacemi.)

³⁰ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007. 77 s.

³¹ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. 163 s.

³² VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina ; jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference*. Praha : UK, 2001, s. 155-167.

2. Didaktická/psychodidaktická (zvládnuté strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině, znalost a využití teorií hodnocení, zvládnutí různých metodických postupů, které vychází vstříc i specifickým individuálním potřebám žáků, dobrá znalost příslušného RVP, schopnost na jeho základě podílet se na tvorbě ŠVP.)

3. Pedagogická (ovládání procesů a podmínek výchovy a vzdělání, znalost různých vzdělávacích soustav a trendů, podpora individuálních kvalit žáků, znalost a respektování práv dítěte.)

4. Diagnostická a intervenční (dovednost používat diagnostické prostředky ve vyučování, diagnostika sociálních vztahů ve třídě, práce s žáky se specifickými poruchami učení a chování, s nadanými žáky, prevence, rozpoznání a náprava sociálně patologických projevů žáků, zajištění kázně při vyučování, reflektování vzdělávacích potřeb žáků.)

5. Sociální, psychosociální a komunikativní (utváření příznivého klimatu ve třídě, orientace a řešení náročných sociálních situací, zvládnutí prostředků pedagogické komunikace.)

6. Manažerská a normativní (základní znalost zákonů a norem týkajících se výkonu učitelské profese, orientace ve vzdělávací politice, ovládání pedagogické administrativy, schopnost organizovat mimovýukové aktivity, schopnost efektivně vést a podporování efektivní spolupráce.)

7. Profesně a osobnostně kultivující (široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, schopnost využít tohoto přehledu k formování postojů a hodnotových orientací žáků, zvládnutí profesní etiky učitele, ovládání argumentace, schopnost kooperace, schopnost sebereflexe na základě autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení od nadřízených, kolegů, žáků a ostatní subjektů, tendence k celoživotnímu vzdělávání, k neustálému osobnostnímu i profesnímu rozvoji.)

Chris Kyriacou definuje sedm základních oblastí pedagogických dovedností (kompetencí)³³: Plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace. Všechny tyto oblasti zahrnují tři prvky dovedností: vědomosti, rozhodování a činnost.

³³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. 153 s.

1.2 Psychické vlastnosti učitele

Temperament a charakter jsou významnými faktory ovlivňujícími osobnostní způsobilost učitele. Osobnost učitele se nesporně promítá do veškeré jeho činnosti a významně ovlivňuje jak okolnosti, tak i výsledky jeho práce. Empirické studie zkoumající pedagogickou úspěšnost učitele ve vztahu k jeho osobnosti prokazují, že osobnost učitele je významným motivačním činitelem učení žáků.

„Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování. Charakter pak označuje druhou část, která je determinována převážně sociálně a má společenský, zejména morální význam. Obě se však vzájemně prostupují“.³⁴ Souhrnně lze říct, že termínem temperament označujeme širokou škálu především vrozených psychických a psychofyzilogických vlastností člověka, zatímco charakter bývá spojován se společenskými a morálními požadavky a odráží se v souboru spíše získaných vlastností osobnosti.

Jako učitelé bývají často úspěšnější lidé extrovertního typu, kteří bezprostředně reagují na jednání žáků a vyjadřují přímo své názory a požadavky. Učitel s povahovými rysy extroverta může těžit ze své společenskosti, snadné sociální adaptace, komunikativnosti, činorodosti, výřečnosti apod. Jednotlivé vlastnosti učitele však nelze oddělit od celé řady dalších jeho vlastností a nelze jednoduše prohlásit, že učitel introvertního typu nemůže být ve své práci úspěšný.

Jednotliví autoři se v názorech na žádoucí vlastnosti učitele různí. Autor Vladimír Štverák soudí, že dimenze osobnosti jako jsou introverze a extroverze mají jen nepatrný vztah k výsledkům vyučování. Za příznivé vlastnosti považuje u učitele vitalitu, pružnost, kladné reakce na úspěchy studentů, dobrý oční kontakt s žáky, sebeovládání a přiměřenou gestikulaci.³⁵

Vlastimil Pařízek považuje za určující vlastnosti, které ovlivňují úspěšnost učitelovy práce především rozhodnost, cílevědomost, důslednost a zaujetí pro předmět. Nepříznivě se do jeho práce promítají sentimentalita a vztahovačnost, které narušují vztah učitele a žáků a učitelovo objektivní rozhodování.³⁶

³⁴ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s.

³⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha : Karolinum, 1999.284 s.

³⁶ PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN, 1988. 128 s.

Také autorka Marta Langová soudí, že dobrá integrace osobnosti učitele se projevuje především v jeho emocionální stabilitě. Vysoce emocionálně vzrušivý učitel, který je proměnlivý v náladách, jež jsou co do intenzity nepřiměřené situacím, který se nedovede ovládat, je netrpělivý a nestabilní ve svých požadavcích, vytváří žákům nesmírně náročné a stresující podmínky.³⁷

Jaký má tedy vlastně být učitel? Jaké vlastnosti jsou pro jeho práci důležité?

Tyto otázky jsou nejčastěji řešeny ve vztahu k úspěšnosti působení učitele a některých předpokladů k výkonu práce jako jsou např.:

- schopnost podněcovat žákovo chápání,
- schopnost ovlivnit žákovy postoje směrem k cílům vzdělávání
- schopnost rozvíjet žákovy schopnosti učit se
- schopnost přispívat k žákově emocionálnímu přizpůsobení aj.

K příznivému klimatu ve vyučování a k dobrým výsledkům učitelovy práce nesporně kladně přispívá psychicky vyrovnaný a citově stabilní učitel s pozitivním laděním emocí. Nelze opomenout ani vlastnosti jako jsou přiměřené sebepojetí učitele, dostatečná sebedůvěra a odhodlanost k řešení životních i pedagogických situací. Za důležitou složku integrované osobnosti učitele lze považovat i jeho schopnost adaptace – tj. schopnost orientovat se v situacích a pružně se jim přizpůsobovat.

Jeden z neznámějších výzkumů struktury osobnosti učitele a jeho vztahu k učitelské činnosti realizoval J. Ryans v roce 1960 v USA. Výsledkem výzkumu byla mimo jiné i podrobná charakteristika některých vlastností učitele. Ryanova *Posuzovací stupnice vlastností učitele (Teacher Characterietics Rating Scale)* popisuje úspěšného učitele jako: úspěšného, chápavého, přátelského, odpovědného, soustavného, vynalézavého a nadšeného – i když důležitost těchto kvalit na základě vyhodnocených dat ztelně klesá s věkem vyučovaných dětí.³⁸

Bohumil Svoboda uvádí ve svém příspěvku o vlastnostech učitele⁴ následující přehled vlastností zmiňovaných v souvislosti s úspěchem učitele:

1. přizpůsobivost (příjemnost, pružnost, uvolněnost, živost, smysl pro humor, povídavost)

³⁷ LANGOVÁ, Marta. Osobnost učitele a vztah žáků k vyučování. In LANGOVÁ, Marta; KODÝM, Miloslav a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987, s. 52-60.

³⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 384 s.

2. uvážlivost (smysl pro city a dobro druhého, sympatie, porozumění, trpělivost, nesobeckost)
3. ochota spolupracovat (laskavost, přátelskost, srdečnost, zodpovědnost)
4. emocionální stabilita (realistické řešení životních situací, sebekontrola, stálost, rovnováha)
5. etické citění (mravnost, dobrý vkus, kulturní vytříbenost, konvenčnost)
6. vyjadřovací schopnosti (komunikativní dovednost, obratnost ve výrazu, verbální plynulost, živost, sečtělost)
7. síla osobnosti (dominance, nezávislost, rozhodnost, účelnost, přesvědčivost)
8. inteligence (akademické schopnosti, mentální předpoklady, schopnost abstraktního myšlení, schopnost chápat vztahy)
9. úsudek (předvídavost, schopnost vybírat vhodné, moudrost, zdravý rozum)
10. objektivita (spravedlivost, nestrannost, otevřenost, jednání bez předsudků, smysl pro fakta)
11. osobní přitažlivost (oblečení, vzhled, čistota, držení těla, úhledný zevnějšek)
12. tělesná energie (přípravenost k akci, síla, snaha dosahovat úspěchu, vitalita, vytrvalost, ctízádnost)
13. spolehlivost (přesnost, poctivost, odpovědnost, vážnost, důvěryhodnost, uvědomělost)
14. nápaditost (schopnost nového přístupu, iniciativa, originalita, tvořivost)
15. profesionální úroveň (vědomosti oboru, informovanost širšího dosahu, sečtělost, vyučovací schopnosti).³⁹

At' jsou již názory na vlastnosti učitele jakékoli, za směrodatné se dá považovat jeho působení na osobnost žáka, na jeho postoje, zájmy, ideály a aspirace, ale i pomoc při učení a celkové přiblížení žáka k cíli. Osobnost učitele je nepochybně jedním z nejdůležitějších faktorů úspěchu v učitelském povolání. Vlastnosti a schopnosti, které jsou nutným základem pro kvalitní práci učitele však různými autory jednotně kategorizovány. Shoda panuje zřejmě v tom, že by měl učitel mít schopnost dobře podněcovat žáka a mít jistou dávku odpovědnosti, pomocí které by svoje předpoklady a schopnosti realizoval.

³⁹ SVOBODA, Bohumil. Vlastnosti učitele. In FIŠER, Jan; VOLNÝ, Josef. *Osobnost učitele a učení*. Praha :Universita Karlova, 1972, s. 35-38.

1. 3 Motivace učitele k výkonu povolání

Osobní a pracovní zaměření učitele určuje míru zvládnutí pracovních úkolů podle souladu osobních potřeb, perspektiv, aspirací pracovníka s prostorem, který v tomto směru vytváří jeho pracovní zařazení. Motivem k výkonu učitelského povolání může být splnění společenského úkolu, osobní ambice učitele, sebeuplatnění jedince atd. Dle Rubinštejna je člověk společenská bytost, jehož motivy přesahují hranice přímých samotných úkolů. Ruský psycholog uvádí, že vše, co člověk dělá, má kromě bezprostředních výsledků také společenský efekt.⁴⁰ Motivы určující výběr učitelského povolání však zdaleka nebyvají pouze vědomé. Nevědomé účely chování mohou tuto volbu ovlivňovat mnohem významněji, nežli jsme si ochotni vůbec připustit.

Wolfgang Schmidbauer hovoří v kontextu s latentními motivacemi pomáhajících profesí, jakou bezpochyby učitelská profese je, o tzv. syndromu pomáhajících.⁴¹ Leckterý učitel bývá často přesvědčený o tom, že se své práci věnuje z čistého altruismu či z dalších vznešených pohnutek jako jsou třeba společenský prospěch či obecné blaho. Nebo se také učitel může domnívat, že se se svou profesní rolí identifikoval náhodou.. Společenské uznání, jež učitelské povolání přináší, může představovat pro učitele s latentní motivací k uspokojování svých nenaplněných citových potřeb či potřeb uznání jisté narcistické uspokojení. Schmidbauer se domnívá, že takto motivovaný učitel tímto způsobem řeší své rané trauma odmítnutého dítěte. U osob se syndromem pomáhajícího vyplývá výkon společensky uznávané profese jako je ta učitelská z osobnostní identifikací s Nadjáj. K takové identifikaci dochází v důsledku nereflektovaných a nevědomých ideálů rodičů o „správnosti“ dítěte, které neumožňují zdravou akceptaci některých vlastností dítěte, rodiči považovaných za špatné. Perfekcionistická výchova vytváří nebezpečí, že dítě bude rozvíjet pouze své „dobré“ vlastnosti a ty „špatné“ naproti tomu odštěpí a potlačí. V osobnosti takto ne plně akceptovaného dítěte se složky Ono, Já a Nadjá nerozvinou rovnoměrně, ale rozvine se velmi silně právě Nadjá. Jednání dítěte je pak motivováno nerealistickým cílem dosáhnout svého ideálního Já a zavděčit se tak svým odmítajícím rodičům. Pocity nedocnění u učitelů tak mohou vyplývat ze zakořeněných pocitů neakceptace z raného dětství. U člověka se syndromem pomáhajícího bývá jeho sociální fasáda orientována na vysoký, strnulý ideál Já., kdy je popírána vlastní slabost.

⁴⁰ PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN, 1988. 124 s.

⁴¹ SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha : Portál, 2000. 171 s.

Učitelská profese přináší učiteli nezanedbatelný společenský úspěch a umožňuje mimo jiné také uskutečňování lásky k bližnímu. Takové motivy jako jsou potřeba lásky a uznání mohou do tohoto povolání vstupovat rušivě, jestliže se stávají ústředními faktory učitelova působení. Zvláště v případě, kdy nejsou mezi učitelem a žákem nastaveny správné hranice k udržení autonomie obou, může být tento profesionální vztah narušen některou z tendencí jako jsou uplatňování nadměrné kontroly nad žáky či obětování se pro ně.⁴²

Nadměrná kontrola bývá některými učiteli často uplatňována v dobré víře, že jde o zájem žáků. Tento způsob zacházení s žáky bývá silně podporován hierarchickou strukturou samotné školy jakožto organizace. Stupeň kontroly učitele nad žákem je logickým pokračováním stupně kontroly vyšších hierarchických stupňů organizace školy nad nižšími.

Navíc lidé s určitými charakterovými vlastnostmi mají k nadměrné kontrole blízko. Jistě není zcela náhodným jevem, že lidé s podobným povahovým nastavením inklinují právě k výkonu učitelského povolání. Takový učitel, který nerespektuje žáka jako autonomního jedince, bude ztěžovat, v dnešní době tak akcentovaný, partnerský přístup k žákovi.

Obětování se pro žáky je další tendencí vyplývající z problémových motivů učitele, kdy nebývá dostatečně respektována autonomie učitele a žáka. Učitel si pak počíná, jako kdyby žák nebyl autonomním jedincem a závisel především na jeho péči. Učitel bývá vlastním počínáním vyčerpaný, zatímco žák je tím paradoxně oslabován a nerozvíjí svou samostatnost.

Provedená analýza nevědomých motivů k výkonu učitelského povolání nemá za cíl snižovat pohnutky učitelů k jejich práci ani snad deklasovat tuto profesní skupinu. Spíše byla pokusem poukázat na některé opomíjené a ne plně uvědomované motivy, jež mohou člověka k tomuto povolání táhnout. Naše motivy ovlivňují naše jednání měrou, kterou nelze podceňovat. Smyslem není motivy učitelů k výkonu jejich povolání zpochybňovat, ale spíše upozornit na skutečnost, že jejich osobnostní růst je možný v případě nahlédnutí těch motivů, které bývají ukryty hluboko v nitru osobnosti.

⁴² KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 1997. 147 s.

2. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Jedním z hlavních důvodů, proč jsem si jako zadání bakalářské práce vybral téma začínající učitel, je skutečnost, že ačkoliv jsem měl možnost studovat pedagogické disciplíny na Pedagogické i Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, v počátcích své učitelské dráhy jsem musel čelit řadě nejrozmanitějších problémů.

Na jednu stranu to není v případě začínajícího učitele nic neobvyklého. Na stranu druhou jsem ovšem po dlouhodobé a pečlivé reflexi došel k závěru, že mnohým problémům by se dalo předejít, kdyby obecně téma začínajícího učitele nebylo podceňováno, kdyby se mu věnovalo i v rámci pedagogických studijních oborů více prostoru a pozornosti a kdyby navíc byly tyto obory na nejrůznějších fakultách přestrukturovány tak, aby jejich obsah a forma lépe připravovaly studenty učitelských oborů na pedagogickou realitu.

Mnou zformulované výtky týkající se náplně a formy studia na PedF a FF, stejně jako různé mé postřehy z oblasti nejčastějších problémů začínajícího učitele, tedy z mé vlastní pedagogické praxe (působil jsem jako učitel anglického jazyka na SOU a v současnosti učím na SOŠ), jsem zkonfrontoval s řadou učitelů i studentů učitelských oborů a rozšířil tyto mé původní myšlenky o jejich cenné názory.

Dělo se tak formou rozhovorů, dotazníků a pozorování. Vzhledem k často neformálnímu průběhu, jen občasnému záznamu interview a především k malému počtu respondentů má tento můj malý výzkum charakter spíše jen výzkumné sondy. Závěry této sondy jsou zpracované spolu s dalšími poznatky z odborné literatury především v této kapitole mé bakalářské práce.

Mým záměrem do budoucna je tuto sondu rozšířit na regulérní výzkum, jehož výsledky bych rád představil jako součást své diplomové práce.

2.1 Vymezení pojmu začínající učitel

Pohledy na to, kdo je vlastně začínající učitel, se liší. Obecně lze souhlasit s J. Průchou, který definuje, že začínající učitel je ten, „který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“⁴³ Zde ale nastává první problém. Určit, jak dlouhý časový úsek zabírá období počátku profesní dráhy. Průcha poukazuje v této souvislosti na závislost na typu školy,

⁴³ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s.

aprobace, výši úvazku, individuální zkušenosti atd. Mohli bychom dodat, že záleží také na osobnostních vlastnostech učitele, atmosféře ve škole a míře podpory, které se dostává (případně nedostává) začínajícímu učiteli ze strany kolegů a vedené školy. Obvykle se v literatuře uvádí prvních pět let profesní dráhy učitele.

Nabízí se ale také úvaha o tom, že není jediným faktorem pro posouzení míry začátečnictví pouze trvání dosavadní učitelské praxe. Jak již jsme výše zmiňovali, důležitým faktorem je nedostatek zkušeností. Co ale určuje odpovídající míru zkušeností? Zdá se, že je to stav, do kterého dospěl učitel na základě propojení své převážně teoretické přípravy a reflektovaných zkušeností z počátku své kariéry, kdy už učitel zvládá bez problémů a těžkostí naprostou většinu úkolů, které před něj pedagogická každodenní realita staví. V tomto stadiu už by učitel neměl často zažívat pocity nejistoty, překvapení, zaskočení, vypadnutí z role, bezradnosti, neměly by se ani vyskytovat impulsivní, emocionální a nekoncepční reakce. Stadium, kdy učitele nepřiměřeně nezatěžuje žádný z procesů výchovně-vzdělávacího procesu, kdy již má zažité některé opakující se postupy, žádoucí stereotypy, a kdy ho tedy neadekvátně nezatěžují některé rutinní postupy, které jsou nutnou součástí práce učitele a kterým učitel nemůže věnovat neúměrně času a energie, které by mu potom scházely při řešení problémů a situací, které vyžadují úsudek, kreativitu nebo rozhodování.

Specifikem a faktorem, který sťažuje práci začínajících učitelů je fakt, že na rozdíl od některých jiných profesí musí učitel začátečník plnit od úplného začátku své profesní dráhy všechny úkoly a povinnosti v plné míře. Často je to velmi náročné na jeho psychiku. Je to i vzhledem ke skutečnosti, že všem těmto úkolům, výzvám, problémům a povinnostem musí čelit po většinu času sám, což je pro začínajícího učitele nezřídka velká zátěž. Hlavně díky organizační náročnosti ve fázi, kdy ještě nemá začínající učitel některé postupy (u kterých je to žádoucí) zautomatizované, a tudíž tyto konkrétní jednotlivé činnosti plně zabírají jeho pozornost, kterou by však měl zvládnout rozdělovat mezi více úkonů⁴⁴ a představují pro něj tyto úkoly nepřiměřený energetický výdej.

Délka začátečnického období je tedy individuální, k roli experta se učitelé propracovávají různě dlouho. Anglosaská literatura uvádí délku tří až pěti let, naše literatura

⁴⁴ Jako příklad může posloužit situace, kdy musí učitel zvládnout zadávat písemný test, zároveň dohlížet na studenty, aby neopisovali, do této situace vejde do třídy služba s třídní knihou, kterou posílá kolega učitel z druhé skupiny rozdělené třídy (např. při výuce cizích jazyků), a žádá, jménem učitele kolegy, o zápis do třídní knihy a zpětné odeslání obratem a ve finále vstoupí do třídy student, který přišel pozdě do hodiny a začne vyrušovat zbytek třídy. Tato situace se může zdát jako uměle vyhrocená do absurdna, jak jsem se však mohl přesvědčit, jako učitel anglického jazyka, je reálná. Tyto momenty si žádají především pohotové určení priorit pro řešení jednotlivých dílčích úkolů a problémů.

pět až deset let, existují však i údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává po dvaceti dvou letech praxe.⁴⁵

Řada učitelů si však bohužel myslí, že studiem na pedagogické (nebo jiné) fakultě jejich příprava a vzdělávání končí. Nejsou ochotni a připraveni se celoživotně vzdělávat, neustále se snažit zdokonalit, pokoušet se hledat stále lepší a vhodnější metody, postupy, strategie, přístupy, pomůcky pro zefektivnění svého pedagogického působení, modifikovat je, inovovat, doplňovat si vzdělání, reflektovat nejnovější trendy ve vzdělávací strategii státu i ve svém oboru, snažit se vyjít vstříc i individuálním vzdělávacím potřebám a učebním stylům jednotlivých žáků, pokusit se ovládnout nejrůznější strategie a aktivity pro motivování žáků atd.

Vezmeme-li tuto skutečnost v potaz, můžeme bohužel dospět k závěru, že někteří učitelé do stádia experta nikdy nedospějí, především díky svému uzavřenému rigidnímu postoji a neochotě na sobě pracovat. To však zdaleka netýká jen profese učitele.

Celoživotní vzdělávání učitelů, zdá se, nemá zatím v našich podmínkách velkou podporu, ze strany samotných učitelů, ani z pozice vedení škol, pedagogických fakult, MŠMT a dalších subjektů, které na vzdělávání učitelů participují.

2.2 Obavy budoucích učitelů

V souvislosti s tématem typické problémy začínajících učitelů jsme si na úvod položili otázku, jaké jsou v tomto ohledu očekávání studentů pedagogických oborů a jestli se tato negativní očekávání později naplní.

J. Vašutová⁴⁶ ve svém výzkumu zjistila, že mají studenti učitelství největší obavy ve spojení se svým budoucím zaměstnáním v následujících bodech. Studenti mají obavy, že:

- nebudou umět navázat kontakt se žáky
- nestihnou probrat látku v hodině
- nebudou si umět poradit v nestandardních situacích
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka
- nebudou mít respekt kolegů
- ve škole nepřijmou jejich inovace, jejich alternativní metody
- nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů
- žáci nebudou v hodině dávat pozor

⁴⁵ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. 223 s.

⁴⁶ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s.

- žáci nebudou plnit zadané úkoly
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí
- žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami
- žáci budou neukázněni

V rozhovorech se začínajícími učiteli se potvrdilo, že se většina negativních očekávání skutečně vyplnila. Někteří učitelé na počátku své kariéry opravdu mají problémy s hodnocením a klasifikací, nízkým respektem ze strany kolegů, žáků a jejich rodičů, špatně zvládají konfliktní situace, mají problémy v komunikaci s některými žáky, nestíhají probrat učivo, nedokážou vysvětlit látku tak, aby ji žáci pochopili, žáci jsou neukázněni, nemotivovaní a nedávají pozor, neplní jejich úkoly, vedení školy nepodporuje jejich nápady na zlepšení.

2.3 Specifické problémy začínajícího učitele

Charakterizujme si nyní několik problematických oblastí v práci začínajícího učitele. V tomto přehledu je čerpáno z odborné literatury, která se tímto tématem zabývá, a také z výše zmiňované výzkumné sondy, konkrétně z četných rozhovorů, dotazníků, anket a pozorování.

2.3.1 Vztah přípravy učitele a potřeb pedagogické praxe

J. Průcha považuje za nejdůležitější vědomosti a dovednosti didaktické, na druhém místě vědomosti a dovednosti týkající se výchovy a na třetím místě vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogické diagnostiky⁴⁷. Toto chápání priorit ve složkách přípravy učitelů ale bohužel vnímají některé pedagogické fakulty odlišně a v jejich pojetí převažuje výrazně složka předmětová. Nejen že tím nerespektují požadavky pedagogické praxe, ale nezohledňují ani doporučení obsažená v Bílé knize, která byla dána na podkladě názorů řady tuzemských i zahraničních expertů na vzdělávání učitelů a na základě četných výzkumů.

Důležitý jsou v této oblasti vlastní zkušenost a prožitek a je na pedagogických fakultách, aby dokázaly v rámci vybraných seminářů implementovat teoretické poznatky do pedagogické reality (i třeba v řízené, kontrolované, simulované nebo navozené situaci) třeba

⁴⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 496 s.

ve formě různých typů stáží a praxí, kterých je v rámci některých učitelských oborů evidentní nedostatek.

Řada začínajících učitelů se potýká s problémy, které vyplývají z faktu, že byli na fakultách připravováni na něco jiného než s čím se později setkávají v praxi.

Většina z nich cítí deficit v oblastech osobnostně-sociálního výcviku.

Mají problémy v komunikaci se žáky, ale i kolegy a nadřízenými. Neovládají asertivní techniky. Neovládají předcházet konfliktním situacím, ani konflikty řešit. Chybí jim konkrétní strategie (včetně jejich nácviku v simulovaných nebo navozených situacích), pomocí kterých by efektivně a s přehledem konfliktní a vyhrocené situace zvládali. Těžko se vymezují vůči manipulaci nebo naopak mají tendence k manipulování. Neznají dobře motivační struktury žáků, v důsledku čehož na ně nedokážou navázat. Neuvědomují si dostatečně své motivační struktury, často si neuvědomují některé latentní motivy a dynamiku své osobnosti a z toho pak vyplývá jejich nevyrovnanost a nestálost, případně neadekvátní přístup ke studentům. Neaplikují sebediagnostické techniky, mají nedostatky ve sféře zpětné vazby a sebepojetí. Mají na sebe nereálné požadavky a z toho potom pramení neadekvátní stres, přetížení a frustrace, kterých se navíc nedokážou efektivně zbavit, protože nejsou vybaveni zásadami psychohygieny, se kterou se v průběhu svého studia setkávali spíše v teoretické rovině.

Dále pociťují absolventi nedostatky z hlediska aplikace poznatků ze sféry obecné psychologie, vývojové psychologie, pedagogické a sociální psychologie.

Začínající učitelé nebývají připraveni na některé projevy studentů, které mohou pramenit z jejich vývojových nebo sociálních potřeb. Někdy může jít o svérázný způsob, jak upoutat na sebe pozornost, jak si zajistit uznání vrstevníků a jak se realizovat, sebepotvrdit. Učitel, který nesprávně interpretuje motivy chování žáka, nebo se nad nimi v horším případě vůbec nezamýšlí, může potom na toto chování neadekvátně a necitlivě reagovat a není schopen danou situaci za těchto podmínek správně vyřešit. Začínající učitelé také často neuplatňují v praxi poznatky z oblasti percepčních chyb.

Téměř všichni se shodují na tom, že během studia nebyli dostatečně připraveni ve smyslu obecně didaktickém a v oblasti konkrétní didaktiky a metodiky jejich vyučovacího předmětu. Neovládají jednu látku vysvětlit za pomoci různých metodických postupů tak, aby žáci s různými učebními styly, s různými prekoncepty a různě úrovně tuto látku pochopili. Většinou se během svého studia absolventi učitelských oborů zaměřovali na to CO učit, méně již na to JAK učit.

Velmi často se také objevuje námitka, že nejsou studenti učitelských oborů seznamováni s některými úkoly z náplně učitelovy práce praktického a organizačního

charakteru. Především vnímají jako problém vedení pedagogické dokumentace, se kterou většinou až do nástupu v zaměstnání neměli žádnou konkrétní zkušenost.

V tomto (a nejen v tomto) ohledu by začínajícímu učiteli byl velkou oporou zavádějící učitel. Ten je často bývá vedením školy přidělen spíše jen formálně, v praxi se začínajícím učitelem příliš nepracuje. Navíc pro tuto funkci není tento pedagog nijak speciálně připraven, vyškolen či jinak vzdělán a ani za vykonávání této práce není finančně ohodnocen. Učitel začátečník se potom často i zdráhá a stydí zavádějícího učitele oslovit, protože necítí, že by měla být tato podpora oficiální a využívaná a chápe to jako projev svého selhání a nekompetentnosti.

2.3.2 Další problematické oblasti a momenty v práci začínajícího učitele

Problematických oblastí je práci začínajícího učitele mnoho. Pro účel této práce jsem vybral hlavně ty, které vnímám jako podceňované.

2.3.2.1 Nedostatek informací

S výše uvedenými problémy souvisí i fakt, že má řada začínajících učitelů dojem, že jsou na svých pracovištích nedostatečně informováni o dění ve škole, o dlouhodobém harmonogramu školního roku i o aktuálním dění, že s nimi kolegové a vedení nedostatečně komunikuje.

2.3.2.2 Nedostatečná zpětná vazba a systém cílů

Motivace pedagoga na počátku jeho profesní dráhy zakouší tvrdou zkoušku. Kromě již dříve zmíněných demotivačních faktorů je to také proto, že nevidí okamžitě výsledky své práce. Záleží totiž, samozřejmě na tom, jak nastavíme evaluační kritéria. Řada učitelů nováčků si dává nereálné cíle, případně nezvládají vytvářet a sledovat strategie, jež by je dovedly cestou logicky zřetězených dílčích krátkodobých cílů k cílům střednědobým a dlouhodobým. Zažívají potom častá zklamání, když se nenaplní jejich očekávání. Navíc řada učitelů necítí ve svém snažení oporu kolegů, vedení školy nebo rodičů.

2.3.2.3 Neakceptované progresivní metody, střet s pedagogickou realitou

Někdy se stává, že mladý horlivý a nadšený absolvent nastoupí do zaměstnání plný revolučních ideálů a chce ihned změnit všechny staré postupy a nahradit je novými progresivními. Často ovšem pomíjí některé souvislosti, nerespektuje realitu (například omezenou studijní kapacitu některých žáků) nebo nebere v potaz vzdělávací koncepci školy a vzdělávací potřeby studentů.

Pravdou je, že může být setkání s pedagogickou praxí pro absolventy poměrně tvrdé. Ti potom postupně s obtížemi musí přehodnocovat své představy o výuce a fungování školy.

Těžko se například vyrovnávají s tím, že se postupně snižují nároky na přijímané studenty (v případě středních škol, především u středních odborných škol, výjimečně u víceletých gymnázií). Na škole tak studují někteří studenti, kteří nemají podle začínajících učitelů potřebné studijní předpoklady, a tudíž by podle nich buď neměli být přijímáni, nebo by měli být ohodnoceni tvrdě a nekompromisně nedostatečnými, nemělo by se podporovat jejich opakování ročníku a měli by být ze studia vyloučeni. Toto vidění světa poněkud pomíjí širší souvislosti situace většiny středních škol a střetává se s pragmatickým přístupem vedení některých škol, jejichž pozice mezi početnou konkurencí je nelehká, někdy dokonce bojují o přežití, usilují o každého jednoho žáka, a v důsledku i o státní dotaci, kterou za každého evidovaného studenta získají.

2.3.2.4 Přístup k žákovi

Začínající učitelé často těžko hledají optimální přístup k žákům. Častou chybou je, že praktikují příliš chladný neosobní a přísný přístup nebo naopak podbízivě rádoby kamarádský. Oba extrémny jsou ve svém důsledku neefektivní a škodlivé.

Vhodné je ihned na počátku buď se studenty nadefinovat nebo jim rovnou představit soubor pravidel pro vztahy mezi spolužáky a mezi učitelem a žáky a vzájemně si s nimi sdělit svá očekávání. Samozřejmě, že musí následovat důsledné vyžadování těchto pravidel v každodenní práci. Tento důležitý proces bývá nezdědka opomíjen nebo je realizován jen v neúplné podobě.

2.3.2.5 Faktor času

Dalším obvyklým problémem je časové rozvržení vyučovacích jednotek. Nezkušení učitelé většinou mají tendenci hodinu ve své přípravě předimenzovat a potom nestíhají a vyučovací hodina nemá všechny potřebné fáze. Často se zapomíná na závěr a shrnutí, které mají pro upevnění probrané látky velký význam.

2.3.2.6 Kázeň

Začínající učitelé často musí čelit problémům s kázní. Chybou bývá, jak již bylo uvedeno, příliš volný, ale i příliš přísný přístup. Setkáváme se často se dvěma typickými scénáři. Začínající pedagog se buď předem obává nerespektování jeho osoby a začne vystupovat nekompromisně a přísně. Se studenty téměř nekomunikuje. Tento přístup ale nekoresponduje s jeho přirozeností, a proto působí nevěrohodně, neadekvátně a není nakonec ani účinný.

Učitel, pakliže chce, aby byl respektován žáky, musí i on respektovat je.

V opačné situaci chybuje učitel tím, že k žákům přistupuje příliš přátelsky až podbízivě a téměř neočekává, že by vykazovali nějakou aktivitu, má na jejich práci příliš nízké nároky.

Většinou je tento přístup v duchu dobrých pohnutek a na základě humanistické orientace pedagoga. Žáci však nemusejí být na neautoritativní kooperativní partnerský vztah připraveni a zkouší potom, co všechno si mohou dovolit, kam až mohou zajít.

Stává se tak někdy v důsledku toho, že nejsou studenti na příliš liberální a partnerský přístup zvyklí. Především na základě svých předešlých zkušeností s ostatními vyučujícími. Neumí se v nové situaci zorientovat. Očekávají direktivní přístup, tvrdé vymezování se učitele a pokud toto nepřichází, mají dojem, že není důvod, proč by měli neautoritářského pedagoga respektovat.

2.3.2.7 Autorita a výchovný styl

Tento problém je úzce propojen s otázkami autority a výchovného stylu.

Většina začínajících učitelů ví, že je třeba své působení stavět především autoritě přirozené, která by měla být jen podporována autoritou formální. Přirozená autorita je však něco, co se zdá být z velké části tajemné, neuchopitelné a nedefinovatelné, něco, co je buď vychází z osobnosti nebo ne. Přesto, že přirozená autorita skutečně zřejmě vyvěrá z něčeho,

co bychom mohli možná nazvat silou osobnosti či charismatem, lze ji do značné míry podpořit. Zjednodušeně se dá říci, že by si jako základ přirozené autority měli studenti učitele vážít. Tuto důvěru a respekt lze podpořit několika zásadami pro vystupování učitele. V odborné literatuře se například objevují následující návrhy⁴⁸:

- snažit se o dobrý, přátelský vztah k žákům, respektování jejich osobnosti a individuality, vytvářet podmínky pro jejich učení
- úcta k rodičům žáků a schopnost argumentovat a obhájit svoje pedagogické přístupy a stanoviska
- nadšení a láska k vyučovanému předmětu
- vytváření klimatu důvěry a jistoty
- stanovit jasná kritéria hodnocení a pravidla chování
- snažit se o spravedlivý přístup
- demokratický styl vyučování
- ovládnutí svého předmětu, angažovanost v oboru
- dodržování pravidel, být příkladem
- dobrá organizace
- flexibilita, schopnost řešit konflikty a nestandardní situace
- zájem o žáky i o jejich mimoškolní život
- všeobecný přehled
- pozitivní vyladění, smysl pro humor
- schopnost uznat svou chybu a omluvit se

Ovšem je třeba mít na mysli, že škola je ve své podstatě jen zmenšenou verzí okolního světa. Může se stát, že si učitele některý žák vážít nebude a nebude respektovat ani jeho přirozenou autoritu. Důvodem může být skutečnost, že si dotyčný žák nebo student ani v mimoškolním světě neváží typu osobnosti, kterou představuje učitel, že nemají tyto osobnostní vlastnosti pro něj v jeho chápání světa a v rámci jeho životního stylu hodnotu, nekorespondují s jeho hierarchií hodnot, a proto pro něj z těchto vlastností a z této osobnosti žádná autorita nevyplývá.

Potom nezbývá nic jiného než založit působení učitele na formální autoritě.

Bohužel se s takovými jedinci, kteří ve svém životě vyznávají naprosto jiné žebříčky hodnot, setkáváme čím dál častěji. A není se čemu divit, když si uvědomíme, jak silný vliv má vrstevnická skupina a společnost obecně na jedince v tomto vývojově bouřlivém období.

⁴⁸ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s.

Uvážíme-li navíc, že řada rodičů těchto studentů zanedbala nebo nezvládla výchovu svých dětí, především z hlediska podpory rozvoje morálně volných vlastností, žádoucích postojů a hodnot, ale i v oblasti kognitivní, neexistuje u těchto jedinců bohužel žádný vliv, který by představoval protipól k silnému tlaku atmosféry postmoderní, relativistické, konzumní a soutěživé doby, kde je v různých formách uctíván a podporován kult co nejrychlejšího a co nejsnadnějšího uspokojení těch nejnižších lidských potřeb.

K zajímavým závěrům jsme také v souvislosti s tématem začínajícího učitele dospěli v oblasti stylů výchovného působení učitele. Zdá se, že většina absolventů pedagogických oborů má základní povědomí o různých stylech výchovného působení. Řada z nich také ví, že bývá obvykle jako nejefektivnější styl označován sociálně integrační, demokratický styl.⁴⁹ Začínající učitelé cítí, že je demokratický styl vhodný pro vytvoření příznivého klimatu ve třídě (to je v zásadě pravda). Mají navíc dojem, že tento styl odpovídá založení jejich osobnosti (to je úvaha správným směrem, protože praktikování stylu, který nekoresponduje s osobností učitele a nevychází z jeho psychických vlastností je většinou nevěrohodné a neúčinné). A proto jim přijde nejlogičtější a nejvhodnější když si zvolí pro své působení styl demokratický. V pedagogické praxi se ale později situace může vyvinout poněkud jiným směrem. Z mého pozorování, rozhovorů, anket a dotazníků jsem se pokusil extrahovat čtyři obvyklé scénáře, během nichž se u začínajícího učitele změní postupně původní, převážně demokratický a sociálně integrační styl, na spíše dominantní a autokratický styl.⁵⁰

1. Problém představuje rozpor mezi učitelovým vnímáním sama sebe a skutečností, nerealistické sebepojetí, nedostatek sebereflexe. Může se jednat o latentní motivy, které začínající učitel pro výkon svého povolání má nebo si není schopen připustit některé své psychické vlastnosti, charakterové rysy, a naopak si přisuzuje jiné, které ve skutečnosti nemá. V důsledku toho v jeho stylu převládají dominantní formy chování. Často aniž by si to uvědomoval. Autokratický styl je totiž ve skutečnosti jeho podstatě bližší, i když si to často nechce připustit, protože cítí, že se od něj, jako od mladého učitele očekává v duchu progresivní pedagogiky a humanistického přístupu styl demokratický.

2. Učitel nezvládá čelit opakované nekázní a nespolupráci žáků a na demokratický styl převážně rezignuje. Je to však v rozporu s jeho přesvědčením a neztotožňuje se tím. Může se ještě dále u tohoto scénáře lišit to, jaké příčiny připisuje učitel svůj neúspěch.

⁴⁹ KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů*. Brno : Cerm, 2000. 21 s.

⁵⁰ Je však potřeba si uvědomit, že došlo v zájmu přehlednosti k jistému zjednodušení. Prvky různých scénářů se mohou kombinovat, scénáře (stejně tak ani výchovné styly) se nevyskytují v reálu v ryzí formě. Je také potřeba do budoucna tyto teze podpořit rozsáhlejšími a propracovanějšími výzkumem .

Bud' se jedná o jedince spíše stabilního, který si svůj neúspěch vysvětluje tím, že na jeho přístup nejsou žáci připraveni. Převážně v důsledku převládajícího autokratického stylu jeho kolegů. Dospěl také ke smutnému zjištění, že většina žáků autokratický styl očekává a překvapivě jim vyhovuje více. Žáci tvrdí, že jsou tak donuceni se více učit. Ve skutečnosti k němu ale inklinují, protože z nich snímá zodpovědnost za vlastní vzdělávání a rozhodování, nemusí být tolik aktivní a situace je pro ně jednodušší a přehlednější. Smutným faktem ale je, že z nich jsou takto vychovávaní nezodpovědní a nesamostatní jedinci, kteří nemají svou zvnitřněnou motivaci a hodnotový systém. Tuto myšlenku podporuje např. i teorie transakční analýzy, kterou vytvořil koncem padesátých let minulého století americký psychiatr kanadského původu Eric Berne.⁵¹ Berne v ní definoval tři stavy ega: rodič, dospělý a dítě. Naše situace odpovídá v Berneho pojetí schématu, kdy učitel vystupuje jako normativní rodič. Autoritativní učitel brání žákům, aby za sebe převzali zodpovědnost a chce, aby ho poslouchali. Pokud přijmou dohodu o tomto vztahu (být podporován je pro žáka pohodlnější než převzít zodpovědnost), budou vyjadřovat pouze svůj ego stav dítěte, což bude překážkou jejich růstu.⁵²

Nebo se jedná o učitele spíše labilního, který připisuje příčiny neúspěchu hlavně nedostatkům v jeho práci.

3. Učitel nezvládá dobře demokratický styl vedení se všemi jeho komponentami a ten se stává neúčinný. Je to dáno především tím, že klade demokratický styl nejvyšší nároky na organizační schopnosti učitele, jeho flexibilitu, na důslednost a systematickosti jeho působení. Řada začínajících učitelů především v těchto oblastech zpočátku tápe. Styl s převahou dominantního a autokratického je tak pro ně svým způsobem snazší na zvládnutí. Můžeme se také setkat s předsudkem, že u demokratického stylu jde především o partnerský nedirektivní přístup a příznivé klima ve třídě a že nezahrnuje ve větší míře pravidla, instrukce či požadavky učitele. To je samozřejmě omyl. I v rámci demokratického stylu si klademe za cíl žákův všestranný rozvoj a od toho se odvíjí i požadavky na práci žáka, které jsou uplatňovány pokud možno vlídně, ale pevně a důsledně. Někdy tak bývá demokratický styl zaměňován se stylem nezasahujícím, liberálním.

⁵¹ BERNE, Erich . *Jak si lidé hrají*. Praha : Dialog, 1992. 194 s.

⁵² VOTAVA, Jiří. *Www.prosolva.org* [online]. 8.9. 2008 [cit. 2010-07-07]. Transakční analýza – způsob, jak analyzovat problémy v komunikaci . Dostupné z WWW: <<http://www.prosolva.org/spip/spip.php?article152>> .

4. Učitel dospěje k poznání, že demokratický styl není za daných podmínek pro studenty vhodný. Stane se tak po opakovaně zažívaném neúspěchu a především po intervencích jeho (většinou starších) kolegů, kteří ho považovali za mladého, naivního a nezkušeného a chápali jako svou povinnost ho zorientovat a předat mu poznatky o (dle jejich přesvědčení) jediném efektivním přístupu ke studentům. Mladý učitel své postoje přehodnotí a postupně se s přístupem svých starších kolegů ztotožní. Sám pro sebe si tuto změnu racionalizuje, vysvětlí si, že neměl jinou možnost a že je to tak i pro něj lepší. Jednak se tak může dít v důsledku nerealistického pojetí začínajícího učitele, který má vzhledem ke své osobnosti ve skutečnosti blíže k autokratickému stylu (viz. 1.bod). Nebo tento posun podporuje fakt, že je začínající učitel snadno ovlivnitelná osobnost. Následkem jeho výchovy a na základě jeho zkušeností jakožto žáka, v podstatě nakonec vzhlíží k autoritě svých starších kolegů a nedokáže se vůči jejich tlaku vymezit. Dá se říci, že se zde vlastně opakuje Berneho schéma. Jen v tomto schématu tentokrát vystupuje začínající učitel v ego stavu dítěte a starší pedagog v ego stavu normativní rodič.

Dochází také k podceňování komunikačních dovedností učitele. Zapomíná se na skutečnost, že je to jeho hlavní pracovní nástroj při vysvětlování, podněcování, kárání, usměrňování, vyjednávání, přesvědčování, chválení, hodnocení a řadě dalších situací.

2.3.2.8 Hodnocení

Častým problémem bývá hodnocení. Učitelům jistou dobu trvá než si vytvoří realistická a pokud možno co nejobjektivnější kritéria pro hodnocení. Opět se vyskytují obvykle v počáteční fázi tohoto procesu dva extrémní přístupy. Pedagogové žáky buď přetěžují a mají nerealistická očekávání, nebo mají na žáky nároky příliš nízké a hodnotí je příliš mírně. Obojí má samozřejmě negativní dopad na jejich práci. Hodnocení by mělo být převážně optimistické a se snahou o co největší objektivitu. Mělo by vést k tomu, aby žák sám si uvědomil nedostatky svého výkonu a věděl, jak může stav vylepšit.

2.3.2.9 Důslednost

Povinnost i právo učitele je prosazování důslednosti. A to od úplného počátku jeho působení. Mylná je představa některých začínajících učitelů, že se uvedou v mírném partnerském stylu a později případně přitvrdí a zvýší své nároky, když bude potřeba. Tento

postup v praxi nefunguje. Dodatečná pravidla nebo zvýšení nároků vnímají studenti téměř vždy negativně jako nespravedlivé, neadekvátní apod.

Závěr

Ve své práci jsem se zabýval otázkou, jak zlepšit situaci začínajících učitelů. Z tohoto zamyšlení vyplynulo několik bodů, které by mohly posloužit buď jako podnět k zamyšlení a sebereflexi samotných začínajících učitelů nebo jako doporučení pro restrukturalizaci vysokoškolských pedagogických oborů a pro rozvoj systému dalšího vzdělávání učitelů.

Dospěl jsem k závěru, že jsou některé oblasti v přípravě budoucích pedagogů stále zanedbávány a podceňovány, přestože byly již v tomto smyslu jasně zformulovány závěry a doporučení v tzv. Bílé knize. Tato doporučení vycházela z analýz předních českých i světových expertů v oblasti vzdělávání učitelů.

Konkrétně by měla být ve vzdělávání pedagogů posílena oblast metodicko-didaktická, sociálně-psychologická, pedagogicko-psychologická a diagnostická. Obecně by měl být také zvýšen poměr pedagogických praxí a posíleno propojování teoretických poznatků s praxí. Začínající pedagogové také cítí nedostatek v přípravě v oblasti praktických dovedností jako je například vedení pedagogické dokumentace.

Absolventi také nejsou dostatečně vybaveni znalostmi a dovednostmi pro vytváření kurikulárních dokumentů.

Často také nedostatečně vnímají a chápou trendy v české i evropské vzdělávací politice, a tudíž se s nimi nemohou ani ztotožnit.

Výrazně by měla být také posílena sféra osobnostně-sociálního výcviku. Semináře tohoto zaměření sice existují, ale nepřinášejí většinou požadovaný výsledek. Absolventi mají často nedostatky v oblasti komunikace, sebereflexe a autodiagnostiky.

Začínající učitelé mají také potíže při řešení nestandardních situací. Za zvážení by stálo zda nezařadit do přípravy učitelů praktický trénink strategií řešení problematických situací.

Podceňovanou proměnou je i osobnost učitele, v užším psychologickém slova smyslu, včetně jeho latentních motivů.

Během přípravy by se měli adepti na učitelství dozvědět více o své osobnosti.

Použitá literatura

- BALÁŽ, Ondrej. Spoločenské požiadavky a profil učiteľa. *Pedagogika*. 1974.
- Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris.
- Education at a glance: OECD indicators*. Paris : OECD Publishing, 2003.
- BERNE, Erich . *Jak si lidé hrají*. Praha : Dialog, 1992. 194 s.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007.
- FÍŠER, Jan; MAŠINDOVÁ, Miloslava. *Kapitoly z psychologie osobnosti učitele*. Praha : Pedagogický ústav hlavního města Prahy, 1975 .
- FÍŠER, Jan; VOLNÝ, Josef. *Osobnost učitele a učení*. Praha : Univerzita Karlova 1972 .
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, s.364.
- GARY, D. Fenstermacher, JONAS, S. Soltis. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008.
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PedF UK, 1998.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve nebo se mění? (Výsledky práce dílny NEMES). *Pedagogika*. 1993.
- HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982.
- HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?* Praha : SPN, 1988.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha : Karolinum, 2003.
- HUČÍNOVÁ, Lucie. [Http://www.et2020.cz](http://www.et2020.cz) [online]. 15.2. 2007 [cit. 2010-06-27]. Klíčové kompetence. Dostupné z WWW: <<http://www.et2020.cz/dokumenty/1165790510.ppt>>.
- KASÍKOVÁ, Hana a kol.. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007.
- KOHOUTEK, Rudolf; OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitelů*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2000.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 1997.
- KŘIVIHlavý, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc : KPÚ, 1987.
- KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008.
- KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál,

1991.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992.

LANGOVÁ, Marta; KODÝM, Miloslav. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.

MAREŠ, Jiří; SLAVÍK, Jan; SVATOŠ, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU, 1996.

NAVRÁTIL, Stanislav; MATTIOLI, Jan. *Školní konflikty: jak jim předcházet? jak je řešit?* Brno : Paido, 2005.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grrada, 2005.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN, 1988.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha : SPN, 1990.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogická praxe (Průvodce pro současné studenty a budoucí učitele)*. Olomouc : Vydavatelství UP, 1998.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2002.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí..* Praha : Portál, 2000.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedFUK, 1997.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.

SVATOŠ, Tomáš, MAREŠ, Jan a kol.. *Pedagogická interakce a komunikace. Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře Hradec Králové 9. – 10. září 1991*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1993.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha : Karolinum, 1999.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983.

ŠVEC, Vladimír. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

ŠVECOVÁ, Jana. [Http://www.et2020.cz](http://www.et2020.cz) [online]. 22.3. 2003 [cit. 2010-06-26]. Lisabonský proces. Dostupné z WWW: <<http://www.et2020.cz/dokumenty/1165789915.ppt>>.

- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec : Technická univerzita, 2005.
- VACÍNOVÁ, Marie; LANGOVÁ, Marta a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007.
- VALÍŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1998.
- VALÍŠOVÁ, Alena; BRATSKÁ, Mária; SLIWERSKI, Boguslaw a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.
- VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol.. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007.
- VALÍŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově : vzestup, pád a pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido , 2004.
- Výroční zprávy MŠMT „Školství v pohybu“ (1996), „Školství na křižovatce“ (1999), „Na prahu změn“ (2000), publikace OECD „Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika“ (1996) a hodnocení realizace jejích doporučení Výborem pro vzdělávání OECD „Priority pro českou vzdělávací politiku“ (1999).
- Vzdělávání & odborná příprava 2010 : Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu lisabonské strategie*. Praha : MŠMT, 2004.

