

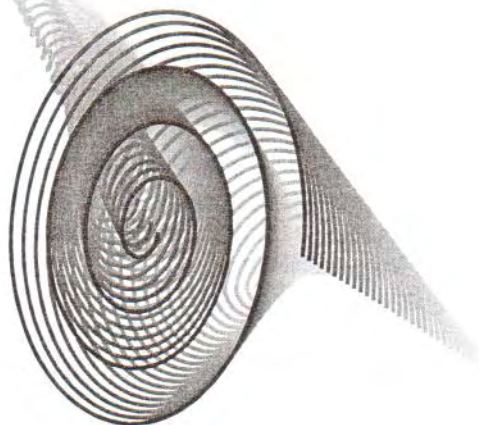
II. PROMĚNY A PERSPEKTIVY PROFESE UČITELE

Proměny vzdělávacího kontextu a podmínky práce učitelů

Socioprofesionální role učitelů

Konstrukt kompetence v profesionalizaci učitelů

Profesionální kompetence v modelu profesního standardu



2.1 Proměny vzdělávacího kontextu a podmínky práce učitelů

Reforma české společnosti, která se začala od počátku 90. let rozvíjet na bázi evropských demokratických principů a zkušeností, přinesla zásadní obrat ve vzdělávací politice. Vznikly nové školské dokumenty a byly novelizovány školské zákony. V souladu s formulovanými směry vzdělávání pro 21. století (EVROPSKÁ KOMISE 1995) vyústilo transformační úsilí v dokument obsahující vize a směry rozvoje české vzdělávací soustavy, tzv. Bílou knihu (MŠMT 2001). Bezprostředně po listopadu 1989 a souběžně s vnější transformací se začala rozvíjet vnitřní přeměna školy jako důsledek iniciativ „zdola“, v nichž významnou roli sehrály různé asociace a sdružení praktiků a odborníků. Přinesla například alternativní koncepcie vyučování, podpořila nové pojetí žáka, nové přístupy k hodnocení žáků, nové formy spolupráce s rodiči atd.

Měnící se vzdělávací kontext vytvořil nové podmínky pro práci učitelů a předznamenal nové dimenze učitelské profese, a to nejen v posuzování socioprofesionální role, preferenci vzdělávacích cílů a hodnot učitelství, osobnostních a kvalifikačních předpokladů pro výkon profese a profesní autonomie, ale také ve směrech jejího rozvíjení v procesu profesionalizace a kariérním růstu. Zaměříme se dále na některé vlivy vzdělávacího kontextu, které lze označit za makropodmínky a uvedeme důsledky pro učitelskou profesi.

Profesní zodpovědnost učitele jako důsledek pedagogické, administrativní a ekonomické autonomie škol

Po roce 1989 nastal znatelný posun od centralizovaného způsobu řízení školství k mírné decentralizaci, která se projevila v posílení pedagogické, administrativní a ekonomické autonomie škol. Na úrovni regionálního školství se zavádí právní subjektivita škol, která poskytuje školám autonomii v rozhodování o koncepčních, organizačních, finančních a personálních otázkách. Snahy o decentralizaci ve školství dospívají v současnosti do přenesení řídicích kompetencí na nové územní celky – na kraje, a také na obce, které se stávají zřizovateli škol. K posílení institucionální autonomie přispívá zřizování škol soukromých a církevních, které umožnil v roce 1990 školský zákon (171/1990 Sb.).

Změna v řízení a v míře institucionální nezávislosti na centrálním rozhodování znamená pro učitelskou profesi vytvoření prostoru pro rozvíjení dosud značně omezené pedagogické autonomie. Tento posun však přináší požadavek profesní zodpovědnosti každého jednotlivého učitele za vzdělávací výsledky školy, což některým učitelům působí problémy. Mnozí učitelé se nedovednou vyrovnat se získáním pravomoci v pedagogickém rozhodování pravděpodobně proto, že je pro ně snazší podřízovat se a plnit pokyny „shora“. Autonomie také znamená změnit profesní chování učitelů projevující se v učitelské etice, v asertivitě odborníka, v otevřenosti a přístupnosti změnám a inovacím, v samostatnosti v rozhodování.

Řídicími prvky výkonu učitelů se stávají vzdělávací standardy, jejichž dosažení je nezbytné k udržení srovnatelnosti vzdělávacích úrovní a dosažení návaznosti a prostupnosti ve vzdělávacím systému (např. koncept státní maturity). Učitelé nesou největší břímě zodpovědnosti za kvalitu výstupů, tedy připravenost žáků vzdělávat se na vyšší úrovni škol. Měřítkem zodpovědnosti učitelů se v praxi stává úspěšnost žáků – absolventů v přijetí k dalšímu studiu nebo do zaměstnání.

V současnosti nastolovanou problematiku standardizace učitelské profese nelze vidět v rozporu se získanou autonomií škol a učitelů, jak by se mohlo zdát, ale děje se tak v zájmu kvality vzdělávání, kdy je třeba definovat kvalifikaci a kritéria profesního výkonu všech kategorií pedagogických pracovníků, zvláště pak učitelů. V Evropě je Česká republika ojedinělým případem, kdy se stát dosud distancoval od přímé zodpovědnosti za koncepci přípravy budoucích učitelů a stanovení standardů učitelské profese. Opoziční tendence směřující k liberalizaci ve stanovování požadavků pro zaměstnávání učitelů a k odmítání státem řízené profesionalizace učitelů nebudou autonomii škol a zodpovědnost učitelů nikdy posilovat. Spíše nahrávají rozkladu učitelství jako nedefinované profese, která se stane příležitostnou nekonvenční prací, silně závislou na jiných subjektech.

Autonomie v rozhodování má hlavní dopad na střední řídicí článek, tj. na ředitele škol. Velmi záleží na jejich strategii rozhodování a zodpovědnosti za fungování školy jako celku. Například které uchazeče upřednostní při obsazování míst v pedagogickém sboru, jaké budou mít nároky na výkon učitelů a do jaké výše bude sahát pedagogická nezávislost učitelů, jaký vzdělávací program bude škola realizovat, jaký zavedou systém administrace, jaká pravidla stanoví pro vnitřní komunikaci, pro odměňování atd., což se promítá do klimatu instituce. V 90. letech byl výkon řídicí funkce viděn jako doznívání minulých praktik a požadavků a v praxi se projevil v nepřipravenosti většiny ředitelů vyrovnat se s novými podmínkami pro fungování a rozvoj školy. Na některých školách se bohužel stále ještě zachovává zaběhnuté, centralisticky determinované rozhodování a vedení pedagogického personálu. Druhý extrém vznikl v obsazování funkce ředitele školy, často v nově zakládaných školách, jejichž nárůst byl značný, kdy se kritéria výběru do řídicí funkce míjela s požadavkem kvalifikovaného řízení školy. V současné době je rozvíjen a realizován systém funkčního vzdělávání a jiných forem vzdělávání ředitelů a vedoucích pracovníků ve školství, který by měl přispět ke kvalitativně zásadní změně v řízení škol, principiálně se vyznačující demokratickým stylem, participací, kooperací, komunikací a reflexí.

Nový model profesního chování učitelů a ředitelů škol jako důsledek demokratizace vzdělávání

Požadavek nového modelu profesního chování učitelů vyplývá z existence profesní autonomie, která je sice důsledkem nové vzdělávací politiky, ale její udržení vyžaduje permanentní reflektování dění ve společnosti a zvláště pak změn v kontextu vzdělávání samotnými učiteli. Učitelé byli z minulých let zvyklí automaticky plnit předepsané obsahy a způsoby vyučování a plně se podřizovat centrálně stanoveným konvencím, neboť podle toho byli hodnoceni. V současnosti se od nich očekává, že jako reprezentanti demokraticky smýšlející společnosti v podmínkách demokratizace vzdělávání, budou ve své profesi vystu-

povat jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované a eticky vyspělé osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí a na sebereflexi pedagogického výkonu.

Na počátku 90. let bylo učitelstvo etiketováno coby zprostředkovatel ideologického deformování mladé generace v minulém politickém režimu. Ve skutečnosti v každé profesi a zaměstnání působili jedinci, kteří se angažovali ku prospěchu socialismu. Zodpovědnost učitelů za výchovu byla v této době formalizována, neboť učitelé byli nuceni podřizovat se a chovat se podle předepsaných doktrín. V posledních letech se opět učitelé ocitají pod tlakem veřejného mínění a určitých subjektů podporujících konzumní způsob života a odmítajících význam vzdělání. Dostávají se tak do situace, kdy je znehodnocována a potlačována jejich socioprofesionální role vzdělavatelů a je účelově snižováno jejich profesní sebevědomí. Učitelé se stávají vynuceně bezmocnými, často i z vůle ředitele školy. Požadovaný nový model profesního chování se plnohodnotně nerealizuje, protože nejsou pro to zajištěny podmínky, ani v legislativě, ani v systému evaluace, ani v profesionalizaci, jejíž systémové řešení absentuje.

Demokratizace vzdělávacího systému přinášející rovné příležitosti přístupu ke vzdělání, konkurenci na trhu vzdělávání, diverzifikaci zdrojů financování, právní subjektivitu škol, to vše se promítá do požadavků na profesionalitu ředitelů. Základem jsou kompetence v oblasti školského managementu. V novém modelu profesního chování ředitelů je zahrnuta nejen široká oblast interdisciplinárních znalostí přesahujících aprobační a pedagogické obory, ale také etické, právní, sociální a evaluační kompetence, a také osobnostní předpoklady nezbytné pro demokratické vedení lidí ve škole, pro jednání a spolupráci s vnějšími subjekty, sociálními partnery a veřejností.

Tvůrčí charakter profese učitele jako důsledek uplatňování participativního modelu kurikulární politiky

V 90. letech došlo na primární a sekundární úrovni vzdělávání k uvolnění normativní závaznosti učebních plánů a osnov, což se projevilo například ve struktuře a uspořádání předmětů, v míře závaznosti předepsaného učiva jednotlivých předmětů, v možnosti volby učebnic, později pak také v možnosti rozhodování o vzdělávacím programu školy.

Základním školám byla dána možnost, aby zvolily vzdělávací program z několika možností: základní škola, obecná škola (občanská škola), národní škola, které byly státem akreditovány a měly definovány vzdělávací standardy. Dále vznikaly projekty alternativních vzdělávacích programů: zdravá škola, svobodná škola, projektová škola, waldorfská škola, škola hrou aj. Specifika těchto programů vyžadují vysoce tvůrčí a specifické pedagogické kompetence učitelů vzhledem k cílům a netradičnímu pojetí vyučování.

V učitelské profesi, jíž byl vždy přisuzován tvůrčí charakter, se tvořivost stává nezbytnou a rozhodující kvalitou. Prubířským kamenem tvořivosti učitelů se v současnosti stávají školní vzdělávací programy, kdy učitelé jsou jejich spolutvůrci. V souvislosti s novým školským zákonem se vytváří prostor pro zohlednění regionálních a místních podmínek, představ a požadavků v projektování vzdělávacích programů a výuky, zahrnující možnosti a potřeby žáků a podporující vnitřní proměnu školy. Definované rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně a druhy vzdělávání se stanou maketou pro

tvorbu konkrétních školních projektů, které pak budou pro školu závazným kurikulárním dokumentem. V pilotním ověřování se ukazuje, že některé školy a učitelé nejsou s to vytvářet kvalitní školní projekty. Mnozí učitelé i experti se obávají, že školní vzdělávací programy se stanou nežádoucí zátěží a noční můrou učitelů a budou mnohdy pravděpodobně vznikat automatickým přebíráním modelů nebo již hotových projektů. Nastává tak rozpor mezi vydobytou autonomií v rozhodování jako principu demokratické vzdělávací soustavy a možnostmi škol a jejich učitelů tuto autonomii efektivně využít. Podmínkou úspěšného autonomního projektování vzdělávacích programů je vybavení ředitelů a učitelů kurikulárními znalostmi a metodikou tvorby školního vzdělávacího dokumentu.

Změny ve znalostech učitelů jako důsledek proměny funkcí školy a cílů vzdělávání

Škola je vzdělávacím prostředím, které je ovlivňováno reflexí společnosti, její sociální stratifikací, diverzifikací politických, ekonomických a sociálních poměrů a z nich vyplývajících problémů společnosti. Škola plní společností dané funkce, jejichž struktura je relativně stabilní (tj. funkce kvalifikační, socializační, personalizační a integrační), avšak jejich vymezení a preference se proměňují vzhledem k cílům vzdělávání, které vyplývají z proměn a požadavků společnosti. V současné době dominuje ve vzdělávacích trendech *koncept učící se společnosti a koncept společnosti vědění*, které ovlivňují funkce školy, a proto se musí promítnout do znalostí těch, kteří se bezprostředně angažují v paradigmatech vzdělávání.

Globální cíle vzdělávání pro 21. století nově definované Mezinárodní komisí UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (DELORS 1997, s. 49-57), které jsou označovány *za pilíře vzdělávání*, se stávají východiskem pro koncipování kurikula a strategie vyučování. V propojení těchto cílů s *principem celoživotního učení* je zřejmé, že již nestačí, aby žáci ve škole pouze kumulovali znalosti, které budou zásobárnou na celý život, ale aby byly rozvinuty jejich schopnosti a dovednosti pro reflexi měnícího se světa a uzpůsobování se prostřednictvím permanentního učení.

Učit se poznávat je cíl, v němž je zakódována kognitivní složka vzdělávání jako dovedného učení se na základě ovládnutí nástrojů pro uchopení poznání a pochopení světa. Cíl *učit se jednat* znamená učit se zvládat různé situace životní i profesní a tvořivě zasahovat do svého prostředí. *Učit se žít společně* předznamenává hodnoty jako je například vzájemné porozumění, mír, názorový pluralismus a směřuje vzdělávání k formování dovednosti spolupráce a komunikace, utváření dobrých mezilidských vztahů, zvládání konfliktů. Cíl *učit se být ve společnosti* vede k porozumění vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.

Je zřejmé, že učitelé musí změnit strategie vyučování (výchovy a vzdělávání) a podmínky učení žáků včetně požadavků na výsledky učení tak, aby vize vzdělávání se staly realitou. K tomu potřebují nové, obsáhlejší a specializované znalosti v oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické a speciálně pedagogické. Změny ve znalostech učitelů jsou však následným a také dlouhodobějším procesem než formulování změn samotných. Dochází tak ke „zpoždování“ ve vybavenosti učitelů znalostmi pro předvídatelnou budoucnost, což je podrobováno kritice. Jádra znalostí učitelů musí být univerzální, rozvoje schopná, flexibilně využitelná a přizpůsobitelná měnící se vzdělávací situaci.

Humanizace české společnosti v 90. letech se bezprostředně promítla do vzdělávání a podpořila *integraci, inkluzi a multikulturní dimenzi* výchovy a vzdělávání ve školách jako principy občanské společnosti. Přistupuje i kontext vstupu České republiky do evropských struktur, což je spojeno s rozvinutím *evropské dimenze* vzdělávání. Tyto nové aspekty výchovy a vzdělávání jsou podmíněny odpovídajícími znalostmi učitelů a rozšiřují tak jejich tradiční pedagogickou bázi.

V současné době se začínají významně diferencovat pedagogické role učitelů v souladu s paradigmatem školního vzdělávání, což vyžaduje vyšší úroveň interdisciplinárních znalostí, ale také již specializované znalosti učitelů.

Znalosti jsou považovány za dynamickou složku učitelské profese. Systematické znalosti teoretické i aplikované získávají učitelé v přípravném vzdělávání a rozvíjejí je a prohlubují v dalším vzdělávání. Je v zájmu státu, aby vzdělávání učitelů zahrnul do priorit vzdělávací politiky a prováděl supervizi přípravy učitelů a výstupů ze studia učitelství.

2.2 Socioprofesionální role učitelů

Jednou z klasických pedagogických maxim je věta, že školu dělá učitel. V duchu této nadčasově chápané zásady se pak tvrdí, že výsledek výchovy a vzdělávání závisí na osobnosti učitele, a to výlučně, či alespoň především. Avšak tvrzení, že o práci školy a výsledcích výchovy a vzdělávání rozhoduje učitel a jeho vzdělání, je třeba brát s mírou. Záleží totiž na okolnostech, do nichž je vřazen a na podmínkách vytvořených společností a jejím vzdělávacím systémem. Ani výchovu, ani školství nelze redukovat na izolovaný vztah učitel – žák.

Veškerý pedagogický personál, jeho sociální status a způsob, jak koná svou práci a posuzuje svou profesi, jak se připravuje před vstupem do aktivní pracovní činnosti a jak se udržuje na úrovni znalostí a aktuálních požadavků na výchovu a vzdělávání, včetně dalších relevantních okolností, to všechno je pouze jedna část rozsáhlého tématu profese učitele.

Jedním z důležitých aspektů analýzy profese učitele je jeho měnící se socioprofesionální role, která přináší důsledky pro přípravné a další vzdělávání učitelů, jehož permanentní renovace v kontextu společenských změn a reforem vzdělávacích systémů je ve světě uznávanou prioritou vzdělávací politiky státu.

Slovní spojení *role učitele* se v odborné literatuře vyskytuje v mnoha významech a kontextech. Nejčastěji jako *chování, sociální pozice* nebo *očekávání*, jejichž teoretické zdůvodnění vychází z různých přístupů jednotlivých autorů (BIDDLE 1995). Někdy však jde o pouhý stylistický obrat bez hlubšího pochopení. Je proto na místě výklad rolí učitele v rovině sociální, socioprofesionální a pedagogické.

2.2.1 Pojem sociální role ve vztahu k učitelům

Pojem sociální role vysvětluje sociologická a sociálně psychologická teorie pro objasnění chování jedince ve společenském systému. Role podle klasické definice ze 40. let minulého století (LINTON 1947) je souhrnem způsobů chování, které se od individua v určité sociální pozici očekávají. I v soudobé formulaci se definuje sociální role jako postavené způsoby jednání očekávané od držitelů určitých pozic (KELLER 1992). Výrazy „chování“ a „jednání“ lze pro účel charakterizování sociální role považovat za synonyma. Sociální role má tudíž normativní charakter a vymezuje individu prostor jeho chování. Je těsně spojena se statutem a představuje vlastně jeho dynamický aspekt. Pokud jde o vztah mezi rolí a osobností, rozlišuje se *očekávaná role* existující v sociálním systému (angl. *expectations*), *koncepce role*, jak si ji vytváří osobnost (angl. *conception*) a *realizace role* v chování individua (angl. *performance*).

Pojem *sociální role* byl aplikován i na chování učitele a vedl k výzkumům, které se pokoušely vysvětlit pedagogikou dříve opomíjený sociální kontext chování profesionálního vychovatele. Na rozdíl od starších pokusů, které spekulativně a taxativně vymezily žádanou vlastnosti učitele nebo vytvářely typologie učitelské osobnosti (např. klasická typologie rozlišující typ logotropa a paidotropa) a zároveň i od nejnovějších výzkumů, v nichž se hledají trvalé individuální charakteristiky rysů osobnosti úspěšných učitelů, přihlíží analýza sociální role učitele k širším souvislostem společenským a vzdělávacím.

Žádná společnost neponechá učiteli na jeho vůli, jak vykonávat svoji profesi a používá k tomu různých prostředků, které mají jak sociálně kontrolní tak implikující funkci. V centralizovaných systémech jsou to především normy vydávané státními orgány, sjednocující a unifikující role učitelů, zatímco v decentralizovaných systémech fungují především *role expectations*. Zodpovědnost učitele nemůže být vysvětlena bez pochopení společenského vývoje a bez identifikace se širším sociálním aspektem role učitele v dané společnosti.

Socioprofesionální role učitele

Chceme-li pochopit a vymezit role učitele, můžeme k tomu přistupovat dvojím způsobem. Výchozím aspektem pro určení sociální role učitele jsou očekávání a požadavky společnosti, pokud jde o způsob jeho chování vzhledem k tomu, že mu je přidělena pozice profesionálního vychovatele. Tato očekávání a normy určují jak učitelovy výchovně-vzdělávací činnosti, tak jeho chování v ostatních společenských situacích. Sociální role tedy vymezuje celkový rámec, do něhož se chování příslušníka učitelské profese zařazuje. Stává se vzorcem chování požadovaného od jedince v souladu s jeho postavením v sociální komunitě. Vzhledem k charakteru výchovy a vzdělávání jako činnosti, jež se určitým způsobem dotýká všech členů společnosti, a zároveň činnosti veřejně institucionalizované, mají sociální role učitele mimořádný význam ve srovnání s ostatními profesními skupinami, jejichž práce je veřejnosti uzavřenější.

Druhé hledisko vymezení rolí učitele je specifitější a je prvním podřízeno. Společensky svěřenou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání mladé generace naplňuje učitel uvnitř příslušných institucí a v určitých pedagogických situacích, při nichž se rozhoduje sice v rámci své celkové sociální role, ale zároveň se zřetelem ke specifitě výchovně-

vzdělávací činnosti, dále vzhledem k výsledkům vědeckého poznání a k měnícímu se kontextu vzdělávání. V průběhu historického vývoje nabývá z tohoto hlediska chápání role na významu a lze mluvit o postupné profesionalizaci učitelské práce, respektive o socio-profesní roli učitele. Jinými slovy, v očekáváních a normách určujících sociální roli učitele se pod vlivem rozvoje vědy a snah o její využití v praktických činnostech, analogicky jako v ostatních profesích, výrazněji uplatňuje kritérium odbornosti a specifického vzdělání. To však neznamená, že by bylo možné postavit proces profesionalizace do protikladu společenské podmíněnosti učitelské role a chápat jej jako oslabování vlivu společnosti na výchovu a vzdělávání. Tento teoretický problém má své důsledky pro vývoj učitelské profese a vzdělávání učitelů a charakterizuje tendenci postupného přechodu od *difúzní ke specializované učitelské roli* (BROMBEREK 1973).

Učitelé ovšem pracují v širším sociálním poli, než by se při povrchním pohledu na jeho profesi zdálo. Tato skutečnost vyplývá ze společenského závazku učitele, od něhož se očekává společensky prospěšná angažovanost nad rámec školy. Učiteli, zvláště ve venkovském prostředí, zůstává například zachována role veřejného a kulturního pracovníka, k níž má stále ještě poněkud blíže než ostatní vrstvy inteligence žijící na venkově. Zdá se však, že i zde se těžiště přesunuje na činnosti blíže související s učitelskou praxí jako je amatérská kulturní činnost, trenérská činnost, různá přednášková činnost pro veřejnost a rodiče a sociální práce. V této souvislosti se oprávněně konstatuje, že výrazná feminizace učitelské profese ovlivňuje pokles angažovanosti učitelů v mimoškolních aktivitách.

Učitelská role je sice chápána jako jednotný komplex, ale přesto jsou diferencováni příslušníci socioprofesní skupiny učitelů s ohledem na druh či stupeň školy. Dokazují to výzkumy společenské prestiže profesí i jednotlivých kategorií učitelů, či dokonce učitelů určitých předmětů (ŠVECOVÁ 2000). Zdá se, že takové postoje k učitelství vyplývají z historického vývoje. Po zavedení povinné školní docházky při utváření masového elementárního školství v průběhu 19. století se vydělila společenská skupina lidí se specifickou funkcí a kvantitativně se rozrůstala. Přispěl k tomu samozřejmě i rozvoj výroby vyžadující kvalifikovanou pracovní sílu a také vznik moderních státních útvarů, pro něž bylo třeba novým způsobem vychovávat mladou generaci. Existovala však i druhá skupina učitelů škol, jejichž původ je starší a vzdělávací i společenské poslání odlišné od škol elementárních. Jsou to například gymnázia, lycea, grammar school. Tyto původně stavovské školské instituce se v podmínkách kapitalistické společnosti v 19. století staly školami sekundárními, elitářskými a selektivními, do nichž byl vstup sociálně regulován. Jejich učitelé představovali vedle učitelů škol elementárních zcela samostatnou skupinu, jejíž role byla koncipována zcela odlišně a jíž se dostávalo kvalitativně vyššího vzdělání.

Jestliže v roli učitele elementární školy se zdůrazňovala schopnost být metodicky dokonalým, předem stanoveným způsobem umět vycvičit dovednosti čtení, psaní a počtů a naučit empiricky získaným a prakticky zaměřeným poznatkům, jež se vztahují k životní zkušenosti a budoucí práci dětí nižších sociálních vrstev společnosti, pak původní role učitele sekundární školy byla založena na odborných, akademických znalostech humanitních, později i přírodních věd, z nichž se jednoznačně odvozovala jejich profesní kompetence. Tzn. teoretické poznatky spíše přednášet, než jím vyučovat. Tyto role se pak promítaly do dvou obsahově, institucionálně i prestižně odlišných typů učitelské přípravy: seminaristické v normálních školách (angl. teacher training) a vědecké na vysokých školách (angl. university teacher education).

Teprve další prodlužování školní docházky, zvyšování počtu žáků sekundárních škol, vytváření stále integrovanějšího školského systému, do něhož se včlenilo i odborné školství, ale zejména pak snahy o vytváření podmínek rovného přístupu nevzdělávání nepůsobily, že se tyto společensky i vzdělanostně odlišné učitelské skupiny postupně přibližovaly a jejich role se dostávaly do vzájemného vztahu. Nedá se však říci, že by v posledním období vývoje všude došlo k úplné integraci obou.

Integrace socioprofesionálních skupin je zřejmě možná teprve tehdy, když dojde k důsledné horizontální a vertikální integraci vzdělávacího systému, kterou podpoří adekvátní socioekonomické podmínky a když budou definovány takové cíle a strategie školního vzdělávání, které zdůrazňují potřebu ovládnutí teoretických poznatků všemi žáky. V současnosti klade školní vzdělávání právě takové požadavky paradigma společnosti vědění. Kromě tohoto tlaku je třeba zároveň eliminovat předsudek, že pedagogická práce na nižším stupni škol je profesionálně méně náročná, protože ve skutečnosti je pouze jinak specifická.

Přijmeme-li princip jednotné obecné role učitelů, kteří bez ohledu na své institucionální zařazení, předmětovou specializaci či věk žáků plní sice svým obsahem rozmanité činnosti (výcvik ve specializovaných pracovních dovednostech nebo seznamování se systémy pojmů, zákonů a metod poznání v základních vědních oborech nebo aplikace vědy v technologické oblasti či rozvoj umělecké tvořivosti), nevylučuje se tím specializace jednotlivých učitelských kategorií, specializace v koncepcích vzdělávání a výuky i pojetí učebních předmětů (kurikulů). Je však naprosto nezbytné vyvodit z takového principu závěry pro organizaci učitelského vzdělávání uskutečňujícího se v rozmanitých modelech a diverzifikovaných vzdělávacích cestách avšak eliminujícího nerovnoprávnost mezi vzdělávacími institucemi či programy. Cílem je odstranit přehradu mezi různými kategoriemi učitelů a vést k identifikaci všech učitelů se společnou rolí, vyplývající ze závazku vůči společnosti a celoživotnímu rozvoji jedince.

Existuje povědomí, že definování rolí učitelů ve škole vychází z profesních a zaměstnaneckých povinností a zodpovědností, organizačních a provozních potřeb školy jako instituce. Takto chápáné role jsou zřetelně vymezeny v hlavních dokumentech školy jako je pracovní řád a organizační řád, a také pracovní náplně. Ve skutečnosti jde o stanovení pracovních činností a povinností a podmínek pro jejich plnění či vyžadování.

Jasně definovaná kritéria pro hodnocení plnění příslušných rolí podporují jejich dobrovolné, uvědomělé přijetí. Ztotožnění se s příslušnými profesními a zaměstnaneckými rolími se projevuje nejen ve vysoké míře zodpovědnosti, ale také v angažovanosti a iniciativnosti, přesahující rámec předepsaných povinností a norem školy.

Role a vztahy lidí ke škole. Od rolí se odvíjejí vztahy lidí ke škole jako místa pohody a setkávání, dobře organizované a fungující instituce, zabezpečující podnětné prostředí a podmínky pro práci a učení. Rozdíly a specifika vztahů jsou determinovány převážně rozdílnými rolími učitelů a žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu, jejich racionálními hodnotami a očekáváními z příslušných rolí vyplývajících. Pozitivní vztah učitelů je determinován jejich vztahem k profesi a zájmem o práci s dětmi, či dokonce iracionálně láskou k dětem. Tato determinace je u učitelů současně největším zdrojem zklamání, o to výraznějšího tím, že jejich očekávání nejsou zcela naplňována. Pozitivní vztah rodičů ke škole vychází z podobných zdrojů jako vztah učitelů (láska k dítěti – je-li dítě spokojené, je spokojený většinou i rodič). Ve vztahu rodičů ke škole se prokázaly také racionální

hodnoty (škola má připravit dítě na studium na střední škole, školní vzdělání je užitečné pro budoucí uplatnění dítěte ve společnosti). Škola přebírá předpokládané role rodičů ve výchově a vzdělávání dítěte, aniž by to rodiče přiznávali explicitně, ale zároveň požadují tuto zodpovědnost od školy. Často se dokonce stává, že svalují vinu za své nedostatky ve výchově dětí na učitele a školu. Nejproblematictější a zneklidňující je důvod pozitivního vztahu žáků ke škole. Je ovlivněn tím, že žáci školu chápou především jako příležitost pro realizaci zájmů a zdroj zábavy. Oslabené je vnímání školy jako místa práce a učení (což narůstá s věkem žáků), neatraktivní je pro žáky plnění povinností a úkolů.

Role a mezilidské vztahy. Mezilidské vztahy ve škole jsou založeny nejen na jasném vymezení klíčových rolí v organizační struktuře školy, na úrovni profesních kompetencí učitelů a ředitelů a na kolegiální korektnosti. Měly by prokazovat znaky partnerství, solidarity a tolerance, neformální spolupráce, družnosti a vzájemné pomoci, což není vždy samozřejmostí či daností. Ve vztahu učitelů a žáků bývá zdrojem problémů nesplněné rolí očekávání, které mají učitelé vzhledem k žákům, ale také naopak. Týká se to především již výše popsaných postojů žáků k povinnostem, činnostem a školním normám, které u žáků nejsou dominantní ve vztahu ke škole. Snaha o udržení dobrých vztahů mezi učiteli a žáky je ze strany učitelů zřejmější a úspěšnější. Tenduje však někdy ke snižování potřebné učitelovy autority a nároků na kvalitu vědomostí, zmírnění požadavků na dodržování norem a povinností žáků a k preferování pro žáky atraktivnějších a přijatelnějších forem vyučování a učení. Vztahy mezi žáky, které jsou jimi samotnými považovány převážně za solidární a kamarádké, tendují v poslední době k negaci a agresivitě vůči dospělým nebo i mladším spolužákům, k negaci vůči povinnostem a normám standardního slušného chování. Negativně se projevují v neúctě k učitelům nebo i v ničení zařízení školy. Příčiny těchto trendů jsou obecnější povahy a reflektují kulturu a hodnoty společnosti.

2.2.2 Diferenciace pedagogických rolí a činností učitele

Doposud jsme se zabývali socioprofesionální rolí jako integrovanou, komplexní institucí, ve své specifikaci vyjadřující jedinečnost učitelské profese, která vyplývá ze společenské významnosti konání a modelu profesního chování. Takové pojetí role má význam především při srovnávání s jinými profesemi a v argumentacích společenské prestiže.

Učitelé ve své pedagogické práci, ve svém konání ve škole přijímají nové specifické role, jejichž identifikace je v současné době pouze skicována a mnoha autory různě pojímána (PROKOP 2001, KOSTRUB 2003). Učitelství se stává strukturou pedagogických rolí, které si učitelé nevolí, neboť jsou určovány definovanými funkcemi školy, jsou způsobeny cílům vzdělávání a charakteru vzdělávací instituce, odrážejí profesní povinnosti a zodpovědnosti, které nabývají na rozsahu a rozmanitosti.

Diferenciace pedagogických rolí v současnosti je důsledkem zvyšující se specializace profesních činností učitele. Vyplývá to z požadavku diferenciace žáků vzhledem k jejich individuálním zvláštnostem v učení, vzdělávacím zájmům a potřebám, což přináší do pedagogické práce vyšší míru individualizace vzdělávání a vyučování/učení, individuálního přístupu k žákům a širší spolupráci s výchovnými partnery (rodiči, výchovnými poradci,

psychology). Zároveň vývoj žákovské populace a nové společenské determinanty výchovy vyžadují specifické pedagogické činnosti a profilují další učitelovy role. Proměna učitelské profese v diferencovaných rolích je také důsledkem nových poznatků o výchově a vzdělávání.

Příklady přístupů k rolím učitele ve škole

Jedním z přístupů definování rolí učitele ve škole je analogie (PROKOP 2001, s. 9-11), která se však dopouští určitých zkreslení a nepostihuje skutečnou realitu. Příkladem může být analogie *učitel – kulturní pracovník*, který je chápán jako osoba reprodukující a zprostředkující kulturu mladé generaci. Analogie *učitele – oběti* je limitována jeho bezmocností, podléhání nátlaku, podřízeností, omezenou možností výběru. Mnohé další jako *zahradník, vlastník, dozorce, rozhodčí aj.* (tamtéž) jsou neakceptovatelné pro vědeckou analýzu a deskripci profesních rolí učitele.

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že role učitele jsou vždy spjaté s učením se žáků, tedy jde o koncept *učitel – průvodce světem učení se*, pak můžeme akceptovat náčrt struktury rolí, který zahrnuje podle J. Harlanové tři hlavní role učitele: *inspirátor, facilitátor, konzultant* (KOSTRUB 2003).

1. **Učitel – inspirátor** poskytuje každému žákovi prostor pro učení se a sebezvoje. Podporuje objevitelskou činnost žáků, je otevřený a přístupný jejich nápadům a potřebám. Sám je inspirován pedagogickými a didaktickými přístupy.
2. **Učitel – facilitátor** usnadňuje žákům učení. Podporuje samostatnost žáků v učení a působí pozitivně v řešení učebních problémů a umožňuje tak žákům objevovat sebe sama.
3. **Učitel – konzultant** je rolí, která je založena na otevřené komunikaci, důvěře a žákových reflexích učební reality. Směřuje k poradenství.

Uvedená klasifikace zdaleka nepostihuje celý rozsah učitelovy profese a soustřeďuje se pouze na aspekt žák – učení.

V encyklopedii The International Encyclopedia of Education (1994, s. 6089-6091) je podána významná charakteristika učitele v roli *tvůrce kurikula*. Tuto roli považujeme za hodnou pozornosti vzhledem k aktuálnosti formulování nových kurikulárních dokumentů pro všechny stupně a druhy škol v ČR, které se dotknou všech učitelů.

Učitelé ve vztahu ke kurikulu se nacházejí ve dvou různých kontextech:

- » jako *uživatelé a zprostředkovatelé* vzdělávacího obsahu, který je definován/normován
- » jako *tvůrci* vlastního kurikula.

Rovina uživatelská a realizační zavazuje učitele ke splňování kurikulárních dokumentů (učební osnovy, tematické plány, metodické příručky pro učitele, učebnice pro žáky), které vznikly mimo školu, což v důsledcích pro profesi přispívá ke snižování autonomie. Určitá míra autonomie je vnímána v propojení s pedagogickou odborností a projevuje se v osobitosti didaktického ztvárnění učiva (předmětu). Není však zcela na libovůli učitele, ale je založena na předmětově specifických didaktických znalostech. Všeobecně platí (v zahraničí i u nás), že učitelé jsou posuzováni v naplnění role uživatele kurikula včetně

jeho ztvárnění ve strategii vyučování, a to podle úrovně připravenosti žáků na přijímací zkoušky a úspěšnosti v jejich přijetí na školy vyššího vzdělávacího stupně. Přijímací zkouška je měřítkem kvality zprostředkování kurikula, a nezávisí ani tak na samotných kurikulárních dokumentech, ale na jejich „provedení“ učitelem.

Učitelé si však musí klást otázku, jak lze realizovat předepsané kurikulum vzhledem k rozdílným učebním potřebám a možnostem žáků a vzhledem k heterogenním třídám, jestliže určujícími principy účinného vyučování jsou diferenciací a individualizace. Učitelé musí být schopni interpretovat kurikulární dokumenty v konkrétních učebních zkušenostech a volit strategii přizpůsobování dané situaci a podmínkám.

Klíčovými faktory v této strategii se stávají:

- » analýza a interpretace kurikula
- » identifikace vhodných zdrojů a příležitostí pro učení v učebních materiálech
- » diagnóza vzdělávacích potřeb žáků
- » priority a předpokládané obtíže ve specifických výukových situacích
- » volba vhodné kurikulární strategie.

Učitelé v roli *tvůrců vlastního kurikula* se zapojují do vytváření školního kurikula, což na rozdíl od předchozí varianty dané role posiluje učitelskou autonomii, avšak vyžaduje specifickou profesní kompetenci.

Jsou popsány čtyři typy profesní autonomie v kurikulu (podle SKILBECKA, tamtéž, s. 6090):

- » rozhodování o podstatě školního kurikula, tj. jeho cílech a obsahu
- » rozhodování o zdrojích potřebných pro realizaci školního kurikula
- » rozhodování o plánování učební zkušenosti pro skupiny žáků i jednotlivé žáky
- » rozhodování o hodnocení kurikula.

Profesní autonomie v kurikulu je podmíněna (podle GORDONA, tamtéž, s. 6090) existencí tří komponent:

- » komponenta přesvědčení (angl. belief)
- » komponenta schopnosti (angl. ability)
- » komponenta vyžadování (angl. desire).

Uvedené komponenty vstupují do procesu projektování, realizace a hodnocení školního kurikula a tím zároveň vzniká prostor pro profesní seberozvoj jednotlivého učitele i celých pedagogických sborů.

Kategorizace profesních činností učitele

Dospět k systematickému a konzistentnímu vymezení existujících rolí učitele ve škole je možné na základě analýzy profesních činností. V české literatuře jsou uvedeny různé kategorizace profesních činností učitelů obvykle s označením jako základní.

Následující přístup rozlišuje čtyři základní druhy činností učitele (KURELOVÁ 1998, s. 16):

- » orientační, komunikativní a kultivační činnosti (odvozené od subjektivě-objektivých vztahů výchovy)
- » diagnostické a evaluační činnosti (odvozené od podmínek výchovy a výchovně-vzdělávacích výsledků)
- » projektivní činnosti (odpovídají projektování výchovy a vzdělávání na různých úrovních fungování školy)
- » realizační činnosti (odvozené od tvorby a optimalizace pedagogického procesu).

V mezinárodním komparativním výzkumu učitelů směřujícím k charakterizování středoevropského učitele na základě profesiografie se uvádí podrobnější avšak tradiční kategorizace činností (BLÍŽKOVSKÝ a kol. 2000 s. 83):

- » vyučování
- » další služba ve škole, pohotovost, dozor
- » činnosti doučovací, nápravná cvičení
- » zájmové kroužky
- » příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek
- » participace na správě a samosprávě školy, pedagogické porady svolané vedením školy, pedagogické porady a konzultace s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři atd.
- » spolupráce s rodiči
- » veřejná činnost učitele (osvětová, sociální, ekologická a jiná)
- » studium, sebevzdělávání
- » učitelská agenda, administrativa a jiné činnosti.

Specifický přístup ke kategorizaci činností učitele zvolila Mezinárodní pracovní skupina „Učitelské vzdělávání“ při Evropském domě Burgenland, která analyzovala a posuzovala činnosti učitele ve třech oblastech (JANÍK 2002):

- » metodicko-organizační aktivity
- » aktivity podporující svobodu, sociální učení a integraci ve škole
- » aktivity směřující k profesnímu rozvoji učitele a rozvoji školy jako instituce.

Uvedené oblasti byly rozpracovány do třiceti vybraných aktivit, které tvořily torzo dotazníku pro učitele, jehož výsledky byly využity ve srovnávací studii Být učitelem ve střední Evropě publikované v roce 1997.

Do *metodicko-organizačních aktivit* byly zařazeny: ověřování nových forem a metod výuky, realizace mezioborového a projektově orientovaného vyučování, používání různých učebnic, vedení žáků k dodržování školního řádu, vedení žáků k pečlivému vypracovávání úloh.

Aktivity podporující svobodu, sociální učení a integraci byly konkretizovány v položkách: nechat žáky spolurozhodovat při výběru učební látky a při volbě typu a druhu vyučovacích metod, orientovat učivo podle zájmu žáků, vytvořit ze školní třídy společenství se vzájemnou pomocí a podporou, zpracovávat učební látku ve skupinové práci, podporovat sociální učení, integrovat žáky se specifickými potřebami, provádět speciální cvičení se slabšími žáky, poskytovat nadaným žákům nabídku doplňujícího vyučování.

Aktivity směřující k profesnímu rozvoji a rozvoji školy obsahovaly: učit se novým vyučovacím metodám, používat různých učebnic při přípravě na vyučování, číst aktuální pedagogickou a pedagogicko-psychologickou literaturu, číst odbornou literaturu vztahující se k vyučovacím předmětům, psát články pro pedagogické časopisy, spolupracovat na rozvoji školy, zvát do vyučování rodiče nebo odborníky, účastnit se mezinárodních školních projektů, realizovat exkurze se žáky do zahraničí.

Dotazník byl zadán učitelům základních škol v Rakousku, Maďarsku, Slovensku, Slovinsku a v České republice a respondenti vypovídali v jaké míře uvedené aktivity provádějí.

Uvedený přístup postihuje reflexi progresivních trendů ve vyučování a učení a také požadavků na seherozvoj učitele. Není jen výčtem tradičních činností, ale zahrnuje také zodpovědnosti a inovativní úsilí, které v běžné klasifikaci zůstávají skryty.

Jaké činnosti skutečně provádějí čeští učitelé a s jakým nasazením, to přinesly výsledky výše uvedeného výzkumu (JANÍK tamtéž):

- » učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulzy spíše opatrně
- » učitelé relativně často kombinují ve vyučování různé učebnice
- » učitelé vyžadují disciplínu a řád
- » s principem svobody zacházejí učitelé spíše zdrženlivě
- » učitelé chtějí ze své třídy vytvořit kooperující společenství, avšak metody „sociálního učení“ příliš často nepraktikují
- » učitelé chtějí spolu s vedením školy a kolegy rozvíjet vlastní školu, bilaterálních projektů a exkurzí do zahraničí se účastní pouze výjimečně
- » učitelé čtou pedagogicko-psychologickou a odbornou literaturu, články pro odborné časopisy píšou jen zřídka.

V našem analyticko-deskriptivním přístupu ke kategorizaci činností rozlišujeme v učitelské profesi *činnosti hlavní a činnosti doplňkové* (VAŠUTOVÁ 2002). Hlavní činností je vyučování, které zahrnuje podle etap tři druhy činností: *projektování, realizaci projektu v interakci se žáky a hodnocení*. Doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, mají však i přesahy do vyučování. Vztahují se jak k vedení třídy a k efektivnímu fungování školy, tak k sociálním komunikacím uvnitř a vně školy a jsou legitimní součástí profesního výkonu. Lze je kategorizovat do šesti druhů: *konzultační, koncepční, administrativní, operativní, styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, sebevzdělání a profesní rozvoj*. Celkově je námi popsáno deset druhů činností.

- (1) **Projektování** lze charakterizovat jako systematické promýšlení a vytváření vzdělávacího programu školy, koncipování vyučovacího předmětu a jeho výuky. V této činnosti jsou vyjádřeny představy učitele o jeho pedagogických záměrech v kategoriích cílů, obsahu a předpokládaných výsledků, představy o výukových strategiích a strategiích učení žáků v konkrétních výchovných a vzdělávacích podmínkách, které jsou diagnostikovány a reflektovány. Jsou zde zahrnuty i činnosti spojené s přípravou učebních materiálů a pomůcek.
- (2) **Vlastní vyučování**, tj. realizace projektu nastává v reálné koexistenci dvou vzájemně se ovlivňujících subjektů. Učitele, který reprezentuje didaktické pojetí vyučování, způsob vedení žáků a pedagogické komunikace, a žáků, kteří se vyznačují rozdílnou motivací, očekáváními a styly učení. Vyučování se uskutečňuje obvykle v prostředí školní třídy a v určité struktuře sociálních vztahů. Ve vyučování jsou zahrnuty výchovné situace a učitelovy výchovné intervence.
- (3) **Hodnotící činnosti**, které jsou podstatou závěrečné etapy vyučování, jsou zpětnou vazbou pro aktéry vyučování. Žáci jsou posuzováni za dosažené výsledky učení a změny chování. Učitel dále hodnotí splnění cílů vyučování a reflektuje užité didaktické postupy a intervence a také žákovské hodnocení výuky.
- (4) **Konzultační činnost** patří mezi aktivity probíhající mimo vyučování, ale převážně s ním souvisí. Soustřeďuje se do setkávání a rozhovorů se žáky a jejich rodiči, případně i kolegy ve sboru. Jejich účelem je poskytování informací, poradenství, navázání spolupráce, ale také diagnostikování podmínek učení se a výchovy žáků a problému širšího kontextu.
- (5) **Koncepční činnost** poskytuje učitelům prostor pro participaci na projektech a úkolech školy směřujících vně a dovnitř školy. Týká se tvorby školních vzdělávacích programů, inovací ve výuce, organizačního systému školy, systému hodnocení žáků, efektivního využívání informačních a komunikačních technologií, programu volnočasových a veřejně prospěšných aktivit žáků, vnitřní a vnější evaluace školy atd.
- (6) **Administrativní činnost** patří k povinnostem učitelů a je ve škole nezbytná. Vedení agendy žáků, výkaznictví (třídní kniha, třídní výkaz), vyplňování formulářů (např. vysvědčení), korespondenci, podávání zpráv vedení školy, to vše patří mezi běžné úkony.
- (7) **Operativní činnost** zahrnuje především organizační práci, které je buď běžnou součástí práce učitele (dozory, pohotovosti, suplování, porady) nebo je nárazová, kdy je spojena s akcemi školy (kulturní, sportovní aj.).
- (8) **Styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery** je neodmyslitelnou složkou výkonu profese učitele a má i své tradice v učitelské profesi. V současné škole se od učitelů očekává, že se zapojí do veřejného života a občanských aktivit v dané lokalitě jako reprezentant profese a školy a bude usilovat o získání podpory veřejnosti. Také spolupráce školy, tj. učitelů se sociálními partnery se ukazuje v současnosti jako velmi důležitá, ať již zahrnuje místní zastupitelství, zaměstnavatele nebo různé sociální instituce. Učitelé stále více potřebují spolupracovat s dalšími výchovnými partnery, mezi něž patří kolegové ve sboru, vedení školy, psychologové, poradenská pracovníci i rodiče, s nimiž učitel řeší výchovné a vzdělávací záležitosti žáků. Do této kategorie činností patří rovněž veřejné prezentace školy (tj. žáků a učitelů) jako tzv. public relation.

(9) Poslední doplňkovou činností je *seberozvoj* učitelů, jehož podstatou je sebevzdělávání a dále činnosti směřující k *rozvoji profese*. Sebevzdělávání učitelů probíhá permanentně a soustřeďuje se především do programů dalšího vzdělávání, odborných seminářů a konferencí. Za efektivní formu je považováno vzájemné formativní působení uvnitř pedagogických sborů, například při tvorbě školního vzdělávacího programu nebo vzdělávání uvnitř sborů (tj. vydělení rolí tzv. trainee trainers). Součástí seberozvoje a rozvoje profese je odborná publikační činnost učitelů a veškeré aktivity, které prospívají učitelské profesi.

(10) Výkon profese učitele zahrnuje také *specifické činnosti*, které se týkají řízení školy nebo výkonu dalších funkcí či delegovaných pravomocí. Uskutečňují se nad rámec hlavních a doplňkových činností a povinností ve škole a nevykonávají je všichni učitelé. Patří sem například vedení předmětových komisí a další metodické nebo výchovně-poradenské funkce.

Od kategorií základních činností lze odvodit jednotlivé konkretizace činností, které se v řešení výzkumného záměru staly položkami dotazníkového šetření *preferencí profesních činností na základních školách*. Formulace položek vycházely z ryze českého prostředí a byly pilotně ověřeny (VAŠUTOVÁ 2001 a).

VÝZKUM

Výzkumný záměr **Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003)**.

➤ V analýze činností bylo pro účel výzkumu identifikováno čtyřicet konkretizací, jejichž řazení v dotazníku bylo nikoli systematické, ale náhodné, aby nedošlo k ovlivňování výpovědí. Preference byly respondenty posuzovány přidělením hodnoty 1-5 v každé položce, přičemž 1 označovala nejnižší významnost a hodnota 5 nejvyšší významnost dané činnosti na škole, tak jak ji vnímali jednotliví učitelé.

Pořadí významnosti činností vyplývající z výpovědí 211 učitelů ZŠ je následující:

1. řešení výchovných problémů žáků/třídy/školy (2)
2. udržování pořádku ve třídě a režimu školy, dohledy, dozory, služby (7)
3. péče o zdraví a bezpečnost žáků (2)
4. zkoušení a průběžné hodnocení žáků, sumativní hodnocení (čtvrtletní, pololetní, výroční) (3)
5. pracovní setkávání členů sboru, součinnost s vedením školy, pedagogické rady (4, 8)
6. organizování reprezentativních akcí třídy a školy (akademie, besídky, soutěže, sbírky) (7, 8)
7. další vzdělávání/neformální sebevzdělávání (9)
8. pohotovosti, suplování, různé zástupy (7)
9. opravování domácích a písemných prací žáků, posuzování výtvorů žáků (3)
10. spolupráce a jednání s rodiči, osobní kontakt – návštěvy (4)

11. *příprava žáků na jejich budoucí povolání (2)*
12. *pedagogické aktivity mimo školu (kurzy, kroužky, besedy, soubory atd.) (8)*
13. *administrativa (výkazy, korespondence, aj.) (6)*
14. *koncepční úkoly v rámci předmětu, vzdělávacího programu školy, projekty školy, organizace výuky (5)*
15. *spolupráce s jinými institucemi (poradny, partnerské školy, sponzorské firmy, aj.) (8)*
16. *vyřizování stížností rodičů a občanů na žáky, na učitele, na školu (7)*
17. *organizování běžných akcí školy (exkurze, výlety, výchovné koncerty, vycházky aj.) (7)*
18. *vystupování na veřejnosti jako reprezentant profese a školy (8)*
19. *reflexe změn ve školství a zakomponování do pedagogické práce (5)*
20. *projekty výuky (tematické plány, písemné přípravy na vyučovací hodiny aj.) (3)*
21. *péče o techniku a vybavení pracoven/tříd/školy (7)*
22. *vedení záznamů o žácích, o jejich pokroku, problémech, perspektivách (6)*
23. *být hospitovaný vedením školy a školní inspekci, následné rozbor a hodnocení (3, 9)*
24. *inovace ve vyučování, pedagogické pokusnictví (5, 1-3)*
25. *doučování, konzultace, třídnické hodiny (4)*
26. *účast na odborných setkáních, seminářích a konferencích pedagogů, oborových společností, asociací (9)*
27. *péče o životní prostředí v místě školy/bydliště (8)*
28. *pedagogické intervence a sankcionování žáků (2)*
29. *výkon řídicí a jiné funkce nad rámec vyučovacích, povinností (metodik, fakultní učitel, předseda předmětové komise, atd.) (10)*
30. *neformální rozhovory se žáky (o přestávkách, na akcích třídy a školy, mimo školu) (4)*
31. *čtení odborných periodik (9)*
32. *tvorba specifických textových materiálů a pomůcek (1)*
33. *společensky prospěšné aktivity v místě bydliště/školy (8)*
34. *péče o své tělesné a duševní zdraví (9)*
35. *zapojení se do akcí týkajících se požadavků učitelů (pracovní podmínky, platy) (9)*
36. *osobní příspěvky k rozvoji profese učitele (účast na výzkumu, argumentace pro obhájení profese, reprezentace učitelství) (9)*
37. *publikování vlastních příspěvků v tisku (8, 9)*
38. *předvádění vzorových hodin kolegům, rodičům (3, 8)*
39. *sebehodnocení a techniky sebereflexe (žákovské hodnocení, dotazníky pro rodiče aj.) (3)*
40. *hospitování u kolegů (8).*

Pozn. V závorce za každou položkou je uvedeno číslo kategorie činností, k nimž položku řadíme.

Je třeba poznamenat, že zařazení konkrétních činností do jednotlivých kategorií nevypovídá o podílu těchto činností na celkovém profesním výkonu, tedy o profesiogramu. Tento úkol byl zahrnut v mezinárodním výzkumu B. Blížkovského a spoluředitelů (BLÍŽKOVSKÝ a kol. 2000).

Jak vyplývá z výsledků našeho šetření, na školách jsou v práci učitelů tradičně preferovány ty činnosti, které patří ke každodenním nebo průběžným povinnostem, a které udržují chod školy a třídy (dozory, suplování, porady, udržování pořádku). Avšak hlavní uvedenou prioritou, jak se ukazuje, se stává oblast výchovných problémů, chování a kázně žáků, jimiž se současný učitel zabývá jako nejdůležitější činností, přičemž intervence a sankcionování žáků se ocitají až ve druhé polovině řebříčku preferencí. Toto zjištění podporuje častokrát sdělované přesvědčení a zkušenost učitelů, že se musí daleko více zabývat výchovnými a kázeňskými problémy žáků, a tím se vyčerpávají na úkor jiných důležitějších pedagogických činností.

Mezi preferovanými činnostmi se také objevuje zkoušení a hodnocení žáků a posuzování produktů jejich učení, které s tím souvisí. Opět je potvrzena skutečnost, že jedním z hlavních úkolů základní školy je hodnotit žáka pro účely jeho další studijní dráhy, přičemž samotná příprava žáka pro budoucí život a povolání, která je jádrem vzdělávání na základní škole, je preferencí řazena až za hodnocení žáků. Spolupráce s rodiči je činnost, která úzce souvisí jak s výchovnými záležitostmi, tak s hodnocením žáků, a proto se ocitá mezi deseti nejvýznamnějšími činnostmi. Didaktická rovina práce učitele se co do významnosti posouvá až do druhé a třetí dekády analyzovaných činností.

Podíváme-li se na položky představující *nejméně významné činnosti*, pak je překvapující, že většina spadá do kategorie sebezrovoje učitele a rozvoje učitelské profese (9), a dále do kategorie styku s veřejností a spolupráce s partnery (8). Očekávali bychom také, že mezi preferované činnosti v současné škole budou patřit inovace ve vyučování, koncepční a projektivní činnosti směřující ke zkvalitnění práce školy nebo i žádoucí neformální komunikace se žáky. Je tedy zřejmé, že reflexe změn ve vzdělávací politice, vědách o výchově a dalšího kontextu je ve školách pomalá a opatrná. Navíc je třeba vidět, že zájem o profesi učitele v decizní sféře je u nás zatím jen proklamativní, hodnocení učitelů a výkonu školy inspekci a rodičovskou veřejností se pohybuje v rovině udržování pořádku, bezchybné organizace, bezproblémové komunikace a připravenosti žáků složit formální přijímací zkoušky. Učitelé se přizpůsobují tomu, co se od nich požaduje, někteří s profesní oddaností, někdy i s lhostejností, někteří s rezignací. Zjištěné výsledky jsou kompatibilní s výše uvedeným mezinárodním výzkumem českých učitelů.

2.2.3 Model struktury pedagogických rolí učitele

Jedním ze záměrů zjišťování preferencí činností učitele bylo identifikovat skutečnou strukturu pedagogických rolí učitelů základních škol s vědomím, že byla zkoumána na bázi subjektivní zkušenosti a vnímání respondentů. Na základě předešlé analýzy činností a jejich preferencí a s využitím zahraničních modelů rolí učitelů dospíváme ke struktuře a charakteristice rolí učitele základní školy a překládáme následující model.

1. Role poskytovatel poznatků a zkušeností

- » učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie, v níž je zprostředkovává žákům
- » učitel zprostředkovává žákům zkušenost.

2. Role poradce a podporovatel

- » učitel je průvodce učení žáků prostřednictvím vyučovací strategie
- » učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole
- » učitel je poradce pro řešení učebních problémů žáků, a také sociálně vztahových, postojoyých a rozhodovacích problémů a nejistot žáků
- » učitel je facilitátor/podporovatel učení žáků, vytváří optimální podmínky pro učení jednotlivých žáků
- » učitel je supervizor chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách.

3. Role projektant a tvůrce

- » učitel je tvůrce kurikulárních a výukových projektů
- » učitel je tvůrce osobitých strategií vyučování
- » učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek
- » učitel vyvíjí nové koncepty vyučování, inovuje vyučování
- » učitel konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky.

4. Role diagnostik a kliník

- » učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje jejich obtíže a zdroje obtíží
- » učitel diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě a v širším sociálním kontextu
- » učitel odhaluje sociálně patologické projevy žáků
- » učitel komunikuje se žáky, s rodiči, s výchovnými partnery o výchovných a vzdělávacích záležitostech
- » učitel propojuje preaktivní rozhodování a interaktivní reakce ve třídě, ve vyučování
- » učitel intervenuje.

5. Role reflektivní hodnotitel

- » učitel je hodnotitel žáků, posuzuje výsledky jejich učení a změny v osobnosti
- » učitel je hodnotitel kurikula a výuky, reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost a nová řešení pedagogických situací a problémů
- » učitel reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalším subjektům
- » učitel reflektuje proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci
- » učitel reflektuje sebe sama.

6. Role třídní a školní manažér

- » učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kulturně výchovný program třídy
- » učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy/školy a spolupráci se sociálními partnery
- » učitel vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spolupráci s výchovnými partnery
- » učitel přijímá delegované pravomoci pro z kvalitnění práce školy
- » učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovní, třídy.

7. Role socializační a kulturní model

- » učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů
- » v odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace.

Vrátíme-li se zpět k preferencím činností učitelů ve škole, pak lze vyvodit, že hlavní pedagogickou rolí učitele je v současnosti *role poradenská a podporující*, zvláště se soustřeďující do supervize chování žáků. Nejméně obsazena je *role reflektivního hodnotitele* vztažující se k osobě učitele a k učitelské profesi. Ostatní role jsou relativně vyvážené.

Pedagogické role učitele jsou konstruktem, jehož smyslem je vystihnout rozsah a specifikaci povinností a zodpovědností ve škole a v kontextu školy. Ukazuje se, že původní role vychovatele a vzdělavatele se rozrůžňují vzhledem k proměnám funkcí školy (WALTEROVÁ 2000) a vzdělávacím podmínkám a tím podtrhují specifičnost práce učitele, která spočívá:

- » v rozmanitosti a proměnlivosti činností
- » v souběhu činností
- » v časové náročnosti souhrnu činností
- » v časovém vymezení výkonu činností (uspořádání školního roku a prázdnin, rozvrhu vyučování)
- » v psychické náročnosti (stres, frustrace, vyčerpání)
- » v odborné náročnosti (interdisciplinární a specializované znalosti a permanentní reflexe zkušeností)
- » v plné výkonnosti.

Pedagogické role je třeba dále empiricky zkoumat v terénu našich škol, aby nevznikala mylná přesvědčení a zkreslené či zidealizované představy o práci učitelů. Jak již bylo několikrát naznačeno, učitel je takový, jak má nastavené požadavky a jaké má podmínky pro naplnění své profese. Zahrneme-li všechny pedagogické role učitele do *integrovaného modelu profesního chování/jednání*, které je vnímatelné a zvnějšku posuzovatelné, pak můžeme charakterizovat učitelovo profesní chování ve dvou dimenzích: profesně etické a odborné (VAŠUTOVÁ 2002).

Profesně etická dimenze postihuje spíše učitelovo chování a to se projevuje v/ve:

- » vztahu k žákům a jejich rodičům
- » vztahu k vyučovacímu předmětu
- » vztahu k vlastní profesi
- » kultivovanosti interpersonálních vztahů ve škole
- » kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu
- » přístupu k řešení konfliktních a náročných situací
- » pedagogickém taktu
- » přístupech k posuzování subjektů a jevů ve škole a mimo školu
- » zájmu o problémy společnosti a zaujímání postojů
- » hodnotových orientací
- » emocích a osobních vlastnostech (empatie, tolerance, sociální citění, zodpovědnost, důslednost aj.)
- » profesním sebevědomím
- » angažovaností.

Odborná dimenze obráží spíše učitelovo jednání projevující se v činnostech a zahrnuje následující aspekty:

- » ovládání vyučovacího předmětu v rozsahu a hloubce poznatků odpovídajících stupni a druhu školy a jejich permanentní obnovování a rozvíjení
- » projektování školního kurikula
- » didaktické pojetí vyučování zahrnující metodický repertoár, vyučovací styl a vyučovací rituály
- » způsob vedení třídy
- » pedagogická tvořivost
- » řešení výchovných situací
- » dovednost pedagogické komunikace
- » profesní reflexe kontextů.

V poslední době se v odborné literatuře objevuje nový koncept – *pedagogická (edukační) kultura, kultura vyučování a učení*. Stává se klíčovým v posuzování profese nebo socioprofesionální role učitele. Jeho vymezení však není jednoznačné a definitivní, i když je zřejmý vztah k hodnotám ve výchově a vzdělávání, které jsou vštěpovány učitelem a zvnitřňovány žáky. Zahraniční autoři Francesch-Dómenech (KOSTRUB 2003, s. 1) uvádějí, že tyto hodnoty prostupují *mnohonásobnými rámci života školy*. Jsou to následující hodnoty:

- » osobní úsilí
- » zodpovědnost a spoluzodpovědnost
- » koherence mezi myšlením a vlastním konáním, působením
- » způsobilost vzdorovat nespravedlnosti
- » způsobilost být šťastný
- » sebeúcta a důvěra ve vlastní možnosti seberozvoje a učení se
- » odmítání jakékoliv diskriminace a utlačování
- » způsobilost vést dialog a komunikovat.

Jiní autoři (GENTLE 2001, ROBB 1993) kladou důraz na zajištění optimálních podmínek učení, na jasná pravidla pro učitele a žáky, na „práva a povinnosti“ učících se. Například respektování jeden druhého, možnost vyjádřit svůj názor bez obav, být ohleduplný k druhým atd. Pedagogická kultura prochází napříč pedagogickými rolmi učitele, je nedělitelná a neměřitelná. Vyzařuje z osobnosti učitele a vypovídá o jeho profesionalitě.

2.2.4 Typologie učitelů

Pedagogická teorie pracuje s typologiemi učitelů, které jsou konstruovány podle různých hledisek. Jejich účelem je schematizování profese učitele pro porozumění individuálním rozdílnostem mezi učiteli a zobecnitelným shodnostem, čímž jsou vytvářeny předpoklady pro jejich ovlivňování. Typologie mají pouze funkci schémat, a proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičností, neslouží k zařazování učitelů. Tradiční typologie učitelů, jako je například Lewinova nebo Caselmannova, lze považovat za překonané a je třeba vytvářet nová schémata s přihlédnutím k měnícímu se kontextu a k novým charakteristikám učitelské profese. Vzhledem k diferenciaci pedagogických rolí je obtížné vytvářet komplexní typologie postihující celé pedagogické pole působnosti učitelů. Nejsnáze budou vznikat typologie dílčí postavené na jednotlivých aspektech učitelovy profese, např. *postoje, preference, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí učitele, učitelovo pojetí kurikula, utváření klimatu ve třídě, kultura vyučování a učení, učitelovo pojetí žáka* atd. Jejich kombinací lze vytvářet **obrazy učitelů**, které budou zohledňovat jedinečnost učitelovy osobnosti a zároveň profesní proměnu.

Mezi typické aspekty dosud existujících typologií patří výchovný styl, vztah k žákům, způsob prezentace učiva, postoj k účinnosti výchovy, osobnostní kvality, způsob práce učitele. Příkladem nově vytvořené typologie je *anticipace školské reformy učiteli*. V 90. letech v souvislosti s reformním hnutím v zemích střední a východní Evropy byly monitorovány a v některých zemích zkoumány postoje učitelů ke školské reformě. Na základě tohoto kritéria byla vytvořena dvě schémata: *učitel – tradicionalista* a *učitel – chameleon* (PROKOP 2002, s. 59–61). Vypovídají nejen o zdrojích postojů, ale také o důsledcích pro efektivní práci učitele.

Učitel – tradicionalista má negativní postoj k reformě, neboť mění zaběhnuté stereotypy, rozrušuje zvyklosti a zavádí inovace, s nimiž není tento typ učitele identifikován. Učitel tohoto typu se obtížně adaptuje, rezignuje nebo se přímo staví odmítavě ke změnám, které přinášejí srovnávání a konkurenci. Lpí na tradiční roli, na tradičním pojetí vyučování atd. Zahraniční autoři sociologických studií objasňují zdroje tradičních postojů učitelů následovně (tamtéž, s. 59–60):

- ▶ do škol přicházejí lidé, kterým více záleží na pocitu bezpečí a sympatických vztazích mezi kolegy než na rychlé kariéře
- ▶ přístup k zaměstnání nabízejícímu možnost rychlého pracovního postupu vede přes více nedostupné vysoké školy, na které je problém se dostat nebo je obtížné je absolvovat. Učitelská studia jsou široce dostupná, je snazší přijetí ke studiu a také průběh studia nepatří k nejnáročnějším. Nabízí se tak snazší získání vysokoškolského diplomu. Na tato studia se hlásí spíše lidé z nižších středních vrstev, kteří nemají možnost dostat se na studia náročnější nebo dražší.
- ▶ po studiích nastupují do učitelské profese nejčastěji ti, kteří měli školu rádi a vzpomínají na ni v dobrém. Nevidí v ní objekt nutný reformovat, ale místo oblíbené a odpovídající očekáváním. Tito lidé jsou determinováni svým původem, prostředky, kterými disponovali během studií, a také pozitivní zkušeností ze škol, které absolvovali. Ve své

pedagogické práci nejčastěji používají metody, kterými byli sami vyučováni nebo takové, které sami vytvořili. Ve vztahu k novým didaktickým teoriím a praxi si zachovávají odstup. Vypracování „strategie umožňující přežít“ ve vztahu k žákům je pohodlné. Naopak obtížná a málo pravděpodobná je změna zažitých postupů jednání učitele. Učitel je osamocen ve své práci se žáky ve třídě. Musí přizpůsobit metody jednání svým možnostem, stylu a temperamentu. Obecně si cení své nezávislosti a způsobu ovládnutí žáků.

Učitel – chameleon představuje typ učitelů, kteří mají ambivalentní postoje ke školské reformě. Na jedné straně si uvědomují potřebu změn, avšak k reformním návrhům jsou zdrženliví. Část těchto učitelů by si přála reformu odložit nebo ji neprovádět v tak širokém rozsahu. Také učitelé entuziasté na jedné straně reformu s nadšením vítají, ale na straně druhé jen takovou, která je podle jejich často nerealistických představ. Třetím charakteristickým rysem tohoto typu učitele je zdánlivé přijetí a přizpůsobení se reformě „na oko“ a ve skutečnosti se nevzdají svých obvyklých postupů a strategií, neboť podle jejich mínění oficiální reforma stejně nic nového nepřinese.

Na základě této typologie lze odhadnout reakce učitelů na změny a reformy a pravděpodobnost jejich podpory a uvedení v život.

Jiná typologie učitelů je postavena na *postojích ke znalostem* (PROKOP tamtéž). Odhalení učitelových postojů ke znalostem umožňuje předvídat výsledky vyučování. Učitel je pro většinu žáků prvním a věrohodným informátorem o poznatcích ve vyučovacích předmětech.

Klasické dělení postojů ke znalostem podle J. Holta nebo H. Rylke (PROKOP tamtéž) je založeno na stupni víry v pravdivost vlastněného a zprostředkovaného poznatku nebo informace. Jsou identifikovány následující typy:

- » První z typů je charakterizován *dogmatickým postojem*. Znalosti mají charakter zjevné pravdy. Úkolem učitele a žáků je přibližovat se této pravdě, přičemž učitel je více zkušený a má rozsáhlejší znalosti.
- » Druhý typ předpokládá *požadavek jednoznačnosti a jasnosti* informací a jejich interpretace. Představitel takového postoje bude zastávat jednostranné pojetí faktů a interpretací, které předkládá žákům. Vybírá vědomě nebo i nevědomě soubory příkladů, které potvrzují jím předkládané poznatky.
- » Třetí typ předpokládá *toleranci ke složitosti a nejednoznačnosti*. Snaha učitele je o co možná nejširší objasnění probíraných poznatků a problémů a má za cíl poskytnout vysvětlení blízké se pravdě. Tito učitelé si uchovali víru v existenci konečných řešení, ale jsou si vědomi mnohosti látky a interpretování, z kterých je utvořeno každé tvrzení.
- » Poslední typ vyjadřující postoj ke znalostem je charakterizován *přesvědčením o jejich relativismu*. Učitel, který reprezentuje takovýto postoj, nezná a nedává definitivní odpovědi. Je přesvědčen, že existuje více možných a stejně správných interpretací, které závisí na individuálním hledisku chápání.

Mezi jednu z pozoruhodných novodobých typologií patří slovenský pokus postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi, která byla vytvořena na základě empirického výzkumu (BEŇO 2001, s. 290-292). Přejímáme typologii v plném znění (přeloženou ze slovenštiny), neboť je bezvýhradně uplatnitelná pro české učitele.

- A. Plačky** – učitelé, kteří naříkají, bědují nad stavem školství a nad vlastním postavením. Bývají ustrašení, nejistí a malověrní. Nevěří nikomu, ani sobě a vlastně především sobě. Panicky se bojí nadřizených a v podstatě se dají osedlat každým. V práci jsou nešikovní, málo efektivní. Nejasně a nejistě formulují vlastní názory, nejraději se schovávají za cizí názory. Neradi se vyjadřují k budoucnosti školství, raději „blouzní“ o potřebě různých sešitů, nadávají na nekvalitní psací potřeby apod. Při troše fantazie bychom učitele tohoto typu mohli označit též inkriminovaným pojmem „měkkýši“, který jako všeobecněji použil „sametově revoluční“ ministr (míněno ministr školství SR).
- B. Ignoranti** – učitelé, kterým je buď všechno jedno anebo se tak tváří. Školství, podle jejich názoru, je, bylo a bude v neodvratném úpadku a pod jeho děravou střechu vstoupili jen proto, aby nemuseli hledat nic jiného. Ignorantství často jen předstírají. Jejich skutečná pozice je jiná. Vyjadřují se jednoznačně, zásadně „od věci“. Podstatné je přežít. K budoucnosti školy se většinou odmítají vyjadřovat, protože „to stejně nemá cenu“.
- C. Fanatici, nenapravitelní idealisti** – jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce anebo do vlastního oboru. Přitč se jim nahlas hovořit o špatných platových podmínkách učitelů. Jsou zhnusení existujícím stavem, ale vadí jim i jeho neustálé neplodné přetřásání a kritizování. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtržení od reality. Pedagogickým pohledem pronikají hluboko do duše žáka, ale nedohlédnou na cesty a východiska školství ze špatné situace. Jsou však přesvědčeni, že se najdou. Jejich sny o lepší budoucnosti školství jsou neotřesitelné. Můžeme je pokládat za jednu z hlavních opor školství. Na jejich obětavé práci se přizívuje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy i zřizovatelů.
- D. Tandemisti** – jsou si vědomi „svých“ kvalit, žijí jenom ze schopnosti zavěsit se na nejsilnější proud, který hýbe školstvím. Úzkostlivě hlídají směr a sílu „větru“ a neustále se otáčejí „správným“ směrem. Bezmyšlenkovitě (lépe a přesněji řečeno – velmi promyšleně, i když to vypadá bezmyšlenkovitě) se přidávají k pedagogickým módním směrům, organizacím, autorům, projektům i školsko-politickým hitům, které svojí progresivitou (jestli jí vůbec mají) ztrácejí právě tím, že tandemisti v nich velmi rychle vytvoří většinu. V konečném důsledku dokáží „zabít“ i ty nejlepší pedagogické myšlenky. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům, kromě dětí vlivných rodičů, často bezohlední, někdy až krutí. Vlastní názor většinou nemají, pokud ano – nikdy ho nezjistíte, protože v odborných a pedagogických věcech, vždy rozmyšlejí cizí hlavou. Na existující stav nadávají až poté, co je to přijatelné, v podstatě až když za kritiku nic nehrozí. Vcelku jsou sami se sebou spokojeni a v tomto ohledu je pro ně naše školství vynikající a celý svět by se měl od nás učit. Nejlépe se cítí tam, kde právě nejsou.
- E. Aristokrati** – autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu a jsou jimi často obdivováni a následováni. Neoblíbení a „nebezpeční“ jsou pro autoritativní ředitele a inspektory. Neustále studují, zdokonalují se, samostatně tvoří, výborně a efektivně vyučují. Často jsou spontánně voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků. Rodiče si jich váží, i přesto, že s některými vstoupí v zájmu žáka i do sporů. Nejsou malicherní, ale stojí si za svým. Vlastní názory a myšlenky dokáží argumentovat a obhájit. Dlouhodobými úspěchy si získávají všeobecnou důvěru a úctu. Kolegové je respektují a jednotlivě se proti nim nikdo nepostaví, často však jim někdo závidí a nejraději by je

ve škole neviděl. Zdvíhají totiž latku pedagogické práce příliš vysoko a jsou často kritičtí i ke svému okolí. Jejich školsko-politické názory jsou realistické, nikdy nesystematické a částečné. Prezентují je však jen tehdy, pokud jsou přesvědčeni o jejich správnosti. Jinak raději mlčí, dělají a myslí si svoje.

F. Podnikatelé – ve škole jsou nanejvýš jednou nohou, hlavou už vůbec ne. Hlavním polem jejich působnosti bylo a bude podnikání – legální i nelegální. Škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc kapesné. Za socialismu je nejvíce zajímali kontakty s vlivnými rodiči, vyjednávání protekcí, přijetí do školy a různé protislužby při stavbě domů, chat, dostavování zahrad a jiných požitků, nákupu a výměně aut apod. Nastupující kapitalismus, otevřené hranice a další vymoženosti jim dávají nové možnosti: vtáhly je do legální i nelegální ekonomiky jako dealery, překupníky, spekulanty, ale i solidní malé živnostníky, obchodníky... Někteří učitelé – podnikatelé se rádi angažují v řízení měst a obcí až do té míry, že je škola pro ně druhořadá. Otázky budoucnosti školství a postavení učitele v nich vyvolávají rozpaky a přivádějí je do údivu. Podle nich je totiž ve školství všechno v pořádku.

G. Zběhové – bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci. Někteří z nich s nostalgií, jiní bez ní a s neskrývaným úsměvem vzpomínají na časy, kdy odolávali volání a kouzlu školy, odolávali řeholi nejhůře placených služebníků budoucnosti národa. Šustot potřebných peněz jim už překryl vůni čerstvě umyté tabule, hluk velké přestávky, fascinující pohled desítek dětských očí. Mnozí z nich už si nemyslí, že učitelství byl až tak těžký oříšek.

Uvedená typologii patří mezi komplexnější, a i když je vyjádřena spíše esejisticky, věrohodně zachycuje typické projevy chování, postoje, hodnoty a názory učitelů současnosti.

2.3 Konstrukt kompetence v profesionalizaci učitelů

Jednou z hlavních funkcí pedagogické teorie je teoretická reflexe proměn výchovné a vzdělávací reality, tj. aktérů, determinantů, procesů, rámců a kontextů. Nová paradigma vzdělávání a nové dimenze funkcí školy na straně jedné a měnící se žákovská populace, diferenciací rolí učitele a nové požadavky na profesi učitele na straně druhé, to jsou nové zdroje pro teoretické konstrukty řešení jednak vznikajících problémů, které byly nazvány krizí školy či érou deprofesionalizmu učitelů, jednak perspektiv a rozvoje učitelství označovaných jako nastupující neoprofesionalizmus učitelské profese.

Profesionalizace učitelů se stává jedním z významných témat pedagogické teorie. Vyplývá z příznaků krize učitelské profese, projevujících se v praxi ve zvýšené míře nekvalifikovanosti učitelů, v nedostatecích v pedagogické práci učitelů a špatných vzdělávacích výsledcích žáků, které jsou odhalovány kontrolními orgány a kritizovány odbornou veřejností. Jsou to významné signály jak pro pedagogickou teorii tak pro vzdělávací politiku. V řadě evropských zemí je proto formulován požadavek reformy přípravného a dalšího vzdělávání učitelů.

Debaty expertů o pojetí profese učitele a o profesionalizaci učitelů se od 80. let pohybují od *otevřené profesionality, pravé profese, reflektivního praktika po univerzitarizaci* ve vzdělávání učitelů a *personalistické a konstruktivistické přístupy* v přípravě studentů učitelství (SPILKOVÁ 2003 a, b, LUKÁŠOVÁ 2003). Také ve vzdělávací politice evropských zemí se objevuje zájem o novou kvalitu učitelů a je deklarovaná nespokojenost s výsledky institucionalizovaného vzdělávání učitelů. Především se konstatuje neadekvátnost existujících modelů přípravného vzdělávání učitelů a jejich separovanost od potřeb školní praxe (ŠVECOVÁ a VAŠUTOVÁ 1997).

Do profesionalizace učitelů zasahuje především oblast přípravného vzdělávání, neboť koncepce teoretické a praktické přípravy studentů na profesí předjímá kvalitu budoucích učitelů a jejich další profesní vývoj. Je proto logické, že základní koncepty profesionalizace učitelů jsou řešeny právě v kontextech vzdělávání učitelů.

2.3.1 Znalosti a dovednosti učitele

V období 70.-80. let 20. století se pedagogická teorie začíná zabývat problematikou profesních znalostí a dovedností v učitelském vzdělávání v souvislosti se směřováním ke standardizaci učitelství, přesněji vzdělávacích programů pro učitele. V odborné zahraniční literatuře nacházíme mnohé pokusy o definování rámcových i detailních znalostí a dovedností, které se v přístupech různí a ve výsledcích přibližují. Anglický termín „knowledge“ je postupně nahrazován termínem „competence/competencies“ (90. léta), který má komplexnější charakter a znalost je jeho součástí. Ve skutečnosti ani „knowledge“ není ztotožňována s pouhou vědomostí, ale je chápána ve vztahu k dovednostem a praktickým zkušenostem, nemá tudíž pouze teoretický obsah. „Knowledge“ jsou považovány většinou za zvnitřněné poznatky, které mají buď povahu spíše teoretickou nebo spíše praktickou. Profesní učitelská znalost je také chápána jako *oprávněné přesvědčení* (angl. well-justified beliefs) nebo jako *myšlenkový pohyb mezi teoretickými poznatky, relevantními pro praxi* (angl. practically relevant propositional knowledge) a *poznatky, které umožní proporcionálně interpretovat praktické znalosti ve školní praxi* (angl. propositionally interpreted practical knowledge) (LUKÁŠOVÁ 2003, s. 36-37). U nás se více pracuje s termínem „dovednost učitele“, „dovednostní model učitelovy profese“ nebo „pedagogické vědomosti a dovednosti“ (VYSKOČILOVÁ 1986, ŠVEC 1999, 2000, 2002).

V encyklopedii *The International Encyclopedia of Education* (1994, s. 6117-6121) jsou pojednány *doměny znalostí učitele*, které mají přímou vazbu na praxi. Obvyklé typologie znalostí učitele zahrnují šest základních domén:

- » *didaktické znalosti obsahu* – zahrnují jak znalosti předmětu, tak jeho didaktickou stránku, tj. projektování a vlastní vyučování (angl. pedagogical content knowledge)
- » *znalosti o žácích a učení* – zahrnují teorie učení, motivační teorie a praxi, tělesný, sociální, psychický a kognitivní rozvoj žáků, etnické, socioekonomické a sexové odlišnosti žáků (angl. knowledge of learners and learning)

- » *znalosti obecné didaktiky* – zahrnují znalosti o organizaci a řízení třídy žáku a obecné metody vyučování, strukturu vyučování a uspořádání vyučovací hodiny (angl. knowledge of general pedagogy)
- » *znalosti kurikula* – týkají se kurikulárních teorií a školního kurikula na různých stupních škol (ang. knowledge of curriculum)
- » *znalosti kontextu* – zahrnují znalosti rozmanitých situací a podmínek, ve kterých učitel pracuje na úrovni školy, lokality, regionu a státu; vztahují se k žákům, jejich rodičům a místní komunitě; patří sem i historické, filozofické a kulturní základy vzdělání (angl. knowledge of context)
- » *znalosti sebe sama* – jde o znalosti o vlastních osobních dispozicích, hodnotách, silných a slabých stránkách své osobnosti a jejich průnik do pedagogické práce (angl. knowledge of self).

Obdobnou strukturu znalostí učitele s různými modifikacemi nacházíme u dalších zahraničních autorů. V naší odborné literatuře bývá v poslední době citován L. S. Shulman (například SPILKOVÁ 2003 a. JANÍK 2004). Zabývá se *specifickou poznatkovou bází učitelství*, která má stěžejní význam v profesionalizaci učitelů. Vychází z ideje reformy vyučování jako činnosti učitele, které klade důraz na *pochopení a logické myšlení, přetváření a reflexi*. Poznatková báze učitele je uvedeným autorem strukturována do sedmi kategorií znalostí: *znalosti obsahu, obecně pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* (SHULMAN 1987).

Pokračujeme v rozboru profesních znalostí prezentovaném v již odkazované publikaci *The International Encyclopedia of Education* (s. 6119-6120). Znalosti učitele jsou ve vztahu k praxi diferencovány jako dvě formy: *paradigmatická a narativní*. Ukazuje se, že učitelé potřebují mít znalosti vědeckých principů a teorií vztahujících se k vyučování, které by byly aplikovatelné v různých kontextech a situacích. Jedná se o *paradigmatické znalosti propoziční*, které formují vysoce uspořádané myšlení, které existuje nad vyučovací realitou. Shulman je diferencuje jako *principy, maximy a normy* (JANÍK 2004). Alternativním zdrojem paradigmatických znalostí může být i zobecněná zkušenost, v níž se odráží vztah mezi propozičními znalostmi a praxí. Shulman je nazývá *strategickými znalostmi*, které umožňují verifikovat obecné principy a teorie v jednání učitele. *Narativní forma znalostí* je na rozdíl od paradigmatické formy více vázána na kontext a specifické situace. Vychází z přesvědčení, že znalosti učitele jsou v podstatě osobním bohatstvím a jsou uspořádány v konceptech příběhů. Mnoho učitelových znalostí je skrytých, zahrnutých v rituálech a rutinních postupech, které tvoří učitelovu práci a jsou zakotveny uvnitř lokálních kontextů. Alternativou mohou být případové znalosti v oblasti vyučování, které nelze zobecnit. Rovněž u Shulmana se tato forma znalostí objevuje, a to diferencovaná ve třech typech – *prototypy, precedenty a paraboly* (JANÍK tamtéž).

O *znalostní bázi* pro vyučovací činnost učitele pojednává další model. Jeho autor A. T. Pearson (PEARSON 1989, s. 94-107) strukturuje znalosti učitele do pěti druhů: *kauzální, normativní, empirické, předmětové a všeobecné*.

Přisuzuje jim následující význam:

- » *kauzální znalosti* jsou považovány za zcela podstatné pro vyučování a týkají se vztahů mezi vyučováním a učením, přičemž vyučovací činnost může být kauzálním faktorem pro učení žáků; jde tedy o znalosti procesů a produktů, v nichž je kauzalita principem
- » *normativní znalosti* tvoří stěžejní komponent učitelova rozhodování; součástí těchto znalostí jsou cíle jako standardy, které určují vzdělávací výstupy žáků; na normativních znalostech je založeno učitelovo projektování výuky
- » *empirické znalosti* vznikají jako produkty učitelovy praktické zkušenosti a jdou napříč všemi ostatními druhy znalostí; jejich podstatou je reflexe
- » *předmětové znalosti* jdou také napříč ostatními druhy znalostí; poskytují obsah pro učitelovo jednání
- » *všeobecné znalosti* se týkají všeobecného rozhledu v mnoha oblastech života společnosti, kultury a umění, ekonomického a politického dění, globálních problémů apod.; tyto znalosti formují osobnost učitele a jsou přenášeny na žáky; jsou nezbytné k zajištění sociální komunikace a v interpersonálních situacích ve třídě, škole i mimo ni.

Řadu dalších zahraničních modelů profesionalizace nebo profese učitele založených na konstruktu profesních/učitelských znalostí uvádí H. Lukášová (LUKÁŠOVÁ 2003, s. 15-44) a dále V. Švec (ŠVEC 1999). Většina českých autorů pracuje se zahraničními modely. Tvůrcem českého pojetí konceptu „pedagogická dovednost“ je nepochybně E. Vyskočilová. Vymezení dovednosti považuje za obtížné pro její rozmanité chápání. Jak sama uvádí (VYSKOČILOVÁ 2000, s. 25), dovednost je prokazatelná jen praxí, tzn. změnou stávající skutečnosti. *Dovednost je vlastně nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým ... Sama existence dovednosti tedy předpokládá víru či zkušenost ... Dovedností se činnost stává tehdy ... když výsledek činnosti není náhodný, ale je důsledkem hlubšího porozumění vztahům či principům ...* Z jejího výkladu vyplývá, že dovednost je složitější koncept a je vázaný na znalosti, porozumění a také schopnosti chápání jako pohotovosti k určitým činnostem. Autorka však jde dál a přináší koncept *učitelovy kondice* (tamtéž, s. 27-31). Vychází ze skutečnosti, že učitel se dostává neustále do nových a rizikových situací, k jejichž řešení potřebuje mít *kondici pro dialogické jednání*. Tzn. vést dialog sám se sebou o variantách možných řešeních. Uvedený přístup k formování pedagogického jednání/chování učitele (studenta učitelství) je autorkou postaven na psychologických základech, avšak s pedagogickými důsledky pro přípravu budoucích učitelů.

2.3.2 Kompetence v profesi učitele

Od tradičních konceptů znalostí a dovedností učitele se dostáváme ke konceptu kompetence, který je mnoha autory označován jako „módní“ a také spojován s výhradami, že se v zásadě neliší od profesních znalostí či dovedností. Možnou synonymitu kompetence a znalostí či dovedností podporují mnohoznačné významy dalších termínů (například v angl. capacity, capability) a jejich užívání v různých variantách a slovních spojeních (WEINERT 2001). Například kompetence se v odborné komunikaci vyskytuje jak v singu-

lárů tak v plurálu (angl. competence/competencies), užívají se také spojení „kompetentní chování“ (angl. competent behavior) a „kompetentní osoba“ (angl. competent person). Přičemž odlišnosti nejsou jasně vyjádřeny. Kompetenci lze snadno zaměnit nebo i nahradit dalšími termíny jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost učitele pro profesi, na druhé straně však vnášejí nepřesnosti až terminologickou zmatečnost do problematiky „být profesionálním učitelem“, k níž se konstrukt kompetence váže.

Lze říci, že kompetence učitele se stává stále více komplikovaným pojmem nejen jazykovou nejednoznačností, ale také tím, jak různí autoři s různými přístupy a úhly expertních pohledů profesní kompetence definují nebo spíše strukturují, klasifikují a popisují. Klade-me si tedy otázku, do jaké míry je smysluplné a užitečné zavádět nové složitosti do již dosti složité problematiky profese učitele a profesionalizace učitelů.

Vyjdeme-li z pojetí kompetencí jako komplexních, integrovaných a zároveň otevřených struktur, pak se ukazují jako výhodnější pro analýzu a popis učitelské profese v tom smyslu, že představují určité habituální oblasti nebo rámce charakterizující učitelskou profesi, která se proměňuje k vyšší složitosti a náročnosti výkonu/profesionálního jednání v současných a předpokládaných budoucích kontextech. Vyjádření profese učitele v kompetencích má stejnou hodnotu jako vyjádření v odpovědnostech, povinnostech či hodnotách. Každý z přístupů považujeme za svébytný a opodstatněný.

Psychologická a pedagogická teorie pracuje s konceptem kompetencí na různé úrovni modifikace (například kognitivní kompetence, sociální kompetence, klíčové kompetence). Vyjdeme-li z práce F. E. Weinerta, která kriticky přistupuje k jednostrannosti v pojetích kompetencí u různých autorů, můžeme se přinejmenším inspirovat některými přístupy pro vymezení kompetencí učitele. Jednou z inspirací je „činnostní kompetence“ (angl. action competence), která se ukazuje být komplexnější ve srovnání s ostatními. Zahrnuje *intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování* (WEINERT 2001, s. 51).

Někteří zahraniční autoři se pohybují v rovině *klíčových odpovědností učitele*, které jsou rámcově kompatibilní s činnostmi učitele. Zdá se, že v odborné literatuře často objevujeme nové koncepty, jako jsou *odpovědnosti* nebo *povinnosti*, které však mají konotaci činností nebo kompetencí či znalostí.

Klíčové odpovědnosti například podle Vonka – Gieberse – Peeterse – Wubbelse (SPILKOVÁ 2003b, s. 6) zahrnují:

- » znalosti a porozumění týkající se předmětu, kurikula, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému, učitelských rolí apod.
- » plánování a projektování celků i dílčích činností
- » vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva pro smysluplné učení
- » třídní management vztahující se k vyučovacím situacím, vytváření klimatu ve třídě, školních pravidel, k efektivní komunikaci ap.
- » hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v rozvoji osobnosti
- » další profesní rozvoj učitele, reflexe, sebeutváření.

Náš přístup ke konceptu kompetence se pochopitelně vyvíjel, a to od jeho chápání jako komprehensivní způsobilosti a profesní zodpovědnosti ve výkonu profese (vyjádřeno v singuláru) po komplexní vývoje schopnou strukturu profesních kvalit učitele (vyjádřeno v plurálu). Naše pojetí struktury kompetencí se zakládá na rozrůžňování pedagogických rolí učitele, pro něž je nezbytné disponovat obsáhlou teoretickou a praktickou výbavou pro efektivní učitelovo jednání (výkon).

Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.

Mnohem více problémů vnímáme ve strukturování a klasifikování kompetencí, jejichž zárodky jsou již v definování kompetencí, což je zřejmé zvláště u zahraničních autorů. V jednotlivých klasifikacích jsou identifikovatelné preference určitých kvalit profese učitele, které odrážejí specifický metodologický přístup autorů včetně rámců, do nichž konstrukt kompetence zasazuje. Rámce mohou být ztotožněny se strukturou studijních programů učitelství nebo s proměnou rolí učitele (SPILKOVÁ 2003 b), s pojetím pedagogické činnosti jako řízení (NEZVALOVÁ 2003), s proměnou školy a pojetím žáka (HELUS 2001, LUKÁŠOVÁ 2003), s autoritou učitele (KASÍKOVÁ a VALIŠOVÁ), s utvářením dovedností studentů učitelství (ŠVEC 1998, 2000, 2002), s kvalifikací učitelů (VAŠUTOVÁ 2001, b, c) atd. Výčty kompetencí a rozmanitá pojetí struktury kompetencí učitele, které prezentují také naši experti, mohou vytvářet dojem, že argumentace jejich tvůrců jsou kontroverzní nebo přinejmenším nekompatibilní. Domníváme se však, že všechny příspěvky ke kompetencím učitele mohou najít své adresáty.

Při jejich hlubší analýze dospíváme k závěru, že celostní obraz učitele je velmi složitý, má mnoho teoretických vrstev a odstínů. Avšak na horizontu školní praxe bývá často znehodnocen vlivem špatných pracovních podmínek, nedostatkem finančních prostředků i tlakem vedení škol a rodičovské veřejnosti, jejichž představy a očekávání mívají jinou dimenzi. Na druhé straně jsme si vědomi, že profesionalizace učitelů je nemyslitelná bez zabývání se teoriemi a teoretickými konstrukty reflektujícími stav a perspektivy praxe školního vzdělávání a učitelské profese. Stejně tak považujeme za žádoucí prosazovat teoretické konstrukty do vzdělávací politiky tak, aby se staly jejími oporami. Za jednu z takových opor lze považovat vytvoření *modelu profesního standardu učitele*.

2.4 Profesní kompetence v modelu profesního standardu

2.4.1 Normativní model profese

Úroveň profesních kvalit učitele může být reflektována různě (samotnými učiteli, klienty – tj. žáky a rodiči, vzdělavateli učitelů, veřejností, experty, decizní sférou aj.), zvláště pak s ohledem na stupeň a druh vzdělávací instituce, v níž učitelé působí. Zatímco teorie kompetencí představují do jisté míry nezávislou doménu, skutečné požadavky na kvalitní výkon učitele mají své určenosti a limity, jejichž nositeli jsou posuzovatelské a zodpovědné subjekty na úrovni škol (ředitelé škol, inspektoři, akreditační komise) a subjekty zodpovědné za fungování vzdělávacího systému jako celku včetně učitelstva (stát, regionální a lokální subjekty pro správně řídicí činnost školství). Jak již bylo v různých souvislostech uvedeno, ve většině evropských zemí přebírá stát zodpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání a stanovuje normy této kvality, obvykle označované jako standardy. Jejich dosažení má význam pro vstup do profese, kvalifikovaný výkon profese a profesní nebo kariérní rozvoj. Také u nás mají různé profese a zaměstnání detailně definovaný tzv. *profesní profil*, v němž jsou standardizovány kompetence pracovníků nezbytné pro kvalifikovaný výkon pracovních činností. Výjimkou je učitelská profese.

V 90. letech došlo v našem systému vysokého školství k dosažení autonomie vysokých škol a fakult díky zákonu č. 172/1990 Sb. o vysokých školách. Jednotné direktivy pro realizaci programu učitelského vzdělávání zanikly a každá fakulta připravující učitele realizovala program přípravného vzdělávání podle svých představ. V dané době byl velmi vítaný princip diverzifikace, nezávislosti a rozvolnění vysokoškolského studia, který přinesl nejen rozmanité výstupy, ale také různou kvalitu výstupů. V učitelském vzdělávání se ukázalo, že programy se stávají nesrovnatelnými a výstupy jsou natolik nespecifické, že přinášejí negativní důsledky pro školní praxi, projevující se nepřípravou absolventů pro práci se žáky nebo univerzální uplatnitelností absolventů v různých sférách. Ukázalo se také, že absentující rámce učitelské profese jsou bariérou pro rozvoj konceptu profesionalizace. Učitel vykonává službu pro stát, a proto právě stát musí formulovat a zároveň garantovat kvalifikační požadavky na učitele, které by měly být také zakomponovány v odpovídajícím rozsahu v programech přípravného vzdělávání učitelů. Standardizace požadavků na učitelské vzdělání a učitelskou profesi umožňuje srovnatelnost výstupů a garantuje vyváženost v kvalitě učitelských sborů.

Profesní standard (nebo také profesní profil) obecně stanovuje *svět práce*, tedy zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Jednotlivé profese jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností spojených často s určením konkrétních povinností a zodpovědností a obvykle jsou vyjádřené v kompetencích. Na základě profesního standardu vytváří zaměstnavatelská sféra objednávku pro vzdělávací sféru. *Svět vzdělávání* zakomponovává požadavky zaměstnavatelů do vzdělávacích programů a vyjadřuje je jako *vzdělávací*

standard nebo *profil absolventa*. U nás profil absolventa definuje vzdělávací instituce, v případě učitelů jsou to fakulty připravující učitele. Je povinnou součástí projektu vzdělávacích programů předkládaných k akreditaci, je tedy v působnosti Akreditační komise ČR. Profil vyjadřuje, jaké znalosti a dovednosti má mít absolvent, jaké profesní činnosti bude vykonávat, tedy jaká je požadovaná způsobilost pro vstup do profese a dále uvádí, jaké jsou návaznosti dalšího vzdělávání. V profilu absolventa učitelství jsou zohledněna specifika instituce, specifika regionu a specifika daného modelu přípravného vzdělávání. Existuje tudíž mnoho profilů pro absolventy studia učitelství. V řadě evropských zemí je vzdělávací standard pro učitele sjednocen a garantován státem.

V současné době se začíná skrytě reformovat přípravné vzdělávání učitelů jako reakce na Boloňskou deklaraci, jak již bylo dříve uvedeno. Podstatou reformy je rekonstrukce kurikula, i když je všeobecně deklarována organizační změna prostřednictvím strukturování studijního programu, a to do dvou cyklů (bakalářského a magisterského). Přistupuje i modularizace a zavedení kreditového systému hodnocení. Tato změna má zásadní vliv na definování vzdělávacích standardů. Profil bakaláře bude pravděpodobně převážně koncipován jako odborný a neučitelský, profil magistra jako učitelský (v souladu se Zákonem o pedagogických pracovnících). Ukazuje se, že absence profesního standardu učitelů jako nadřazeného vzdělávacímu standardu komplikuje kompatibilitu profilů, což v praxi může přinést i popření prostupnosti studijních programů a převoditelnosti dosažených znalostí.

Řešení problematiky způsobilosti a kvalifikace učitelů, která se otevřela u nás v roce 2000 jako požadavek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v souvislosti s novými dokumenty vzdělávací politiky (Bílou knihou, Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy ČR) a připravovanými zákony, směřovalo ke standardizaci učitelské profese. Na základě reflexe aktuálních vzdělávacích požadavků a podmínek a antcipace nároků na výkon profese učitele byl vyvinut *model tvorby profesního standardu učitelů* (VAŠUTOVÁ 2001 b, c, ČERNOTOVÁ 2002). Cílem bylo dospět k formulování komplexních kvalit učitele, které by odpovídaly standardnímu profesnímu výkonu. Konstrukt kompetence tak bylo možné využít nejen jako cílovou kategorii profesionalizace učitele a také jako výkonovou charakteristiku učitelské profese, která je zjištělná a prokazatelná v profesním výkonu učitelů.

2.4.2 Standardizace profese učitele v zahraničí – příklady

Na vybraných příkladech ze zahraničí lze ukázat nové úsilí některých zemí a také mezinárodní expertní skupiny o vytvoření profesního standardu učitelů, jehož účelem je zkvalitnit přípravné a další vzdělávání učitelů anebo definovat kvalifikaci učitelů.

(1) Program „kvalifikovaný učitel“ ve Skotsku (Chartered Teacher Programme)

Skotská exekutiva (Scottish Executive Education Department) vytýčila roce 2001 program, jehož smyslem bylo vytvořit standard kvalifikovaného učitele ve skotských školách. Součástí programu bylo také navrhnout, jaké vzdělávací programy a další aktivity by měli učitelé absolvovat, aby dosáhli statusu plně kvalifikovaného učitele. Tedy učitele,

kteřý se hodlá angažovat ve zkvalitňování vyučování a profesním seberozvoji. Tento krok je vázán i na finanční ohodnocení učitelů. Zároveň jde o příspěvek k redefinování profesionality učitelů, neboť experty bylo vyjádřeno znepokojení nad snižováním úrovně učitelských znalostí a zvláště dovedností (CHRISTIE 2003).

Návrh standardu kvalifikovaného učitele obsahoval čtyři klíčové oblasti označované za indikátory kvalifikace a kvality:

- » profesní hodnoty a povinnosti
- » profesní znalosti a porozumění
- » profesní a osobní atributy
- » profesní jednání.

Profesní hodnoty a povinnosti (commitments)

Kvalifikovaný učitel, který má rozvinuté základní předpoklady standardu (Standard for Full Registration) by měl plnit čtyři klíčové profesní povinnosti:

- » *efektivnost ve zkvalitňování učení ve třídě* (zajistit vzdělávací pokrok žáků, zkvalitnění vyučování a učení)
- » *kritická reflexe, sebeevaluace a rozvoj* (jednou ze známek kvalifikovaného profesionała je osobní angažovanost pro zkvalitnění výkonu, praxe je předmětem pravidelné kontroly, je žádoucí neustálé hledání nových a lepších cest pro podporu učení žáků prostřednictvím diskusí s kolegy, četbou odborné literatury a výzkumem)
- » *spolupráce a ovlivňování* (kvalifikovaný učitel bude mít za povinnost ovlivňovat a rozvíjet celý tým spolupracovníků, přispívat k profesnímu rozvoji kolegů a nováčků vstupujících do profese. Jako člen široké profesní komunity bude mít za povinnost ovlivňovat zkvalitňování vyučování a učení na bázi posílení partnerství s ostatními profesními skupinami, rodiči a dalšími výchovnými činiteli)
- » *vzdělávací a sociální hodnoty* (například smysl pro pravdu, osobní zodpovědnost, sociální spravedlnost a inkluze, rovnost, žákův osobní, sociální, morální a kulturní rozvoj).

(Pozn. Povinnost je integrována jako závazek a zodpovědnost ve výkonu činnosti.)

Uvedené profesní povinnosti se stávají principy tvorby standardu a ovlivňují každý aspekt práce každého jednotlivého učitele. Konstituují čtyři **hlavní indikátory** kvality pro dosažení statusu „kvalifikovaného učitele“ (certifikovaného učitele).

Profesní znalosti a porozumění

Kvalifikovaný učitel by se měl vyznačovat kritickým porozuměním oblastem, které se především týkají nových přístupů a výzkumu vyučování a učení, měnícího se sociálního a kulturního kontextu vzdělávání, školního kurikula zvláště ve vztahu k občanství a světu práce, evaluace vzdělávání, rozdílů mezi žáky a bariér v učení, spravedlivosti, inkluze, rovnosti a demokracie, sebevzdělávání a posílení vlastního zdraví, společenského a environmentálního rozvoje, spolupráce s rodiči a s ostatními partnery, ICT a jeho funkce ve vyučování a učení.

Profesní a osobní atributy

Kvalifikovaný učitel by měl být schopen projevit entuziasmus a empatii, umět motivovat a efektivně komunikovat, být pozitivní a otevřený, být tvořivý a podněcovat fantazii, mít organizační schopnosti a pracovat systematicky, projevoval starostlivost a péči, vyznačovat se vyrovnanou úrovní výkonu v jednotlivých složkách profese.

Profesní jednání

Profesní povinnosti, znalosti a porozumění, a profesní a osobní předpoklady musí být ve vzájemné interakci a projevit se v profesním jednání. Mít silný smysl pro povinnosti nebo být schopen poskytnout logický výklad jsou limitovány, ale mohou vést k efektivnímu jednání. Na druhé straně ovládnutí relevantních znalostí nemusí vůbec garantovat, že tyto znalosti budou učitelem využity ve prospěch žákovu učení. Profesní jednání může být také neefektivní, jestliže učitel nemá dostatek sebekritiky.

V návrhu standardu se dospělo k vymezení devíti *forem profesního jednání*, které mohou být kategorizovány vzhledem k výše uvedeným čtyřem profesním povinnostem.

ad) Efektivnost ve zkvalitňování vyučování ve třídě

Kvalifikovaný učitel by měl prokázat schopnost:

- ▶ *vnést další pokrok do žákovu učení a rozvoje*
například: klíčové dovednosti obsažené v gramotnosti v nejširším smyslu, znalost základních vědeckých pojmů, ICT, řešení problémů, kritické myšlení, autonomie žáka, schopnost vcítění se, spolupráce, předpoklady a potřeby žáků (např. učební obtíže, talentovaní žáci, bilingvní žáci), pěstovat sebeporozumění, sociální kompetence v multietnické a rychle se měnící společnosti, diferencovaný výkon žáků v různých oblastech kurikula
- ▶ *vytvářet pozitivní klima pro učení*
například: ve kterém žáci vnímají ocenění, podporu, jejich ideje a návrhy jsou vítány a využívány, pokrok je odměněn, učení je uspokojující zkušenost, kognitivní a afektivní rozvoj a kultury mladých lidí jsou chápány atd.
- ▶ *užít strategie, které zlepšují žákovu učení*
například: mít vysoká očekávání od žáků, posílit je a podpořit v náročných, ale dosažitelných cílech, být schopný najít vztah k žákům a motivovat žáky, poskytnout vysoce kvalitní a formativní zpětnou vazbu, přizpůsobenou individualitě žáků, být schopen vybrat, modifikovat a generovat kurikulární materiály, pomoci žákům identifikovat jejich styly učení, řídit efektivně třídní, skupinové nebo individuální aktivity atd.

ad) Kritická reflexe, sebehodnocení a seberozvoj

Kvalifikovaný učitel by měl prokázat, že je schopen:

- ▶ *hodnotit praxi a kriticky ji reflektovat*
například: zobecnit důkazy o žákovu učení a účinku vyučování a vztazích mezi nimi, pracovat s kolegy a pozorovat a diskutovat o vyučování každý s každým, používat paletu metod pro hodnocení, srovnávat jejich efektivnost a rozvíjet repertoár přístupů

- » *zdokonalit profesní výkon*
například: být angažován v systému dalšího vzdělávání, dosahovat náročných cílů v profesi, být tvořivý v řešení problémů atd.
- » *zajistit, aby vyučování vycházelo z odborné literatury a výzkumu*
například: zabývat se akčním výzkumem a aplikovat nové poznatky, kriticky reflektovat výzkumné nálezy a vhodně modifikovat praxi, ověřovat jednotlivá teoretická hlediska a aktuálně je aplikovat v praxi, správně interpretovat změny ve vzdělávací politice a praxi, přispívat k těmto změnám a nést za ně zodpovědnost.

ad) Spolupráce s kolegy a jejich ovlivňování

Kvalifikovaný učitel by měl prokázat, že je schopen:

- » *přispívat ke kvalitě vzdělávání poskytovaného školou a ke kvalitě širšího profesního kontextu vyučování*
například: stát se poradcem kolegům v jednotlivých aspektech vyučování a učení, přispívat k aktivitám dalšího vzdělávání učitelů v úrovni školy a posílit sebehodnocení přes dialog s kolegy a modelováním dobré praxe, pracovat jako člen týmu a podělit se o dobré zkušenosti, zkvalitnit vyučování a učení a vyvinout prostředky k tomuto účelu, identifikovat a odmítat jakékoliv negativní rysy kultury školy (jako nízká očekávání, špatné vztahy nebo diskriminační praktiky) a spolu s kolegy přispět ke zlepšení, podporovat studenty učitelství v programech spolupráce s akademickým sborem pedagogických fakult, působit pozitivně na dobré vztahy a partnerství v komunitě (např. s rodiči, přispívat do odborných periodik, veřejně diskutovat o vyučování, učení a školství).

ad) Vzdělávací a společenské hodnoty

Kvalifikovaný učitel by měl prokázat, že je schopen posuzovat praxi:

- » *vztahovat vyučování k širším cílům školy a společenským hodnotám*
například: hodnotit vyučování a učení žáků ve vztahu k jejich osobnímu, sociálnímu, morálnímu a kulturnímu rozvoji, hodnotit, jak se zlepšuje kultura školy a praxe nebo jak by se měly zlepšovat, občanství, osobní zodpovědnost, sociální kompetence, sociální spravedlnost a život v multietnické společnosti, pracovat pro rozvoj žáků a společenské hodnoty.
- » *prezentovat jasně artikulovaných pohledů na vzdělávací problémy, politiku a rozvoj*
například: provádět kritické posouzení oficiálních vzdělávacích dokumentů, výzkumných zpráv, článků nebo knih ve vztahu k současným debatám ve vzdělávací a širší komunitě, rozvíjet osobní a kritické postoje ve vztahu ke kontrastujícím stanoviskům ke vzdělávání, zapojovat ostatní do diskusí o vzdělávacích problémech.

Učitel, který vyhovuje všem devíti kritériím, odpovídá Standardu pro plnou certifikaci (Standard for Full Registration). Má rozhodující a hlavní vliv na žákovu učení ve třídě, přispívá škole jako učící se komunitě a má pozitivní výsledky ve vyučování a učení.

Skotský standard kvalifikovaného učitele byl řešen ve spolupráci s vysokou školou (Faculty of Education, University of Strathclyde) a je doveden do vytvoření programu dalšího vzdělávání k dosažení plné kvalifikace učitelů spolu s požadavkem portfolia profesního rozvoje, které by měl mít každý učitel ve Skotsku (CHRISTIE 2003). Prezentovaný příklad profesního standardu učitele má pro nás význam především proto, že je oporou profesionalizace učitelů, je považován za měřítko kvality učitelů a úrovně kvalifikace, což je kompatibilní s naším záměrem tvorby profesního standardu.

(2) Skupina expertů Evropské komise (Directorate-General for Education and Culture) „Zkvalitňování vzdělávání učitelů a mistrů odborného výcviku“

Druhý příklad ukazuje na úsilí mezinárodní expertní skupiny, konstituované Evropskou komisí v roce 2002, o identifikaci a formulování profesních kompetencí učitelů v evropském regionu, a to ve vazbě na globální požadavek zkvalitňování vzdělávání učitelů. Na základě případových studií zúčastněných zemí (Rakousko, Belgie, Dánsko, Francie, Německo, Švédsko, Norsko a další), jejich komparace a syntézy poznatků vznikl dokument pojednávající jednak o klíčových podmínkách a kontextuálních problémech učitelství, jednak o struktuře kompetencí, které by měly být reflektovány v programech přípravného vzdělávání. Byl prezentován jako pracovní materiál k další expertní diskusi.

Pokud jde o nové podmínky a souvislosti učitelské profese, ukazuje se následující shoda v evropských zemích:

- » paradigma společnosti vědění a sociální koheze významně působí na vzdělávání a výcvik
- » zvyšující se univerzitarizace přípravy učitelů
- » mění se učební prostředí a podmínky významně ovlivňují kompetence učitelů a mistrů (například zvyšující se autonomie škol, nové informační technologie)
- » je potřebné anticipovat změny v podmínkách výuky ve škole a integrovat je do přípravného vzdělávání
- » zvyšuje se význam všeobecných kompetencí (sociálních a kulturních)
- » změnily se role učitelů a mistrů (nejsou jen těmi, kteří předávají znalosti, ale stávají se organizátory optimálních učebních podmínek)
- » ukazuje se nezbytné vytvořit adekvátní nástroje hodnocení výkonu učitelů pro zajištění kvality vzdělávání včetně odborného
- » základní kompetence požadované u učitelů by měly mít rovnocenné uznání také u mistrů

Zpráva expertů potvrzuje, že tlaky na změnu v kompetencích učitelů často přicházejí nepřímou cestou. Vyplynávají například z reformy školního kurikula, z organizace dalšího vzdělávání, z evaluačních kritérií atd. Bohužel nebyla dána jasná odpověď o roli vzdělávací politiky vzhledem k formálním požadavkům na kompetence učitelů a mistrů odborného výcviku.

Skupina expertů uspořádala požadované kompetence do dvou hlavních skupin: *kompetence týkající se procesu učení a kompetence týkající se výsledků učení.*

Kompetence týkající se procesu učení

Zahrnují:

- » *vstupní charakteristiky žáků* (sociální, kulturní a etnická rozmanitost žáků vyžaduje individualizaci učebních příležitostí, uzpůsobování vyučování potřebám žáků, diferenciaci žáků ve vyučování, vyučování v jiných jazycích, znalosti a porozumění sociálním a kulturním odlišnostem v multikulturních třídách)
- » *mění se podmínky vyučování* (změna rolí učitele ve vyučování a ve sboru, důraz na facilitaci a zodpovědnost, škola se stává otevřeným učebním prostředím, účast na výzkumu, požadavek profesního rozvoje v perspektivě celoživotního učení atd.).

Kompetence vztahující se k výsledku učení

Zahrnují:

- » kompetence k občanství, evropanství, udržitelnému rozvoji
- » rozvoj kompetencí žáků a učitelů pro společnost vědění
- » integrování ICT do běžných učebních situací a profesní praxe
- » práce v týmech učitelů a odborníků z praxe
- » participace na tvorbě školního kurikula, evaluaci a rozvoji
- » spolupráce s rodiči a sociálními partnery.

Zvláštní pozornost zasluhují základní kompetence pro společnost vědění, které byly vymezeny následovně: *motivace učit se i mimo povinné vzdělávání, učit se jak se učit, informační procesy, digitální gramotnost, kreativita a inovace, řešení problémů, práce s ostatními, komunikace, vizuální kultura.*

Lze říci, že debaty o kompetencích učitelů probíhající napříč evropským kontinentem přinášejí srovnávací pohled na problematiku kvality učitelů a koncipování jejich přípravného vzdělávání v současných a budoucích vzdělávacích podmínkách.

2.4.3 Profesní kompetence a standard

Pojednat o kvalifikaci učitelů vyžaduje vymezit klíčové koncepty vztahující se k profesionalizaci učitelů a k výkonu profese v reálných podmínkách škol. Na této bázi byla formulována triáda vzájemně propojených konceptů: *profesní kompetence – profesní standard – kvalita učitelů*. Nejedná se o náhodný výběr a uspořádání, ale je to výsledek analyticko-syntetické a komparativní výzkumné práce.

Důkazy o potřebnosti vytvoření profesního standardu nám poskytly mnohé zahraniční zdroje. Vyplyvá z nich, že učitelství nelze v současnosti chápat pouze jako poslání. Učitel musí být především *vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti*

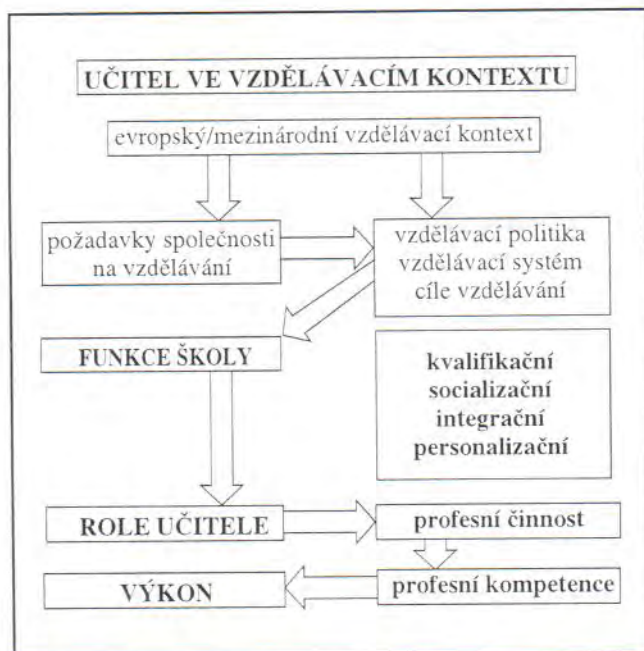
v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách. A to vše by mělo být kodifikováno v profesní a kvalifikační charakteristice a požadováno v kvalitě výkonu a různých výstupech procesu profesionalizace. Náš zájem o standardizaci učitelské profese v českém vzdělávacím prostředí vyplývá z absence objektivních evaluačních kritérií pro učitele, z kritiky nesystémového přístupu decizní sféry k jejich profesionalizaci, z potřeby zaměstnavatelů kvalitativně vymezit profesní způsobilosti vzhledem k odměňování učitelů, z potřeby vzdělavatelů učitelů projektovat kurikulum přípravného vzdělávání vzhledem ke školní realitě.

Profesní standard je založen na bázi definovaných a strukturovaných kompetencí. Jeho smyslem jako konceptu **normativního** je kodifikování kvalifikačních atributů požadovaných pro standardní výkon profese. Profesní standard nemůže být suplován Zákonem o pedagogických pracovnících, který stanovuje oprávnění vykonávat profesi na základě požadovaného vzdělání, ani katalogem prací, který vytváří kvalifikační stupně učitelů pro účely odměňování (viz Kapitola 1). Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich **prokazatelnosti**.

Profesní standard lze koncipovat různým způsobem, různě formulovat, strukturovat a preferovat kompetence, jak bylo ukázáno i na příkladech ze zahraničí. Profesní standard, má-li být smysluplný a využitelný v praxi, musí být založen na celostním pojetí učitelské profese a zachytit především ty profesní učitelské kompetence, které mají vzhledem k učitelské profesi zásadní a integrující charakter. Za významnou složkou standardu je považována prokazatelnost požadovaných kompetencí.

V našem řešení jako východisko pro odvození struktury profesních kompetencí a pro následné formulování profesního standardu byly zvoleny cíle vzdělávání a funkce školy, a to jako relativně dané koncepty. Vytvoření logicky provázaného systému prvků a strategií pro stanovení kvalifikačních atributů výkonu profese učitele ve vztahu k definovaným tendencím změn a stabilit ve vzdělávání se ukázalo jako nezbytné.

Následující schéma (VAŠUTOVÁ 2001, s. 33) naznačuje směry působení vzdělávacího kontextu na funkce školy, jejichž rozsahy, případně i preference, se mění. Funkce školy se promítají do rolí učitele, které jsou spojené s určitými strukturami činností a kompetencí, jejichž kvantita a kvalita se projeví ve výkonu (neboli profesním jednání). Stanovení kvalifikačních požadavků akcentujících proměnu školy a vzdělávání je nezbytným předpokladem pro fungování školy.



Obr. č. 1: Učitel ve vzdělávacím kontextu

Teoretická rozvaha o struktuře kompetencí

Zásadní pro tvorbu modelu profesního standardu se stala otázka: „V jakém rámci kompetence vymezit, jak je popsat, uspořádat a zahrnout do systému profesionalizace?“ Má-li být profesní standard normou, tudíž musí mít obecnou a širší platnost pro různé kategorie učitelů v daném vzdělávacím systému, a spíše celostní charakter než detailní vymezení, a zároveň musí být jeho dosažení prokazatelné.

Prvním východiskem pro řešení se staly **funkce školy**, které determinují role učitelů. Do funkcí školy vstupují požadavky společnosti zprostředkované vzdělávací politikou a legislativou. Pro náš záměr jsme zvolili obecně uznávanou klasifikaci funkcí školy, která zahrnuje *funkce kvalifikační* (tj. *kognitivní a profesionalizační*), *socializační*, *integrační* a *personalizační*. Tyto funkce se promítají do profesních rolí, každá role spočívá na určitých profesních činnostech, každá činnost vyžaduje příslušné způsobilosti (kompetence) a jejich kvalita se projeví v profesním výkonu učitele. Z toho vyplývá, že od funkcí školy lze rámcově odvodit oblasti kvalifikačních požadavků.

(1) **Funkce kvalifikační** – znamená orientaci školy na výkon a znalosti žáků, zahrnuje dílčí funkce:

- **kognitivní**, která zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání
- **profesionalizační** znamená, že škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon profese, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce.

- (2) **Funkce socializační** vyjadřuje, že škola je místem druhotné socializace žáků, u žáků jsou utvářeny žádoucí postoje, hodnotové orientace a způsoby chování, žáci mají příležitost osvojit si různé sociální role apod.
- (3) **Funkce integrační** znamená, že škola připravuje žáky pro osobní i pro veřejný život.
- (4) **Funkce personalizační** znamená podporu individuality každého žáka, jeho rozvoj v samostatně jednající osobnost.

Druhým východiskem jsou **vzdělávací cíle** pro 21. století, tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“: *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být* (DELORS 1997). Tyto cíle jsou určující pro pojetí funkcí současné a budoucí školy. Cíle vzdělávání jsou vždy odvozovány od cílů a potřeb společnosti, ovlivněny jsou celkovým vzdělávacím kontextem, vyjádřeny bývají v dokumentech o vzdělávací politice.

Abychom určili reálný rámec kompetencí reflektující zároveň prognózu vzdělávání, nastavili jsme cíle a funkce tak, aby vytvořily komplementární dvojice, které vypadají následovně:

Cíle vzdělávání		Funkce školy
učit se poznávat	=	funkce kvalifikační
učit se žít s ostatními	=	funkce socializační
učit se jednat	=	funkce integrační
učit se být	=	funkce personalizační

Přiřazení funkcí školy k cílům vzdělávání bylo zásadním metodologickým krokem pro stanovení profesních kompetencí učitelů vzhledem k aktuálním potřebám společnosti, vzdělávání a školy a reflexi vzdělávací politiky. Tímto krokem vznikly logické mantinely pro zdůvodnění struktury kompetencí a pro jejich konkretizaci v závazné normě.

Při analýze se ukázalo, že některé z profesních kompetencí se podílejí na plnění mnoha cílů, přiřazujeme je proto vždy k tomu cíli, na jehož plnění se podílejí největší měrou. Některé z kompetencí jsou podstatnou měrou zastoupeny u všech cílů a mají průřezový charakter – např. *komunikativní kompetence, diagnostické kompetence, hodnotící kompetence*. V naší konstrukci vznikla následující struktura, která je v této podobě pouze náčrtem, nikoli vyčerpávajícím řešením.

- (1) Vzdělávací **cíl učit se poznávat** je naplňován prostřednictvím kvalifikační funkce školy (její obě dílčí funkce kognitivní a profesionalizační pouze blíže specifikují směr či oblast poznávání). Učitel vzdělávací cíle realizuje prostřednictvím následujících kompetencí:
- **předmětová** – zahrnuje odpovídající znalosti a dovednosti z aporbačních oborů, včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů
 - **didaktická/psychodidaktická** – pokrývá výběr a didaktickou transformaci učiva, včetně analýzy učiva z psychologického hlediska, projektování a hodnocení výuky, styly učení apod.
 - **pedagogická** – vztahuje se k procesům a podmínkám výchovy, prostředkům výchovy atd.

- **informatická a informační** – znamená dovednost práce s informacemi zejména v rámci vyučovaných předmětů, znát informační zdroje včetně IT a práce s nimi, relevantnost a významnost informačních zdrojů i informací atd.
 - **manažérská** – zahrnuje organizování a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků atd.
 - **diagnostická a hodnotící** – vztahuje se k diagnostikování žákovských projevů, výkonů, faktorů ovlivňujících výsledky učení žáků (styl učení žáků, jejich pojetí učiva, klima třídy apod.).
- (2) **Vzdělávací cíl učít se žít společně s ostatními** odpovídá socializační funkci školy a je realizován pomocí následujících profesních kompetencí učitele:
- **sociální** – týká se především dovednosti jednat v různě složitých a náročných pedagogických i lidských situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic, rozumět sociální dynamice svěřené skupiny, aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy atd.
 - **prosociální** – znamená být připraven pomáhat těm, kteří pomoc potřebují, být otevřen druhým, umět spolupracovat s druhými, být solidární s ostatními i nést zodpovědnost za druhé, dokázat řešit konflikty
 - **komunikativní** – znamená navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči i kolegy a vedením školy a dalšími sociálními partnery, zvládat základy pedagogické komunikace ve třídě/škole
 - **intervenční** – zahrnuje řešení výchovných situací, popř. problémů žáků, sociálně patologické projevy žáků a možnosti jejich řešení, připravenost na práci s různorodou žákovskou populací (minority, sociálně znevýhodnění apod.).
- (3) **Cíl vzdělávání učít se jednat** realizovaný v rámci integrační funkce školy plní učitel zejména s využitím následujících profesních kompetencí:
- **všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující** – vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, které je třeba umět vysvětlit a zpřístupnit, rovněž vysvětlit potřebné kulturní a historické souvislosti, evropské a globální souvislosti, ovlivňovat hodnotový systém žáků
 - **multikulturní** – znamená napomáhat integraci do společnosti různých jedinců, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, aktivně přispívat k multikulturnímu soužití
 - **environmentální** – je zaměřena na oblast uchování životního prostředí, aktivní úsilí o ochranu životního prostředí
 - **proevropské** – vede k podpoře výchovy k evropskému občanství, orientaci v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy.
- (4) **K naplňování vzdělávacího cíle učít se být**, tedy personalizační funkce školy, přispívá učitel na základě profesních kompetencí:
- **diagnostické** – umožňuje rozeznávat potenciality žáků, navrhnout a realizovat jim adekvátní vzdělávací postupy/přístupy
 - **hodnotící** – je založena na vytváření podmínek pro adekvátnímu sebehodnocení a sebepojetí žáků, pro rozvíjení jejich sebereflexe

- **zdravého životního stylu** – zahrnuje oblast péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času
- **poradensko – konzultační** umožňuje pomoci žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů, formování postojů apod.

Dospěli jsme k rámcovému vymezení profesních kompetencí učitele na základě provázání cílů vzdělávání a funkcí školy, které lze aplikovat i na kategorie ostatních pedagogických pracovníků.

Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou **osobní kompetence**, které zahrnují:

- » psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- » empatii, toleranci
- » osobní postoje a hodnotové orientace
- » osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- » osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).

Osobní kompetenci lze sice definovat, ale je obtížné ji formálně prokazovat, i když o to usilují některé zahraniční modely. Rozvoj osobnostních kvalit učitelů musí být zahrnut jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v působení profesního prostředí.

Vymezení profesních kompetencí považujeme za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. Široký záběr profesních kompetencí, který byl naznačen, poskytuje bázi pro tvorbu profesního standardu.

2.4.4 Model tvorby profesního standardu

Tvorba profesního standardu učitele byla založena na čtyřech zásadách:

1. KONTINUITA
2. SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP
3. KONVERGENCE
4. VYUŽITELNOST V PRAXI

ad 1) Na základě analýzy výzkumných zpráv, vědeckých sdělení, expertních studií, odborných článků a statí ve sbornících, publikovaných u nás v časovém horizontu posledních deset let a dále na základě vlastních výzkumů byla vytvořena poznatková báze pro kontinuální návaznosti. Současně byla monitorována mediální reflexe profese učitele a učitelstva, která dokreslovala obraz učitele v našich poměrech.

ad 2) Systémový přístup vycházející z cílů vzdělávání a funkcí školy umožnil překlenout izolované pohledy a výklady jednotlivých aspektů profese učitele a jejich determinantů. V řešení se staly rozhodujícími procesy, podmínky a důsledky proměn profese a vzdělávacího kontextu. Vznikl koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů, jehož jádrovými koncepty jsou KOMPETENCE – STANDARD – KVALITA.

ad 3) V řešení byla prosazována zásada konvergence v tom smyslu, že jádro profesního standardu vyjádřené v oblastech kompetencí je shodné pro všechny kategorie učitelů a též pedagogických pracovníků. Jednotlivé kategorie se odlišují pouze ve specifických a preferencích některých kompetencí, což je dáno jejich diferencovanými rolmi odpovídajícími dané úrovni vzdělávání a druhu instituce. Tento metodologický krok lze označit za počín směřující k *integrované profesi učitele*, která by eliminovala hierarchizaci učitelů uvnitř profese.

ad 4) Zásada využitelnosti v praxi reflektovala především představu potencionálních uživatelů, tzn. aby model tvorby profesního standardu byl srozumitelný všem zainteresovaným subjektům (ve světě práce a ve světě vzdělávání) a uplatnitelný v rozhodování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a v jeho legislativních a školsko-politických dokumentech.

Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. V celostním a integrujícím přístupu k profesi učitele, který je v řešení preferován, je formulováno sedm *oblastí kompetencí*:

- » předmětová/oborová
- » didaktická a psychodidaktická
- » pedagogická
- » diagnostická a intervenční
- » sociální, psychosociální a intervenční
- » manažerská a normativní
- » profesně a osobnostně kultivující
- » ostatní předpoklady.

Jednotlivé oblasti kompetencí jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. Součástí modelu se stala rozvaha o pokrytí kompetencí studijními disciplínami/kurzy a dále návrh prokazatelnosti v podobě variantních cest dosažení odpovídajícího vzdělání a požadavků na státní závěrečnou zkoušku i specifických požadavků. Je tak naznačena vazba profesního standardu se standardem vzdělávacím.

Za základ formulování profesního standardu byla vzata kategorie učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na základní a střední škole. Pro další kategorie zůstává struktura zachována, avšak charakteristiky některých kompetencí jsou specifikovány tak, jak to odpovídá rolím a činnostem.

Model tvorby profesního standardu pro učitele zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

(1) Kompetence předmětová/oborová

Učitel:

- ☞ má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SS
- ☞ je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů
- ☞ dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby
- ☞ umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
- ☞ je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » aprobační obory a jejich metodologie
- » obecná a oborové didaktiky
- » pedagogická psychologie
- » informatika.

(2) Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel:

- ☞ ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů
- ☞ dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- ☞ má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program a projekty výuky
- ☞ má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy
- ☞ dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » obecná a oborové didaktiky
- » vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie
- » vyučovací praxe.

(3) Kompetence pedagogická

Učitel:

- ☛ ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
- ☛ dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání
- ☛ je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní
- ☛ má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » obecná a srovnávací pedagogika
- » psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie
- » sociologie a sociologie výchovy
- » pedagogická praxe.

(4) Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- ☛ dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- ☛ je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem
- ☛ ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování
- ☛ je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje
- ☛ ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » pedagogická diagnostika
- » psychologie osobnosti a vývojová
- » biologie dětí a mládeže
- » patopsychologie
- » speciální pedagogika.

(5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- ☞ ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ☞ ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít
- ☞ dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- ☞ zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy
- ☞ ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- ☞ dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » sociální psychologie
- » sociální pedagogika
- » sociologie výchovy
- » sociální a pedagogická komunikace
- » český jazyk a rétorika.

(6) Kompetence manažérská a normativní

Učitel:

- ☞ má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
- ☞ orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci
- ☞ ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- ☞ disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy
- ☞ ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- ☞ je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraničení.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » školská legislativa
- » vzdělávací politika
- » základy školského a třídního managementu
- » cizí jazyk
- » pedagogická praxe.

(7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- ☉ ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků
- ☉ umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- ☉ má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- ☉ je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty
- ☉ je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- » filozofie výchovy
- » etika
- » aprobační obory
- » společenskovědní disciplíny
- » reflektivní zkušenost (pedagogická praxe).

Pozn. Profesní standard pro vybrané kategorie učitelů byl vypracován na základě společenské objednávky roce 2001 a v roce 2003 využit Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro vytvoření profilu absolventa učitelství pro mateřské školy, primární školy a všeobecně vzdělávacích předmětů jako normy. Materiál MŠMT byl předložen k diskusi fakultám připravujícím učitele a dalším fakultám a institucím a řešení zůstává nadále otevřené.

2.4.5 Posouzení profesního standardu řediteli škol

Návrh profesního standardu pro kategorie učitelů ZŠ a SŠ byl v roce 2002 podroben pilotnímu šetření ve vybraném okrese Středočeského kraje (VOŘÍŠKOVÁ 2002). Byly zjišťovány názory ředitelů škol na formulování profesního standardu v jednotlivých komponentách. Respondenti se vyjadřovali k významnosti jednotlivých kompetencí v profesi učitele, a to udělením příslušné hodnoty (5 – nezbytné, 4 – velmi důležité, 3 – důležité, 2 – méně důležité, 1 – nepodstatné, 0 – tuto kompetenci vyřadit). Dotazník byl zadán dvaceti devíti základním školám a čtrnácti středním školám. Návratnost byla dvacet pět vyplněných dotazníků, tj. 80 %, ze ZŠ a 6 ze SŠ, tj. 40 % (souhrnně 70 %).

Výzkumný záměr **Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003).**

Názory ředitelů základních i středních škol se ukázaly dosti blízke. S výjimkou pedagogické kompetence, ve všech ostatních vždy vyšla s nejvyšším ohodnocením jedna z charakteristik shodně jak v základních, tak ve středních školách a to takto:

1. Kompetence oborově předmětová

- ☛ Položka: učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačních oborů v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ
- ☛ SŠ hodnotí významnost **4,83** a ZŠ **4,72**. Tato charakteristika získala vůbec nejvyšší hodnocení.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

- ☛ Položka: učitel dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- ☛ SŠ hodnotí **4,5** a ZŠ **4,44**.

3. Kompetence pedagogická

- ☛ ZŠ hodnotí nejvýše, tj. **4,12**, položku
 - učitel má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické praxi
- ☛ SŠ hodnotí nejvýše, tj. **4,33**, položku
 - učitel je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

- ☛ Položka: učitel ovládá prostředky k zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy
- ☛ ZŠ hodnotí **4,58** a SŠ **4,67**, stejnou hodnotu SŠ přidělily také položce
 - učitel je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- ☛ Položka: učitel ovládá pedagogické prostředky ve třídě/škole
- ☛ SŠ hodnotily významnost **4,33** a ZŠ **4,04**.

6. Kompetence manažerská a normativní

- ☛ Položka: učitel ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- ☛ ZŠ udělily hodnotu **3,83** a SŠ **3,6**.

7. Kompetence osobně a profesně kultivující

- ☛ Položka: učitel umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- ☛ Položka: učitel je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci
- ☛ Oběma položkám byla udělena stejná hodnota, a to ZŠ **3,92** a SŠ **4,17**.

Dále bylo zjištěno, že:

- » ředitelé obou stupňů škol se shodli na nejdůležitější položce v dané kompetenci, v dalších položkách je naopak shoda velmi malá
- » ředitelé středních škol dávali v průměru jednotlivým charakteristikám vyšší hodnocení než ředitelé základních škol
- » všechny položky s výjimkou jediné (učitel je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční) byly ohodnoceny v průměru nad hodnotou 3.

Aby bylo možno porovnat význam jednotlivých kompetencí v rámci celku, byl vytvořen sestupný žebříček na základě průměrného hodnocení jednotlivých kompetencí a udělením třídy významnosti.

I. třída (nejvýznamnější) – celkové hodnocení řediteli škol vyšší než 4

1. Kompetence diagnostická a intervenční (4,06)
2. Kompetence oborově předmětová (4,03)

II. třída – celkové hodnocení řediteli v rozmezí 3,84 - 3,7

3. Kompetence didaktická a psychodidaktická (3,84)
4. Kompetence profesně a osobnostně kultivující (3,78)
5. Kompetence sociální a psychosociální (3,77)
6. Kompetence pedagogická (3,7)

III. třída (nejméně významné) – celkové hodnocení řediteli výrazně nižší

7. Kompetence manažerská a normativní (3,21).

V ***I. třídě*** jsou zařazeny kompetence, které ředitelé obou stupňů škol hodnotí výše než velmi důležité. Prioritu má položka „*má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ a SŠ*“, avšak celkově nepatrně výše je hodnocena ***kompetence diagnostická a intervenční***. Zdá se, že ředitelé dnes cítí jako základ úspěšné profesní činnosti to, aby učitel dokázal zvládnout třídu po kázeňské stránce, aby včas odhalil počáteční stádia sociálně patologických jevů, včas intervenoval, a aby uměl diagnostikovat individuální vzdělávací potřeby svých žáků. Vytvoření této kompetence je značně složité, vyžaduje odborné školení, praktický trénink a v neposlední řadě i vhodné rysy osobnosti a delší čas zrání. 13 z dotázaných ředitelů škol uvedlo, že u nastupujících učitelů postrádají dovednosti, které charakterizují právě tuto kompetenci.

Do ***I. třídy významnosti*** se dále s minimálním odstupem zařadila ***oborově předmětová kompetence***, v jejímž rámci ředitelé za stěženi charakteristiku považují *znalost aprobačního předmětu*. To zpravidla u absolventů vysokoškolského studia učitelství nebývá problém, i když existují výjimky. Pokud jde o další charakteristiky, považují ředitelé ZŠ za důležitější *transformaci vědních poznatků do vzdělávacích obsahů a transformaci metodologie poznání daného oboru do myšlení žáků* a ředitelé SŠ právě naopak staví výše *vytváření mezipředmětových vazeb a zpracování informací a dovednost práce s informačními a komunikačními technologiemi*. Tento rozdíl má zřejmé kořeny v tom, že na základních školách učitelé pracují s mladšími věkovými kategoriemi žáků, jejichž myšlení se v průběhu základní školy velmi vyvíjí a abstraktní myšlení nastupuje až v nejvyšších ročnících. Dále i v tom, že mnohé základní školy zkoumaného okresu zatím na informační technologie ještě nedosáhly.

Ve II. třídě se ocitly další čtyři kompetence, které ředitelé škol hodnotí téměř jako velmi důležité. Nejvýše ve skupině je hodnocena *kompetence didaktická a psychodidaktická*. Ředitelé obou stupňů škol hodnotí ve shodném pořadí tři charakteristiky/položky. Jako nejdůležitější hodnotí *schopnost využít metodického repertoáru a jeho přizpůsobení individuálním potřebám žáků a požadavkům školy*. Další dvě charakteristiky dosáhly stejného hodnocení: *ovládání strategie vyučování ve spojení se znalostmi psychologických aspektů a dovednost využívat nástroje hodnocení vzhledem k individuálním zvláštěm žáků a požadavkům školy*.

Další vysoce hodnocená kompetence je *profesně a osobnostně rozvíjející*. Výsledek je na první pohled trochu překvapující, protože se netýká ani tak pedagogických dovedností, jako spíše rozvoje osobnosti učitele, ale při hlubším zamyšlení je to vlastně logické. Učitel se silnou zajímavou osobností již sám o sobě vzbuzuje u svých žáků respekt a uznání a tím si i snáze zajistí kázeň ve třídě.

Ředitelé ZŠ a SŠ ohodnotili zcela shodně dvě charakteristiky jako nejdůležitější – *umění vystupovat jako reprezentant profese na základě profesní etiky včetně obhájení svých pedagogických postupů a schopnost reflexe vzdělávací potřeby žáků spolu se změnami podmínek v pedagogické práci*. Obě charakteristiky skutečně výrazně vystupují do popředí. V souvislosti s tím, že učitelé mají relativní volnost ve volbě učebnic, vyučovacích metod i vzdělávacích programů, setkávají se v praxi s dotazy rodičů, proč nepostupují tak, jak bylo zvykem dříve nebo jak postupuje jiný učitel. Skutečnost, že podmínky pedagogické práce ve škole se výrazně změnily oproti době nedávno minulé si rodiče i veřejnost příliš neuvědomuje. Ředitelé škol však vnímají, že mnozí učitelé se novým podmínkám nesnadno přizpůsobují.

Do II. třídy významnosti kompetencí se dále zařadila *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*. Jako nejdůležitější charakteristika bylo řediteli škol vyhodnoceno *ovládání prostředků pedagogické komunikace ve třídě*. Za druhou nejdůležitější považují obě skupiny respondentů *schopnost vytvářet příznivé pracovní klima, ke které ZŠ přiřadily schopnost efektivní komunikace a spolupráce s rodiči a SŠ zase dovednost orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu*. Akcent na komunikaci s rodiči u ředitelů ZŠ má jasnou souvislost s tím, že jejich žáci jsou mladší a spolupráce s rodiči je nezbytná.

V této třídě se objevuje také *kompetence pedagogická*. Jen v této kompetenci se ředitelé škol obou typů neshodli na nejvýznamnější charakteristice. ZŠ považují za nejdůležitější *znalost práv dítěte a jejich respektování* a SŠ se kloní k *rozvoji individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní*. Zdá se, jako by ředitelé ZŠ říkali: stále ještě máme ve školách učitele, kteří „nejlépe vědí co je pro žáka dobré“ nebo mírnější variantu „rodiče vědí nejlépe co je pro jejich dítě nejlepší“. Ve skutečnosti se ne vždy dává dostatečný prostor k vyjádření názoru žáka, i když situace se zlepšuje s rostoucím věkem žáka. Střední školy tuto problematiku nevnímají tak silně, staví výše *rozvoj individuálních schopností*, jako odrazový můstek ke správné volbě povolání nebo dalšího studia.

Ve III. třídě významnosti zůstala *kompetence manažerská a normativní*, jejíž hodnocení se blíží vyjádření „důležité“. Ředitelé obou stupňů škol se zcela shodli na nejdůležitější charakteristice *schopnost ovládat vedení žáků a vytváření podmínek pro efektivní spolupráci ve třídě*. Není bez zajímavosti, že 11 respondentů poukázalo na nedostatečnou vybavenost absolventů učitelství právě v této oblasti. Předpokládají, že začátečníci se mohou s předpisy postupně seznamovat. Také nedostatky v administrativě se také zpravidla odstraňují.

v prvním měsíci po nástupu do praxe. Kromě toho bývají na školách ve vedení administrativy různé zvyky a tedy i zkušený pedagogický pracovník se při změně pracoviště musí s těmito skutečnostmi seznámit. Také vedení osobní pedagogické dokumentace žáků je velmi individuální záležitost. Začínající učitel se obvykle inspiruje u zkušenějšího kolegy a postupně systém pedagogické evidence upravuje podle svých zkušeností. I velmi zkušený učitelé v průběhu let korigují své styly vedení pedagogické dokumentace v závislosti na změnách podmínek výchovně-vzdělávacího procesu.

O poloze vytváření projektů spolupráce včetně zahraniční již bylo řečeno, že dosáhla nižšího hodnocení, což pravděpodobně vyplynulo z momentálních podmínek v daném regionu.

Ředitelé škol byli vybráni k posuzování navrhovaného profesního standardu z toho důvodu, že řízení kvality je jejich hlavní pracovní povinností a vyznačují se vysokým stupněm způsobilosti definovat potřeby a požadavky školní praxe. Z šetření vyplývá závěr, že navrhovaný profesní standard byl vnímán řediteli škol jako potřebný a v dané podobě přijatelný a odpovídající současné standardní úrovni učitelské profese. Mnoha řediteli byl standard oceněn jako nástin kritérií pro hodnocení učitelů ve škole.

2.4.6 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů

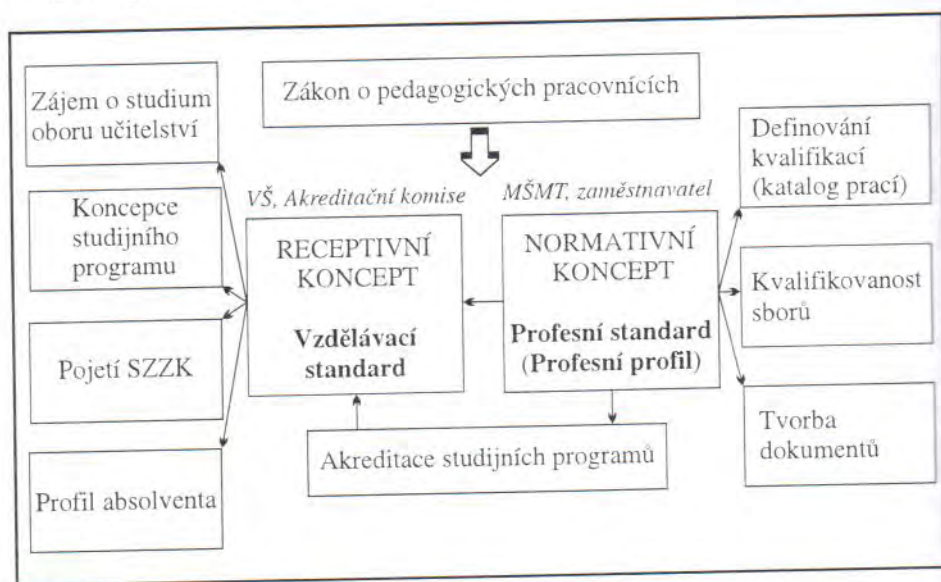
Profesní standard může sehrát významnou roli v širších souvislostech profesionalizace učitelů a profesní dráhy. V našem modelu se stává centrálním konceptem, od něhož lze odvodit například kritéria pro hodnocení učitelů, kritéria pro posuzování studijních programů učitelství, definování profilu absolventa, kariérní systém atd. Triáda *kompetence – standard – kvalita* představuje opěrné komponenty modelu. Kompetence plní v profesionalizaci učitelů funkci *utvářející profesi*, standard plní funkci *normující profesi* a kvalita má funkci *řídící a kontrolní*.

Kompetence jako otevřený systém charakteristik a požadavků byly transformovány do profesního a vzdělávacího standardu. *Vzdělávací standard* je v modelu chápán jako *receptivní koncept*, který determinuje přípravné vzdělávání a promítá se do jeho složek, tj. předmětové, pedagogicko-psychologické a všeobecně vzdělávací, do poměru teorie a praxe a do strukturování studia. Předpokládá se, že je odvozen od profesního standardu tak, aby garantoval požadovaný výstup ze studia, tj. profil absolventa. Definovaný vzdělávací standard vstupuje zároveň do uspořádání kurikula a do pojetí státní závěrečné zkoušky. Může také pozitivně ovlivnit zájem o obor učitelství. Vzdělávací standard je v působnosti Akreditační komise a fakult připravujících učitele.

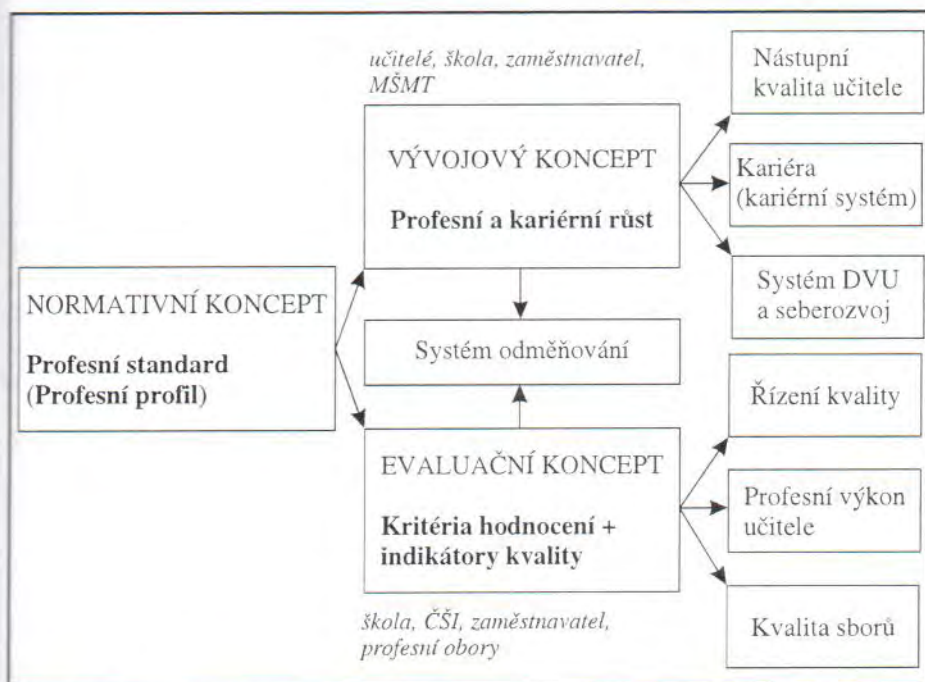
Profesní standard je v modelu považován za *normativní koncept*, protože se stává skutečnou normou, měřítkem kvalifikace a profesionality a měl by být kodifikován v závazné formě. Vstupuje do definování kvalifikací a postupů (Katalog prací), ovlivňuje odvození kritérií pro akreditaci studijních programů učitelství. Z hlediska zaměstnavatelů má význam pro kvalifikovanost pedagogických sborů, protože stanovuje standardní požadavky kvalifikovaného výkonu profese. Na úrovni decizní sféry (MŠMT) vstupuje do závazných dokumentů jako jednoznačně formulovaná a sjednocující terminologie. Profese učitele se tak stává skutečně definovanou a je fakticky srovnatelná s jinými profesemi.

Kvalita je v modelu transformována do *evaluačního konceptu*. Jsou v něm zahrnuta kritéria posuzování učitelů a indikátory kvality. Zkvalitňování pedagogického výkonu je jedním z výstupů profesionalizace učitelů. Je proto nezbytné vytvořit nástroje pro vyjádření profesní úrovně a kvality výkonu učitelů a pro řízení kvality, což v celkovém dopadu ovlivní kvalitativní úroveň pedagogických sborů i systém odměňování. V tomto modelu se předpokládá využití profesního standardu pro odvození kritérií a indikátorů kvality. Evaluace spadá do působnosti škol, České školní inspekce, zaměstnavatelů a profesních oborů.

Kvalita práce učitelů má úzkou souvislost s *profesním růstem a kariérním systémem*, které v modelu představují *vývojový koncept* vycházející z profesního standardu. Jde o stanovení požadavků, cest a implikací pro rozvoj učitelů v rovině odborné (tj. předmětové a pedagogické), osobnostní a funkční, a to od začátečníků ke zkušeným učitelům a dále až k expertní úrovni pedagogické práce. Vývojový koncept profesionalizace učitelů vstupuje do utváření systému dalšího vzdělávání a profesní dráhy. Profesní rozvoj a kariérní růst jsou v působnosti učitelů, škol, zaměstnavatelů a MŠMT.



Obr. č. 2: Konceptní a vývojový model profesionalizace učitelů:
Příprava na profesi a vstup do profese



Obr. č. 3: Konceptní a vývojový model profesionalizace učitelů: Profesní praxe

Představili jsme model profesionalizace učitelů, v němž centrální pozici má profesní standard. Jde o konstrukci postavenou na 4 základních komponentách, které jsou vzájemně propojené a determinované. V realitě, jak bylo několikrát doloženo, dochází ke kolizi mezi přípravným vzděláváním učitelů a potřebami praxe, mezi argumentací o náročnosti profese učitele a odměňováním učitelů, mezi požadavkem kvality profesního výkonu a objektivními kritérii hodnocení, mezi potřebou dalšího vzdělávání a kariérním postupem, atd. V modelu jsou navrženy možnosti systémového řešení profesionalizace učitelů ve fázích přípravy na profesi a profesní praxe a jsou naznačeny cesty rozvoje učitelské profese.

LITERATURA

- BIDDLE, B. J. Teachers' Roles. In Anderson, L.W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. Oxford : Pergamon, 1995.
- BEŇO, M. aj. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : ÚIPŠ, 2001.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj 2000.
- BROMBEREK, B. *Role społeczne nauczyciela*. Poznań : Uniwersytet im. A. Mickiewicza, 1973.
- ČERNOTOVÁ, M. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní a kompetencie učiteľa. In Černotová, M. (ed.). *Škola – entita celoživotného vzdelávania*. Zborník z vedeckého kolokvia. Prešov : FF PU, 2002.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Překl. J. Kotásek. Praha : ÚIV, 1997.
- EUROPEAN COMMISSION, *Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. Changes in Teacher and Trainer Competences*. Synthesis report, 2002.
- EVROPSKÁ KOMISE *Vyučování a učení: Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Praha : UN – Gnosis, 1995.
- GENTLE, P. Course Culture and Learning Organization. *Active Learning in Higher Education*, 2001, vol. 2, no. 1, p. 8-30.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu změny školy. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25-41.
- CHRISTIE, D. *Assesing Teachers' Professional Development Using the New Standard for Chartered Teacher in Scotland*. Background Paper, EPICE seminar. Belley 2003.
- JANÍK, T. *Které profesní aktivity učitelé skutečně provádějí?* Referát přednesený na 10. konferenci ČAPV. Praha, UK PedF, 18. - 20. 9 2002.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, č. 2 (v tisku).
- KOTÁSEK, J. Role a vzdělání učitelů pod vlivem změn společnosti a školství. In Walterová, E. (ed.). *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Praha : UK PedF, 2004.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1998.
- LINTON, R. *The Cultural Background of Profesionality*. London : Routlage and Kegan Paul, 1947.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů. Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava : Ostravská univerzita, PedF, 2003.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1992.
- KOSTRUB, D. Pedagog – klíčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole. *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 2, s. 1-4.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.
- MŠMT ČR *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Praha : ÚIV Tauris, 2001.
- National Standards for Qualified Teacher Status*. London : Teacher Training Agency. Portland House, 1998.

- PEARSON, A. T. *The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education*. New York : Routlage, 1989.
- PROKOP, J. *Školní socializace*. Liberec : TU FP, 2001.
- PROKOP, J. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1, s. 46-62.
- PROKOP, J. *Skrytý program školy a role učitele*. Podkladová studie pro výzkumný záměr. Rukopis, 2003.
- Scottish Executive Education Department *Chartered Teacher Programme*. 2001.
- SHULMAN, L. S. Knowledge na Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, vol. 57, no. 1, p. 1-22.
- ROBB, J. Process Learning in Action-Guidlines for Process. Workshop, Merseyside, 1993.
- SPILKOVÁ, V. Klíčové trendy ve vzdělávání učitelů v Evropě. Referát přednesený na vědeckém semináři výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : UK PedF, 24. 4. 2003.
- SPILKOVÁ, V. Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhledy*, 2003, č. 2, s. 5-8. (b)
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999.
- ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 19-32.
- ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.
- ŠVEC, V. aj. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002.
- ŠVECOVÁ, J. Status učitele, kariérní růst, odměňování. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 76-90.
- The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, 1994.
- VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese, klíčové role a profesní kompetence. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 63-75.
- VAŠUTOVÁ, J. Dotazník pro učitele. In Walterová, E. (ed.). *Fungování základní školy: potenciál změny*. Výzkumná zpráva výzkumného záměru. Praha : UK PedF, ÚVŘŠ, 2001, s. 22-33. (a)
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 19-46. (b)
- VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 23-27. (c)
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha : UK PedF, 2002.
- VOŘÍŠKOVÁ, H. *Kompetence učitele očima ředitelů škol*. Bakalářská diplomová práce. Praha : UK PedF, 2002.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : UK PedF, 1986.
- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In Švec, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.

- WALTEROVÁ, E. Proměny pojetí školy a jejich funkcí. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 10-23.
- WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S.; Salganic, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen : H. and H. Publishers, 2001, p. 45-65.