

6. UČITEL

6.1 TEORIE UČITELSKÉ PROFESE

Stanislav Štech

Klíčová slova: profese, semiprofese, metafory učitelství, dilemata vztahové profese

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

Cílem kapitoly je představit hlavní kritéria, pomocí kterých se na učitelství nahlíží, a ukázat, čím jsou ve vývoji společnosti zpochybňována či zeslabována. Vedle sociologických teorií (představujících pohled na učitelství „zvnějšku“) je cílem kapitoly též umožnit porozumění učitelství z hlediska psychologických teorií (pohledu „zevnitř“). Ty zdůrazňují dilematicnost, napětí, nemožnost absolutní úspěšnosti jako trvalejší charakteristiky vlastní vztahu učitel – žák.

ÚVOD

Učitelským povoláním se zabývají filozofové, pedagogové, sociologové a později i psychologové od vzniku moderní formy školního vzdělávání. Různé pokusy uchopit povahu učitelství dospívají jednak k základním charakteristikám, které jsou typické i pro jiná srovnatelná povolání, a také k identifikaci jeho specifických zvláštností. Nejprve si ukážeme, jak **sociologické teorie profesí** vykládají učitelství ve srovnání s jinými povoláními, zejména s tzv. prestižními profesemi, a jaké parametry u nich předpokládají (profese vs. semi-profese). Vzhledem ke specifickému vztahově vlivovému charakteru učitelské pracovní činnosti následně uvedeme **psychologické teorie učitelství**. Ty se pokoušejí vysvětlit povahu učitelství ze zákonitostí vztahu učitel-žák.

6.1.1 SOCIOLOGICKÉ TEORIE – PROČ JSOU PROFESE VÁŽENÉ A JAK JE NA TOM UČITELSTVÍ ?

Podle sociologa Maxe Webera ve společnosti existují pracovní činnosti, které jsou založeny na speciálním poznání a jejich cíl se neomezuje jen na obživu - jsou službou společnosti. Dlouhá desetiletí byly spojovány především s liberálním výkonem, tj. byly identifikovány v ideálních typech blízcích se povolání lékaře, právníka nebo dalším „svobodným povoláním“. Toto dlouhé období vrcholilo zhruba v polovině 20.století, kdy je označení "profese" vyhrazeno jen několika málo vyvoleným povoláním, mezi která se učitelství vždy chtělo také zařadit. Podle Hargreaves (2000) tím skončilo také tzv. předprofesní období vývoje učitelství. Co je tedy kritériem umožňujícím jedno povolání mezi „profese“ zařadit a jiné nikoli? A stalo se z tohoto pohledu také učitelství „profesí“?

Musí jít o činnosti, které se opírají o poznatky vyžadující speciální vzdělávání; to je dlouhé a spočívá ve velké míře na hluboké teoretické přípravě (poznatky a dovednosti profesionála se nedají v rozhodující míře osvojit praxí a nápodobou). Druhé období vývoje profesí označované Hargreavesem jako období profesní autonomie nebo jako období **fascinace profesemi**, případně **triumfu profesí** (Bourdoncle, 1993) kulminuje v idealtypu funkcionalistických sociologů (Parsons, 1958).

Ideální typ profese tedy u profesionálů zdůrazňuje:

- **hluboké vědění**, poznatky získané dlouhou přípravou se silným podílem teorie;
- **speciální poznatky**, které nejsou běžně dostupné každému (jde o poznatky týkající se věcí tajemných, chráněných třeba různými tabu nebo pro společnost obzvlášť důležitých – otázky zdraví, života a smrti; právní regulace vztahů k majetku a k druhým lidem; záležitosti duševní a duchovní apod.);
- **ideál služby**, který činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují

významnou potřebu společnosti;

- proto také mají od společnosti zvláštní mandát, svobodu či **autonomii** - mohou se řídit sami. Řídí se speciálním etickým kodexem a kodifikovanými normami svého společenství.

Učitelství splňuje každé z uvedených kritérií jen částečně, nebo vůbec ne. I v období triumfu profesí o plnou „profesnost“ z hlediska sociologie profesí stále spíše jen usilovalo. Plnohodnotná univerzitní příprava s dominantním podílem teorie byla dlouhá léta v řadě vyspělých zemí spíše výjimkou. Uznání profese spočívající na uznání významu uspokojení potřeby hladkého mezigeneračního přenosu bylo a je spíše obecně deklarativní. A učitelé dodnes nemají vlastní stavovskou komoru a závazné kodexy. Proto mnozí sociologové (např. Etzioni, 1969) užívají pro označení učitelství termín **semi-profese** (polo-profese).

Etzioni uvádí tři kritéria, která učitelství brání zařadit se po bok uznávaných profesí: (1) je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority a ne autority profesní; (2) vykonavatelů povolání je příliš mnoho a (3) mezi nimi je příliš velký počet žen (z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné).

Obdiv k profesím obecně je ovšem již od 70.let minulého století rozrušován některými kritikami, které zpochybňují výše uvedená kritéria (Bourdoncle, 1993). Hargreaves pak pro učitelství hovoří dokonce o období de-profesionalizace učitelství, ačkoli jeho profesnost nebyla nikdy jednoznačná.

První z kritik bývá označována jako **kritika „tyranie expertů“** (Lieberman, 1970; Schön, 1983). Napadá jako iluzi přesvědčení, že profesionálové jsou účinnými experty. Upozorňuje na to, že hlavní problémy společnosti nejenže nemizí, ale objevují se stále nové. Pro učitelství je důležité, že tahle skepse podrývá jeden z pilířů autority učitelství – garanci významu učitelství významem vědních a uměleckých poznatků jako výchozího základu učiva. Je tak otřesena figura učitele – intelektuála.

Kritika politických pamfletářů (Illich, 1977) spočívá v obvinění profesionálů, jako jsou lékaři, psychologové, právníci, že vlastně činí uživatele svých služeb neschopnými a „mrzačí“ je. Je tomu tak proto, že je činí závislými na expertech a neschopnými uchopit svůj život do vlastních rukou. Svoji produkcí totiž lidem „diktují“ jejich potřeby, tužby, žádoucí hodnoty atd. Naplňování ideálu služby tak pod pohledem této kritiky přestává být tak „ideální“. Učitelství se tato kritika také týká. Postupně se stále více objevuje názor o škodlivosti přehnané pedagogizace, ba didaktizace nejen školního, ale i mimoškolního a rodinného života. Co je spojeno s formami záměrného vzdělávání a výchovy, je vnímáno jako nevhodné, nežádoucí či dokonce škodlivé pro spontaneitu a utváření osobnosti dítěte.

Relativizující kritika interakcionistických sociologů (původně např. Hughes, 1958; Becker, 1962) říká: významnější postavení určitého povolání ve společnosti, jeho společenská vážnost není dána žádným obecným zákonem hlubokých znalostí a altruismem služby společnosti. Je to výsledek sociální konstrukce, v níž platí schéma: „profese je to, co společnost za profesi uznává“. Učitelství je z tohoto hlediska pod tlakem různých alternativ a politických rozhodnutí, která vedou k nezbytnosti opakovaně vyjednávat, přesvědčovat a vybojovávat zdánlivě již vybojované uznání vysoké úrovně učitelství. Jakoby velkým obloukem se vracejí pochyby o nutnosti dlouhého vysokoškolského vzdělání učitelů, o nutnosti striktního vymezení učiva, o míře pedagogicko-psychologické připravenosti učitelů apod.

Kritika historická tzv. sociologů konfliktu se opírá především o M.Webera a o K. Marxe. Jejich tezi o profesích můžeme vyjádřit následovně: „profese“ není dána ani hlubokým věděním spojeným s morálkou služby, ani to není náhodná sociální konstrukce. Je to výsledek politických procesů kontroly trhu a pracovních podmínek a boje o tuto kontrolu.

Weberem inspirovaní sociologové (Collins, 1990) se domnívají, že profese jsou typický produkt „byrokratizace“ kapitalistické společnosti na principu statusových skupin a jejich „sociální uzavřenosti“. Ta se opírá o diplomy, o kontrolu a omezování vstupu do skupiny, aby určití lidé pro sebe zachovali nebo zvýšili tržní hodnotu své práce.

Marxisté jako Larsonová (1980) nebo Derber (1982) zase hovoří **proletarizaci** profesí. Ta

se projevuje v procesu taylorizace (podobném, kterým průmyslový kapitalismus zničil řemeslnou a kvalifikovanou dělnickou práci): na základě vypjaté racionalizace dochází k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované minimální úkony, v nichž konkrétnímu pracovníkovi uniká celek práce a její smysl a je odříznut od jejího koncipování. Rozlišují „proletarizaci technickou“, tj. ztrátu kontroly nad věděním a poznatky, jejichž nejsou producenty (autory) a nad celkem pracovní činnosti. A dále „proletarizaci ideovou“, tj. ztrátu kontroly nad finalitou (cíli a hodnotami) své práce a nad politickým regulováním sociálních institucí, v níž ji vykonávají. Kontrolují za ně vlastně jiní. A to podle nich platí stále více i o takových profesích, jako je lékař, právník nebo vědec.

Tradičně byla situace učitelství vnímána jako profesionalizace, tj. jako cesta k dosažení parametrů (neměnných a ideálních) uznávaných profesí. Zmiňovaly se některé oslabující charakteristiky učitelství (souhrnně např. Štech, 1994) a hledaly se cesty k nápravě (např. důraz na zkvalitnění pregraduální VŠ přípravy učitelů, boj za kariérní řád a stavovskou autonomii apod.). Vývoj však ukazuje, že neotřesitelnost vybraných základních kritérií vážených profesí je minulostí. Přesto se kritiky a debaty točí kolem několika základních kritérií, která jsme zmínili.

Σ Shrňme, že rozhodující pro vážnost pracovní činnosti (i přes uvedené kritiky profesí obecně) jsou následující kritéria:

- **práce vyžaduje hluboké vědění v doteku s jeho produkcí**, tj. speciální vztah k poznání (což nutně vyvolává potřebu důkladné vysokoškolské přípravy),
- **vykonavatel povolání nese vysokou osobní odpovědnost** (tj. charakterizuje ho maximální autonomie a minimální vnější kontrola a schopnost účinné improvizace),
- **práce je vysoce společensky prospěšná** (jde o službu ve smyslu uspokojování významné potřeby společnosti).

Učitelství je pak nejčastěji koncipováno ve třech základních modelech.

6.1.2 TŘI ALTERNATIVNÍ MODELY UČITELE: DĚLNÍK, ŘEMESLNÍK A UMĚLEC

1. Model „dělníka“ na poli poznání, resp. předávání poznání, se zdají podporovat dva příznaky dokládající výše zmíněnou tezi o proletarizaci profesí. Jednak je to již zmíněná ztráta kontroly nad vlastní prací. Činnosti učitelů jsou stále více podrobovány metodám vědeckého řízení práce, jsou stále více **pod kontrolou vnějších expertů** (na učivo, učebnice, na didaktiku, na hodnocení, na zacházení s dětmi atd.). Vše je plánováno (byť subtilními postupy stanovování „cílových kompetencí žáků“, nabídkou vyučovacích strategií nebo různých nástrojů evaluace vnitřní i vnější atd.). Mění se tak role učitele i povaha vztahu učitel-žák. I když se navenek jeví, že už není v takové míře „předavatelem předžvýkaných poznatků“, je stejně zbavován vlastní autentické kontroly pracovní činnosti. Druhým příznakem je narůstající objem pracovních úkolů (velké počty žáků ve třídě, administrativní a vedlejší povinnosti, exploze úkolů individualizované péče o nestandardní žáky atd.).

Pravý profesionál vykazuje znaky opačné: absenci výrazné vnější regulace a autonomii s velkým prostorem svobody v „pohrávání“ si s pravidly pracovní činnosti.

Dlouho se zdálo, že učitelé v zemích OECD a EU podstupují zejména technickou proletarizaci a odolávají proletarizaci ideové. V posledních letech se však ukazuje, že lze hovořit i o výrazné proletarizaci ideové (zbavení kontroly nad cíli, hodnotami a smyslem vzdělávání pod tlakem neoliberální a reformistické ideologie, srv. Štech, 2007; Laval, 2004) a odolávání proletarizaci technické (v posledních 15 letech je nápadné, jak učitelé nejsou systematicky „řízeni“, pokud jde o normování a kontrolu procesů didaktických).

2. Model „řemeslníka“ v sobě spojuje - na rozdíl od „dělníka“ - konceptorskou i vykonatelskou funkci. Výkon práce není standardizovaný, ale směřuje naopak k individualizovanému produktu. Práci vykonává relativně autonomním způsobem a není výrazně zvnějšku kontrolován. Příprava na řemeslo probíhá především **nápodobou v praxi**.

Oproti profesionálovi má však méně prostoru pro iniciativu a menší odpovědnost vůči společenství (potřeba, kterou řemeslník uspokojuje, není pro společnost tak bazální). Zdá se,

že praktický výkon **učitelství je bližší řemeslné koncepci práce** než expertským profesionálům. I povaha vědění (poznatků), o které se opírá učitel, ho přibližuje spíše řemeslníkům než profesionálům: je to zkušenostní poznání opírající se silně o praxi (ba dokonce vyžadující stále více praxe), v níž se učí přímo od zkušenějšího kolegy. Poznání učitelů tak je buď „mlčící“ (Polanyiho tacit knowledge) nebo součástí praktické činnosti („thinking-in-action“ D. Schöna). Není – v této řemeslné verzi – přiváděno k řeči a uchopováno v pojmech, což znemožňuje teoretizaci a prohlubování přípravy na profesi.

Uznávání profesionálové (právníci, lékaři) se opírají především o soubor poznatků hlubokých, teoretických, tj. formalizovaných a systematických, vyžadujících dlouhá studia na vysoké úrovni a především – **speciální vztah k poznání, konkrétně dotyk a zasvěcení do metod a způsobů vytváření poznání.**

Je evidentní, že profesionalizace učitelství neznamena odmítat praktickou zkušenost a nápodobu praktiků – znamená ovšem klást důraz na její reflexi a teoretizaci.

3. Model „umělce“ nevyklučuje ovládnutí speciální techniky práce a určitých praktických dovedností, ale to není pro výkon práce umělce klíčové. V popředí stojí **důraz na osobnost učitele, její citlivost a kreativitu.** Významné je vyjádření autentické zkušenosti učitele jako osoby (svým způsobem jakoby to, co sděluje, vlastně nebylo tím úplně nejpodstatnějším). Důležité je být zapálený, mít rád svůj obor i děti. Učitelem stejně jako umělcem se člověk víceméně rodí, a ne stává.

Σ Shrňme, že každá z uvedených metafor představuje jinou vizi učitelské činnosti, jinou povahu práce, jiný status učitelského povolání a jinou povahu vědění (poznatků), o které se opírá (srv. např. Čapková, Slavík, 1994). Byť jde o odlišné podoby učitelství, v realitě učitelské práce nejsou neslučitelné. Každý učitel totiž kombinuje prvky těchto různých modelů. Povaha učitelské profese je proto smíšená.

6.1.3 PSYCHOLOGICKÝ POHLED – UČITELSTVÍ JAKO VZTAHOVĚ VLIVOVÁ PROFESE

Učitelství je vztahovou profesí a jako všechny profese, v nichž je předmětem práce vztah s druhým člověkem, je vystaveno mnoha ambivalentním dilematům. Tj. je tvořeno rozpornými situacemi, které nemají jednoznačné „správné“ řešení a nemohou přinést trvalé uspokojení.

Mezi hlavní rozporná dilemata patří následující:

- v učitelství **není** v podstatě možné dosáhnout ani po důkladné přípravě jednoznačného **úspěchu**. Absolutní či definitivní úspěch výchovného počínání nelze nikdy předvídat. Proto je to práce vysoce náročná. U profesionála se však očekává, že bude úspěšný, bude si vědět rady, bude umět druhého ovlivnit;
- vztah mezi lidmi je v těchto profesích založen na **moci**. Většinou jedna strana má převahu, vztah řídí a ovlivňuje druhého. Pro učitelství platí, že jde o vztah se "slabšími" jedinci, kdy se nabízí mnoho příležitostí, jak profesního postavení zneužít. Manipulace a zneužití moci jsou velkým rizikem učitelství a hrozí neúspěchem („zničení“ dítěte; odmítnutí učitele apod.);
- obtížně se řeší rozporná skutečnost, že na jedné straně vede učitel žáky k **autonomii a samostatnosti**. To je cílem veškeré jeho práce. Současně však pracuje s jedinci nezralými, závislými a používá přitom prostředky, které mohou tuto **závislost prohlubovat** (instruuje, vede, řídí, sankcionuje žáky);
- podobné je i často neuvědomované dilema mezi **snahou přiblížit** se žákům a vcitovat se do nich (být jejich „partnerem“) a **potřebou odstupu**. Ten je naprosto nezbytný, aby mohl učitel nezaujatě, bez přílišného afektivního zaujetí pomáhat a třeba hodnotit;
- z pohledu didaktického se učitel musí neustále vyrovnávat se zvláštním napětím mezi **normativismem** předávaného poznání a **relativitou** jeho osvojování žáky. Na jedné straně si musejí žáci osvojit poznatky dle závazných pravidel a norem jejich fungování, stejných pro všechny (Pythagorova věta zůstává Pythagorovou větou, jen když všichni žáci respektují základní vztahy mezi čtverci nad stranami trojúhelníka). Na druhou stranu

učitel v každodennosti čelí skutečnosti, že každý žák je jiný, má své metody, způsoby myšlení, své předpoklady pro intelektuální práci atd. Tomuto relativismu praktického osvojování normativního poznatku žáky musejí učitelé také vycházet vstříc, mají-li být úspěšní.

Navíc, pro vztahové profese platí, že příprava na zvládnání zátěží profese není věcí pouhé „inženýrské“ aplikace bezrozporných poznatků. Její součástí je dovednost analyzovat sebe sama (sebereflexe), své vlastní zkušenosti, pocity, postoje atd. Hlavní problém učitelství, podobně jako psychoterapie, sociální práce, pastorační práce, představuje skutečnost, že vše, co ovlivňuje úspěšnost práce nelze ani poznat a pojmenovat. Existují jakási tušená, pocitová jádra nebo intuitivní sklony pedagogicky jednat, které ještě neumíme pojmenovat a popsat, natož pak převést do návodů pro druhé (souhrnně srv. Štech in Havlík a kol., 1998).

Z hlediska vybavenosti poznatky a dovednostmi tvoří klíčový problém učitele identitní otázka: kým je vlastně učitel? Jeho poznatková základna je příliš interdisciplinární (ví toho moc, od každého něco, ale v ničem nejde do hloubky). A vědy, o které se musí opírat (pedagogika, psychologie, sociologie, didaktiky), mu neposkytují vždy pevnou oporu, neboť jejich poznatky jsou často kontroverzní, podmíněné, nejisté.

Σ Souhrnně lze říci: učitelská profese je velice složitá, plná náročných, ambivalentních a dilematických situací. Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží. Sebevědomí učitelů a prestiž jejich profese však poroste tehdy, když dokážeme podloženě upozorňovat na nemožnost zvládat její obtíže a dilemata bez hlubšího poznání, výzkumu i důkladné přípravy.

? Otázky ke studiu

1. Uvedte hlavní charakteristiky ideálního typu profese podle funkcionalistické sociologie.
2. Charakterizujte podle nich učitelství.
3. Co vyjadřuje označení semi-profese?
4. Jaké jsou nejčastější metafory (modely) učitelství?
5. V čem spočívá dilematičnost učitelství – uveďte alespoň tři základní dilemata.

Σ Shrnutí

Sociologické a psychologické teorie učitelství představují nejvlivnější pohledy na něj. Sociologické teorie, i přes mnohé současné kritiky výlučnosti profesí obecně, zdůrazňují skutečnost, že učitelství plně nedostojí charakteristikám dlouhé, teoreticky orientované přípravy opřené o „tajemné“, resp. neběžné vědění a charakteristice maximální profesní autonomie a odpovědnosti profesionála. Převládají metafory dělníka, řemeslníka nebo umělce na poli poznání a jeho předávání. Psychologické teorie, zejména psychoanalyticky inspirované, upozorňují na skutečnost, že učitelství je vztahovou profesí, jejíž podstatou je vyvíjení vlivu na žáka. Jako takové je vystaveno mnoha hlubokým ambivalencím a dilematickým situacím tvořícím jeho náročnost (moc vs. obava ze zneužití moci; autonomie žáka vs. závislost na učiteli; nezbytný normativismus poznatků vs. didaktický relativismus).



Doporučená literatura

BECKER, H.S.: *The Nature of A Profession In Education for the professions*. 61st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago : The University of Chicago Press, 1962, s.27-46.

BOURDONCLE, R.: La professionnalisation des enseignants: analyse sociologiques anglaises et américaines. *Revue Francaise de Pédagogie*, č. 99, 1991, s. 73-92. ISSN 0556-7807.

BOURDONCLE, R.: La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue*

- Française de Pédagogie*, 1993, č.105, s.83-119. ISSN 0556-7807.
- COLLINS, R.: *Market closure and the conflict theory of the professions* In BURRAGE, M.; TORSTENDAHL, R. (eds.): *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions*. Sage : London, 1990.
- ČAPKOVÁ, D.; SLAVÍK, J.: Reflexe učitelské profese – divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, 4, s. 377-388. ISSN 3330-3815.
- DERBER, C.: *Professionals as Workers: mental labor in advanced capitalism*. Boston : G.K.Hall, 1982.
- HARGREAVES, E.A.: Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*. 2000, vol. 6, 2, s. 151-182.
- HAVLÍK, R.a kol.: *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha : UK – PedF, 1998, s. 43-59. ISBN 80-86039-72-2.
- HELUS, Z.: *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In Walterová, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém*, díl 2. Praha : UK – PedF, 2001, s.44-49. ISBN 80-7290-059-5.
- HUGHES, E.C: *Men and Their Work*. Glencoe, Illinois : Free Press, 1958.
- CHALUPOVÁ, E.: *Být v profesi - prestiž učitelství zvnějšku a zevnitř*. Praha : UK – PedF, katedra pedagogické a školní psychologie, 2002 (diplomová práce).
- ILLICH, I. et al.: *Disabling Professions*. London : Marion Boyars, 1977.
- LARSON, M.S.: Proletarianization and Educated Labor. *Theory and Society*, 9, (1), s.131-175.
- LAVAL, Ch.: *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2004. ISBN 2-7071-4402-9
- LIEBERMAN, J.: *The Tyranny of Expertise*. New York: Walker and Cy, 1970.
- PARSONS, T.: *The Professions and Social Structure* In PARSONS, T.: *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois : Free Press, 1958, s.34-49.
- PARSONS, T.: Professions In *International Encyclopedia of the Social*. New York: Sciences. MacMillan, 1968, s.536 - 547.
- POLANYI, M.: *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, 1967. Povolání „učitel“. *Monotematické číslo. Pedagogika*, 44, 4, 1994.
- Psychoanalytické inspirace pro výchovu. *Monotematické číslo. Pedagogika*, 49, 4, 1999.
- SCHON, D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Vztahy učitele k rodičům žáků*. Praha : UK – PedF, katedra pedagogické a školní psychologie, 1999 (diplomová práce).
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Genderové aspekty učitelství*. Praha : UK – FF, katedra sociologie, 2002 (diplomová práce).
- ŠTECH, S.: *Co je to učitelství a lze se mu naučit ?* *Pedagogika*, 44, 1994, 4, s.310-320. ISSN 3330-3815.
- ŠTECH, S.: Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57, 2007, 4, s.326-337. ISSN 3330-3815.
- VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido : Brno, 2004. ISBN 80-7315-082-4

6.2 PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESY

Jana Procházková

Klíčová slova: stres, burn-out, vyrovnávání se se stresem, duševní hygiena

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

Cílem kapitoly je dát studentům základní informace o stresu a od dalších zátěžích učitelství. Studenti by se měli seznámit se základy duševní hygieny.

6.2.1 ZÁTĚŽ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Učitelské povolání je povoláním výrazně náročným pro **multifaktorialitu zátěže**, která nejvíce působí na oblast emoční. Stres učitelů je vymezen jako stres související s výkonem učitelské profese.

Příčiny vyvolávající stres – **stresory** mají vždy individuální účinek. Stejný stresor může být prožíván jako distres (emočně negativní zážitek), ale i jako eustres (příjemný prožitek).

Nezvládnutí stresu vede zpravidla ke zhoršení kvality výkonu, ke ztrátě motivace a uspokojení z práce. Nezvládnutý stres se paralelně promítá do vztahů k žákům, převážně v jejich zhoršení. Je proto důležité naučit se vnímat stres v počátcích, aby bylo možno zaměřit se na jeho prevenci.

6.2.1.1 Příčiny stresu

Příčiny stresu u učitelské profese můžeme rozčlenit podle příčin na **individuální** (vnitřní) a **obecné** (institucionální, vnější):

<p>Individuální psychické příčiny</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nereálná očekávání ▪ perfekcionismus ▪ nedostatek asertivity ▪ negativní myšlení ▪ souběh životních stresorů v osobním životě <p>Fyzické příčiny</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nedostatek odolnosti vůči zátěži - fyziologická oslabenost ▪ nezdravý způsob života - kouření, konzumace alkoholu, nedostatek pohybu, nadváha, apod. <p>Vnější podmínky</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vysoká hladina hluku ▪ nedostatečné prostory ▪ napjaté školní klima ▪ počet žáků ve třídě ▪ časový stres ▪ nároky na výkonnost ▪ narušená komunikace a spolupráce s kolegy <ul style="list-style-type: none"> ▪ nedostatky v podpoře mezi kolegy a vedením školy ▪ nevyhovující finanční ocenění práce ▪ problémy v řízení a struktuře organizace ▪ složení učitelského sboru (věk, feminizace) ▪ nedostatky v profesní přípravě - v praktických sociálně-psychologických dovednostech

Psychosociální stresory jako komplikované sociální situace se vyskytují v našem životě od raného věku a ukazuje se, že je žádoucí pracovat na způsobech jejich zvládnutí spíše, nežli jedince před těmito situacemi příliš ochraňovat.

V oblasti stresogenních faktorů učitelské profese je zřetelná především zátěž plynoucí ze styku s žáky – výrazný je hlavně jejich negativní přístup k práci a nekázeň. Profese učitele je profesí vztahovou – předmětem činnosti je vztah s druhým člověkem.

V oblasti specifických pracovních podmínek učitelů jsou ohrožující a stresující velmi časté změny v organizaci školy, změny vzdělávacích projektů a špatné pracovní podmínky s malými perspektivami zlepšení postavení v práci i společnosti. Nároky společnosti na práci učitele a společenské vnímání jeho práce jsou nepominutelnými a zřetelnými stresujícími faktory.

Je důležité vědět, že každý stres vyvolává **reakci organismu**. Tyto reakce si nemusíme leckdy ani uvědomovat, často je však učitelé spíše přehlížejí a opomíjejí tak signály, že jejich organismus je nadměrně zatěžován. Negativní účinky stresových situací na zdraví se v čase sčítají - to znamená, že při opakovaných náročných situacích může celková míra zátěže z nich

plynoucích překročit individuálně únosnou mez.



- Zamyslete se, které z uvedených příčin jsou pro Vás aktuálně nejvýznamnější, a které považujete za zanedbatelné.
- Dokážete některé ze stresorů ovlivnit ?
- Co je pro Vás eustresem ?

6.2.1.2 Účinky stresu

Účinky stresu se projevují v základních oblastech – emoční, fyziologické a behaviorální (Míček, Zeman, 1992). Pro učitele je možné členit zátěž do oblastí – fyzická, mentální a emoční.

Profese učitele nebývá považována za fyzicky příliš náročnou. Podle průzkumů Řehulky a Řehulkové (1998) učitelé sami nevnímají výkon učitelské profese jako fyzicky náročný. Při výuce učitelé většinou stojí nebo chodí a mluví. Tyto aktivity se projevují pocíťovanou únavou nohou i únavou hlasovou. Nároky na hlas jsou u učitelské profese často enormní a v současné době se ještě zvyšují. Mentální zátěž, která je spojena se zpracováváním informací souvisí s potřebou neustálého získávání, doplňování či obměňování informací a jejich adekvátním předáváním.

Stejní autoři uvádějí, že však spíše než zátěž mentální, percipují učitelé zátěž emocionální. Učitelé jsou vystaveni stálému emocionálnímu tlaku, který souvisí s komunikativními dovednostmi a schopnostmi řešit psychologické problémy výchovy a vyučování. Emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy. Emocionální výdej v této profesi je tedy značný, zatímco emocionální saturace je leckdy deficitní. Úspěšnost práce je obtížně hodnotitelná, poděkování a pochvala za práci od konzumentů – tedy žáků, jejich rodičů či dokonce od kolegů a nadřízených jsou velmi sporadické.

6.2.1.3 Syndrom vyhoření

Pracovní stres často vede k syndromu vyhoření – **burn-out syndromu**. Tento pojem označuje vyčerpání fyzických a psychických sil, ztrátu zájmu o práci, lhostejnost v profesionálních postojích, někdy vysoký cynismus.

Ztráta fyzických sil bývá jedincům nejzřetelnější – časté příznaky jsou opakující se až dlouhodobé somatické obtíže – bolesti hlavy, problémy se zažíváním, bolesti zad, zvýšená únavnost apod. Psychické obtíže jsou plíživější a často dlouho opomíjené. Vyskytuje se především u tzv. pomáhajících profesí – pedagogů a učitelů.

Přímými faktory, které výrazně ovlivňují vznik tohoto stavu s řadou nepříjemných doprovodných příznaků – symptomů, jsou ztráta ideálů, workoholismus – (někdy až nutková vnitřní potřeba pracovní výkonnosti) a teror příležitosti (musím teď a tady, nyní podávat výkon, jindy se již taková příležitost nevyskytne). Základem je dlouhodobé pobývání ve stresujících a emocionálně vypjatých situacích v kontrastu s velkým očekáváním a nadšením pro práci.

Tento syndrom je ve svém výskytu často u vyšších věkových kategorií, je však nutno mít na paměti, že často přichází plíživě a vyšší věková kategorie je pojem relativní – a souvisí i s délkou zaměstnání. Rychlé vyhoření nastává i jedinců, kteří vnímají v učitelské profesi v konkrétní práci velký střet svých ideálů s leckdy krutou realitou.

Prožitek úspěchu resp. neúspěchu ve vztahu k očekávání druhých osob (v případě učitele žáků), výrazně ovlivňuje možnost vzniku burn-out syndromu. Tam, kde se učitelé nedostávají dostatek podpory vedení, kde nejsou dobré vztahy na pracovišti, kde chybí možnost kreativní práce a kde je jedinec zahlcen neustálým řešením problémů zvyšuje se prudce možnost vyhoření. Ohrožení syndromem vyhoření jsou učitelé všech stupňů škol.

Proces vyhoření probíhá v několika fázích:

- **fáze nadšení:**

učitel má vysoké ideály, hodně se angažuje se pro školu i žáky

- **fáze stagnace:**

realizace ideálů se nedaří, mění se i jejich zaměření + požadavky vedení školy, žáků a jejich rodičů začínají učitele obtěžovat

- **fáze frustrace:**

učitel vnímá žáky převážně negativně, na problémy s kázní reaguje často restriktivně, preferuje donucovací prostředky, učitelské povolání je pro něj velké zklamání

- **fáze apatie:**

učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se i odborným aktivitám, rozhovorům s kolegy, k žákům počítuje nepřátelství stejně jako od žáků k sobě

- **syndrom vyhoření**

stadium úplného vyčerpání

Reakce na stres bývají uváděny v několika fázích (Vágnerová, 2003, Kohoutek, 1999):

1. **Fáze uvědomění si zátěže** – prožívání a interpretace situace jako stresové.

Percepce a interpretace takové situace závisí na míře zkušeností, aktuálním stavu, schopnostech i na sociálním kontextu, ve kterém jedinec je, především jakou míru podpory dostává.

2. **Fáze aktivace psychických obranných reakcí.**

Někdy jedinec reaguje např. odmítáním, popřením reality, nebo únikem, agresivitou...

3. **Fáze aktivace fyziologických reakcí.**

Fyziologické adaptační mechanismy jsou spuštěny psychickými podněty. Nastává poplachová, panická fáze – krevní tlak stoupá, srdce a dýchání se nejčastěji zrychlují. Rychlá mobilizace zdrojů může způsobit dočasný až pokles imunitní rezistence organismu.

Všechny tyto fáze následují velmi rychle po sobě. Po těchto reakcích následuje dříve či později

4. **Fáze adaptační** – rezistenční, kdy nastupuje snaha stresovou situaci řešit, zvládat pomocí hledání strategií, které by mohly vést ke zmírnění účinků stresu. Jestliže se podaří jedinci situaci zvládnout, působení stresu pomine.

5. **Fáze nastává, nenalezne-li jedinec uspokojivé zvládnutí (copingovou strategii).** Dochází k uvědomění, že jde o závažnější a trvalejší obtíže a často je toto období charakterizováno tvorbou prvních chorobných příznaků – často psychosomatických.

6. **Při trvání stresu** (např. i uvědomění si nejen stresu původního, ale i stresu z jeho nezvládnutí, dochází k fázi vyčerpání, exhaustivní. Náprava zpravidla vyžaduje déleodobější péči.

Reakce na percipovanou zátěž bývají také děleny na reakce specifické a nespecifické.

- **Specifické reakce** jsou “...závislé na typu a konkrétním obsahu prožívané zátěže...” (Mikšík, 2001, s.178). Tyto reakce přímo souvisí se zvládnutím stresu – mají tedy povahu copingových strategií nebo obranných mechanismů.
- **Nespecifické reakce** probíhají na fyziologické a psychické úrovni. Fyziologické reakce se odrážejí na změnách v endokrinním, metabolickém, kardiovaskulárním, respiračním a imunitním systému. Psychické reakce se odrážejí především v procesech emocionálních, kognitivních a behaviorálních.

Při syndromu vyhoření jsou v jednotlivých oblastech patrné tyto **reaktivní stavy**:

Tělesná oblast

- zvýšená a rychlá unavitelnost
- bolesti hlavy
- vegetativní obtíže (zažívací, dýchací, srdeční
- svalové napětí
- poruchy spánku
- snížená odolnost, poruchy imunity

Psychická oblast

- negativní postoj k žákům a rodičům
- negativní hodnocení působení školy
- negativní obraz sebe sama - svých schopností
- ztráta zájmů o profesionální témata
- potíže s koncentrací pozornosti

<ul style="list-style-type: none">▪ únik do fantazie▪ zvýšená agresivita a hostilita <p>Emocionální oblast</p> <ul style="list-style-type: none">▪ podrážděnost▪ nervozita▪ sklíčenost▪ sebelítost▪ pocity bezmoci▪ pocit nedostatku uznání <p>Sociální oblast</p> <ul style="list-style-type: none">▪ omezení kontaktu s kolegy▪ nedostatečná příprava na vyučování▪ omezení kontaktu s žáky a jejich rodiči▪ nižší výchovná angažovanost, neochota pracovat s problémovými žáky▪ ztráta zájmů v širších kontextech a oblastech▪ přibývající konflikty v osobním životě



- *Kdy jste naposledy pocítili, že „už dál nemůžu“, „mám toho plné zuby“ ?*
- *Pocítujete nějakou somatickou obtíž více v průběhu školního roku než o prázdninách ?*
- *Kterou fázi nejčastěji zažíváte v souvislosti v profesí učitele/pedagoga ?*

6.2.2 ZPŮSOBY ZVLÁDÁNÍ STRESU

Každý jedinec volí jiný způsob reakce na stresové situace. Záleží na jeho zkušenosti s úspěšností jednotlivých strategií, zda si je upevní, nebo hledá další. Tento postup je závislý také na individuálních rysech osobnosti, na jeho schopnostech a řadě dalších faktorů.

Ve volbě strategie zvládání nadlimitní zátěže tedy hrají roli procesy kognitivní (promýšlení průběhu a možného efektu určitého způsobu řešení), volní složka (schopnost sebeovládání a sebeřízení) a emoční doprovod stresu (resp. snaha snížit negativní emoční tenzi).

6.2.2.1 Obranné mechanismy

Mezi časté způsoby řešení stresových situací patří **obrné mechanismy** - které však situaci samu příliš neřeší. Tyto mechanismy však mohou poskytnout prostor pro mobilizaci potřebných zdrojů a také k vytvoření nových procesů, které ke zvládnutí stresu mohou přispět.

Přetrvávají-li jako jediné adaptivní snahy, vzniká nebezpečí maladaptace a jedinec nedokáže přiměřeně na stres reagovat.

Základními mechanismy jsou **útok a únik**.

Podle Vágnerové (2003) můžeme klasifikovat formy útoku:

<p>Jako aktivní obranu</p> <ul style="list-style-type: none">▪ na předpokládaný zdroj ohrožení (v případě učitele např. žáka, kolegu)▪ na náhradní objekt (projekce)▪ sebeobviňování až suicidální tendence▪ zvýšená až nadměrná aktivita▪ upoutávání pozornosti <p>Formy úniku – ve smyslu pasivní ochrany</p> <p>– podle rozsahu zkreslení skutečnosti:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ popření — ve smyslu příjmu pouze subjektivně neohrožujících informací▪ sublimace, potlačení a vytěsnění – nepřijatelné obsahy vlastního vědomí se při tomto zpracování projevují navenek pozměněně▪ únik do fantazie – vnímání reality ve fantazijním zpracování▪ racionalizace – zdánlivě logické vysvětlení nepřijatelné situace <p>– podle změny postoje a chování z něj vyplývajícího :</p>

- regrese – únik na vývojově nižší úroveň
- identifikace – posílení vlastní hodnoty ztotožněním s autoritou, tedy s lidmi nebo s předměty
- rezignace – odstoupení od vytčeného cíle, častá reakce na dlouhodobě zatěžující situaci
- substituce – nedosažitelný cíl snažení je nahrazen jiným, lépe dosažitelným

Mezi **další obranné mechanismy** pak patří také například

- kompenzace – např. problémy v práci kompenzuje jedinec prací, účastí na společenském životě....,
- upoutávání pozornosti – často se vyskytuje nejen u dětí, ale i u dospělých,
- projekce – kdy jedinec ospravedlňuje sebe tím, že podobně jednají i ostatní, připisuje druhým to, co u sebe popírá
- trestání, vykupování sebe sama – jako nepřiměřená forma racionalizace
- negativismus – opozice za každou cenu
- fixace – např. nápodobou

Možnými a hojně užívanými mechanismy zvládnání stresu jsou strategie, které se označují jako **malcoping**. Tyto způsoby řešení přinášejí dočasnou úlevu v situaci subjektivního distresu. Stresovou situaci však neřeší, ale jsou navíc pro jedince ve svých důsledcích nebezpečné či poškozující. Určitou roli pro volbu jejich užití sehrávají i sociokulturní zvyklosti a tolerance.

Do této skupiny malcopingových strategií řadíme užívání nejrůznějších návykových látek (alkohol, kouření - nikotinismus, nadměrné pití kávy – kofeinismus, patří sem i poruchy příjmu potravy - nejen anorexie, ale i bulimie, užívání léků – nejčastěji hypnotik, sedativ). Výčet všech by byl velmi pestrý – včetně např. závislosti na sexu, nakupování...

6.2.2.2 Strategie zvládnání stresu, duševní hygiena

Strategiemi zvládnání zátěže, které jsou zaměřeny na řešení problémů, tedy na zvládnutí příčin stresu a vyrovnání se s nimi aktivně jsou **copingové strategie**, při kterých se uplatní nejen emoce, ale především intelektové schopnosti.

Jsou to postupy pozitivně ovlivňující psychiku (behaviorální přístupy), souhrnně bývají označovány jako **mentální – duševní hygiena**.

Strnadová (2001) hovoří o kognitivních přístupech a dělí je do čtyř kategorií podle zamýšlené oblasti péče a úpravy na **metody umožňující změnit**.

- vnitřní přesvědčení
- pravidla řídící činnost či jednání
- příkazy vnitřní mluvy (samomluvu)
- kognitivní pojetí

Duševní hygiena je v užším pojetí zaměřena na uchování duševního zdraví i při zvýšené zátěži – která je u učitelů vlastně permanentní.

Je známé, že hodnotové a obecně použitelné návody a recepty neexistují, často jsou zvýrazňovány postupy, které mají původ v jiných kulturních oblastech s jiným historickým kontextem, které působí někdy s rychlým, ale krátkodobým efektem. Vždy je tedy nutno počítat s dlouhodobostí dopadů a mít na paměti prevenci nežádoucích účinků stresu.

Pro mentální hygienu a tedy zvládnání pracovní zátěže (včetně prevence syndromu burn-out) profese učitele jsou významnými oblastmi

- životního stylu
- mezilidských vztahů
- přijetí sebe sama

Do životního stylu patří pohyb, výživa, spánek, relaxace, zájmy, hospodaření s časem – tedy nejen akcentace fyziologického zázemí

V oblasti mezilidských vztahů jsou nejvýznamnějšími konflikty v sociální, interpersonální oblasti – jejich četnost, zvládnání, řešení.

Přijetí sebe sama souvisí i s mírou profesního sebevědomí, a také s profesionální deformací ve smyslu leckdy nepřiměřených nároků na sebe a okolí. Nepříznivými faktory jsou pocity nedostačivosti, ulpívání na osvědčených postupech, nízká flexibilita až rigidita, předpojatosti.

Výraznou složkou duševní hygieny je **pozitivní akceptace působících podnětů**. Prakticky to znamená pozitivní myšlenkový a citový přístup k sobě – i sociálnímu okolí, k vykonávané činnosti. Tento přístup se lze naučit.

Je vhodné negativním myšlenkám, představám a emocím předcházet – preventivně pracovat na pozitivní percepci. Vypěstovat si návyk osobního přínosu, tvořivého přístupu. Napomáhá tomu i relativizace těžkostí (porovnávání s ostatními problémy..), objektivizace problémů (napomáhá konstruktivním řešením), aktivní přístup k řešení problémových situací (chápat se iniciativy – proaktivní jedinci jsou méně ovládáni okolím, situacemi).

Neméně důležité je naučit se a v praxi užívat **otevřenou komunikaci** – vyjadřovat otevřeně (ale citlivě) své pocity.

Hledání a nalézání **emocionální a věcné podpory** – např. požádání kolegů o radu je dovednost, která podporuje mentální hygienu a pozitivní náhled.

Velmi závažným faktorem je **režim práce a odpočinku** – realistický odhad svých možností, umění odmítání přání a proseb z okolí, kterým je obtížné vyhovět, včetně práce navíc.

Mezi základní pravidla umožňující lepší zvládnání výše uvedeného patří dovednost rozlišit – musím x mohu x chci. Patří sem uvědomění životních cílů, programu i v souvislosti s konstitucí.

Pro **aktivní odpočinek** platí několik zásad – měl by být naplněn odlišnou činností než je vlastní práce, významná je nestereotypnost, změny zatížení a měl by být pro jedince zábavou, ne honbou za výkonem. Kreativita, hledání nových aktivit je prevencí únavy a vyhoření. Jedinec má zvládat odpočinek samostatně – tedy i odděleně od ostatních.

Citové prožívání – ve smyslu pozitivních emocí včetně těšení se, je pro odpočinek zásadní. Dochází-li k velké zátěži – a u učitelské profesi tomu není jinak, je důležitý odpočinek včas – před vyčerpáním celé energie, tedy před exhauscí. Je nutné zařazovat mezi prací přestávky. Délka odpočinku je neméně důležitá – např. krátkodobé volno není zdrojem odpočinku, leckdy je vnímáno jako zdroj dalšího stresu!

Regenerace sil je důležitým faktorem zvyšujícím odolnost vůči stresu a je účinnou prevencí i proti burn-out syndromu.

Hospodaření s časem – **time management** zahrnuje zaměření nejen na proaktivitu, ale i na priority a cíle. Úlohu zde má stanovení cíle konečného a s ohledem na něj stanovení cílů dílčích, a rozlišení toho, co je naléhavé a současně důležité. Do programování vlastního času bychom měli zahrnout plánování krátkodobé a déleodobější – podle potřeby v profesi (i osobním životě) – plánování, management denní, týdenní, měsíční, celoroční i několikaletý.

V tomto plánu bychom měli pamatovat i na časové rezervy, jinak se snadno stane, že time management nebude managementem, který řídíme my.

Σ Shrnutí

Pro prevenci syndromu vyhoření je důležitá teoretická znalost tohoto syndromu.

První příznaky dokážeme rozpoznat pouze tehdy, když víme jak se projevují. Současně je dobré si přiznat, že učitelská profese je profesí rizikovou, především pro neustále přítomnou zátěž, kterou nemůžeme zcela eliminovat.

Můžeme však pracovat na své změně vnímání a chápání stresových situací. Můžeme také získávat další dovednosti zvládnání stresových situací – např. nácvikem relaxačních technik, ale i nácvikem asertivního jednání, nácvikem komunikačních strategií, které nám mohou pomoci náročné stresové situace variabilně a tím lépe zvládat. Můžeme také absolvovat některý z preventivních programů proti syndromu vyhoření – řada zaměstnavatelů již se na tyto

programy zaměřuje, můžeme je ale absolvovat i bez zajištění např. ředitelem školy.

Dojde-li již k výraznějším obtížím či vyhoření, je vhodné vyhledat i odbornou péči - nejen krizovou intervenci, kterou může poskytnout i např. školní psycholog.



- *Vypracujte si časový snímek – záznam např. týdne – kolik času věnujete jednotlivým činnostem, včetně jídla, hygieny, času v dopravě, času v práci, času hovorů s přáteli... – kolik prostojů, času, který Vám unikl, jste zjistili?*
- *Jaké činnosti se Vám osvědčily jako relaxační?*
- *Dokážete si udělat čas na setkání s přáteli – nejen z profesionálního okruhu?*

? Otázky ke studiu

- *Jaký je rozdíl mezi distresem a eustresem?*
- *Jaké vnější příčiny stresu může učitel přímo ovlivnit ?*
- *Vymezte rozdíl mezi účinky stresu a burn-out syndromem.*
- *Jaké jsou fáze reakcí na stres ?*
- *Popište obranné mechanismy.*
- *Co jsou copingové strategie ?*
- *Jaké složky zahrnuje mentální hygiena ?*
- *Znáte některé relaxační techniky ?*



Doporučená literatura

- HŘEBÍČKOVÁ, M., ŘEHULKOVÁ, O. *Struktura osobnosti učitelek: srovnání se ženami jiných profesí.* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 4.* Brno, 2002, s. 53-60. ISBN 80-902653-9-4.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie zdraví pro učitele a vychovatele.* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 2,* 1999, s.15-38. ISBN 80-902653-2-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální opora učitele a žáka.* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 4.* 2002, s7-14. ISBN 80-902653-9-4.
- MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres.* Brno : FF MU, 1992. ISBN 80-210-0521-144-1.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti.* Praha : UK Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Problematika tělesné a fyzické zátěže při výkonu učitelského povolání.* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 1,* 1998, s.99-104. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a optimismus.* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 4.* Brno, 2002, s. 91-111. ISBN 80-902653-9-4.
- STRNADOVÁ, V. *Způsoby zvládnání stresu (copingové strategie).* In Křepela, P. *Učitelé a zdraví 3,* 2001, s.95-113. ISBN 80-902653-7-5.
- SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

6.3 DETRMINANTY PRÁCE UČITELE

Ivo Syříště

Klíčová slova: učitel, edukátor, učitelská profese, edukační realita, teorie profesí, pracovní činnost učitele, profesní standard, profesní etika, povolání, profesní kompetence, typové pozice, charakteristika profesí

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- charakterizovat typické znaky učitelské profese;
- pracovat s klíčovými pojmy vztahujícími se k učitelské profesi;

- Posoudit učitelskou profesi z hlediska typových pozic.

6.3.1 ZÁKLADNÍ DETERMINANTY UČITELSKÉ PROFESE

Učitelská profese je determinována především **kulturními, sociálními, finančními, právními, personálními, psychologickými a institucionálně vztahovými aspekty**.

Determinanty můžeme dělit na **vnitřní a vnější**. Toto dělení je však spíše orientační, neboť se některé determinanty prolínají. Za vnější můžeme považovat faktory ekonomické a legislativní, obsahové, za vnitřní můžeme považovat osobnostní předpoklady, zdravotní stav, osobnostní charakteristiky, a za smíšené můžeme považovat kulturu instituce, klima v institucích i etické nároky v profesi. Hraje zde roli identifikace, přizpůsobení i naopak snaha změnit instituci i profesi svou iniciativou.

6.3.2 ZÁKLADNÍ OBEČNÉ DETERMINANTY UČITELSKÉ PRÁCE

S učitelskou profesí se setkáváme všude tam, kde je potřebí **systematické**, případně institucionální předávání **vědomostí**, učitel často vystupoval, jako představitel dané **kultury** a vyučoval základní vědomosti spojené s chodem daného systému. Je tedy patrné, že se učitelská profese objevuje již všude tam, kde vstupujeme na půdu **institucionálního vzdělávání**. Učitel, vzdělavatel a vychovatel působil původně v rodině, ale záhy se stává členem institucí a vzdělávání ve školách, ať jsou již tyto školy financovány rodinami, obcemi nebo státem.

Proces výchovy a vzdělávání jako proces **cílevědomý**, záměrný a také **kontrolovaný** není možný bez osoby učitele, vzdělavatele (edukátora), a to i v případech, kdy se žák, nebo jiná osoba **učí sama**, například z učebnice nebo **prostřednictvím technologií**; i v těchto případech se podílí osoba vzdělavatele (např. **navozením procesů učení**, strukturováním obsahu učiva, výběrem učiva, tvorbou učebního programu atd.).

Působí zde vztahy formulované již J. F. Herbartem

Učitel

Žák

Učivo

Vyučování a výchova se vždy realizuje na nějakém **obsahu** nebo v nějaké **situaci**. Učitel (edukátor) – žák (edukand) tvoří dvojici, která spolu s obsahem vytváří **minimální podmínky** pro fungování výchovně vzdělávacího procesu. Tyto základní determinanty platí obecně pro výchovně-vzdělávací proces.

6.3.3 DETERMINANTY PRACOVNÍHO ZAŘAZENÍ PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA V ČR

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná **přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného**, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem

školy, není-li k právnícké osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává **přímou pedagogickou činnost** v zařízeních sociální péče.

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) vychovatel,
- c) speciální pedagog,
- d) psycholog,
- e) pedagog volného času,
- f) asistent pedagoga,
- g) trenér,
- h) vedoucí pedagogický pracovník.

Zdroj: Předpis č. 563/2004 Sb.,: SBÍRKA ZÁKONŮ ročník 2004, ze dne 10.11.2004

6.3.4 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ JAKO KVALIFIKAČNÍ A PRESTIŽNÍ DETERMINANTA

Vysokoškolské vzdělávání učitelů pro úroveň základní školy se začalo u nás uskutečňovat na **pedagogických fakultách** od roku **1946**, tedy poměrně pozdě ve srovnání se zahájením vysokoškolské přípravy pro jiné profese, ale **relativně brzy ve srovnání s některými evropskými státy**, které měly ještě v té době často jen středoškolské.

Protože je vysokoškolské vzdělání pro každou profesi důležitou prestižní i kvalifikační záležitostí usilovali čeští učitelé již dlouho době První republiky o vysokoškolské vzdělání, které jim však tehdy zákon neumožnil. Od roku 1921 existovala Škola vysokých studií pedagogických, která však zajišťovala nástavbové studium. Kromě toho učitelé často navštěvovali v době svého volna univerzitní přednášky, např. Masarykovy extenze. V současné době je vyžadováno vzdělání **vysokoškolské magisterské**, bakalářské je chápáno jako neučitelské. Výhledově je možné, že učitelské vzdělání bude licencovanou profesí, případně se budou udělovat výjimky pro bakalářský stupeň z ekonomických důvodů."

6.3.5 TYPOVÉ POZICE JAKO DETERMINANTA ZAŘAZOVÁNÍ UČITELSKÉ PROFESE

Každá profese má svoje **vnější determinanty**, svoji **profesní kulturu**, případně **profesní etiku** (i étos celé profese) v ČR se zabývá klasifikací jednotlivých profesí firma **Trexima**, která řadí profese do tzv. **kartotéky typových pozic** a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Toto tvoří důležité administrativní měřítko v klasifikaci jednotlivých profesí



Informace najdete na: <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/fulltext.act>

Kartotéka typových pozic uvádí charakteristiku profese, odměňování, míru zátěže a dále další konkrétní požadavky a činnosti:

- Učitel je hodnocen jako kvalifikovaný nebo vysoce kvalifikovaný pracovník
- V roce 2007 byl medián hrubé měs. mzdy 26 000 Kč
- Duševní zátěž je hodnocena na stupni 2 (únosná míra)
- Pedagogické kompetence zahrnují plánování, realizaci, vyhodnocení, sebereflexi
- Přizpůsobení se schopnostem žáků
- Řešení přestupků, zkoušení, opravování, třídnicí, komunikace s rodiči
- Překážkou výkonu jsou závažné duševní poruchy

Prostudujte si na uvedených stránkách problematiku učitelství z hlediska typových pozic, zformulujte

hlavní požadavky a charakteristiky.

6.3.6 OSOBNOSTNÍ POŽADAVKY JAKO DETERMINANTA PŘI KONSTRUOVÁNÍ PROFESNÍHO IDEÁLU

Existuje trend formulování **vlastností ideálního učitele**. Zpravidla na bázi **pozitivních osobních vlastností** (demokratický přístup, porozumění, cit pro spravedlnost, důslednost, tolerance, příkladný osobní život atd.) Tyto vlastnosti jsou však často tabulkově nevyjádřitelné.

Učitelská profese patří mezi profese, kde často vznikal rozpor mezi **ideálním a reálným**, mezi možnostmi v realitě a ideálním požadavkem. To se také projevuje např. v striktnějším pohledu na osobní život učitele, kdy nebyly tolerovány mj. neuspořádané osobní vztahy, což v jiných profesích nevadilo.

☐ Je také zajímavé, že v učitelské profesi existuje trend tvořit vlastní učitelské organizace podle typu školy (učitelé prvního stupně a oproti tomu učitelé gymnázií), podle předmětu, ale i podle pohlaví (organizace žen – učitelek).

Uplatňují se zde rovněž **stereotypy** o tom, že výchově, vzdělávání a potažmo škole každý rozumí, neboť tímto procesem prošel, i laické skupiny tedy mohou mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by to byli skupinami expertními, což v jiných oblastech není v tak velké míře možné.


6.3.7 DETERMINANTY PROFESÍ PODLE KLASIFIKACE MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRÁCE

Sociologické a zaměstnanecké třídění profesí vychází často ze **složitosti úkonů** (např. kategorizace zaměstnání KZAM, Mezinárodní organizace práce - ILO) a stupně samostatnosti, případně **složitosti objektu se kterým se pracuje**. Svou roli hraje i **míra rizika, délka přípravy a řešení situací s malou analogií, nutnost rozhodování** atd. Pokud by se aplikovala tato kritéria, znamenalo by to začlenění učitele do nejvyšších kategorií tj. (složitost žáka a jeho světa, reakce na situace s malou analogií, nutnost reagovat v obtížně strukturovaných situacích atd.).

1. **Práce nekvalifikované a pomocné:** uklízečky, metaři, pomocní dělníci, pouliční prodavači...
2. **Práce jednoduché a dílčí:** písařky, telefonisté, chovatelé hospodářských zvířat, malíři pokojů...
3. **Práce polokvalifikované, rutinní:** prodavači a pokladní v obchodech, pečovatelky_v jeslích, kominíci...
4. **Práce kvalifikované, specializované, rutinní:** sekretářky, policisté, kuchaři, horníci, švadleny, řidiči nákladních automobilů...
5. **Práce střední složitosti a kvalifikovanosti,** zpravidla dílčí: knihovníci, vychovatelé, účetní, sazeči, strojvedoucí...
6. **Práce vyšší střední složitosti a kvalifikovanosti,** s omezenou samostatností: laboranti, zdravotní sestry, trenéři, ředitelé malých podniků...
7. **Práce vysoce složitě a kvalifikované, s omezenou samostatností:** vedoucí pracovníci velkých organizací, učitelé základních škol, personalisté, právní poradci, profesionální sportovci...
8. **Práce vysoce složitě a kvalifikované, mnohostranné a samostatné:** velitelé vojenských jednotek, zubní lékaři, tlumočníci, vysokoškolští a středoškolští učitelé, piloti, policejní inspektoři.
9. **Práce vysoce složitě a kvalifikované, mnohostranné a tvůrčí:** vyšší státní úředníci, vědci, lékaři, advokáti, režiséři, šéfredaktoři...

6.3.8 PROFESNÍ STANDARD JAKO ZÁKLADNÍ DETERMINANTA PRO VÝKON PROFESE

Profesní standard lze považovat za **normu**, která stanovuje **základní kvality** učitele požadované pro **výkon učitelské profese**. Standard je formulován v **kompetencích**, které nejlépe charakterizují způsobilosti pro konkrétní činnosti.

 Podrobnější charakteristiku najdete v publikaci VAŠUTOVÁ. *Být učitelem*. Praha : PedF UK, 2007, s.34 -37.



- *Prostudujte si profesní standard a problematiku kompetencí v uvedené publikaci.*
- *Zformulujte svoje stanovisko k otázce kompetencí a profesního standardu.*
- *Porovnejte s požadavky na jiné profese*

 Najděte znění zákona 563/2004 Sb. na: http://portal.gov.cz/wps/WPS_PA_2001/jsp/download.jsp?s=1&l=563%2F2004 a text Vyhlášky č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků na www.vuppraha.cz/soubory/317_2005_Sb.txt.

6.3.9 VZTAHOVÉ DETERMINANTY UČITELSKÉ PROFESE

Každá profese má **specifika v sociálních a institucionálních vztazích, v sociální exponovanosti, nutnosti pracovat s lidmi a komunikovat**, a také svoje rizika a překážky pro výkon dané profese. Učitelská profese je chápána jako profese sociálně exponovaná se **specifickou pedagogickou komunikací** za určitým cílem, v určitém prostředí a časovém rámci, případně s větší mírou poslání a mravní složky, i odpovědnosti, kde se vyžaduje odpovídající vzdělání. Učitelská profese je vždy určitým spojením profesí s typickým vztahem mezi teorií a aplikací.

Po stránce vztahové je pro učitelskou profesi typické:

- neustálý kontakt učitel-třída, podobná věk. skupina (sám versus skupina)
- spojení znalosti a jejího předávání (např. historik a učitel historie)
- sociální a emoční exponovanost
- nutnost reagovat a flexibilita
- eticky pojímaná profese (promítá se i do jednání mimo školu)
- profese, která je „k ruce“ i v jiných oblastech např. kultura, osvěta
- časté hodnocení z různých pohledů, možné stereotypy

Σ Shrnutí

Učitelská profese představuje v moderních společnostech multidisciplinární problematiku. Může být na ni nahlíženo jako na každou jinou pracovní sílu (převis nebo nedostatek na trhu), včetně tabulkového hodnocení, nebo jako na svébytnou profesi, která **sdrhuje faktory jiných profesí a udržuje kulturní, sociální a lidský kapitál** a nelze ji nikdy vtěsnat do úzce výrobních měřítek. V současnosti je patrný markantní posun od učitele **předávajícího vědění** k učiteli jakožto **navozovateli procesů učení**.

? Otázky ke studiu

- *Charakterizujte základní determinanty učitelské profese.*
- *Které determinanty považujete Vy osobně za nejvýznamnější a proč?*
- *Co je charakteristické pro učitelskou profesi v ČR a její vnímání ?*
- *Co vede kandidáty k tomu, že si vybírají učitelskou profesi ?*
- *Formulujte etický kodex učitelské profese*

- Posudte klasifikaci TREXIMA (KZAM), příp. metodiku typových pozic, posudte aplikovatelnost kritérií jiných profesí na učitelskou profesi

Doporučená literatura

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Středoevropský učitel na prahu učící se společností*. Brno : Konvoj, 2004. ISBN 80-85615-95-9.

MLČOCH, L., MACHONIN, P., SOJKA, P. *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989*. Praha : Karolinum, 2000 ISBN 80-246-0119-2.

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

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

WWW-stránky

<http://www.uiv.cz>

<http://www.nuov.cz>

<http://www.nidv.cz>

<http://www.vuppraha.cz>

<http://www.ilo.org>

<http://www.czso.cz>

<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/fulltext.act>

6.4 OSOBNOST UČITELE

Jan Slavík

Klíčová slova: Osobnost, typy učitelů, učitelovo pojetí výuky, výchovný styl, kázeň žáků, profesní kompetence, autorita učitele

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- charakterizovat osobnost učitele;
- vysvětlit pojem personalizace a popsat základní předpoklady učitele pro práci se žáky;
- uvést několik typů osobností učitelů a popsat jejich přednosti i nedostatky;
- vysvětlit funkce učitelova pojetí výuky, popsat jeho složky a uvést možnosti jeho výzkumu;
- charakterizovat profesní kompetence učitele a typy učitelské autority.

6.4.1 OSOBNOST UČITELE – ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA

Osobnost (lat. *persona*) bývá vymezována jako individuální jednota v rozmanitosti duševních projevů člověka. Osobnost se utváří a projevuje ve společenských vztazích a je fyzicky zakotvena v identitě těla.

6.4.1.1 Dvě pojetí osobnosti


V pojetí osobnosti se uplatňují dvě hlavní hlediska, na první pohled protichůdná, která se však vzájemně doplňují a jsou na sobě závislá. Jedno hledisko klade důraz na jedinečnost každé osobnosti a budeme mu říkat (1) **individuální pojetí**. Jemu protikladné hledisko zdůrazňuje společenskou podmíněnost osobnosti a nazveme je (2) **socializační pojetí**.


Příkladem individuálního pojetí učitelovy osobnosti je chápání učitele jako autora. Podle Vladimíra Smékala je osobnost „autorství činů“. „Auctor“ ve starověké latině znamenal „původce“, případně „vynálezce“. V tomto pojetí je tedy učitel osobností do té míry, do jaké jeho činy vycházejí z něho samého a jsou pro něj příznačné. Autorské kvality se vyvíjejí, proto učitelská osobnost není jednou provždy daný stav, ale je to proměnlivý důsledek vlastního úsilí, které bylo vynaloženo k jejímu rozvíjení.

Socializační pojetí vychází z předpokladu, že učitel jako osobnost vyrůstá z nároků kladených jeho okolím. Prosazovat se a rozvíjet se jako svébytná osobnost tedy nemusí být pro něj snadné, protože učitel je zavázán brát ohled na obecné požadavky kladené jeho profesní rolí. V tomto smyslu se osobnost učitele postupně utváří jako výslednice individuálního pojetí učitelské role. Závisí tedy na tom, do jaké míry se učiteli daří nacházet svůj osobitý přístup k učitelskému jednání v rámci nároků, které jsou na něj kladeny příslušnou společností v dané historické době.

K osobnosti učitele lze přistupovat ze dvou propojených hledisek:

- osobnost jako jedinečný autorský čin – individuální pojetí,
- osobnost jako výslednice nároků okolí – socializační pojetí.

 *Napište úvahu o vztahu individuace a socializace při utváření osobnosti učitele. Vycházejte přitom z vlastních zkušeností, které propojte s prostudovanými poznatky z literatury.*

 *Podněty pro vaši úvahu o utváření osobnosti učitele poskytuje kapitola Učitelství jako povolání od J. Koti v publikaci VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0. O různých pojetích osobnosti se dozvíte v monografii SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002, s. 15-41. ISBN 80-85947-80-3.*

6.4.2 PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI UČITELE SE ŽÁKY

Osobnosti jednotlivých učitelů se do té či oné míry odlišují, ale všichni učitelé by měli mít jedno společné: dostačující předpoklady pro práci se žáky nebo studenty toho věkového pásma, s nímž se ve výuce setkávají, a v té odborné oblasti, kterou vyučují.

Učitel tráví v přímém kontaktu se žáky valnou část své pracovní doby, proto výchozím předpokladem pro úspěšnost jeho práce je (a) motivovanost k součinnosti se žáky (dobrý vztah k žákům, či obecně k dětem a mladým lidem), (b) dovednost tuto součinnost udržovat i rozvíjet na základě vzdělávacích a výchovných požadavků a (c) dovednost zabezpečovat sociální klima příhodné pro uskutečňování vzdělávacích cílů.

Je pravidlem, že učitel, který nezvládá sociální kontakt se žáky nedokáže dobře učit, ani kdyby byl ve svém oboru dobrým odborníkem. Z druhé strany, špatná znalost učiva anebo neschopnost učitele srozumitelně a poutavě zprostředkovat žákům odborné poznání zhoršuje sociální vztah žáků k učiteli, a to tím naléhavěji, čím jsou žáci starší. Tato provázanost sociální a oborové stránky je pro práci učitele typická.

6.4.2.1 Personalizace

Již od počátků novověku (J. A. Komenský, J. J. Rousseau) se ve vzdělávání objevuje požadavek respektovat zvláštnosti žáka a brát ohled na jeho možnosti. Tento požadavek se v průběhu 20. století ustálil ve všeobecně uznávané pedagogické normě. Podle ní musí učitel svým žákům rozumět natolik, aby mohl přizpůsobovat své jednání jejich osobním předpokladům, a tak optimalizovat proces žákovy učení.

Uvedený požadavek se v posledních letech tematizuje prostřednictvím termínu **personalizace**. Personalizace je pojmenování pro povinnost učitele rozvíjet žáka jako osobnost. Tento nárok, jak uvádí Zdeněk Helus, má dvě hlavní stránky. První se týká **využívání osobních potencialit** učit se, na základě učení zvládat vzdělávací požadavky, a tím

rozdíjet svou osobnost z mnoha hledisek – kognitivních, emocionálních, mravních apod. Personalizace je zde tedy vyjádřena mnohostí toho, co může žák zvládnout, pochopit, vytvořit, překonat, vyřešit apod. Osobnost je z tohoto hlediska chápána jako souhrn možností, které se daří naplňovat. Po učiteli se žádá, aby ve spolupráci se žákem tyto možnosti objevoval, učinil je předmětem společné práce a pomáhal je žákovi uskutečňovat a rozvíjet.

Druhá stránka termínu **personalizace** klade důraz na **autoregulaci** (sebeřízení spojené s poznáváním sebe sama). Autoregulace je aktivní součást sebe-vědomí. Zabezpečuje svébytnost osobnosti a její odpovědnost za vlastní činy. Učitel je v tomto ohledu povinen přivádět žáka ke zodpovědnosti za jeho vlastní život, za vzdělávací úspěch. Vystupuje v roli podněcovatele a průvodce na cestě žáka k sebereflexi a k sebeovládání. Napomáhá žákovi vytvořit si psychické instance sebeřízení umožňující realizaci cílů, které jsou hodny sledování, protože mu otevírají cesty rozvoje, uplatnění, kulturní smysluplnosti.

Požadavek na personalizaci vyžaduje od učitele, aby svou vlastní osobnost používal jako prostředek k rozvoji osobností svých žáků. V praxi to v první řadě znamená vystavit ji střetávání s odlišností a rozmanitostí žákovských mínění a postojů. Učitel je musí na jedné straně dokázat respektovat, na straně druhé jim nesmí úplně podléhat a musí je do značné míry ovlivňovat, protože jeho povinností je udržet jednotící cíl a obsah společné práce.

Znamená to chovat se ke každému žákovi poněkud jinak s ohledem právě na tohoto žáka a s respektem k jeho osobitosti, ale zároveň jako osobnost zůstat sám sebou jak se zřetelem na povinnost učitele žáky něco naučit, tak s ohledem na přiměřenou spontaneitu a přirozenost svého chování.

6.4.2.2 Sekundární intuice

Jak vyplývá z předcházející kapitoly, učitel musí ve své pedagogické činnosti zvládat velmi obtížné spojení (a) **vstřícnosti** k žákovi, (b) **ukázněnosti** k učivu a (c) **spontaneity** osobního projevu. Toto propojování vstřícnosti, ukázněnosti a spontaneity se musí uskutečňovat v aktuálních situacích „tady a teď“, zpravidla je nelze příliš promýšlet předem. Proto bývá pokládáno za intuitivní záležitost – člověk se sice rozhoduje s plným vědomím svých činů, ale nemá možnost je předem do větší hloubky rozmyslet. Sociolog Anthony Giddens tuto skutečnost vyjadřuje termínem **praktické vědomí**.

Praktické vědomí používá každý člověk, když se musí rychle orientovat v právě nastávající situaci. Přitom se intuitivně uplatňují především nejvíce zažitá postupy nebo poznatky, nelze systematicky ani do větší hloubky promýšlet souvislosti.

Opakem praktického vědomí je tzv. **diskursivní vědomí**. V něm probíhá systematické a logické přemýšlení, typické např. pro vědeckou práci. Podstatné pro učitelovu práci je, že praktické vědomí lze podporovat a zlepšovat prostřednictvím diskursivního vědomí. Tím se rozvíjí tzv. sekundární neboli „poučená“ intuice, která dovoluje rozhodovat se rychle, ale s periferním vědomím širších i hlubších souvislostí. To znamená i se schopností zpětně reflektovat své konání a podrobit je následné analýze.

Sekundární intuice se tedy dá rozvíjet tím, že učitel **reflektuje** své pracovní postupy, odborně je promýšlí v rovině diskursivního vědomí, a posléze nacvičuje jejich různé varianty. To je model přípravy tzv. **reflektivního praktika**, o kterém psal Donald Schön již na počátku osmdesátých let minulého století a který se v současné době úspěšně rozvíjí v celém světě.

Reflektivní praxe – jak napovídá již název – vede k rozvoji sekundární intuice a ke kultivaci praktického vědomí prostřednictvím praxe. Máme-li v této souvislosti mluvit o nějaké systematické přípravě, zdá se nejvhodnější obrátit se do oblasti socioterapie nebo psychoterapie, v níž se pro rozvoj profesní sekundární intuice používá tzv. **zážitkový výcvik**.

Zážitkový výcvik je založen na soustavné práci s osobnostmi v sociálních vztazích malé skupiny pod vedením zkušeného lektora, který sám prošel shodným typem výcviku.

Prostřednictvím speciálně navozených zážitků na základě různých sociálních aktivit se prověřují kvality osobnosti, které se následně v reflexi a v dialogu podrobují hlubšímu – diskursivnímu – zkoumání. Zároveň s tím se do jisté míry upravují, „přecvičují“, některé osobní stereotypy, které se v průběhu výcviku prokazují jako více či méně škodlivé, omezující rozvoj osobnosti anebo ztěžující její plnohodnotné vztahy k ostatním lidem.

6.4.2.3 Zdroje odborných poznatků

Při reflexích výuky s ohledem na žáky a ve vztahu k učiteli se mohou uplatňovat zejména poznatky **pedagogické psychologie, vývojové psychologie a sociální psychologie**.

Pedagogická psychologie poskytuje učiteli nástroje k lepšímu porozumění vzdělávacím nebo výchovným obtížím žáků a různým typům poruch učení. Popisuje podmínky a principy procesů učení a navrhuje cesty, jak učení usnadnit. Hledá optimální způsoby, jak rozvíjet morálku žáka, jak podpořit jeho osobnostní rozvoj, tvořivost, samostatnost, jak zvýšit motivaci žáka k učení, jak vnější regulaci (odměny a tresty) učení převádět na seberegulaci.

Vývojová psychologie přináší poznání o zvláštích jednotlivých etap psychického vývoje člověka, tzn. o vzniku a postupných změnách psychických vlastností a procesů. Umožňuje rozpoznávat a posuzovat kvality psychického vývoje, sledovat odchylky od běžné populační normy a rozumět jim tak, aby je bylo možné brát v úvahu při pedagogické práci.


Sociální psychologie, společně s pedagogickou psychologií, zprostředkuje učiteli informace o principech chování školní třídy jako skupiny. Umožňuje mu posuzovat proces vývoje třídy jakožto skupiny, sledovat vývoj vztahů ve třídě, vyhodnocovat sociální klima a podle toho uzpůsobovat komunikaci se žáky, styl výuky apod.


Znalosti, které učitel získává od uvedených nebo dalších odborných disciplín, mu usnadňují orientaci ve vzdělávací realitě a mohou pomoci zlepšovat jeho součinnost se žáky. Samy o sobě však nemohou řešit vztah mezi osobností učitele a osobnostmi žáků. Ten má vždy povahu procesu postaveného na průběžném zvládnutí situací „tady a teď“.


Učitel musí být proto připraven jakoukoliv znalost užívat s ohledem na aktuální situační kontext a zacházet s ní jako s **pracovní hypotézou**, která je ověřována až během jeho setkávání se žáky. Jestliže hypotéza selhává, má být opouštěna ve prospěch jiné, funkčnější hypotézy. Proto je důležité, aby učitel měl připraveno více různých variant hypotéz (resp. znalostí) stejně jako více alternativ jednání pro určité typy situací.


Předpoklady pro práci učitele se žáky zahrnují tři opěrné body:

- nárok na personalizaci;
- rozvíjení sekundární intuice;
- využití zdrojů odborných poznatků.

 *Prostudujte a charakterizujte obsah a uplatnění termínu personalizace v pedagogice a v sociální psychologii pro učitele.*

 *Pro splnění úkolu využijte textů: (1) HELUS, Z. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) Absolvent základní školy. Brno : Masarykova univerzita – Centrum pedagogického výzkumu, 2007, s. 10-19. ISBN 978-80-210-4402-9. (2) HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha : Grada, 2007, s. 83-86, 104 – 105. ISBN 978-80-247-1168-3.*

 *Porovnejte své poznatky z předcházejícího úkolu s užíváním termínu personalizace v oblasti internetu, elektronického marketingu a on-line reklamy, jak se s ním můžete setkávat na webových stránkách. Charakterizujte shodné i rozdílné rysy použití shodného termínu v rozdílných, přesto však v leccem blízkých oblastech.*

 *Při plnění úkolu uplatněte poznatky získané prozkoumáním odpovídajících informací na webu (do vyhledávače zadejte termín personalizace).*

6.4.3 TYPOLOGIE UČITELŮ

Každý jednotlivý učitel je jedinečný a nezaměnitelný s kýmkoliv jiným. Přesto lze mezi učiteli najít některé vzájemné podobnosti. Jednou z nich je již to, že všichni vykonávají stejné povolání. To je shodné pro všechny učitele. Některé vlastnosti jsou ale společné a příznačné jen pro určitou skupinu učitelů, zatímco u jiné skupiny stejné vlastnosti mohou chybět anebo se vyskytovat jen v malé míře. Tímto způsobem se dají určovat různé **typy učitelů**.

Vytvářet typologii, to znamená roztřídit nějaký soubor jevů na podtřídy – typy, podle určitých znaků. Žáci například mohou dělit učitele na „hodné“ a „přísné“ podle toho, zda učitel na žáky často zvyšuje hlas, kolik jim píše poznámek, jak ostře žáky hodnotí apod.

Určení a rozpoznávání typů je v praxi užitečné pro lepší orientaci a předběžné porozumění podobnostem a odlišnostem mezi jednotlivými učiteli, ale může přinést vážná zklamání, kdybychom s typologií zacházeli málo citlivě. Proto při každém užití typologie je důležité neztrácet ze zřetele úvodní tezi: každý člověk, a pro učitele to platí stejně jako pro všechny ostatní lidi, je jedinečná a nezaměnitelná osobnost. To znamená, že jeho typové zařazení je vždy jen pomůckou k přemýšlení o sobě nebo o druhých anebo k domluvě, nikdy ale „klec“, do které bychom měli uzavřít náš vztah k učiteli nebo naše uvažování o něm.

Platí to i pro přemýšlení o sobě samém: je dobré umět se přiřadit k určitému typu osobnosti a uvědomit si tak některé své kvality či slabiny. Určitě však nemá smysl na základě takového uvažování propadnout dojmu, že se tím člověk osudově a navždy zařadil do té či oné kategorie.

V pedagogice a v psychologii bývá uváděna celá řada rozmanitých typologií učitelů. Zde výběrově uvádíme jen několik nejobvyklejších.

6.4.3.1 Typování podle vyučovaných žáků

Mechanická, ale leckdy užitečná klasifikace učitelů může být založena na rozlišení žáků, s nimiž učitel pracuje. Obvykle se jedná o třídění žáků podle věku, kterému odpovídá rozlišování učitelů pro (a) **předškolní (preprimární) vzdělávání** (žáci zpravidla ve věku 3 až 6 let), (b) **primární vzdělávání** (6 až 11 let), (c) **sekundární vzdělávání** (11 až 15 let), (d) **vyšší sekundární vzdělávání** (15 – 18 let).

Jiné třídění v této kategorii se může týkat žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami** a jeho zřetelná hranice vede mezi učiteli připravovanými v oboru speciální pedagogika a učiteli ostatními.

Rozdělování učitelů podle druhu žáků, s nimiž pracují, má přímou souvislost s kvalifikací učitele a s jeho profesními kompetencemi. Vypovídá o specializaci na zvláštnosti určitého žákovského věku nebo typu chování a promítá se i do odlišné přípravy na povolání.

6.4.3.2 Typování podle předmětu zájmu

V úvodu kapitoly 6.4.2 jsme upozornili na těsnou provázanost sociální a oborové stránky v práci učitele. Tato provázanost se projevuje v jedné z nejtradičnějších učitelských typologií od švýcarského psychologa Christiana Caselmana. Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů: **logotropa a paidotropa**.

Logotrop je učitel zaměřený na oborovou stránku své práce, tzn. na určitý obor vědy nebo umění, kterému vyučuje. Bývá vynikajícím odborníkem a jeho předmět je pro něj koníčkem. Výuku oborových poznatků a dovedností zásadně upřednostňuje před zájmem o samotné žáky. Obvykle si výtečně rozumí jen s těmi žáky, kteří mají o jeho obor zájem, ostatní žáky do značné míry přehlíží. Nezřídka to vede k důsledku, že logotrop nevnímá problémy, které žáci mohou mít s jeho oborem (ať již v oblasti motivace nebo porozumění), a tím vyvolává nekázeň žáků.

Paidotrop je učitel zaměřený na žáka. To znamená, že se snaží pochopit své žáky, přiblížit se jim, dobře s nimi komunikovat a pokud je potřeba, tak jim pomáhat. Jedinečná osobnost žáka je pro něj natolik důležitá, že kvůli jejímu pochopení a dobrým vztahům k žákovi paidotrop oslabuje zřetel k oboru, kterému vyučuje. Může to vést až k tomu, že snižuje požadavky na žáky a je k nim nadměrně shovívavý, čehož mohou žáci zneužívat. Jinou problematickou

stránkou působení pavidotropa může být to, že svým soustředěným zájmem nadměrně zasahuje do osobního života žáků.

Je zjevné, že oba Caselmanovy typy učitelů v krajních svých podobách vedou k nežádoucím výsledkům při výchově a vzdělávání žáků a svým způsobem hraničí s jakousi pedagogickou patologií. To je ale příznačné pro každé vyhocené pojetí typologie – extrémní typ je vlastně karikatura.

Ve skutečnosti se s typem setkáváme nejvýše jako s **určitou tendencí, sklonem**, který se v některých situacích u konkrétního člověka projevuje výrazněji, ale v jiných může chybět. Hodně přitom záleží nejenom na učiteli samotném, ale také na chování jeho žáků a na dalších podmínkách, ve kterých jednání probíhá.

6.4.3.3 Typování podle přístupu učitele k žákům

Psychologové K. Lewin, Z. Zaborowski i další autoři pracují s typologií, která se zakládá na zvláštních vlastnostech přístupu učitele k žákům a způsobu práce s nimi. Rozlišuje tři typy: **autoritativní, demokratický, liberální**.

Autoritativní typ učitele zachází se žáky z jednoznačně řídicí pozice, která do značné míry nebere v úvahu zpětnou vazbu, tzn. odezvu žáků na řízení ze strany učitele. Na vedení výuky bývá autoritativní učitel skvěle připraven, s jasným plánem pracovních postupů. Nepřipouští námitky při jejich provádění. Jeho chování je formální, přísné, hlas suchý, strohý. Na žáky má vysoké nároky, ale opustí-li třídu, žáci mnohdy přestávají pracovat, protože autoritativní vnější řízení podvázalo jejich vlastní iniciativu a chuť do práce. Odměny žákům (pochvala) nebývají ze strany autoritativního učitele časté, převažují tresty.

Demokratický typ učitele se snaží se žáky spolupracovat, dbá na zpětnou vazbu z jejich strany. Plán práce připravuje i proto, aby jej mohl se žáky projednávat. Je přístupný k připomínce i ke kritice, žáci mají pocit, že se podílejí na průběhu práce. Chování demokraticky laděného učitele je vstřícné, obvykle mluví přátelským tónem a dává najevo zájem o žákovské názory. Na žáky mívá dost vysoké nároky, ale je připraven zmírnit je, jestliže zjistí, že překračují možnosti žáků. Odměny žákům bývají časté, pokud učitel udělí trest, bývá spojen s radou nebo ponaučením a po vykonání je celý konflikt pokládán za vyřešený a zapomenut.

Liberální typ učitele jedná se žáky velmi přátelsky až familiárně. Plán práce si nepřipravuje, víceméně očekává, že se věci nějak vyřeší samy od sebe. Kvalita práce je na relativně nízké úrovni, neuděluje ani odměny ani tresty. Žáci postrádají zpětnou vazbu, často si mezi sebou hledají náhradního vůdce.

6.4.3.4 Typování podle působnosti ve škole

Jiří Štágl ve svých úvahách o typologii učitelů mimo jiné uvádí třídění podle toho, jak učitelé působí ve škole a jaké role ve své práci naplňují. Nejjednodušší podobou tohoto přístupu je odlišení „dobrého“ – inspirujícího – učitele od učitele špatného – omezujícího. Někde mezi oběma těmito extrémy je „běžný“ učitel.

Toto rozlišení, podobně jako většina typologií, neplatí absolutně: kvalita učitele se mění v čase, kromě toho se často liší i ve vztahu k jednotlivým žákům nebo školním třídám. Není výjimkou, že učitel, který v jedné třídě působí jako „běžný“ učitel, nebo v ní dokonce selhává (třeba v bezradnosti nad nekázni), je pro jinou třídu velmi inspirativní a skvěle si se žáky rozumí.

Podrobnější klasifikace než „dobrý“ vs. „špatný“ učitel se může týkat učitelovy týmové role, jejímž prostřednictvím přispívá k práci pedagogického týmu své školy. Může být užitečná pro úvahy o výkonnosti pedagogického sboru školy. J. Štágl odlišuje následující role, které se v pedagogickém týmu mohou uplatňovat:

- **Iniciátor** (chrlič nápadů) má značné tvůrčí schopnosti, častěji než jiní předkládá nové nápady a náměty, které však mohou být i nerealistické, příliš v oblacích. Iniciátor ukazuje nové směry činnosti, inspiruje k růstu, ale potřebuje kolem sebe lidi, kteří by jeho nápady dokázali střídavě posoudit, a také ohlídat jejich realizaci.

- **Pokračovatel** (tahoun) má cit pro nápady druhých a umí vybrat ty, které nejlépe podporují daný cíl. Pokračovatel je dobrým doplňkem pro iniciátora, od něhož přebírá nápady, zvažuje jejich proveditelnost a zabezpečuje jejich uskutečňování.
- **Koordinátor** sjednocuje činnosti jednotlivých členů skupiny, dbá, aby každý měl co dělat a práce byla rovnoměrně rozdělená, postrkuje věci dopředu, je plný energie. Koordinátor je motorem skupiny, a zároveň jejím organizačním mozkiem. Dobře se může uplatnit v ředitelské roli.
- **Kritik** (rejpál, oponent, skeptik, realista) hodnotí činnost jednotlivců i celé skupiny, upozorňuje na nedostatky a chyby, zdravě pochybuje o plánech a nápadech. Kritik je důležitou pojistkou proti přílišnému sebeuspokojení nebo nerealistickému nadšení pro neproveditelné nápady. Je důležitým doplňkem iniciátora. Získá-li ve skupině příliš velkou váhu, stává se její brzdou, podvazuje iniciativu a vyvolává špatnou náladu.
- **Povzbuzovatel** motivuje a podněcuje druhé k činnosti. Podpírá ty, kteří klesají na mysli. Povzbuzovatel je pro týmovou práci živou vodou. Dokáže překonávat brzdicí efekt méně výkonných nebo depresivně laděných členů týmu.
- **Harmonizátor** (hasič) rozpouští konflikty, zprostředkovává komunikaci při sporech, stmeluje skupinu k napětí úsilí jedním směrem. Harmonizátor je velmi důležitým doplňkem kritika a vítaným spolupracovníkem povzbuzovatele. Zejména tehdy, dokáže-li lidsky vyjít s kritikem. Stává se ale brzdou pro týmový výkon, pokud uměle tlumí i ty konflikty, které jsou nutné pro vyjasnění hlavních směrů práce nebo pro vyčištění týmové atmosféry.
- **Sháněl** přináší informace zvenčí, je obchodník, diplomat, styčný důstojník, vždy zkoumá nové možnosti v širokém okolí, je improvizátor a nejlépe je mu pod tlakem, zabraňuje stagnaci. Sháněl je nezbytným členem týmu pro zabezpečení kontaktu s vnějšími vlivy. Jeho nevýhodou může být nadměrná rozptýlenost, „unikavost“, která v tým může být vnímána (ne vždy oprávněně) jako vyhýbání se vnitřním povinnostem.

Uvedená typologie, stejně jako všechny ostatní, by se dala zpřesňovat nebo rozšiřovat. Stejně jak v ostatních případech jejím smyslem je zaměřit přemýšlení určitým směrem, poskytnout mu určitá vodítka a řád, který usnadňuje orientaci v praktických problémech a dovoluje o nich vzájemně mluvit.

6.4.3.4 Typování podle kvalit chování

Nad rámec učitelské profesní role zasahuje typování, které si všímá obecných lidských vlastností. Učitel je člověk a nic lidského mu není cizí – proto se dá o něm uvažovat jako o kterémkoliv jiném člověku s ohledem na jeho povahu nebo temperament.

I v této oblasti bylo již od starověku vypracováno mnoho typologií, z nichž uvedeme nejtradičnější: antickou typologii temperamentu, jejímž autorem byl lékař Hippokrates a která se v různých obměnách udržuje dodnes. Jsou v ní rozlišeny čtyři typy: **sangvinik**, **flegmatik**, **cholerik**, **melancholik**.

- **Sangvinik** je člověk dobromyslný a obvykle veselý. Bývá čilý, plný energie. Je společenský, vřelý a živě reaguje na rozmanité podněty. Snadno se nadchne, je to optimista.
- **Flegmatik** je člověk velmi klidný až netečný. Nedá se tak snadno vyvést z míry. V krajní poloze je lhostejný bez valného zájmu o změny kolem sebe. Nepodléhá náladám, je spíše pomalý, ale spolehlivý.
- **Cholerik** je člověk dráždivý, vzteklý. Ve své nadměrné dráždivosti se projevuje jako slabý. Hodí se na něj přívlastek „žlučovitý“. Cholerik se snadno rozhněvá a jeho hněv je bouřlivý, nemívá však dlouhého trvání.
- **Melancholik** je typ, u něhož převládá smutná nálada. Je nadmíru citlivý, nicméně na rozdíl od cholerika jej vnější podněty nepřivádějí ke hněvu, ale k plačtivosti. Je pesimista. Bývá pomalý a špatně přizpůsobivý.

6.4.4 TYPY UČITELE A VÝCHOVNÝ STYL

Charakter učitelovy osobnosti, který může být do určité míry vystižen určitou typologií, se promítá do reálného jednání učitele ve výuce. V něm můžeme také odhalovat určité pravidelnosti, které jsou společné pro více učitelů a ve svém souhrnu jsou podkladem pro stanovení tzv. výchovných stylů. Každý z výše uvedených typů učitelovy osobnosti se může promítat do určitého stylu vedení výuky, který pak na základě zpětné odezvy ze strany žáků vytváří ve výuce určité sociální klima.


Kupř. **autoritativnímu typu** učitele odpovídá tzv. **autokratický výchovný (vyučovací) styl**. Je pro něj typická atmosféra strachu a malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání žáků. U nich vzrůstá napětí, úzkost, může také docházet k růstu agresivity. Tento styl vychovává závislé a málo iniciativní osobnosti, leckdy též osoby agresivní k autoritám.


Demokratickému typu učitele odpovídá stejnojmenný výchovný styl. V našem kulturním prostředí bývá pokládán za nejvhodnější. Podněcuje k samostatné činnosti a podporuje iniciativu žáků. Komunikace mezi žáky a učitelem je oboustranná a bohatá, učitel má tedy větší přehled o svých žácích a má pro ně větší pochopení. Působí spíše vlastním příkladem než jen příkazy. Jako nejlepší bývá tento styl posuzován proto, že vytváří příznivé sociální klima ve třídě, podporuje důvěru a spolupráci mezi lidmi. Tento styl nejvíce pomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost.

Liberálnímu typu učitele odpovídá **liberální výchovný styl**. Řízení je velmi slabé nebo žádné, na žáky nejsou kladeny téměř žádné požadavky, a pokud přece jen ano, není kontrolováno jejich splnění. Důsledkem takového výchovného stylu bývá velmi nízký výkon žáků, oslabení jejich pozornost k učivu. Liberální styl má zhoubný vliv pro rozvoj morálně-volných vlastností žáků. Ve skupině převládá nejistota a chaos vedoucí k velkým časovým ztrátám a malé efektivitě společné práce.

Typologie učitelů jsme roztrídili do pěti oblastí:

- podle vyučovaných žáků;
 - podle předmětu zájmu;
 - podle přístupu učitele k žákům;
 - podle působnosti ve škole;
- podle kvalit chování.

 Charakterizujte nejprve typy učitelů v každé z těchto oblastí. Poté si vyberte jednu z typologií a do větší hloubky vysvětlete její důsledky pro uvažování o kvalitách učitelovy práce a pro možnosti zlepšování těchto kvalit v reálné praxi s ohledem na výchovný styl.

 Pro splnění úkolu využijte textů: (1) ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. (kapitoly o učitelově osobnosti a o stylech výchovy) (2) ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6. (kapitola o úloze sebereflexe v procesu utváření pedagogických znalostí)

6.4.5 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY A PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ

Rozhodování učitele ve výuce je komplexní činnost zasazená do situačního kontextu. Výuka se odvíjí v čase, je to **proces**. Proto i rozhodování učitele, které ji provází, má povahu procesu. V jeho průběhu učitel musí volit vždy jen jednu z mnoha rozmanitých možností jednání. V pozadí této z **vnějšku** patrné volby stojí **vnitřní proces – učitelovo pedagogické myšlení**.

Svou rozhodovací činnost a s ní související proces pedagogického myšlení učitel prožívá jako víceméně jednolité neustále přetvářený celek a jako celek ji prožívají i jeho žáci. Máme-li se však pokusit nad tímto celkem uvažovat, musíme jej nějak rozčlenit a pojmenovat. Mimo jiné proto, abychom si uvědomili, z jakých důvodů se učitel v dané situaci rozhodl určitým způsobem, zatímco jiné možnosti pro tu chvíli nechal stranou.

6.4.5.1 Učitelovo pojetí výuky

Pro žáky i pro kteréhokoliv jiného pozorovatele, který by byl dlouhodobě přítomen učitelově práci, je učitelovo rozhodování do jisté míry „vypočitatelné“, tzn. objevují se v něm momenty, které se v nějaké míře opakují. I proto se dá mluvit o tom, že učitel je osobností, která má své ustálené charakteristiky. Tyto charakteristiky v souhrnu podmiňují dlouhodobou strategii učitelovy činnosti a bývají nazývány různými jmény: **učitelovo pojetí výuky**, **subjektivní učitelova teorie**, **implicitní teorie výuky** apod.

Ve všech případech se jedná o předpoklad, že v mysli učitele existuje jistý dlouhodobě působící a komplexní faktor, který vnáší jednotu do jeho jednání a způsobuje vzájemnou podobnost učitelových akcí v různých situacích. Uvedený faktor zasahuje do učitelova rozhodování vůči žákům, učivu, metodám výuky a projevuje se např. i v pojetí učitelské role, v profesním sebehodnocení učitele apod.

Výše jsme se zmiňovali o pedagogickém myšlení jako o neustále se měnícím procesu, ze kterého vyplývají jednotlivá rozhodnutí ve výuce. Na rozdíl od pedagogického myšlení lze na učitelovo pojetí výuky pohlížet jako na relativně stálý, v čase jen málo proměnlivý systém přesvědčení, postojů, vědomostí a názorů, které se vztahují k výuce.

6.4.5.2 Vlastnosti učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky lze popsat a charakterizovat celou řadou vlastností. Vymežíme a pojmenujeme alespoň některé z nich.

Jednou z nejnápadnějších a také prakticky nejdůležitějších vlastností učitelova pojetí výuky je **skrytost** (implicitnost). Učitelovo pojetí výuky je implicitní proto, že učitelé o něm obvykle nepřemýšlejí a nemají je zformulované do nějakého souboru výslovně řečených a zpracovaných pravidel.

Učitelovo pojetí výuky je **subjektivní**, protože je pro daného učitele příznačné, souvisí se zvláštnostmi jeho osobnosti a vede k individuálnímu stylu činnosti.

Učitelovo pojetí výuky je **výběrové**, protože jeho součástí je hodnocení a zaujímání postojů; učitel pod vlivem svého pojetí výuky něco přijímá, něco jiného odmítá, vůči něčemu je lhostejný.

Učitelovo pojetí výuky je **stereotypní a relativně stabilní**. To znamená, že se příliš nemění v čase, je poměrně málo pružné, je poměrně odolné vůči vnějším vlivům a ze strany jeho nositele je obvykle vnímáno jako „nejlepší z možností“.

6.4.5.3 Složky učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je komplexní proměnná, kterou je možné rozdělit na soustavu dílčích složek – **dílčích pojetí**. Jiří Mareš zahrnuje do celkového pojetí výuky tyto dílčí složky:

- pojetí cílů výuky,
- pojetí učiva,
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků,
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje,
- pojetí skupiny žáků a školní třídy,
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele,
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

6.4.5.4 Vývoj učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky se utváří postupně jako dílčí speciální součást učitelova celkového pojetí světa. Počátky formování učitelova pojetí výuky spadají již do doby, kdy učitel sám byl žákem a byl pod vlivem svých učitelů. Již tehdy žák nevědomky přejímá určitý styl vedení výuky víceméně bez ohledu na to, zda pedagogický vliv přijímá dobře anebo s ním je ve sporu. Může

se dokonce stát, že právě to, s čím jako žák u svých učitelů nejvíce nesouhlasil, bude v roli učitele bezděky opakovat.

Na vývoj pojetí výuky má samozřejmě vliv proces profesního vzdělávání zejména v pregraduální přípravě. Nicméně podle mnohých výzkumů nebývá vliv této přípravy tak silný jako zkušenosti, které budoucí učitel nasbívá přímo v praxi. Vliv praxe se ještě zesiluje po nástupu učitele do zaměstnání. Tehdy si učitel své dosavadní pojetí výuky dotváří a hledá jeho nejlépe vyhovující alternativy.

Učitelovo pojetí výuky je zpravidla velmi odolné vůči vnějším vlivům, a to zejména tehdy, jestliže je učitel nepřijímá za své. Proto žádné kampaně směřující ke zlepšování výuky nemohou mít valný účinek, jestliže sami učitelé nechtějí svoje pojetí výuky měnit. Nadto, vzhledem k velké setrvačnosti pojetí výuky, nežádka i tehdy, chce-li učitel sám něco ve svém pojetí výuky měnit, nemusí být dostatečně úspěšný, protože překonání navykých stereotypů vyžaduje mnoho soustředěného a dlouhodobého úsilí.

6.4.5.5 Vyhraněnost učitelova pojetí výuky

Ani budoucí učitelé, ani zkušení učitelé v praxi nemívají výrazné a jasně zformulované pojetí výuky. Avšak dostanou-li se do střetu s nějakým vnějším vlivem, který se s jejich pojetím výuky dostane do zásadního konfliktu, zpravidla dochází k poměrně ostrému odmítání tohoto vlivu. Síla odmítání vnějších vlivů vypovídá o míře vyhraněnosti osobního pojetí výuky.

Tato vyhraněnost však jen zřídkakdy nachází výraz v jasně pojmenovaných zásadách. Máloměrý učitel si vytváří nějaký soupis principů svého pojetí výuky. Má-li však příležitost mluvit o svých profesionálních krédech, zpravidla bývá schopen takové principy vyjmenovat a popsat.

6.4.5.6 Učitelovo pojetí výuky v souvislostech kurikula

Uvedli jsme, že učitelovo pojetí výuky je subjektivní, tzn. je individualizované a pro daného učitele příznačné. Z druhé strany, i mezi pojetími výuky různých učitelů lze najít nějaké podobnosti. Tyto podobnosti se projevují v jednání učitele a dovolují zařadit učitele do určitých druhů stylu výuky.

V konečném důsledku pak podobnosti mezi individuálními pojetími výuky směřují k většinovému mínění mezi učiteli v dané době a v daném kulturním prostředí. Toto mínění učitelů v praxi se rozmanitými způsoby proplétá s veřejně formulovanými názory ze strany teoretiků z vysokých škol nebo ze strany různých školských institucí a v konečném důsledku se podílí na tvorbě státních kurikulárních dokumentů – **vzdělávacích programů**.

Jednou z často používaných klasifikací jak pro styly výuky, tak pro pojetí vzdělávacích programů je členění na tzv. **esencialistické, konstruktivistické, autonomně-kritické** pojetí.

Esencialistické (transmisivní) pojetí klade důraz na zprostředkování podstatných, kulturou uznávaných poznatků, tj. na enkulturaci. Učitel, který je jeho zastáncem, anebo takto pojatý kurikulární dokument, zdůrazňuje úlohu učiva a jeho dobrého zvládnutí žáky.

Konstruktivistické pojetí zdůrazňuje nezbytnost vycházet ze žákova předporozumění. Žákovské výroky jsou v konstruktivismu chápány jako interpretační hypotézy, které vyžadují ověření v dialogu s ostatními lidmi. Učitel, resp. kurikulární dokument, klade důraz na dialog mezi žáky, ze kterého teprve vyrůstá poznávání.

Autonomně-kritické pojetí je nazývané též **rekonstruktivní** nebo **liberalistické**. Je neseno snahou rozvíjet ve vzdělávání „tvořivou kritiku“ stávajícího stavu společnosti. Učitel, resp. kurikulární dokument, podtrhuje kritický aspekt poznávání ve vztahu k širším rámcům výkladu.

Jiným užitečným odlišením stylů výuky nebo přístupů ke kurikulu je rozlišení **vstřícného a zprostředkujícího** pojetí. **Zprostředkující** pojetí je založené na racionálním a podrobném plánování výuky podle předem stanovených cílů. U žáků obohacuje a rozvíjí především znalosti a intelektuální schopnosti. Je charakterizováno otázkami:

- 1) *Jakých cílů (kompetencí žáka) chce škola dosahovat?*

- 2) *Jaké činnosti budou rozvíjeny, aby bylo cílů dosaženo?*
- 3) *Jak mohou být tyto činnosti efektivně organizovány?*
- 4) *Jak můžeme zjistit, zda bylo stanovených cílů dosaženo, tj. jak budeme hodnotit výkony žáků?*

Stanovení cílů výuky stojí ve zprostředkujícím pojetí na počátku plánování výuky, to znamená, že nejprve se rozhoduje o cílech. Cíle mají být formulovány co nejpřesněji a při hodnocení by mělo být co nejlépe měřitelné, zda jich skutečně bylo dosaženo. Proto formulace cílů směřují k popisu, který konkrétně udává činnosti odpovídající stanoveným cílům tak, aby je bylo možné přímo pozorovat v chování a výkonech žáka. Předpokládá se, že komplexnějších cílů bude dosahováno na základě postupného zvládnutí cílů konkrétnějších. V konečné fázi určité etapy učení i v jejím průběhu je ověřováno dosažení stanovených cílů zejména prostřednictvím přesně vymezených a většinou i standardizovaných testů.

Naopak **vstřícné pojetí** je založené na plánování výuky podle témat, námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení cílů, ale zabývá se spíše obecnými cíli. U žáků rozvíjí především obecnou tvořivost a emoční nebo sociální kompetenci, tj. sociální, etické a estetické dispozice. Je charakterizováno otázkami:

- 1) *Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?*
- 2) *Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?*
- 3) *Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?*
- 4) *Jakým způsobem hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?*
- 5) *Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu práce vynoří?*

Obsah a metody práce ve vstřícném pojetí nejsou jen odvozované z cílů, ale naopak, mnohé cíle do té či oné míry vyplynou až z průběhu činnosti samotné. Nezřídka, nemusí to být však pravidlem, dochází k převrácenému pořadí fází stanovení cílů a hodnocení: cíle vyplynou až zpětně na základě hodnocení, nikoliv opačně, jak je tomu ve zprostředkujícím pojetí. To znamená, že učitel a žáci objevují cíle výuky až na podkladě svých hodnotících postojů k jejím výsledkům, nikoliv jako výsledek předchozí plánovité úvahy. Např. spontánní záporné hodnocení určitého pracovního postupu nebo určité pronesené myšlenky teprve ozřejmí, o co vlastně v dané situaci šlo.

6.4.5.6 Výzkum učitelova pojetí výuky

Zkoumání učitelova pojetí výuky není snadné z mnoha rozmanitých příčin. Učitel o svém pojetí výuky obvykle do hloubky nepřemýšlí, v míře dovednosti uvažovat o svém pojetí výuky panují mezi učiteli rozdíly, někdy i značné, učitelé zpravidla jenom neradi mluví o svém profesním krédu – pokládají to z různých důvodů za ohrožující.

Jedním z vážných důvodů, proč zkoumání učitelova pojetí výuky může selhávat, je i fakt, že učitel leckdy při reálné výuce jedná jinak než by odpovídalo jeho krédu; např. učitel, který ve slovech vyznává tvořivý přístup k výuce se může v reálné hodině projevat netvořivě.

Z uvedených důvodů bývá vhodné při zkoumání učitelova pojetí výuky nespoléhat jen na jednu výzkumnou metodu nebo techniku, ale kombinovat více postupů. Obvykle se jedná o kombinaci pozorování s některým ze specializovaných dotazníků určených k výzkumu učitelova pojetí výuky.


Jiří Mareš rozděluje metody, které umožňují zkoumat učitelovo pojetí výuky, do šesti skupin:


- pozorování,
- dotazníky a škály,
- rozhovor,
- kvalitativní analýza výuky,
- řešení modelových situací,
- taxonomie pro sebereflexi.

Učitelovo pojetí výuky jsme charakterizovali:

- základním vymezením a určením nejdůležitějších vlastností;

- složkami;
- vývojem;
- vyhraněností;
- vztahem ke kurikulu;
- možnostmi výzkumu.

 Charakterizujte každý z těchto okruhů. Poté si vyberte některou z dílčích vlastností nebo složek učitelova pojetí výuky a do větší hloubky vysvětlíte, jak se jejich znalost může uplatnit při zlepšování kvality učitelovy práce v reálné praxi.

 Pro splnění úkolu využijte textu: (1) MAREŠ, J. ; SLAVÍK, J. ; SVATOŠ, T. ; ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů – Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X. Pro hlubší uchopení problematiky můžete využít textů: (2) ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6. (zejména kapitola o úloze sebereflexe procesu utváření pedagogických znalostí) (3) BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6. (s ohledem na provázanost požadovaných kompetencí žáka s nároky na kompetence učitele).

6.4.6 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Pojem „kompetence“ postihuje způsobilost člověka k zastávání určité role nebo společenské funkce. Ve vztahu k učitelskému povolání vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality, tzn. soubor profesních dispozic (předpokladů), jimiž má být vybaven učitel, aby mohl vykonávat své povolání a které se v konečném důsledku prokazují ve výuce mezi žáky.

6.4.6.1 Co je kompetence

Termín kompetence původně vznikl a vyvíjel se v sociálně psychologickém kontextu. Svým obsahem vždy nějak souvisí se schopností jedince vyrovnat se s nároky sociokulturního prostředí a dobře obstát v určitém sociálním postavení ustaveném nejenom profesí, ale i neformálními mezilidskými vztahy. Kompetenci bychom proto mohli chápat jako míru připravenosti jedince legitimně reprezentovat svou kulturně společenskou roli. Zatímco termín *role* zde poukazuje na obecné, společností kontrolované a relativně ustálené parametry jednání, **legitimita** odkazuje k osobnostní, autentické a jedinečné stránce kompetence.

Kompetence učitele závisí na jeho kontaktu se žákem – ten má do potřebné míry přijímat učitelův vliv, ale současně má mít dostatečný prostor pro vlastní autonomní jednání. Cílem uplatnění učitelské kompetence je závěrečné opuštění učitelské role ve vztahu k žákovi-absolventovi. To znamená, že učitel má žáka přivést k takovému zvládnutí předmětu učení, aby se žák mohl v jeho rámci osamostatnit a nebyt na učiteli závislý. Samozřejmě tím nechce být řečeno, že žák se od té chvíle nemá ke svému učiteli hlásit. Jde jen o svým způsobem paradoxní princip: učitel svou činností konec konců směřuje k popření své role.

Souhrn vlastností kompetentního učitele je složité popsat a obtížné hodnotit. Pro jejich testování by bylo zapotřebí vymezit a postupně konkretizovat celý komplex kritérií. V našem případě můžeme za složky obecného termínu kompetence považovat např. **projektovou kompetenci** (připravenost zpracovat odborné obsahy do konkrétních didaktických projektů), **realizační kompetenci** (připravenost převést projekt do reálných situací výuky) apod. K závažným stránkám kompetence by měla patřit i **reflexivní kompetence**, která nás vrací na počátek našeho textu. Právě ona je přece podmínkou sebekontroly a tedy i zodpovědnosti učitele.

6.4.6.2 Autorita učitele jako východisko kompetence

V běžné vzdělávací praxi je učitel původcem či autorem (z lat. auctor = původce, vynálezce) vzdělávacího smyslu tohoto vztahu. Totéž můžeme povědět i jinak: jestliže se žák učí podle učitelova zadání, přitakává na vzdělávací smysl daného sociálního vztahu a uznává učitelovu autoritu.

Žákovo přijetí vzdělávacího smyslu se tedy dá vyložit jako respekt k učitelově **autoritě**. V tomto směru slovo „autorita“ vysvětluje akceptování učitelova vzdělávacího a výchovného vlivu žákem. Učitele, který by u žáků neměl žádnou autoritu, by žáci neposlouchali, tzn. nepřijímali by jeho rozhodnutí ať již o tom, co se mají učit, anebo o podmínkách, ve kterých má učení probíhat.

Takto pochopená autorita se jeví nezbytnou, i když nikoliv postačující, podmínkou kvality pedagogické práce. „Autorita“ je v principu sociologickou kategorií, ale v přesahu k obsahům výuky se uplatňuje jako kategorie pedagogická. V souběhu těchto dvou rovin budeme o autoritě dále uvažovat.

Nejprve uvedeme stručné vymezení pojmu: **Autorita** je vlastnost připisovaná osobnosti nebo lidské skupině, resp. její společenské roli, která se projevuje jako specifický vliv této osobnosti (skupiny) na druhé lidi. Pro učitele je užitečné rozeznávat základní typy autority, které spolurozhodují o jejich vlivu na žáky. Podle německého sociologa Maxe Webera rozlišíme čtyři typy autority: **charismatickou, tradiční, byrokratickou, profesní**.

▪ **Charismatická autorita** (typický představitel této autority: prorok)

Charismatická autorita je spjatá s jednotlivcem. Ze strany těch, kdo jsou v jejím poli, bývá nekriticky přijímána. Charismatickou autoritu má každý učitel, kterého jeho žáci milují, anebo – z opačného pólu – kterého se bojí. Nelze se proti ní ohrazovat a nedá se dost dobře učit – spíše jen intuitivně vstřebávat. Síla charismatické autority závisí na emocích a prověřuje se v každém sociálním vztahu a na všech jeho úrovních.

▪ **Tradiční autorita** (typický představitel: patriarcha, král, příslušník cechu)

Tradiční autorita je spjatá s rodem nebo s cechem. Ze strany těch, kdo jsou v jejím poli, bývá uznávána jako přirozená součást pokračování historie určitého mezilidského vlivu. Tradiční autoritu získávají učitelé na podkladě vážnosti svého povolání, která je zakotvena v aktuálním společenském vědomí. Síla tradiční autority se prověřuje v sociálních vztazích tam, kde se jedná o uplatnění jejího společenského smyslu.

▪ **Byrokratická autorita** (typický představitel: úředník)


Byrokratická autorita je spjatá s rolí zákonného zástupce určité stránky společenské, resp. státní moci. Ze strany těch, kdo jsou v jejím poli, bývá uznávána s ohledem na povinnost občana respektovat zákon, příp. ze strachu před zásahem moci, která byrokratickou autoritu chrání. Byrokratickou autoritu má každý učitel jmenovaný do své funkce pedagoga a pověřený jejím vykonáváním. Síla byrokratické autority se prověřuje v sociálních vztazích tam, kde se jedná o uplatnění jejího společenského smyslu přesně vymezeného normou (zákonem).

▪ **Profesní autorita** (typický představitel: lékař)

Profesní autorita je spjatá s rolí profesionála, který je společností povolán k plnění určitých důležitých služeb vyžadujících specializaci. Na rozdíl od byrokratické autority není závislá pouze na tom, co je vymezeno normou, protože od svého nositele předpokládá řešení neočekávaných situací. Na rozdíl od tradiční autority není spjatá jenom s historicky podmíněnou vážností povolání, protože podléhá aktuálním soudům a může jimi být zpochybňována. Ze strany těch, kdo jsou v jejím poli, bývá uznávána vzhledem na kvalitu profesního jednání zvažovaného „zde a nyní“. Profesní autorita vyplývá ze tří dispozic profesionála: (A) **reflektovat a posuzovat** své profesní jednání, (B) **vystavovat své profesní jednání soudu** ostatních členů své profese, příp. těch, kterým má toto jednání sloužit, (C) **vysvětlovat a ospravedlňovat** své profesní jednání na základě kritérií, platných a znávaných profesní komunitou („lege artis“, tj. podle pravidel „vědy, která je uměním a umění, které je vědou“).

Profesní kompetenci učitele jsme vymezili jako:

- míru připravenosti legitimně reprezentovat svou kulturně společenskou roli – učitel;
- podmínku vzdělávacího a výchovného vztahu k žákovi, která je založena na učitelově autoritě.

 Na základě vlastní zkušenosti a s oporou v odborné literatuře charakterizujte důležité dovednosti, které se uplatňují v kompetentním učitelově jednání. Vysvětlete, jak kompetence učitele souvisí s jeho autoritou s ohledem na její různé typy.



Pro splnění úkolu využijte textu: (1) KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál,

1996. ISBN 978-80-7367-434-2. (2) SLAVÍK, J.; NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele – efektivní práce s informacemi ve škole*. Praha : Portál, 1997, s. 11-15. ISBN 80-7178-149-5. (3) VALIŠOVÁ, H.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 393- 401. ISBN 978-80-247-1734-0. (4) PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7. s. 31 – 33, 115 – 117.



Doporučená literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
 ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.
 MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno : Masarykova univerzita – Centrum pedagogického výzkumu, 2007. ISBN 978-80-210-4402-9.
 MAREŠ, J. ; SLAVÍK, J. ; SVATOŠ, T. ; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů – Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
 PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
 SLAVÍK, J.; NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele – efektivní práce s informacemi ve škole*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.
 SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
 ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
 VALIŠOVÁ, H.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

6 NÁPLŇ PRÁCE UČITELE

Jarmila Pavlišová

Klíčová slova: pedagogický pracovník, odborná a pedagogická způsobilost, reflexe a evaluace vlastní práce učitele, mimotřídní a mimoškolní aktivity žáků, spolupráce rodiny a školy, třídní učitel, náplň práce třídního učitele

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

- uvést kvalifikační požadavky a základní předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka;
- charakterizovat náplň práce učitele při přípravě, realizaci a hodnocení vlastní výuky;
- zhodnotit možnosti zapojení učitelů do mimotřídních a mimoškolních aktivit;
- popsat postupy rozvíjení spolupráce školy a rodiny;
- specifikovat pracovní povinnosti třídních učitelů mimo přímé výuky;
- objasnit, jak se mění náplň práce třídních učitelů s věkem žáků v průběhu jejich školní docházky.

6.5.1 PROFESNÍ POŽADAVKY NA UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ve všech vyspělých zemích je velký zájem o učitelskou profesi, u nás dokonce vyšší než jinde. Je však zarážející, že mnoho učitelů své povolání opouští, ať již z důvodů finančních, bytových či jiných. Velmi často souvisí s výkonem učitelské profese stres. Podle výzkumů jsou hlavními zdroji například žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, ne vždy dobré podmínky k práci, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení učitele ve společnosti, časový tlak a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. Všechny tyto aspekty mohou snižovat kvalitu učitelské práce, protože se vytrácí motivace a uspokojení z práce a často se zhoršují i vztahy mezi žáky ve třídě i ostatními pedagogickými pracovníky.


Předpokladem uzavření pracovního poměru s učitelem či pedagogickým pracovníkem je splnění kvalifikačních požadavků, které jsou stanoveny obecně závaznou právní normou, Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tento zákon stanoví **podmínky odborné a pedagogické způsobilosti** podle jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků, kteří působí jako učitelé v mateřských, základních, speciálních, středních a vyšších odborných školách nebo jako vychovatelé ve školských zařízeních.

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel
- vychovatel
- speciální pedagog
- psycholog
- pedagog volného času
- asistent pedagoga
- trenér
- vedoucí pedagogický pracovník.

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- je bezúhonný – bezúhonnost se prokazuje předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů
- je zdravotně způsobilý – potvrzení vydává závodní lékař na základě směrnice Ministerstva zdravotnictví ČR
- prokázal znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak – prokázání znalosti z českého jazyka se nevyžaduje u osoby, která úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury

 Platné právní normy lze vyhledat ve Sbírce zákonů, příp. na webových stránkách MŠMT (www.msmt.cz). Seznamte se ze zněním Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

6.5.1.1 Základní pedagogické dovednosti

Vykonávání učitelské profese předpokládá získání širokých znalostí a dovedností v oblasti pedagogické teorie i praxe. Pedagogickou erudici učitel uplatňuje ve fázi plánování a přípravy na výuku, při realizaci vyučovací hodiny i při hodnocení a reflexi vlastní práce. Významné jsou dovednosti z oblasti řízení vyučovacího procesu a psychologická příprava umožňující učiteli navodit pozitivní klima ve třídě a zvládnout kázeň žáků. Konkrétně se jedná o následující činnosti:

Plánování a příprava:

- plán vyučovací hodiny musí mít vhodné záměry a jasně formulované cíle;
- splnění všech úkolů hodiny zajišťuje písemná příprava;
- obsah, metody a struktura vyučovací hodiny musí odpovídat tomu, co se mají žáci naučit;
- forma vyučovací hodiny musí odpovídat jejímu obsahu;
- vyučovací hodina musí navazovat na hodinu předcházející;
- pomůcky na vyučování musí být včas připraveny a zkontrolovány;
- je třeba dbát na udržení pozornosti žáků, jejich zájem a aktivní účast při vyučování.

Realizace vyučovací hodiny:

- výklad a vysvětlení je potřeba předávat formou, která odpovídá úrovni a potřebám žáků;
- využívat vhodné učební činnosti k podpoře učení žáků;
- při skupinové práci se žáci na hodině aktivně podílejí a mají příležitost organizovat svou vlastní práci, která musí být zadávána přiměřeně jejich potřebám, znalostem a věku;
- pomůcky na vyučování je třeba využívat účelně;

- ze strany učitele je třeba vyjádřit respekt k myšlenkám a názorům žáků;
- učitel musí jednat jistě, se znalostí věci, uvolněně a vzbuzovat svým chováním zájem o výuku;
- nesmí být nikdy opomenuta zpětná vazba.

Řízení vyučovací hodiny:

- základní aspekt – začátek vyučovací hodiny: navodit kladný postoj žáků k činnostem, které budou v hodině následovat;
- během celé vyučovací hodiny udržet pozornost žáků, jejich zájem a zapojení do činností, sledovat postup žáků a jejich pokroky v práci;
- správně rozvrhnout čas pro jednotlivé činnosti;
- tempo výuky přizpůsobit úrovni žáků;
- pomocí zpětné vazby povzbuzovat žáky k další práci;
- závěrečná fáze vyučovací hodiny musí obsahovat shrnutí, kontrolu a eventuální pochvalu žáků.

Kázeň:

- základem splnění všech aspektů vyučovací hodiny je přiměřená autorita učitele ve třídě, kterou žáci uznávají a přijímají ji;
- vhodným způsobem oznámit žákům pravidla a požadavky, týkající se jejich chování;
- předcházet projevům nežádoucího a nevhodného chování;
- vyhýbat se konfrontacím a vhodným způsobem řešit situace, ve kterých konfrontace hrozí;
- přiměřeně napomenutí žáka při nevhodném chování;
- dobrá kázeň je založena na vytvoření kladného klimatu třídy a na realizaci a řízení vyučovací hodiny.

Hodnocení prospěchu žáků:

- učitel si vede různými způsoby záznamy o prospěchu a práci žáků;
- žáci se podílejí na hodnocení své práce;
- hodnocení práce žáků má vést k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže, dále k posouzení efektivnosti vyučování a k ověření, zda byly vytvořeny základy pro další postup ve vyučování;
- hodnocení práce žáků provádí učitel důkladně a vyhodnocené práce vrací žákům včas;
- zpětná vazba slouží nejen k nalezení chyb a jejich opravě, ale také k udržení a posílení sebedůvěry žáků a podle potřeby obsahuje pomoc, radu i individuální práci s konkrétními žáky.

Reflexe a evaluace vlastní práce učitele:

- pravidelně uvažuje o své aktuální praxi;
- snaží se rozpoznat, které stránky jeho práce vyžadují další rozvoj;
- hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit další praktickou činnost;
- pravidelně prověřuje organizaci vyučovacího času a snaží se ji uspořádat tak, aby dosáhl co největší účinnosti;
- snaží se co nejvíce bojovat proti stresu, který vyplývá z jeho činnosti.

? Otázky ke studiu

- *Kdo může vykonávat přímou pedagogickou činnost?*
- *Uvedte kvalifikační předpoklady pro výkon pedagogické činnosti?*
- *Jaké aspekty základní pedagogické činnosti učitele považujete za nejdůležitější?*
- *Jakými způsoby může učitel zajistit co nejvyšší efektivitu vyučovací hodiny?*
- *Jak nejlépe bojovat proti stresu v učitelské práci?*

6.5.2 ZÁSTUPCI ŽÁKŮ, PODÍL NA MIMOTŘÍDNÍCH A MIMOŠKOLNÍCH ČINNOSTECH ŽÁKŮ

Předpokladem **spolupráce rodiny, školy a žáků** je jejich vzájemné pochopení. Mezi rodiči se vyskytují názory, že naučit děti vědomostem a dovednostem je výhradně záležitostí školy. Rodiče především zajímají výkony dětí ve škole, které často považují za důležitý faktor společenské prestiže rodiny.

Pro přípravu pedagogické osvěty mezi rodiči dané školy je třeba vycházet z konkrétních situací na škole i v jednotlivých třídách. Za pomoci školní rady a třídních rodičovských aktivit je nutné působit zvláště na ty rodiče, jejichž děti vykazují zhoršený prospěch a velmi často se objevují závady v jejich chování, protože nekázeň zhoršuje prospěch i chování celé třídy. Dále se musí všichni pracovníci školy snažit v žácích pěstovat zodpovědnost k práci, zlepšit jejich vztah k učení i k materiálnímu vybavení školy, hledat cesty soustavného výchovného působení na všechny žáky školy.

Velmi účinná bývá návštěva v rodinách, kde cítíme, že není u dětí ze strany rodičů soustavná kontrola. Velmi často se podaří získat rodiny pro spolupráci se školou a tím následně zlepšení chování i prospěchu dětí.

Nedílnou součástí učitelovy práce je jeho podíl na mimotřídních a mimoškolních aktivitách žáků. Záleží na odbornosti a dobrém vedení učitele při získávání žáků třídy či školy na tyto činnosti.

Mezi mimotřídní aktivity zařazujeme:

- účast na soutěžích a olympiádách, příprava a organizace těchto soutěží
- společné návštěvy divadelních a filmových představení
- zajištění, organizace a vyúčtování pobytu žáků na škole v přírodě nebo na výletech třídy
- poznávací vycházky z oblasti historie, přírody atd.
- příprava žáků na soutěže vyhlášené školním parlamentem nebo vedením školy
- příprava žáků na kulturní vystoupení v rámci školy
- organizace projektových týdnů – příprava žáků (např. Týden vody, Den Země, Státy EU, Zachraňme tučňáky)

Mezi mimoškolní aktivity zařazujeme:

- účast na soutěžích a olympiádách, příprava žáků
- účast na sběrových aktivitách školy (sběr papíru, hliníku, léčivých bylin atd.)
- příprava kulturních vystoupení v rámci obce i školy
- spolupráce s mateřskými školami v rámci přechodu dětí na základní školu
- sponzoring živočichů v ZOO
- návštěva domovů důchodců, dětských domovů a škol s integrovanými dětmi
- účast na různých besedách a projektech v rámci protidrogové prevence

? Otázky ke studiu

- Jakým způsobem je možno provádět pedagogickou osvětu mezi rodiči?
- Co zařazujeme mezi mimotřídní aktivity?
- Jakým způsobem se mohou učitelé podílet na mimoškolních aktivitách?

6.5.3 FUNKCE A ÚKOLY TŘÍDNÍHO UČITELE

V současném školství je funkce třídního učitele mnohem širší než pouhá kontrola školní docházky žáků:

- sledovat a ovlivňovat vývoj dítěte
- snažit se o co největší stmelení kolektivu žáků ve třídě
- poznat (najít) rozdílnosti v mentalitě žáků, tzn. v rámci třídy zajistit potřebné podmínky pro integraci žáků nadaných i obtížněji vzdělavatelých
- pomáhat šestiletým dětem v začlenění se do kolektivu třídy a ve vytváření správných pracovních a hygienických návyků
- zaměřovat se na profesní orientaci žáků

S narůstajícím věkem žáků se částečně mění i náplň práce třídních učitelů. Některé z výše uvedených aspektů platí zvláště při přechodu žáků z nižšího na vyšší stupeň základní školy nebo při přechodu na školy střední či učňovské. Dále je to zavedení nových odborných předmětů a tím i větší nárůst vyučujících podle odbornosti ve výuce. Tady nastává pro třídní učitele další z obtížných úkolů pomáhat při překonávání prvotních psychických náporů na žáky a studenty, vyrovnávání se se změnami v novém kolektivu. Je důležité naučit je přijímat i následky mnohdy nevhodného chování, které se občas i radikálně mění vzhledem k pubertálnímu vývoji žáků.

Každodenní přirozená diagnostická činnost učitele může přinést zjištění, že se ve třídě vyskytnou problémy, které je třeba řešit. Žáci většinou očekávají, že se učitel bude aktivně podílet na řešení problémů.

Na vyšším stupni základní školy přichází pro třídního učitele jeden z nejdůležitějších úkolů pro jejich práci, a to usměrnit zaměření žáků na jejich profesní orientaci.

Dalšími důležitými aspekty práce třídního učitele jsou vzájemné vztahy mezi ostatními vyučujícími v dané třídě a v neposlední řadě administrativní činnost, která je pro klidný a hladký chod třídy nezbytná.

Pracovní povinnosti třídního učitele mimo přímý výchovně-vzdělávací proces:

- zodpovídá za vztahy žáků své třídy k ostatním vyučujícím, řeší případné konflikty
- řeší vztahy mezi žáky své třídy i žáky ostatních tříd
- plně zodpovídá za řešení negativních vztahů mezi žáky ve třídě: porušování školního řádu, ničení školního majetku, náznaky šikany, problémy s agresivitou dětí
- zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, to znamená za školní matriku
- vykazuje statistické evidence
- je plně zodpovědný za správnost údajů v třídní knize a také za zajištění nápravy
- eviduje absenci žáků, počítá omluvené hodiny
- eviduje případné záškoláctví, snaží se o nápravu jednáním s rodiči, úřady a zkoumá příčiny absence
- konzultuje s rodiči problémy žáků i mimo konzultační hodiny podle potřeby, bez ohledu na pracovní dobu
- připravuje a řídí třídní schůzky
- připravuje se na konzultační hodiny
- zúčastňuje se zasedání výchovných komisí
- zodpovídá za vedení žákovských knížek, správně zapsané známky a všechny údaje na vysvědčení
- vypracovává zasedací pořádek žáků, který se stává součástí třídní dokumentace
- organizuje volbu třídní samosprávy, pomáhá řídit její činnost
- pravidelně vede třídnické hodiny, které jsou stanoveny ročním plánem
- na jednání pedagogických rad předkládá návrhy výchovných opatření a případné snížení známek z chování
- určuje služby žáků ve třídě
- vybírá a účtuje finanční částky vybrané od žáků (výlety, přednášky, divadla a další školní akce), vyúčtování předkládá rodičům na třídních schůzkách
- organizuje účast žáků své třídy ve školních i mimoškolních soutěžích, pomáhá zajišťovat dozor na těchto akcích

- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků nejen ve škole, ale i během pobytu mimo školu, například ve škole v přírodě, při cestování městskou dopravou, při přesunu na školní akce konané mimo školu, při návštěvě divadel atd.
- na konci školního roku vybírá učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození a zajišťuje předání učebnic na další školní rok
- ve vyšších ročnících vyplňuje přihlášky na střední školy a nese plnou zodpovědnost za správnost všech údajů
- vypracovává slovní hodnocení žáka před jeho odchodem na střední školu
- stará se spolu s dětmi o výzdobu třídy
- během delší absence dítěte zodpovídá za předání přehledu učiva k doplnění
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení
- spolupracuje s poradenským pracovištěm na škole a s pedagogicko-psychologickou poradnou (OPPP) – pravidelně konzultuje s psychologem
- na I. stupni třídní učitelé spolupracují s učitelkami mateřských škol, připravují pro ně ukázkové hodiny, dále mají na starosti průběh zápisu dětí do školy
- na I. stupni spolupracují s vychovatelkami školní družiny, průběžně s nimi konzultují problémy a vzájemně si předávají dokumentaci o dětech

? **Otázky ke studiu**

- *Jak se mění náplň práce třídních učitelů s rostoucím věkem žáků?*
- *Co patří mezi nejdůležitější úkoly třídních učitelů po celou dobu školní docházky?*
- *Jmenujte pracovní povinnosti třídního učitele mimo přímý výchovně–vzdělávací proces.*
- *V čem vidíte nutnost spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou?*



Doporučená literatura

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
Zákon 563/2004 Sb. (ze dne 24. 9. 2004) o pedagogických pracovnících.

WWW-stránky

<http://www.msmt.cz>