

Učitel a žák sekundární školy

1. Učitel

Učitel – profesionál, expert

Jak ukazují výzkumy, není lehké řádně vymezit pojem *dobrý* nebo *efektivní* učitel (Průcha 2002). Faktorů, které ovlivňují výsledky vzdělávání, je příliš mnoho a samotné charakteristiky učitele jsou pouze jedním z ukazatelů, které jejich úspěšnost podmiňují. Přestože neexistuje univerzální definice dobrého učitele, můžeme nahlížet na jeho úspěšnost prostřednictvím analýzy procesů, jimiž naplňuje (nebo nenaplňuje) výukové a vzdělávací cíle.

Společnost očekává, že učitel na počátku své učitelské dráhy bude stejně kompetentním učitelem jako učitel zkušený. Nicméně zkušenosti jsou v učitelské profesi faktorem natolik významným, že na odbornost učitele nahlížíme jako na proces, kdy se ze „začátečníka“ stává „expert“ (srv. Kalhous, Obst 2009, s. 93).

Ve stručnosti ukážeme příklady toho, jaké vlastnosti odlišují učitele experty od začátečníků:

- Zkušení učitelé mají některé dovednosti zautomatizované (nezkušený učitel se musí pečlivě připravovat k činnostem, o kterých už expert nemusí vůbec přemýšlet)
- Zkušení učitelé pohotověji přizpůsobují své jednání okolnostem
- Zkušení učitelé rychle a správně interpretují klíčové znaky situace

(Podle Kalhous, Obst 2009)

Vymezením a charakteristikami učitelské profese (či semiprofese) se zabýval Jan Průcha (2002). Ukazuje se, že ve srovnání s jinými profesemi má ta učitelská četná specifika a vyvolává celou řadu otázek. K dalším úvahám nad učitelskou profesí se vrátíme v úkolu č. 1 na závěru této kapitoly.

Charakteristika práce učitele sekundární školy

Základní pracovní náplní učitele by měla být činnost, která vede k naplňování výukových a vzdělávacích cílů. To je samozřejmě velice obecné. Můžeme tedy problém náplně práce učitele uchopit z opačné strany jako výčet příkladů jednotlivostí, které učitel v rámci zaměstnání vykonává. Jsou to například: příprava na vyučování; samotné vyučování v učebně; soustavná příprava žáků na závěrečné zkoušky (maturitu), popř. na studium na vysoké škole a vybavení žáků klíčovými kompetencemi; diagnostika vzdělávacích výsledků žáků; diagnostika výchovných aspektů vzdělávacího procesu; sebereflexe, samostudium a sebezdokonalování; organizace mimoškolních akcí (exkurzí, výměnných pobytů, vzdělávacích zájezdů, soutěží, teambuildingových pobytů, aj.); organizace třídního kolektivu a provozních stránek třídy (v případě třídního učitele); administrace spojená se školskými dokumenty (třídní kniha, třídní dokumentace, třídní výkazy, aj.); správa pomůcek; iniciativa a dokumentace spojená s oborovými a předmětovými komisemi; úpravy kurikulárních dokumentů školy (např. zásah do ŠVP, roční časový a tematický plán učiva); často také tvorba didaktických prostředků (například při zapojení školy do projektů evropských dotací), aj.

Z neúplného výčtu pracovní náplně učitele vyplývá, že vedle samotného vyučovacího procesu, kdy učitel stojí před žáky a vzájemnou interakcí je jako odborník v daném oboru vede k vzdělávacím cílům, musí plnit i mnoho dalších a často složitých úkolů a to i těch, na které nebyl na vysoké škole nijak připraven.

Kvalifikační a osobnostní předpoklady výkonu učitelé profese

Na našem území je požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelů od roku 1946 (Průcha 2002). V současnosti je kladen velký důraz na to, aby na školách (středních i základních) učili formálně plně kvalifikovaní učitelé. To znamená, že v případě středoškolských učitelů by měli mít dosažené příslušné vysokoškolské vzdělávání v daném oboru pro sekundární školu. Ti učitelé, kteří učí na střední škole, ale nemají příslušnou kvalifikaci, jsou povinni si tuto kvalifikaci doplnit.

Kromě formálního stupně dosaženého vzdělání se od učitele očekává ještě celá řada dalších charakteristik, které mu umožní vykonávat náročnou učitelé práci (schopnosti odborné, didaktické, komunikativní - verbální, výrazové, aj.).

Podle O. Obst (2009) se učitelství řadí mezi takzvané *pomáhací profese* (podobně jako profese klinických psychologů, lékařů, sociálních pracovníků, aj.), tedy profese, jejímž těžištěm je interakce s lidmi. Uvádí se, že vůbec nejdůležitější osobnostní charakteristiky učitele (nebo obecně pracovníka v pomáhacích profesích) jsou schopnosti, které se uplatňují v sociálním styku (Kalhous, Obst 2009).

Podle R. Kohoutka (1996) má osobnost učitele ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu, přičemž žákům imponuje učitel zejména svým spravedlivým přístupem k nim. Teprve na druhém místě se uplatňují ostatní charakteristiky učitele, jako jsou například jeho znalosti, pracovní schopnosti, klid, aj. (Kohoutek 1996 s. 23)

Kompetence učitele

V současnosti je v oblasti didaktiky i pedagogiky často skloňován pojem *kompetence*. V rámcovém vzdělávacím programu (pro gymnázia) jsou vymezeny klíčové kompetence, které „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (RVP G 2007). Tyto kompetence tedy ukazují, čeho by měl (mimo jiné) docílit žák (student) v závěru gymnaziálního vzdělávání. Existují ovšem také *kompetence učitele*. Ty jdou poměrně komplikovaně vymezit. Není jednoduché určit, jaký soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot by měl mít kvalitní, kompetentní učitel. Charakteristiky dvou kvalitních učitelů (tedy těch, kteří efektivně naplňují vzdělávací cíle) se mohou dost různit. Nicméně přece jen se v rámci této kapitoly pokusíme obsah učitelé kompetencí nastínit:

Obst (2009) uvádí dva modely uchopení učitelé kompetencí:

- a) Model nizozemských autorů Koetsiera, Wubvelse a Korthagena
 1. spouštěcí kompetence (pedagogické schopnosti učitele řídit a hodnotit výuku)
 2. růstový potenciál (ten umožňuje sebereflexi a samostatný rozvoj profesionality učitele)
 3. výzkumné dovednosti (schopnost empirického zkoumání vlastní činnosti vedoucí k jejímu zlepšování)
- b) Model V. Švece (Švec 1998 In Kalhous, Obst 2009)
 1. kompetence k vyučování a výchově (tam patří zejména schopnost pedagogické diagnostiky, psychopedagogické schopnosti a komunikační schopnosti)
 2. osobnostní kompetence (vhodné osobnostní charakteristiky učitele)
 3. rozvíjející kompetence (např. adaptivita, výzkumné dovednosti, aj.)

Sebereflexe a sebezdokonalování učitele

Definice:

„Sebereflexí rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací.“ (Kalhous, Obst 2009 s. 108).

Učitelova výuka se především v počátcích jeho profesní dráhy nemůže obejít bez sebereflexe – tedy zpětnovazební činnosti, kdy učitel hodnotí proběhlé procesy své pedagogické činnosti, nachází silná a slabá místa a na základě takto získaných zkušeností upravuje svůj vlastní koncept vyučování, aby se vyvíjel žádoucím směrem. Vhodný přístup k sebereflexi, je ten, když je tato činnost pojímána zodpovědně a systematicky. Vedle důkladného „zpytování vlastního svědomí“ k vhodné sebereflexi může posloužit vlastní učitelský deník, kde si učitel vede podrobné záznamy o svých učitelských úspěších a neúspěších. Dalšími možnými nástroji uplatnění zpětné vazby jsou například rozhovor se studenty či reflexe odpovědně provedené hospitace, kterou v rámci výuky prování nadřízený pracovník či kolega. Obst (2009) ještě uvádí další metody: dotazníky k hodnocení učitelů studenty nebo videozáznamy výuky poskytnuté kolegou.

Burnout efekt

Burnout efekt (vyhasínání, někdy také syndrom vyhoření) je poměrně závažná psychologická diagnóza často spojována s prací v pomáhacích profesích. V učitelské profesi se jedná se o stav vyčerpání sil (únava z práce učitele), která vyplývá především z nadměrné stresové zátěže a je charakteristická zejména pro starší učitele a projevuje se naprostou ztrátou zájmu o práci učitele.

Výskyt vyhoření učitele je ovlivněn různými faktory: např. problémy s kázní žáků (zejména jejich stále agresivnější chování), soustavný nesoulad mezi požadovaným a skutečně probraným učivem, jednání s rodiči, náročnost administrativních činností spojených s prací učitele, aj. (podle Kalhous, Obst 2009)

Jak předcházet vyhoření?

- další vzdělávání učitelů
- využívání prázdnin (k „dobíjení baterií“)
- osvojení si technik na překonávání stresu
- oddělení práce a osobního života
- možnost profesionálního růstu

(srv. Průcha, Walterová, Mareš 2003 s. 26; Kalhous, Obst 2009 s. 113)

2. Žák

Charakteristika vývojového období

Žáci sekundární školy (nižší a vyšší) jsou charakterističtí procesem dospívání - pubescence (přibližně 11-15) let a adolescence (přibližně 15 - 22). Tato poměrně dramatická vývojová období kladou značné nároky na vychovatele. Zde se pokusíme uvést některá specifika dospívajícího jedince:

- U dospívajícího jedince se mohou častěji vyskytovat problémy s koncentrací, které jsou spojené s emoční nestálostí

- Díky emočním nestálostem může u dospívajícího docházet k častým výkyvům v prospěchu
- Dospívání je spojeno i s postupným osamostatňováním jedince, což může vést například k revoltě vůči autoritám (zejména vymezení vůči rodičům), únikům do vlastního vnitřního světa nebo k pasivnímu nežádoucímu setrvávání v roli dítěte (infantilní závislost)
- Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí dospívajících: Nesnáze (někdy patrné v poruchách chování) způsobené rozporem mezi fyzickou a sociální zralostí se mohou projevat u mladistvých v konfliktu mezi subjektivním pocitem dospělosti a povinnostmi žáka. Frustrace z dichotomie fyzické a sociální zralosti je patrná i v otázkách sexu. Sexuální vyspělost mladistvých a sexuální touhy implikují frustrace, protože naplnění sexuálních tužeb je odkládáno do pozdějšího věku, kdy se očekává vedle tělesné zralosti i zralost sociální a z ní vyplývající zodpovědné sexuální a po té i rodičovské chování. Situace je ještě obtížnější u mladistvých s homosexuální orientací.
- Rozpor mezi rolí a statusem: Od téměř zralých jedinců se v mnoha ohledech očekává přijetí role „dospělého“, tedy odpovědnost a vyspělost. Na druhou stranu status dospívajících je poměrně nízký – poslušnost, vnější kontrola, ekonomická závislost, aj.)

(podle Langmeier, Krejčířová 2006)

Ve vývojové fázi dospívání dochází:

- k významnějšímu vývoji motoriky
- k vývoji řeči a nárůstu slovní zásoby
- k vývoji vnímání (zejména vizuálního)
- k vývoji v práci s pojmy (vzdálenými bezprostřední smyslové zkušenosti)
- k vývoji abstraktního myšlení (výuka by už neměla být jednostranně zaměřena na názornost – to by mohlo brzdit vývoj abstraktního myšlení)

(podle Langmeier, Krejčířová 2006)

Sebereflexe, seberegulace, sebevzdělávání

Od učitelů se samozřejmě očekává, že zprostředkují žákům naplnění vzdělávacích cílů a dosažení klíčových kompetencí. Od rodičů a učitelů v roli vychovatelů se očekává, že se budou orientovat na vytváření zralého sebepojetí žáka: vytváření základních hodnot a životních cílů (Langmeier, Krejčířová 2006).

V rámci sekundárního vzdělávání se nicméně očekává, že učitelé povedou žáky především k samostatnosti, a to i k samostatnosti ve vzdělávání (k sebevzdělávání a seberegulaci), kterou uplatní nejen při případném dalším vzdělávání na vysoké škole, ale také v běžném životě.

Jedním z hledisek, které charakterizuje dobře vzdělaného žáka sekundární školy, je jeho schopnost sebereflexe: schopnost objektivního zhodnocení svého jednání, ze kterého vyplývají poznatky určující strategie, jak danou činnost zlepšit (sebereflexe umožňuje další pozitivní vývoj jedince).

3. Vztah učitele a žák

Obecně lze říci, že se optimální proporce moci ve vztahu učitele a žáka liší v závislosti na filozofické koncepci, ze které vychází daná teorie vzdělávání či kurikulární koncept. V první polovině dvacátého století se začaly objevovat snahy proměnit dosavadní koncepci vztahu učitele a žáka, který byl charakteristický dominantním, autoritativním postavením učitele. Začaly vznikat reformní (alternativní) školy s různým pojetím vztahu učitele a žáka. S pedagogickou koncepcí M. Montessoriové se prosazuje pojem pedocentrismus, kde je ve středu pozornosti společnosti dítě a způsoby vzdělávání se podřizují vlastnostem dítěte.

V druhé polovině dvacátého století, především v sedmdesátých letech se v USA (ale také v západní Evropě) začaly prosazovat směry, které obhajovaly svobodný rozvoj žáka. Stále jako v první polovině dvacátého století se kritizovalo autoritářské (ale také behavioralistické a jednostranně racionalistické) působení školy. Cílem bylo tehdy osvobodit žáka z nátlaku školy. Jednalo se například o personalistické vzdělávací koncepce, emancipační pedagogiku, antipedagogické hnutí, aj. (volně podle Skalková 2007).

V systému hlavního proudu současného českého školství je těžké představit si personalistický koncept vzdělávání, ve kterém si žák například svobodně volí obsah svého vzdělávání (kde se rezignuje nejen na osnovy ale i na úlohu moci v rámci autority učitele).

Převažuje koncepce, kdy žák uvědoměle přijímá dominantní postavení učitele, jehož status nadřízeného (specifické pravomoci; moc nařizovat, zakazovat a trestat) je legitimizován čistě praktickými aspekty vzdělávání (např. kdyby žáci mohli svobodně hovořit v průběhu výuky, byl by proces vyučování neefektivní). Učitel ve vztahu k žákům jedná demokraticky a na pravidlech se s nimi do značné míry předem domluví. Vždy jedná se všemi žáky korektně, zdvořile, s respektem a s úctou. Je lidský, spravedlivý a objektivní. Přestože je v jeho pravomoci odměňovat a trestat, není nikdy ve vztahu k žákům agresivní, ironický či sarkastický. Za žádných okolností žáky neponižuje.

Klima školy a školní třídy

Klima školy popřípadě třídy je konstrukt, který charakterizuje současně několik aspektů dané instituce či sociální skupiny.

Podle pedagogického slovníku je klima školy charakterizováno jako „sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Mareš 2000; Čáp, Mareš 2001 In Průcha, Walterová, Mareš 2003) a klima třídy je vymezeno jako „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě.“ (Mareš 2000; Čáp, Mareš 2001 In Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Úkolem vedení školy i ostatních zaměstnanců školy je samozřejmě zprostředkovat žákům co nejpříznivější klima. To ale ze samotné podstaty konstruktů není vůbec jednoduché. Žáci školy (popřípadě třídy) jsou sdružováni náhodně, většinou bez ohledu na jejich preference. Od náhodně seskupených třídních kolektivů se očekává, že budou dobře fungovat a že budou uvnitř převládat pozitivní interpersonální vztahy. To ale rozhodně není samo sebou a učitelé i žáci na tom musí často velmi tvrdě pracovat. Nejvíce klima školy či třídy naruší patologické či antisociální chování některých žáků či skupin (zejména agresivita a šikana).

Klima školy není ovšem charakterizováno pouze vztahy mezi žáky navzájem, ale také vztahy mezi žáky a učiteli, mezi učiteli a vedením a mezi učiteli (popř. zaměstnanci) navzájem. Dobré klima školy i třídy by mělo být klíčovým zájmem všech odpovědných

aktérů. Klima se dá také klasifikovat a měřit především pomocí sociometrických metod – sociometrickými testy popř. maticemi (srv. Chráska 2007).

Je žádoucí, aby třídy podstupovaly sociometrická pozorování (mapování tříd) buď s kompetentním učitelem, nebo prostřednictvím profesionálních služeb nabízených školám.

4. Úkoly:

1. Prohlédněte si níže uvedené charakteristiky profese, jak je vymezil Průcha (2002) a popřemýšlejte, do jaké míry splňuje učitelství požadavky na profesi:

„Profesi musí vyznačovat:

- aplikace výzkumu a teorie v praxi
 - dlouhá doba speciálního výcviku
 - kontrola nad licenčními standardy nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání
 - autonomie v rozhodování v rámci své pracovní činnosti
 - přijetí zodpovědnosti za výkon činností
 - existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese
 - organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály
 - etický kodex profese
 - vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů“
- (Průcha 2002 s. 174 – 175)

2. Vyhledejte (například na stránkách MŠMT) dokument Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a seznamte se s jednotlivými klíčovými kompetencemi.

5. Použitá (a doporučená) literatura:

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. CERM : Brno, 1996. ISBN 80-858667-X.
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika (2. přepracované a aktualizované vydání)*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VUP, 2007.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.