

Profesní činnosti učitele

Professional activities of teachers

Jan Štáva

Abstrakt: Příspěvek se zabývá analýzou činností učitelské profese, poukazuje na objektivní determinanty jeho pracovní činnosti. Uvádí vnější i vnitřní vlivy ovlivňující práci učitele, definuje pracovní zdatnost učitele, jeho klíčové dovednosti a kompetence.

Klíčová slova: determinanty práce učitele, pracovní činnost, pracovní výkon, způsobilost, profesní kompetence učitele (projektivní, realizační, diagnostické, manažerské, komunikační).

Abstract: This paper analyzes the activities of the teaching profession, refers to the objective determinants of its work. Features internal and external factors affecting the teacher's work, defines fitness to work, the teacher's key skills and competencies.

Key words: determinants of teacher's work, work activity, job performance, competence, professional competence teacher (projective, implementation, diagnostic, management, communication) ..

Je nesporné, že úspěchy ve výchovně vzdělávací činnosti školy jsou především závislé na učiteli. Záleží na něm realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání, podílí se na motivaci žáků k učení, na konkretizaci cílů a na volbě obsahu vyučovací hodiny, na metodách, jimiž se žáci učí vědomostem, dovednostem a návykům i na utváření jejich postojů a životního způsobu.

Přestože je učitelova úloha ve vzdělávání a výchově významná, neznamená to, že je učitel všemocný a že všechno ve výchově zvládne sám. Na školní výchově se podílejí i rodiče žáka, jejich příbuzní, známí, spolužáci, veřejnost, hromadné sdělovací prostředky a řada dalších činitelů.

Právě pro významnost, složitost a náročnost práce učitele, pro obtížnost úkolů ve výchovně vzdělávací činnosti školy je nutný optimální výběr budoucího učitele a významná jeho příprava. Z tohoto důvodu je nezbytné analyzovat obsah činností učitele a vybrat základní, rozhodující části jeho práce a jejich vztahy, dále pak vyčlenit faktory, které je určují a způsoby, jimiž je utvářena a nakonec analyzovat předpoklady její úspěšnosti a vymezit soubor požadavků, které jsou minimálně nezbytné pro úspěšnou činnost učitele.

Je nutno si uvědomit, že základem pro analýzu učitelství je právě rozbor objektivních činitelů, které jsou určující pro obsah a charakter jeho práce.

Které jsou tedy objektivní determinanty pracovní činnosti učitele? Především to je ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti, jehož vlivy do určité míry bezprostředně určují i pracovní úkol učitele, protože vystupuje vůči žákům jako představitel určité konkrétní společnosti, jako mluvčí jejích ekonomických, sociálních a kulturních požadavků, které mají objektivní povahu. Jako jeden z nejdůležitějších rysů činnosti učitele je odpovědnost, kterou má za výchovu vůči společnosti.

Další závažnou determinantou učitelovy činnosti je společenská komunita, ve které bezprostředně působí. Patří sem prostředí školy, obec, její tradice, sociální složení a životní úroveň i postavení školy vůči veřejnosti. Zde je třeba zdůraznit, že výkon učitelství je pod mnohostrannou přímou i nepřímou kontrolou veřejnosti, jejíž názory na školu a vzdělávání nepůsobí pouze na učitele, ale i na žáky a tím nepřímo ovlivňují průběh a výsledky výchovně vzdělávací činnosti školy. Přitom toto místní prostředí může učitel svým vyučováním a celou svojí činností výrazně ovlivnit.

Pracovní činnost učitele objektivně určují též podmínky jeho pracovního zařazení. Učitel je řízen především danými školskými normami, které stanoví cíle a obsah výchovně vzdělávací práce, organizaci a přípustné metody vyučování, pracovní povinnosti učitele a předepsané vzdělání. Tyto normy jsou důležité z hlediska společenského řízení výchovy. Jakkoli jsou tyto normy pro učitele závazné, předpokládají přesto určitou míru volnosti při jejich konkretizaci podle podmínek ve třídě, čímž se učitel částečně na společenském řízení výchovy a vzdělávání podílí. Je třeba vidět, že pro vyučování jsou stanoveny závazné jen jeho organizační formy (délka a počet vyučovacích hodin, zařazení exkurzí apod.), zatímco metody vyučování, stavba vyučovacích hodin, určení pomůcek apod. si do jisté míry učitel volí svobodně sám. Také organizace práce učitele má do určité míry objektivní povahu. Patří sem organizace školy, rozvrh hodin ve třídách.

Za významnou determinantu práce učitele je nutno považovat hodnocení jeho práce. Podstatným způsobem ovlivňují plánování, průběh i výsledky jeho práce. Protože práce učitele je velmi složitá, je hodnocení učitelů nesnadné. Dosud nebyla stanovena objektivní kritéria pro hodnocení práce učitele. Také obecné hodnocení práce učitele není odpovídajícím způsobem vyjádřeno ve společenské prestiži jako povolání a o ekonomickém hodnocení a jeho souladu s významem práce učitele ani nemluvě.

Práci učitele hodnotí především učitel sám, dále ji hodnotí orgány školské správy, vedení školy, veřejnost, rodiče, ostatní učitelé ve škole a samozřejmě též žáci. Pro úspěšnost práce

mají význam všechna tato hodnocení, protože učitel musí znát, jak pracuje, musí mít zpětnou vazbu na výsledky své činnosti. Pro hodnocení práce učitele jsou rozhodující tato hlavní hlediska: výsledky vyučování, osobní předpoklady a také průběh vyučování.

Jakkoli pro pracovní výkon učitele jsou určující především vnější vlivy (konkrétní požadavky společnosti na výchovu), neurčují ho však bezprostředně. Každý člověk je vzhledem k vnějším vlivům aktivní a přejímá ji způsobem, v němž se projevují zvláštnosti jeho osobnosti. Proto subjektivní determinanty mají především významnou úlohu v učitelské profesi pro poměrně značnou míru volnosti v jeho práci.

V učitelské profesi můžeme pro tyto vnitřní předpoklady použít termínu způsobilost (kompetence). Touto způsobilostí pak rozumíme soubor subjektivních předpokladů pro výkon úspěšné profese učitele. Zahrnujeme do ní odbornou připravenost a to předmětovou, pedagogickou, psychologickou a didaktickou, dále pracovní zdatnost, osobnostní profil, mravní vlastnosti, osobní a pracovní zaměřenost. Tyto jednotlivé uvedené složky učitelské způsobilosti na sebe navzájem působí, ovlivňují se.

Odborná způsobilost je dána vysokoškolskou přípravou učitele ve všech jejích složkách, tj. v odborné předmětové přípravě k osvojení aprobačního předmětu, v odborné přípravě pedagogické, psychologické a speciálně didaktické, v morální přípravě a dále též pedagogickou praxí. Úroveň a propojenost přípravy učitele ve všech jejích složkách se prověřuje v pedagogické praxi.

Pracovní zdatnost je podmíněna fyzickou a neuropsychickou odolností. Vzhledem k obtížnosti učitelské profese je nutné, aby každý učitel si udržoval dobrou úroveň své fyzické a psychické zdatnosti, jež mu do určité míry umožňuje adekvátně reagovat na všechny vyučovací situace.

Za osobní způsobilost můžeme považovat míru zvládnutí pracovních činností učitele na základě vlastností jeho osobnosti. Ve veškeré činnosti učitele se projevuje celá jeho osobnost, čímž ovlivňuje jak podmínky, za nichž působí tak i výsledky, kterých dosahuje. Jednotlivé vlastnosti učitele se projevují ve spojení s ostatními a tak jediná vlastnost nemusí být rozhodující. Na úspěšnosti práce učitele se podílejí i vlastnosti jeho vůle a charakteru (rozhodnost, cílevědomost, důslednost). Určité žádoucí vlastnosti osobnosti učitele se mohou do značné míry i vypěstovat.

Za společenskou způsobilost můžeme považovat morální vlastnosti učitele. Patří sem především zodpovědnost učitele za výchovu vůči společnosti i jednotlivým žákům, lidský a optimistický přístup k dětem, náročnost, individuální přístup ke každému žákovi. Společenská

způsobilst učitele není vázána jen na školu, ale obecně na celé jeho chování a vystupování na veřejnosti.

Význam subjektivních faktorů v učitelské profesi je vysoký vzhledem k množství a rozmanitosti úkolů i velkému množství činitelů, jež ovlivňují jeho práci. Význam vlastností učitele je určen i tím, že jeho pracovní úkoly nemohou být ani vždy podrobně vyjádřeny a také výsledky jeho činnosti se nedají přesně a úplně zjistit. Problémem u učitelské profese je i to, že subjektivní faktory se v průběhu let mění. Proto je velmi nutné pro úspěšný výkon profese pěstovat ty její prvky, které rozvíjejí a uspokojují zájem učitele a jeho tvořivost. Právě tvořivost hraje u učitele významnou roli, protože je jedním ze základních znaků úspěšného vyučování, které zase zpětně tvořivost učitele rozvíjí. Základ tvořivosti učitele je v jeho schopnosti pedagogicky interpretovat všechny okolnosti vyučování a uvádět do souladu jeho cíle, prostředky, obsah a podmínky.

Co je podstatou profesionální činnosti učitele? Při hledání odpovědi na tuto otázku je nutné vyjít z pojetí funkce výchovně vzdělávacího systému, v němž se zdůrazňuje příprava člověka jako jedince pro aktivní činnost ve společnosti v níž žije. Aby byla ve vyučovacím procesu zajištěna kvalita učební činnosti žáků, je třeba si ujasnit, co je charakteristické pro kvalitní průběh učení. Chápeme-li učení žáků jako složitou odrážecí činnost, jejímž výsledkem je utváření ideálních obrazů o objektivní skutečnosti, pak kvalita těchto obrazů je především závislá na charakteru činnosti poznávajícího subjektu (žáka). Žák jako účastník vyučovacího procesu je však ještě nedokonalý, teprve se formující, seberegulující systém, který není sám schopen volit adekvátní operační struktury pro kvalitní obraz objektivní skutečnosti, ani bezchybně tyto činnosti provádět. Proto je třeba prostřednictvím druhého účastníka vyučovacího procesu - učitele, zajistit kvalitu učební činnosti z hlediska předem stanovených výchovně vzdělávacích cílů. Od učitele se očekává, že bude zasahovat do učební činnosti žáků se záměrem vyvolávat u nich určité činnosti, organizovat ji, kontrolovat ji a v případě nutnosti odstraňovat příčiny chybování žáků.

Každá činnost, jejíž funkcí je zkvalitňovat jinou činnost je označována jako činnost řídicí. Z tohoto důvodu můžeme označovat jako řízení - řízení učení žáků. Toto řízení učení žáků můžeme považovat za obecný předpoklad profesní činnosti učitele. Jestliže od učitele požadujeme kvalitní řízení, je třeba si nejprve uvědomit, jaké teoretické vědomosti a profesionální dovednosti si musí osvojit. Z hlediska vědeckého řízení je důležité osvojení teoretických vědomostí a profesionálních dovedností v oblasti vymezování konkrétních výchovně vzdělávacích cílů, ale to znamená rozložit obecné výchovně vzdělávací cíle na

množinu dílčích úkolů a z této množiny pak odvozovat konkrétní výchovně vzdělávací cíle jednotlivých vyučovacích hodin a tyto dovedně rozložit do operační struktury.

Řízení učení vyžaduje kvalitní profesní činnost učitele nejen v oblasti výchovně vzdělávacích cílů, ale také v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky. Kvalitní diagnostickou činností se zvyšuje citlivost řídicího subjektu na řízený objekt. Zde by měl učitel ovládat soubor profesních kompetencí, aby byl schopen na základě aktuální situace a teorie pedagogicko-psychologické diagnostiky určit zaměření diagnostického šetření, analyzovat vybrané jevy s cílem stanovit soubor vnějškově pozorovatelných odrazů chování, které by odrážely podstatu diagnostikovaného jevu. Měl by umět volit adekvátní prostředky diagnostiky a umět je realizovat, interpretovat výsledky a vhodně je využít při rozhodování o volbě opatření a jejich realizaci.

Výše uvedené profesionální kompetence zkvalitňují plánování řídicí práce učitele, ale podstatou řídicí činnosti musí být záměrné zasahování do učební činnosti žáků. Proto je pro učitele nesmírně důležitá oblast mechanismů rozhodování o volbě odpovídajících zásahů do učební činnosti žáků.

Je třeba si uvědomit, že rozhodování probíhá vždy v určité pedagogické situaci. Tyto můžeme dělit např. na záměrné, předem plánovitě učitelem připravené a na nezáměrné, vznikající v důsledku neadekvátní organizace záměrných situací. Charakteristické pro nezáměrné situace je, že jsou žáky i učitelem emocionálně prožívány, že v rozhodnutích učitele o řešení těchto situací je často znatelné ovlivnění různými frustračními stavy a časovou tísní bez možnosti náležitého zvážení všech alternativ řešení a jejich důsledků.

Z hlediska kvalitního řízení se však učitel musí umět rychle a správně rozhodnout o adekvátních zásazích do učební činnosti žáků i v nezáměrných vzniklých situacích. K tomu potřebuje určitý soubor kompetencí jako např. umět včas analyzovat vzniklé nezáměrné situace, správně je pochopit bez zkreslujících osobních vlivů, dovednost nalézt relativně nejadekvátnější alternativy řešení nezáměrných situací, postihnout reakce žáků na zásahy učitele a posoudit efektivitu zvoleného zásahu, dovednost zjistit neúspěch s cílem nalézt nové varianty řešení.

Stejně důležité jsou však i dovednosti řešení záměrně navozených pedagogických situací v rámci vyučovacího procesu (situace motivačního zaměření učební činnosti, situace objevování a pozorování nových poznatků, situace zobecňování, situace aplikace poznatků v praxi aj.).

S technikou řízení učení, jejíž podstatou je zasahování do učebních činností žáků, úzce souvisí kompetence komunikace, protože ve velké většině je učení realizováno

prostřednictvím verbálních podnětů. Zde je nutno proto ovládat soubor kompetencí volby adekvátních informací ve vztahu k potřebám splnění vytyčeného výchovně vzdělávacího cíle, dovednost předávat informace tak, aby ji žáci pochopili, aby byli úměrně možností žáků a také dovednost realizace dramaturgie komunikace.

Protože je řídicí učitelova činnost v rámci pedagogických situací uskutečňována především v sociálním prostředí, je nutné, aby učitel zvládal též soubor sociálních kompetencí, tj. především dovednost interakční (navazovat kontakt s druhými, postihovat emoční stavy žáků, řídit diskuse, získávat žáky pro aktivní činnost při vyučování aj.).

Profesionální působení učitele má především charakter činností, jednání, v nichž dominující postavení zaujímají profesionální dovednosti. Je zcela zřejmé, že se do nich promítají předmětové vědomosti, dovednosti, pedagogické a psychologické vědomosti a zkušenosti.

Vyomezíme-li si pojem profesionální (profesní) kompetence jako osvojení a upevnění činnosti prováděné učitelem při plnění vytyčených výchovně vzdělávacích cílů, vidíme, že tyto profesionální kompetence mají ve srovnání s kompetencemi předmětovými určité specifčnosti. Především jsou tyto dovednosti aplikovány v rozmanitých proměnlivých podmínkách, kterým se musí přizpůsobovat (konkrétním výchovně vzdělávacím cílům, složení žakovského kolektivu apod.). Je zřejmé, že do tohoto "přizpůsobování" se promítají pedagogické schopnosti, zkušenosti i další vlastnosti učitele. Profesionální dovednosti však tvoří nezbytné východisko a podmínku efektivní profesionální činnosti učitele. Další specifčnosti profesionálních dovedností je jejich projevení se ve výsledcích výchovně vzdělávacího působení učitele (ve vědomostech a dovednostech žáků, v jejich postojích, jednání, myšlení apod.). Aktivně osvojené profesionální dovednosti učitele jsou předpokladem rozvíjení osobností dětí.

Z hlediska postupu učitele při přípravě, realizaci a hodnocení výuky můžeme rozlišit následující skupiny profesních kompetencí učitele:

- a) kompetence projektivní - obsahující činnosti spojené s plánováním, přípravou výuky předmětu, tématického celku, tématu a konkrétní vyučovací hodiny (učitel sleduje cíle a obsah školy, studijního nebo učebního oboru, svého vyučovacího předmětu a předmětů příbuzných, hodnotí funkce a možnosti výchovy vzhledem ke společnosti a k žákům, sleduje práva a povinnosti učitele, studuje podmínky výchovně vzdělávací práce, své žáky a dále organizaci a řízení školy, sleduje vývoj v organizaci a metodách vyučování, připravuje prostředky;

- b) kompetence realizační - projevující se v pedagogické komunikaci se žáky (organizační činnosti učitele ve vyučovací hodině, soustředění pozornosti žáků na vyučování, motivace žáků, opakování, kontrola domácího úkolu, probírání učiva - přímá organizace vyučování, zařazení didaktické techniky, prověřování a hodnocení žáků, vytváření příznivé atmosféry apod.);
- c) kompetence diagnostické - zahrnující činnosti kontrolní a hodnotící povahy (kontrola a hodnocení žákovských vědomostí a dovedností, konfrontace vlastních závěrů s průběhem vyučování a dosaženými výsledky - kontrola vlastní výchovně vzdělávací práce aj.).

Zcela specifickou, samostatnou skupinou profesionálních dovedností učitele se jeví dovednosti komunikační, které se nejvýrazněji projevují jako součást dovedností realizačních. Jsou však velmi důležité pro všechny ostatní činnosti učitele (styk s rodiči, ostatními učiteli apod.).

Kompetence třídně manažerské

Třídní management je souhrnem svébytných činností učitele, spočívajících především v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek, událostí, procesů a činností ve školní třídě.

Vůdčí hodnotovou orientací třídního managementu je žákova osobnost (aktualizace jeho potencialit, vyjádření jeho kompetencí, kultivace jeho sociability) a vzdělanost. Konkretizuje se v cílových tendencích a v konkrétních postupech organizování podmínek účinného vyučování a učení.

Třídní management je vyjádřen v aktivitách učitele (za specifické partnerské účasti žáků, kteří jsou v tomto směru získávání). Současně je ale předmětem účinného zájmu všech instancí nadřazeného managementu školského, který si musí být se všemi důsledky vědom, že zde se v konečné instanci prověřuje a naplňuje smysl a efektivita školy.

Má-li třídní management účinně rozvinout svou strategii, musí si v první řadě ujasnit svou vůdčí hodnotovou orientaci. Musí si dát jasnou odpověď na otázku, k čemu - k jakému cíli, k jaké hodnotě - je třeba orientovat všechno to, co se ve třídě děje, respektivě mělo by se dít. A odpověď pak musí nalézt svůj pádný výraz v hierarchii dílčích cílů a zadávaných úkolů, ve volbě metod, ve způsobech vytyčování konkrétních požadavků a hodnocení dosažených výsledků, v reagování na vyvstávající problémy, ve vyhledávání a tvorbě účinných vlivů. Tedy vůdčí hodnotovou orientaci musíme spojovat se žákem, studentem, s jeho učením. To znamená, aby žáci, kteří v dané třídě žijí a pracují, se zde mohli a chtěli rozvíjet jako

osobnosti; aby zde mohli a chtěli nabývat vzdělanosti. Aby mohli a chtěli ujasňovat si zde své občanské postavení a orientovat se ve východiscích a předpokladech své životní cesty.

Zmíněný vůdčí úkol třídního managementu je vždy úkolem konkrétního učitele. Vždycky záleží především na něm, jak jej pochopí a vyřeší - v konkrétní třídě, ve styku s konkrétními žáky, v konkrétních vyučovacích hodinách během konkrétního školního roku, v konkrétních podmínkách kontextu své práce.

Při realizaci tohoto úkolu je každý učitel v určitém, a to zcela podstatném a nesmírně dosažném smyslu slova sám, tváří v tvář svým žákům. To, že může po skončení vyučovací hodiny hledat pomoc v odborné literatuře, u zkušenějších kolegů, u ředitele, v poradenském centru, to vše je sice závažné, ale nemění nic na podstatě věci: učitel si musí umět v běžných i ve vyhrocených, aktuálně probíhajících situacích vyučování, poradit sám jako subjekt pedagogického řízení.

V momentu, kdy se učitelé daří zajistit vůdčí hodnotovou orientaci třídního managementu, tzn., kdy se žáci mohou a chtějí rozvíjet, vzdělávat, stávat se občany, sprádat ponětí o své životní cestě - v tomto momentu se stávají učitelovými partnery, tvoří spolu s ním pedagogický proces, vytváří spolu s ním edukační prostředí.

Výchozím krokem účinného vyučování a učení v jejich vzájemné provázanosti je vyčlenění podmínek, které tuto účinnost ovlivňují. Důraz je přitom kladen - v souladu s akcentováním žáka v celkové hodnotové orientaci třídního managementu - na žákovu učení. Vyučování pak chápeme především jako organizování optimální soustavy vlivů, působících na toto učení pozitivně. Vždyť teprve učením se záměry školy a učitele v poslední instanci realizují - ústí ve vnitřní bohatství žákovy osobnosti a v jeho vzdělanosti.

Literatura:

ERAUT, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

FILOVÁ, H. Slovo úvodem. In *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakulního cvičného učitele*. Brno: Paido, 1998, s.9.

HERMACH, J. 1966. *Dialektika výchovy*. Praha: SPN.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učitel' – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB

KOTÁSEK, J. 2004. *Domáci a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*. In: Janík, T. – Mužik, V. – Šimoník, O.: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitel'ském studiu*. [CD rom] Brno: PdF MU.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Vyd. 2. Brno : Paido, 2008. 69 s. Pedagogická literatura. ISBN 978-80-7315-169-0.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK, 1997.

SVATOŠ, T., HOLÝ I. *Vytváření pedagogických dovedností studentů v konvergentním modelu učitelské přípravy*. In *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s.106 – 124.

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1997

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

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů (Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém)*, Praha, PedF UK, 2001

PaedDr. Jan Štáva, CSc.

Masarykova univerzita Brno

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Poříčí 31

603 00 Brno

stava@kerio.ped.muni.cz