

Analýza kompetenčního rámce z pozice základních kategorií filosofie výchovy

LUCIE SKOUPÁ

Abstrakt: Nedávno publikovaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) nepřímo poukazuje na aktuální potřebu charakterizovat kompetence pedagoga a utřídit je do uceleného a přehledného systému. Předkládaná studie se zaměřuje na analýzu kompetenčního modelu profese učitele z pozice základních kategorií filosofie výchovy. Cílem je jeho analýza a propojení jeho základních tezí s teoriemi vzdělávání, rozebrat názory odborníků na problematické oblasti začínajícího učitele s ohledem na složku kázně a její aktuálnosti v soudobém vzdělávání i nastínit možná řešení problémových složek (s oporou v odborné literatuře), jež se ve vzdělávání objevují.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní dráha učitele, typologie učitele, kázeň, soudobé teorie vzdělávání, filozofie výchovy

Úvod

Abychom mohli analyzovat problematiku začínajících učitelů, je nutné si nejprve vymezit pojem samotného učitele tak, jak je vnímán českými odborníky. Šimoník (1994, s. 3) zastává názor, že „*učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka.*“ Průcha (2002, s. 21) dodává, že porozumění termínu, kdo je učitel, je jasné natolik, že v odborných pedagogických publikacích je častá jeho naprostá absence.

V krátkosti charakterizujeme jednu z jeho profesních etap, a to začínajícího pedagoga, jemuž bude v naší teoretické studii věnována největší pozornost. Záměrně vybíráme dvě definice z odborných publikací, jež se výrazně liší rokem vydání. Šimoník (1994, s. 9) začínajícího pedagoga chápe jako učitele, který vstoupil do praxe prvním rokem, získává přehled o obsahu i rozsahu pedagogické profese, rozvíjí své didaktické schopnosti

i dovednosti, seznamuje se s prostředím dané školy a její činností. Druhá definice začínajícího učitele je dle Vítečkové (2018, s. 27): *„Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“* Můžeme si všimnout pouze jedné drobné odlišnosti v daných definicích, a tou je stanovení délky onoho adaptačního období. Šimoník (1994) jej stanovuje na délku jednoho roku, avšak Vítečková (2018) časové rozmezí adaptace blíže nespecifikuje. Nýbrž i přesto sledujeme značnou podobnost mezi danými definicemi, i když je vzájemně dělí téměř čtvrt století.

Šimoník (1994, s. 6) zastává názor, že se v současnosti projevují snahy co nejvíce přiblížit vysokoškolské studium praktickým potřebám pedagogické praxe. Avšak až během několika let v praxi se učitel po stránce odborné i lidské neustále formuje, což má silný vliv na jeho další profesní rozvoj. Je nemyslitelné, aby jen studium na vysoké škole učinilo z absolventa ihned odborníka ve svém oboru.

Buchtová (2020, s. 43) přibližuje pojem profesní dráhy učitele, který charakterizuje jako období prohlubování svých pedagogických schopností a dovedností.

Vítečková (2018, s. 34) pro představu konkrétních fází využívá model Vincejové (2014). První etapa zahrnuje vysokoškolskou přípravu, na jejímž konci získává absolvent diplom a kvalifikaci pro učitelské povolání. V rámci druhé fáze hovoříme o vstupu absolventa do pedagogické praxe, na níž se adaptuje. Ve třetí etapě dochází k dalšímu rozvoji ve smyslu neustálého, souvislého (sebe)vzdělávání.

Průcha (2002, s. 23-24, s. 28) rozděluje profesní dráhu na rozdíl od Vincejové (2014) do pěti fází. Za první etapu považuje volbu učitelského povolání, která vychází z motivace ke studiu – tedy co studenta přimělo k tomu, aby si zvolil právě učitelskou profesi. Na tuto fázi navazuje etapa profesního startu, kdy učitel absolvent (začátečník) již vstupuje do pedagogické praxe. Následuje profesní adaptace, kterou stanovuje na délku prvních několika let v učitelské profesi. Další fáze nese název profesní stabilizace, v níž se z učitele začátečníka stává již zkušený pedagog. Za poslední etapu považuje profesní vyhasínání. Pro tuto fázi je typický tzv. syndrom vyhoření. Jedná se o stav učitele, který již práci nevykonává s nadšením, avšak stereotypně, nejeví zájem o další samostudium, staví se odmítavě k inovacím ve vzdělávání i se cítí značně unaven. Autor navíc upozorňuje, abychom nezaměňovali

termíny profesní dráhy učitelů a kariérního rozvoje učitelů, který je spjatý se sebevzděláváním učitelů.

V rámci vybraných dvou modelů profesního rozvoje učitele si můžeme všimnout poměrně podobného rozdělení. Lze tedy tvrdit, že se tyto příklady pojetí profesního rozvoje vzájemně doplňují a nejsou mezi sebou v rozporu.

Dytrtová, Krhutová (2009, s. 18-19) upozorňují, že účelem typologie je zejména popis a schematizace osobnosti učitele. Typ je specifický jistou charakteristikou vlastností, které v jeho osobnosti dominují. Za základní typologii osobnosti považujeme model Ch. Caselmann (*1889–†1979). Učitel je dle něj buď orientován na učivo či na osobnost žáka. Podle toho stanovil Caselmann dva typy učitelů. Prvním typem je logotrop, který se zaměřuje na učivo, soubor vědomostí žáků, na obsah výuky. Na rozdíl od logotropa se paidotrop soustředí na rozvoj samotného žáka včetně jeho výchovy. Autorky pokládají tuto typologii již za zastaralou, v současné době překonanou. Za aktuální považují diferenciaci učitelů na základě jejich vlastních postojů k reformě školství. Tradicionalisté se k reformě staví poněkud odmítavě, na změny se nesnadno adaptují, inklinují spíše ke stereotypům ve vzdělávání, své metody a postupy pokládají za správné a nehledají cesty ke změnám. Učitel chameleon dle nich cítí potřebu tihnout ke změnám ve vzdělávání, avšak není přesvědčen o tom, že je reforma naplní. Jiným typem učitele je entuziasta, který reformu přijímá právě tehdy, když je v souladu s jeho představami.

Průcha (2002, s. 22–23) popisuje ve své publikaci zcela odlišný pohled na typologii učitele, jež je diferencovaná dle druhu a stupně školy, na kterých pedagog působí. Může se jednat o učitele MŠ, ZŠ (1. a druhý stupeň), učitele středních a odborných škol, gymnázií, speciálních či vysokých škol apod. Následně zmiňuje i typologii rozdělenou podle oborů, které pedagog vyučuje. Na 1. stupni se jedná zejména o učitele, kteří v rámci své aprobace učí všechny předměty. Na dalších stupních a druhích škol se pedagogové zaměřují na konkrétní předměty (např. učitel matematiky, českého jazyka, cizích jazyků apod.). Doplňuje, že tyto typologie mají vliv na vzdělávání učitelů. Student učitelství, který se profesně připravuje na vyšší stupeň školy, má náročnější a delší přípravu než budoucí učitel nižšího stupně školy. S tímto tvrzením sice spousta pedagogů nesouhlasí, ale praktická příprava budoucích pedagogů se v rámci tohoto zřetele příliš nemění.

Legislativní ukotvení problematiky začínajících učitelů a nastínění současných problémů s oporou o zjištění ČŠI

Abychom porozuměli současné stanovené délce adaptačního období, je nutné nahlédnout do legislativy, v níž je problematika začínajícího učitele ukotvena. Nejprve analyzujeme novelu *zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. Za jeho nosnou část pokládáme v případě aktuální problematiky paragrafy 24a a 24b. Paragraf 24a nese název Adaptační období učitele. Zde je stanoveno, že právnická osoba, jež vykonává činnost školy, přidělí po dobu adaptačního období začínajícímu pedagogovi tzv. uvádějícího učitele, a to od nástupu učitele do profese po dobu 2 let pedagogické praxe. Povinnosti uvádějícího učitele jsou stručně popsány v paragrafu 24b. Uvádějící učitel jej seznamuje s administrativní prací, průběžně i pravidelně s ním konzultuje, hodnotí jeho pedagogickou činnost a metodicky korektně ho provází adaptačním obdobím.

V *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (2023, s. 14) je na problematiku začínajícího učitele pohlíženo konkrétněji. V dokumentu jsou stanoveny tři úrovně učitele vzhledem k tomu, jakou míru kompetencí již osobnostně nabyl.

První úroveň specifikuje absolventa učitelství, který ještě není autonomní. Rozvoj kompetencí probíhá pod dohledem fakulty a provázejícího učitele (například na pedagogických praxích). V rámci druhé úrovně hovoříme o začínajícím učiteli, u kterého již (ve srovnání s předchozí úrovní) dochází k rozvoji kompetencí nezávisle, tudíž autonomně. Jeho oporou je uvádějící učitel. Ten mu poskytuje zpětnou vazbu tak, aby se již zmíněné kompetence efektivně upevnily i aby nabyl um pracovat se zkušenostmi z pedagogické praxe během každodenního vyučovacího procesu. Třetí úroveň představuje zkušeného učitele, který disponuje schopností samostatně uplatňovat kompetence, jež však neustále rozvíjí po celou dobu své pedagogické kariéry.

Kolektiv autorů *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (2023, s. 15) uvádí významné potřeby začínajících učitelů, jež jsou nejvíce aktuální v časovém horizontu prvních dvou let pedagogické praxe. Jedná se zejména o problémy spojené s kázní ve třídě, dále jsou pokládány za problematické sféry administrativní práce pedagoga, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků či oblast komunikace s rodiči. Proto je velmi důležité, aby měl učitel v této fázi k dispozici uvádějícího učitele či zkušeného pedagoga, který je mu v rámci nesnadné profesní adaptace oporou i rádcem. Je nemyslitelné očekávat, že je absolvent

učitelství ihned zkušeným pedagogem, který samostatně ovládá i uplatňuje veškeré kompetence spjaté s pedagogickou profesí.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) se skládá z 18 kompetencí, jež jsou systematicky rozdělené do šesti oblastí. Jedná se o tyto sféry: 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, 2. Plánování, vedení a reflexe výuky, 3. Prostředí pro učení, 4. Zpětná vazba a hodnocení, 5. Profesní spolupráce, 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. Lze s jistotou říci, že se tyto sféry opírají o aktuální potřeby učitelů, jež jsou jmenovány výše. V rámci každé oblasti jsou dílčí kompetence přehledně rozděleny tak, aby odpovídaly třem úrovním učitele (viz výše). V každé z nich je navozena představa, do jaké míry je pedagog schopen kompetenci naplnit. Na jejich analýzu vždy navazuje komentář.

Ani *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020, s. 54) nepřehlíží problematiku začínajících učitelů. V oblasti Strategické linie 3: podpora pedagogických pracovníků je stanoven jasný cíl, a to podpořit začínající a uvádějící učitele. Je zde přislíbeno, že bude vypracován systém uvádění do učitelské profese. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím výše jmenovaného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (2023). Za neméně důležitou oblast je v rámci dokumentu pokládána podpora uvádějících učitelů, a to po stránce finanční, zátěžové (méně přímé pedagogické činnosti) i znalostní (školení).

Česká školní inspekce vydala ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v roce 2023 dokument *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*, kde zprostředkovávají svá aktuální zjištění. Výzkumný vzorek českých učitelů čítá 4921 respondentů, kteří předkládají své odpovědi prostřednictvím dotazníku. Kompetenční vybavenost hodnotí začínající učitelé hůře než učitelé zkušení, avšak na rozdíl od zkušených pedagogů posuzují kladněji obsahovou stránku svého vzdělávání. Čeští začínající učitelé považují za nejvíce problematické své vlastní aktuální schopnosti ve sférách práce s žáky, nadanými žáky a výuky průřezových kompetencí. Za nejméně problematickou oblast kontrastně pokládají své teoretické znalosti obsahu předmětů, které vyučují. Ve srovnání s jinými státy (celkem 42 zemí z celého světa) se čeští začínající pedagogové cítili výrazně méně připravení v oblasti práce s žáky. Naopak ve sféře didaktiky a psychologie se hodnotili čeští pedagogové výrazně pozitivněji než v ostatních zemích a v rámci těchto oblastí jsme se umístili na předních příčkách. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) vychází z vybraných teorií vzdělávání.

Vybrané teorie vzdělávání (Bertrand, 1998)

Dle Bertranda (1998, s. 11, 13, 17, 20) jsou teorie vzdělávání jisté úvahy o skutečnosti, jaký charakter a roli by mělo mít současné vzdělávání. Autor v tabulce systematicky předkládá a stručně charakterizuje celkem sedm teorií: spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Vzhledem ke stanovenému tématu je pro nás stěžejní teorie personalistická, kognitivně psychologická a sociokognitivní. Nyní analyzujeme prvky, jež jsou spjaté s uvedenými teoriemi a zařadíme k nim významné představitele, s jejichž názory se ztotožňujeme.

Teorie personalistická je založena na svobodném osobním růstu jedince, jeho přáních i zájmech. Učitel je v této teorii vnímán jako průvodce ve vzdělávání, který se snaží dítěti pomoci dosáhnout vlastní seberealizace. V rámci uvedené teorie můžeme jmenovat významné osobnosti jako je například A. Maslow (1908-1970) či C.R. Rogers (1902-1987). Šmahaj (2012) ve svém odborném článku *Hierarchie potřeb Abrahama Harolda Maslowa* popisuje myšlenky tohoto významného amerického humanistického psychologa, s jehož jménem je spojena teorie motivace plnění lidských potřeb založených na osobním růstu individua. Podle něj je zcela primární naplnění D-potřeb (fyzilogických). Teprve potom můžeme přejít do vyšších pater pomyslné pyramidy, jež se vyznačují touhou po osobním růstu (potřeba lásky, sounáležitosti, uznání, seberealizace). Seberealizaci vnímá jako B-potřebu, jejímž základním pilířem je potřeba vědění, porozumění a celkového naplnění potenciálu jedince včetně jeho nejvyšších cílů, hodnot a postojů. Bertrand (1998, s. 11-13) tvrdí, že Rogers kritizoval tehdejší stav školství. V rámci vzdělávacího procesu kladl důraz na osobnost jedince, jakožto subjektu ve vzdělávání, který získává dispozici nabývat poznatky autonomně. Důležitým determinantem jsou zajisté jeho vlastní zájmy a cíle. Podle něj může docházet ke společenskému rozmachu až tehdy, když každý jedinec bude rozvíjet svou vlastní osobnostní stránku. Pokud se zamyslíme nad stručnou analýzou definice učitele od Šimoníka (1994, s. 3), kterou nalezneme v úvodu textu, je možné i v ní spatřit výrazný rys personalistické teorie, a tím je apel na růst osobnosti dítěte.

V krátkosti analyzujeme personalistickou teorii z hlediska filosofie výchovy, respektive jejich tří oborů:

- a) Ontologie: Realita je vnímána jako individuálně a sociálně konstruovaná, tedy ve smyslu toho, že klíčem pro utváření reality je jedinec jako vnímající subjekt, který prostřednictvím reflektování realitu de facto utváří.

- b) Gnoseologie a antropologie: Jedinec je utvářen potřebou překonávat „vrozenou“ inkongruenci v pojetí já, ideální já a reálné já. Inkongruence slouží jako základní motivace pro poznávání, tedy jako nástroj jejího překonávání.
- c) Axiologie: Hodnoty jsou relativní, protože jsou sdílené jedinci v sociálních interakcích. Uvedme modelovou situaci dle Rogerse, který tvrdí, že člověk usiluje o to být dobrý, ale každý má jiné pojetí dobra. Příkladem nám může být i typologie učitele podle Caselmana. Odlišně se staví k tomu, co je dobré, logotrop, který apeluje na stránku rozumovou, předává vědomosti subjektu a tím jej činí dobrým. Paidotrop vnímá pojetí dobra v celkovém rozvoji osobnosti a jejího potenciálu – k tomuto postoji směřuje moderní pedagogika v Rámcových vzdělávacích programech či Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023). Pojem kompetence obecně chápeme jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2023, s. 10). V rámci vlastního osobnostního rozvoje učitele, který je stanoven v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023, s. 17) v oblasti Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví odraz této teorie vnímáme v kompetenci 6.1, tedy apel na vlastní sebepojetí učitele včetně osobního profesního rozvoje.

Nyní zaměříme naši pozornost na teorii kognitivně psychologickou. Podle Bertranda (1998, s. 17, 20) se jedná o rozvoj kognitivní oblasti lidské psychiky, s níž souvisí procesy učení, řešení problémů, schopnost analyzovat, usuzovat a vytvářet prekoncepty. Významným představitelem, kterého můžeme zařadit k dané teorii, je švýcarský psycholog J. Piaget (1896-1980). Kohoutek (2008, s. 5-6) ve svém odborném článku *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání* věnuje pozornost pojmům asimilace a akomodace. Piaget asimilaci vnímá jako „osvojování si či „pozření“ nových zkušeností. Tyto nové zkušenosti však nemusejí být v souladu s dosavadní kognitivní strukturou, s úrovní poznatků a kapacitou mysli člověka.“ Proto člověk přechází do stádia tzv. akomodace, v níž se aklimatizuje na nové elementy. Můžeme tedy říci, že jedinec na základě vlastních zkušeností vstupuje do procesu výuky s určitými prekoncepty, které mohou být zcela či částečně korektní či nikoliv. Dle našeho názoru učitel na žáka pohlíží s ohledem na to, že již má jedinec s určitým tématem vlastní zkušenosti a znalosti, které pak následně rozvíjí, třídí a upřesňuje. Po nahlédnutí do aktualizovaného dokumentu RVP ZV (2023, s. 11) zjistíme, že jednou ze sedmi aktuálně

rozvíjených kompetencí napříč předměty je i kompetence k řešení problémů, jež se vyznačuje tím, že žák „vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti“. Můžeme tedy tvrdit, že RVP ZV (2023) v rámci rozvoje kompetencí vychází mimo jiné i z těchto významných teorií vzdělávání.

Za ústřední teorii našeho tématu považujeme sociokognitivní proud. Podle Bertranda (1998, s. 117, 124-126) je v něm kladen zejména důraz na vzájemnou interakci mezi člověkem a jeho prostředím. Na rozdíl od kognitivně psychologické teorie, jež se zajímá zejména o fungování lidského mozku, apeluje na různé složky tzv. sociokulturních transakcí mezi jedincem a prostředím. Zdůrazňuje především respektování sociálních a kulturních elementů ve školním prostředí a klade důraz na problémy, které se ve společnosti objevují. Za činitele sociálních změn považuje samotného žáka. Zaměříme se nyní na principy a pedagogické strategie, které vycházejí z tohoto proudu. Autor čerpá z myšlenek kanadského psychologa A. Bandury (1925-2021). Za podstatný princip pro sociokognitivní teorii považuje napodobování vzorů a autoregulaci. Jedinec dle něj disponuje schopností regulovat a ovlivňovat své chování. Učí se i formou napodobování modelů a zjišťuje, jaký výsledek přineslo dané chování vzoru či samotnému jedinci. Jakým způsobem však můžeme aplikovat vybrané principy do vyučovacího procesu? Autor předkládá strategie vycházející z Bandurova pojetí. Nezpochybňuje, že učitelovo chování má být pro žáky příkladem. V určitých situacích může vybrat osobnost, která požadovanou kvalitu splňuje. Jestliže chce žáky učit zodpovědnosti, musí představit model člověka, který je zodpovědný (chirurg) a ten formou interakce děti pozitivně ovlivní k tomu, aby byly zodpovědné. Neméně důležitou strategií je poznat smysluplnost požadovaného chování, jeho využitelnost v běžném životě a poskytovat žákům kladnou zpětnou vazbu o zlepšení, kterého v učení dosáhli. Apeluje na to, aby interpretace požadovaného chování byla v konexi s praktickými příklady.

Analýza z hlediska filosofie výchovy (kognitivní – ergo konstruktivistická):

- a) Ontologie: Dle této teorie je realita daná a uspořádaná. Přenáší se správným či nesprávným způsobem do podoby poznatku v naší kognici.

- b) Epistemologie: Člověk aktivně vytváří poznatky jako evidenci reality, a to ve smyslu správného konstruktů v podobě prekonceptů, jakožto představ, které vznikají před samotnými koncepty či tzv. miskonceptů, tedy nesprávně pochopených konceptů.
- c) Antropologie: Jedinec je motivován k aktivitě prostřednictvím vrozené potřeby překonávat kognitivní nerovnováhu.

Využití dané teorie pozorujeme opět v RVP ZV (2023, s. 10), a to konkrétně u Kompetence k učení, kde je stanoveno, že žák je schopen na konci základního vzdělávání operovat s informacemi prostřednictvím jejich porozumění a vzájemného propojování s novými i dosavadními znalostmi. Zde můžeme zpozorovat aplikaci této teorie ve významném státním dokumentu školního vzdělávání. V Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023, s. 17) ji spatřujeme v oblasti Plánování, vedení a reflexi výuky, kde v rámci kompetence 2.4 je učitel schopen analyzovat míru porozumění žáků s ohledem na jejich osobní potřeby.

Názory odborníků na potřeby či problémy začínajících pedagogů a jejich řešení v praxi

Podle Šimoníka (1994, s. 66-68) se začínající učitelé potýkají zejména s problematikou kázně při výuce, motivací dětí, udržení jejich pozornosti a také diagnostikování žáků. Je možné spatřit u jmenovaných činností blízkou souvislost. Spousta začínajících pedagogů dle něj vyslovuje obavu z komunikace s rodiči. Tento důsledek je zapříčiněn nejen nízkou mírou průpravy studentů učitelství právě na tuto oblast, avšak i kritickým pohledem veřejnosti a rodičů vůči učitelské profesi. Je potřeba zmínit, že v rámci problematických oblastí nelze opomíjet sféru administrativní práce učitele, na kterou nejsou studenti učitelství téměř vůbec připravováni. Naopak za nejméně problematickou sféru lze považovat výklad nové látky. Tuto skutečnost dle autora ovlivňuje i to, že je průprava na danou oblast v rámci studia průběžná.

V odborném článku *Začínající učitel* (2013, s. 33) tentýž autor poukazuje na spoustu nedostatků, které se u začínajících pedagogů objevují. Tvrdí, že mají pevnou teoretickou základnu znalostí, avšak postrádají um je aplikovat v praxi. Domnívá se, že vysokoškolské studium nepropojuje teorii s praktickými příklady. Jelikož je začínající pedagog mnohdy až přehlacen teorií, vnímá své hlavní mezery v dovednostní stránce, kterou se snaží vstupem do pedagogické praxe co nejvíce posílit a vkládá právě do této oblasti svou

veškerou energii. Autor upozorňuje na riziko s tímto spojené. Protože usiluje o dosažení pocitu jistoty v dovednostní sféře, může propadnout rutinním sklonům ve výuce.

Vítečková (2018, s. 106) upozorňuje na skutečnost, že se u začínajících učitelů objevují obavy, jak zvládnou nemalé nároky, které jsou na ně kladeny v rámci plnění výchovných a sociálních kompetencí. To u nich může způsobit stresovou zátěž a přinést pochyby o vlastních schopnostech.

Jak jsme již výše uvedli, jednou z nejvíce problematických oblastí začínajícího učitele je sféra kázně (srov. Šimoník, 1994, Vítečková, 2018). Bendl (2004) ve svém odborném článku *Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole* definuje školní kázeň jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli.“ V současnosti často učitelé tvoří pravidla společně s žáky i proto, aby nastoleným pravidlům porozuměli a vnímali jejich smysl, proto bychom aktuálně do uvedené definice doplnili „společně s učiteli“. Za příčinu nekázně pokládá autor neadekvátní výchovu dítěte v rodině, která je vůči jeho nevhodnému chování tolerantní či rodiče nemají na svého potomka dostatečný čas, jsou citově chladní nebo předkládají dítěti modely agresivního chování, které je v rodině běžnou součástí každodenního života. Domníváme se, že neblahý vliv na nekázeň žáků může mít i nedodržování pravidel vzoru (učitele) či děti postrádají smysluplnost zavedených pravidel (srov. Bertrand, 1998). Foucault (2000) vnímá normy jako jistá omezení, kontrolu, jejichž nedodržování či nevhodné chování společnost sankcionuje. Berger (1999, s. 22) označuje vědění (do něhož můžeme zařadit i samotné normy) za sociální konstrukt. „Veškeré typizace běžného myšlení jsou samy o sobě ústředními částmi konkrétního historického socio-kulturního prostředí, v němž přetrvávají jako dané a sociálně stvrzené.“ Přikláníme se k názoru Bergera (1999) a normy považujeme za jistý sociální konstrukt. Významný představitel, který se zabýval mravním myšlením, byl americký psycholog L. Kohlberg (1927-1987). Kučerová (2009) nám v odborném článku *Segmentovaná morálka: empirická studie* přibližuje jeho teorii, již lze rozdělit celkem do tří fází. První etapou je předkonvenční úroveň, která je charakteristická poslušností jedince vůči pravidlům, jelikož se snaží vyhnout trestu, který by hrozil v případě jejich nedodržení. V konvenční fázi dítě projevuje touhu „být dobré“ a podřizuje se těmto pravidlům z důvodu zmíněného motivu. Postkonvenční období přináší pochopení smyslu pravidel, jež jsou (včetně zákonů) stanovena pro člověka, nikoliv opačně. Účelem je ochrana jedincových práv, svobody a spravedlnosti. Domníváme se, že právě smysluplnost nastolených

pravidel je cílem udržení kázně ve třídě. Proto směřujeme již v konvenční fázi jedince, kterou pokládáme za typickou pro dítě mladšího školního věku, k porozumění daným pravidlům a jejich společné tvorbě.

Přirozeně si klademe otázku, v jaké míře je kázeň dosažitelná a pomocí kterých prostředků jí můžeme docílit? Odpověď na tuto otázku nám přináší Buchtová (2020, s. 18, 26-27), jež upozorňuje na to, že je primární si zvolit adekvátní cíl podoby kázně tak, aby byl pro žáky dosažitelný. Je důležité si uvědomit, že kázeň ve třídě podléhá dalším faktorům jako je například fakt, zda hodina obsahuje atraktivní učivo a je podáváno zábavnou formou, jaké panuje ve třídě klima a atmosféra i jaké jsou vzájemné vztahy učitele s jeho žáky. Autorka odkazuje na Glassera, který tvrdí, že žáci dokáží reflektovat, kdy se jedná o chování správné či špatné a sami jej ovládají, což souvisí i s výše jmenovanou autoregulací v sociokognitivní teorii (srov. Bertrand, 1998). Učitel má žáky vést k volbě adekvátního chování i formou kázeňských opatření – ať už pozitivních či negativních. Každá třída by měla být vybavena pravidly, která musí být respektována a dodržována. Na třídních schůzkách (či tripartitách) by měl učitel řešit téma kázně ve třídě.

Položme si však otázku, jaké metody či pomůcky mohou pomoci začínajícímu učiteli v praxi? Jistý podnět nám předkládá Zormanová (2019) ve svém odborném článku *Sebereflexe jako nástroj k udržení si kázně ve třídě*. Tvrdí, že rušivé chování je právě tím projevem nekázně, se kterým se učitelé v praxi nejčastěji potýkají. Může se jednat o nechtěnou komunikaci se spolužákem v průběhu hodiny či vykřikování žáka ve výuce. U začínajícího učitele reagují žáci v oblasti kázně z počátku pasivně a až poté se snaží zjistit jeho vlastní hranice. Jestliže v hodině dochází k projevům nekázně, musí si učitel položit otázku, zda sjednaná pravidla nejsou příliš náročná. Může pomoci i zamyšlení nad tím, zda by učitel v roli žáka byl sám schopen je dodržet. Nelze opomenout sebereflexi, kterou (nejen) vyučující uskutečňuje v závěru vyučovací hodiny. Problematika kázně navíc úzce souvisí i s osobností učitele, interakcí s žáky i s organizací vyučovací jednotky. Autorka pokládá za velmi důležité položit si otázku, zda učitel apeluje na respektování vytvořených pravidel. Za jistou strategii k podpoření kázně ve třídě považuje udržování očního kontaktu s žáky a pohyb učitele po třídě během výuky. Pokud pedagog zaregistruje jakoukoliv podobu rušivého chování, reaguje ihned a adekvátní formou (např. přesazení). Jestliže se ve třídě objevuje projev nerespektování učitele jako přirozené autority, nepřehlídí tento problém a nereaguje afektovaně. Doporučuje si jasně vymezit hranice, jít dětem příkladem, žáky motivovat a zaujmout tématem výuky či přiznat

své případné pochybení žákům. Pokud učitel chce být respektován, musí projevovat respekt i vůči nim. Odborný článek *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů* od Švece (1997) předkládá realizaci výzkumu v oblasti sebereflektivních deníků začínajících učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity. Začínající učitelé si psali deník, do nějž si zaznamenávali své vlastní zkušenosti s výukou včetně oblasti komunikace s žáky, již následně písemně analyzovali. Studie zahrnovala 43 začínajících učitelů s 1–3 roky praxe. Dle Švece pedagogický výzkumný šetření potvrdilo, že sebereflexe je nápomocná učitelům v tom, aby si náležitě uvědomili vlastní pedagogické postupy v rámci výuky, ulehčuje přijímání sebe i okolí, usnadňuje porozumění různorodým situacím, které v pedagogické praxi přirozeně nastávají i se jeví jako jistá predispozice pro případnou změnu ve vlastních pedagogických metodách či postupech. Začínající učitelé disponují zejména zkušenostmi, které postupně nabývají v průběhu spolupráce s uvádějícím učitelem. Praktikují vzájemné hospitace a začínající pedagog (s mírnou nadsázkou) napodobuje pedagoga zkušeného. Zejména komparuje své nové i dosavadní zkušenosti. Následně se pod dohledem uvádějícího pedagoga učí rozboru či hodnocení nejen své pedagogické profese, nýbrž i jiných učitelů. Autor pokládá za důležité, aby začínající učitel byl schopen sebereflexe, která může vést ke zlepšení komunikace učitele s dětmi, k pozitivním změnám v jeho chování i myšlení. Sebereflektivní deník může pomoci i uvádějícímu učiteli, který si přečte jeho obsah a doplňuje prostřednictvím komentářů vlastní rady, doporučení či otázky. Nutno dodat, že i samotný dokument Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) klade důraz na sebereflexi učitelů, vyhodnocení své práce a její plánování.

Oblast motivace žáků činí začínajícímu učiteli mnohdy obtíže (srov. Šimoník, 1994, s. 67). V odborném článku *Víte, jakou motivaci mají vaši žáci* Hrubá (2012) představuje dotazník, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě orientovaný zejména na oblast výkonové motivace – tedy potřebu docílit efektivního výkonu ve školním prostředí, a naopak se vyhnout školní neúspěšnosti. Můžeme zmínit i skutečnost, že za využití daného nástroje učitel dokáže změřit své schopnosti vnímat a rozlišovat odlišné potřeby žáků. Neméně důležitou oblastí je i diagnostika žáků, jež činí zejména začínajícímu učiteli znatelné problémy (srov. Šimoník, 1994, s. 67). Zmíněný dotazník lze využít i v rámci zmíněné pedagogicko-psychologické diagnostiky žáků. Odborný článek obsahuje odkaz na dotazník včetně manuálu, který učitele přehledně a systematicky uvede do aktuální problematiky,

poskytne návod pro vyhodnocení výsledků či doporučení, jak s žáky s různou mírou výkonové motivace efektivně pracovat.

Závěr

Základní filosofická východiska Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (2023) vychází z ontologického, antropologického a gno-seologického pojetí. Apel je kladen zejména na složku vlastní sebereflexe učitele, jako nástroje nápomocného v oblastech řešení kázeňských opatření, komunikace s rodiči, plánování či organizace samotné výuky. Vlastní sebereflexe vychází z myšlenek personalistické teorie, jakožto formování jedince s ohledem na rozvoj jeho osobnosti. Sebereflexi provádí sám učitel, avšak k ní vede v rámci výuky i své žáky, což je i jeden z důležitých rysů formativního hodnocení. Třífázový model učení E-U-R vychází z konstruktivistické teorie. Moderní učitel bere ohled na prekoncepty, se kterými žák do výuky přichází, vede jej ke třídění informací a jejich propojování. V Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023) je kladen důraz na schopnost analýzy žákova porozumění konceptům, tedy i opačně na snahu učitele nevytvářet v žákově myšlení tzv. nesprávné miskoncepty. Závěrem bychom chtěli zdůraznit a doplnit myšlenku analýzy seberefektivních deníků, jež může probíhat i s časovým odstupem. Díky ní je možné pozorovat problémy učitele a jejich řešení. Tedy oblasti, na které kladl důraz před několika lety a komparuje, na co zaměřuje svou pozornost nyní a jakým způsobem by aktuálně postupoval. Jistý posun a preference jiných oblastí je zcela přirozený, jelikož se pedagog neustále rozvíjí jak po stránce osobnostní, tak i v oblasti profesní

Seznam literatury

- BERGER, Peter L. a LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Studium (Portál). Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6.
- DYTRTOVÁ, Radmila a KRUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Studie (Dauphin). Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.
- Hierarchy potřeb Abrahama Harolda Maslowa*, 2012. Online. ŠMAHAJ, Jan. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=1386>. [cit. 2024-03-16].
- Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*, 2008. Online. KOHOUTEK, Rudolf. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/1186/911>. [cit. 2024-03-16].
- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, 2023. Online. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*, 2023. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_F.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-03-16].
- Sebereflexe jako nástroj k udržení si kázně ve třídě*, 2019. Online. ZORMANOVÁ, Lucie. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22069/SEBEREFLEXE-JAKO-NASTROJ-K-UDRZENI-SI-KAZNE-VE-TRIDE.html?fbclid=IwAR2u0m_k0ioG0hPkEfyxxcl0hJxgtANZDqQVUK-Sz7BTQTJc2vVzC84rCA. [cit. 2024-03-16].
- Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*, 1997. Online. ŠVEC, Vlastimil. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567?fbclid=IwAR3TagvEZeuyI9UYiRqxOXLjx4ES_y2O6MvJzDAKqhMwSejH4j4G6JAbLI0. [cit. 2024-02-22].
- Segmentovaná morálka: empirická studie*, 2009. Online. KUČEROVÁ, Marie. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/812/717>. [cit. 2024-03-16].
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020. Online. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. VINCEJOVÁ, Eva. 2014. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/vincejova_adaptacny_proces.pdf. [cit. 2024-03-03].
- Víte, jakou motivaci mají vaši žáci?* Online. HRUBÁ, Jana. 2012. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15129/VITE-JAKOU-MOTIVACI-MAJI-VASI-ZACI.html>. [cit. 2024-03-03].

Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. Online. BENDL, Stanislav. 2004. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/7987/7230>. [cit. 2024-03-16].

Začínající učitel. Online. ŠIMONÍK, Oldřich. 2013. Dostupné z: https://www.ucitseucit.cz/media/3345183/na_pomoc_ped_praxi.pdf?fbclid=IwAR1Dsd2BsUW16HTOP6bjxh-TRKsuVK0857CbT3_hJsDakZKRIOeSTTccrvM#page=32. [cit. 2024-02-22].

Zákon o pedagogických pracovnících. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>. [cit. 2024-02-22].

Abstract: The recently published Competency Framework for Teacher Education Graduates (2023) indirectly points to the current need to characterize the competencies of educators and organize them into a comprehensive and clear system. This study focuses on analyzing the competency model of the teaching profession from the perspective of the basic categories of educational philosophy. The aim is to analyze it and link its basic theses with theories of education, to analyze the opinions of experts on problematic areas for beginning teachers with regard to discipline and its relevance in contemporary education, and to outline possible solutions to problematic issues (based on professional literature) that arise in education.

Keywords: novice teacher, teacher's career path, teacher typology, discipline, contemporary theories of education, philosophy of education

*Mgr. Lucie Skoupá
Ústav Pedagogiky
Pedagogická fakulta v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00, Olomouc
lucie.skoupa01@upol.cz*