

Učitelé a jejich problémy

JIŘÍ MAREŠ a kol.*

Anotace: Studie nezávislých odborníků je příspěvkem k přípravě školské reformy. Mapuje klíčové problémy přípravy učitelů a jejich adaptace v povolání. Zajímá se o to, jak učitelé reagují na zavádění reformy. Analyzuje vnitřní a vnější motivaci učitelů v činné službě. Uvádí přehled faktorů, které mohou ovlivnit účinnost pedagogické práce.

Klíčová slova: učitel, pregraduální a postgraduální vzdělávání, kompetence, adaptace v povolání, motivace, efektivita.

ÚVOD

Každá seriózní úvaha o změně školského systému dospěje v určité fázi k tématu „učitelé“. Není proto divu, že nezávislá mezioborová skupina specialistů i řadových učitelů (známější pod zkratkou NEMES) zahrнула mezi základní problémové okruhy, s nimiž se musí příprava školské reformy vyrovnat, právě téma učitel. Podrobnější informace o NEMES lze najít v práci M. Havlínové (1990).

Pracovní skupina, která se v rámci NEMES zabývala tématem „učitel“, zpracovala rozsáhlý materiál (Mareš et al. 1990), z něhož jsme pro tuto stať vybrali jen témata, v nichž dominují pedagogické problémy. Vynecháváme obecnější úvahy typu kdo je vlastně učitel, jaká je jeho role ve škole, vynecháváme mj. otázky vstupních předpokladů pro výkon profese (právní, finanční, bytové, mzdové, zdravotní, mentálně hygienické, prostorové, otázky studijních materiálů pro učitele a žáky atd.).

I v této zkrácené verzi jsme však zachovali netradiční způsob výkladu: začínáme vždy formulováním problému (často ve vyostřené, zjednodušené podobě), dál jsou uvedeny důsledky dosavadního stavu a konečně předkládáme některá řešení. Text není koncipován jako receptář typu „jak na to“, roz-

* Zdena Jesenská, Hana Kantorková, Helena Marinková, Eva Mírgová, Jarmila Mojžíšová, Marie Pazourková, Marta Skalická, Helena Vyskočilová.

hodně nevyčerpává všechna řešení. Chce spíš upozornit na obtíže, které učitelé mají a inspirovat k serióznímu řešení. Chápejte jej tak, jak byl koncipován: jako materiál k diskusi o důležitém aspektu naší školské reformy.

I. CO UDĚLAT, ABY UČITEL UMĚL VYUČOVAT?

I.1 Výběr jedinců pro učitelskou profesi

Problém: Profesionální orientace mladých lidí na učitelskou profesi nemohla být příliš účinná. Společenské klima, direktivní systém řízení školství, administrativní způsoby zacházení s učiteli, to vše odrazovalo mladé lidi od učitelství. Na učitelství se nehlásili ti nejvhodnější. Navíc sám způsob přijímacího řízení komplikoval vybrání nejlepších adeptů mezi těmi, kdož přece jen projeví zájem.

Důsledky: O učitelské povolání nejevili zájem nejschopnější mladí lidé. Vznikaly závažné rozdíly mezi uchazeči v zastoupení mužů a žen. Ženy převažovaly jak mezi uchazeči, tak mezi přijatými studenty a pochopitelně i mezi absolventy učitelského studia. Tím se prohlubovala feminizace učitelských sborů se všemi negativními důsledky pro učitele samotné i pro žáky. Schopní muži brali učitelské povolání jen jako nouzové řešení a hlásili se ke studiu jen v případech, že neuspěli na jiných fakultách.

Kritéria předvýběru uchazečů i samo přijímací řízení nebyly příliš validní; predikční hodnota výsledků přijímacího řízení byla obvykle nízká. O počtu přijímaných studentů zpravidla nerozhodovala sama fakulta, dostávala od nadřízených orgánů směrná čísla. Hodnota směrných čísel nebývala odvozena z předpovědních modelů reálné potřeby školní praxe, takže vznikaly rozpory mezi produkcí fakult připravujících učitele a stavem na školách. Při přijímacím řízení se až donedávna kladla na první místo kritéria ideově-politická (třídní původ uchazeče, stranická příslušnost rodičů, angažovanost rodičů a uchazeče, ateismus uchazeče ap.). Odborná (předmětová) kritéria měla menší váhu, ověřování kulturní vyspělosti uchazeče bývalo nahražováno zjišťováním politických znalostí. Osobnostní předpoklady se až na výjimky (talentové zkoušky, sportovní výkonnost) nezjišťovaly. Jen ojediněle se ověřovaly pedagogicko-psychologické předpoklady pro zvolenou profesi (srv. řešení modelových pedagogických situací při přijímacích zkouškách na plzeňskou pedagog. fakultu). Přijímací řízení nemělo charakter screeningu těch jedinců, kteří se nehodí pro učitelské povolání (z důvodů psychických zvláštností, jazykového projevu, zdravotního stavu).

Řešení: Zlepšit životní, pracovní a mzdové podmínky učitelů, zvýšit jejich prestiž ve společnosti a tím podnítit zájem schopných mladých lidí o učitelské povolání. Změnit koncepci přijímacího řízení na fakulty připravující učitele. Teoreticky připadá v úvahu přijímání na základě středoškolských výsledků, prakticky však bude nutno trvat na speciální zkoušce. Ta by měla ověřovat nejen odborné (aprobační) předpoklady, ale také předpoklady osobnostní, pedagogicko-psychologické, jazykové. U uchazečů se nelze spokojit s pouhým reprodukováním poznatků, ale bude třeba požadovat praktickou aplikaci,

analýzu, syntézu, hodnotící posouzení problému. To vyžaduje zařadit do přijímacího řízení řešení problémových (modelových) situací, praktickou činnost ap. Použité postupy bude třeba průběžně validizovat, aby dokázaly vybrat nejvhodnější adepty. Nelze opomenout ani zjišťování výchovných vzorů, zájmů a pedagogických zkušeností.

1.2 Alternativní koncepce učitelské přípravy

Problémy: Učitelské povolání má značné rozpětí. Vezmeme-li jen normální žákovskou populaci, pak učitelství sahá od mateřské školy přes školu základní, střední a vysokou až k celoživotnímu vzdělávání. Proto i pregraduální příprava učitelů musí být účelně diferencovaná, musí se opírat o vhodnou koncepci. Protože budou vznikat různé instituce připravující učitele (jejichž zřizovatelem nebude jenom stát) a protože každá fakulta bude relativně samostatná, vzniknou a budou vedle sebe existovat alternativní koncepce přípravy učitelů.

Důsledky: Zatím existuje několik typů učitelské přípravy: na středních školách (pro učitelky mateřských škol), na pedagogických fakultách (pro učitele základních škol), na pedagogických a dalších fakultách (pro učitele středních škol). Pro učitele vysokých škol byla příprava odlišná. Na vysokoškolské vzdělání navazovaly kratší kurzy (základní, rozšiřující, inovační) nebo delší kurzy (postgraduální studium). Pro učitele vzdělávajících dospělé bylo k dispozici studium na filozofických fakultách. Kromě toho si mohli absolventi neučitelských směrů vysokoškolského studia (např. inženýři) doplnit pedagogické vzdělání speciálními postgraduálními kurzy a pak mohli působit na středních a vysokých školách.

Řešení: Další vývoj je obtížné odhadnout. Není jasné, zda celkový trend půjde k posilování dlouhé vysokoškolské přípravy všech učitelů (včetně učitelek mateřských škol). Nebo se prosadí diferencovaný přístup, který odliší kratší vysokoškolskou přípravu (učitelky mateřských škol a učitelé prvního stupně základních škol) a delší vysokoškolskou přípravu (učitelé druhého stupně základních škol a učitelé středních škol). Spor o přípravu středoškolských učitelů trvá: zda bude mít těžiště spíše na pedagogických fakultách nebo bude probíhat ekvivalentně na pedagogických a nepedagogických fakultách či se těžiště vrátí na nepedagogické fakulty.

Zdá se však jisté, že vedle sebe budou existovat alternativní modely přípravy pro učitelství téhož stupně školy. Budou se lišit svým zřizovatelem, vstupními požadavky, délkou a organizací studia, obsahovou náplní, koncepcí přípravy i náročností na studenty. Vezmeme-li v úvahu čtyři složky učitelské přípravy (odborně-předmětovou, pedagogickou, psychologickou a praktickou) dají se očekávat přinejmenším tyto modely:

- důraz na odborně-předmětovou a praktickou složku, potlačení složky pedagogické a psychologické;
- důraz na rovnoměrné zastoupení všech čtyř složek;
- důraz na pedagogickou a praktickou složku, potlačení teoretických stránek odborné složky, potlačení psychologie;

- vyvážené zastoupení odborně-předmětové, pedagogické, psychologické složky, soustředění praktické složky až na závěr studia;
- vyvážené zastoupení odborně-předmětové, pedagogické, psychologické složky a gradování praktické přípravy od začátku studia až po vyvrcholení ke konci studia;
- spojení odborně-předmětové složky s psychologickou do samostatného celku, oddělení pedagogické (metodické) a praktické složky do oddělené, souběžné provozované přípravy.

Na učitelskou přípravu se můžeme podívat i z hlediska jejího obsahu. V nejbližší perspektivě to bude příprava učitelů pro práci s postiženými dětmi, dětmi etnických menšin, dětmi z dvojjazyčného prostředí, dětmi z dětských domovů.

I.3 Akreditace pracovišť

Problém: Alternativní princip v přípravě učitelů naznačuje, že učitel pro určitý stupeň školy si může vybrat rozdílně dlouhou a rozdílně kvalitní přípravu. Pluralitní princip v přípravě učitelů říká, že stát přestává mít monopol na přípravu učitelů. Instituce připravující budoucí učitele mohou vzniknout také z iniciativy jiných zřizovatelů. Stát by však měl mít kontrolu nad úrovní práce dané instituce, měl by garantovat určitou kvalitu absolventů.

Důsledky: Nemá předem zajištěno, že všechny alternativní postupy v přípravě učitelů poskytnou učiteli minimální přijatelný standard, nutný pro výkon učitelského povolání, pro zdárný rozvoj dětí svěřených jeho péči. Nemá také předem zajištěno, že každý zřizovatel je schopen založit dobře fungující instituci pro přípravu učitelů a udržet ji na úrovni, kterou veřejnost a stát potřebují.

Řešení: Musí existovat kontrolní mechanismus, který ověří statut právě zakládané instituce pro přípravu učitelů, který ověří, jak je zajištěna koncepčně, prostorově, materiálně, personálně, finančně. Musí fungovat kontrolní mechanismus, který je schopen posoudit kvalitu pedagogické práce dané instituce i úroveň jejích absolventů. Pokud tato kvalita poklesne pod stanovený standard, může kontrolní orgán omezit rozsah pedagogické činnosti dané instituce, pozastavit právo udělování titulů, odejmout instituci právo připravovat učitele určitého typu nebo ukončit její činnost. Touto pravomocí je vybavena tzv. akreditační komise. Její statut a pravomoci zpřesňuje zákon o vysokých školách.

I.4 Ověřování kompetence učitelů

Problém: Pokud budou zavedeny alternativní formy přípravy učitelů v rozdílných institucích (státních, soukromých, podnikových), vzniknou značné rozdíly v kvalitě absolventů. Přestává být zajištěno, že každý absolvent splňuje určitý minimální standard, který by jej automaticky opravňoval k výkonu učitelského povolání.

Důsledky: Uchazeči o učitelské místo mohou, ale nemusejí být pro výkon

své profese odborně i pedagogiky kompetentní. Pouhý písemný doklad vydaný nějakou institucí nemůže za této situace stačit. Je potřeba ověřit, zda daný uchazeč splňuje určitý (danou školou vyžadovaný) standard. K tomu je třeba vytvořit vhodné diagnostické metody.

Řešení: Jedním z možných přístupů je tzv. testování učitelovy kompetence. Vzniklo v USA na přelomu 60. a 70. let. Učitel písemně zodpovídá soubor úloh vybraných tak, aby se dala posoudit jeho kompetentnost pro práci na daném typu školy a pro výuku konkrétních vyučovacích předmětů. Zpravidla jde o test absolutního výkonu (CR-test), u něhož je předem definován minimální „standard“, minimální počet bodů, potřebný pro zdárné složení zkoušky. Testování učitelovy kompetence obvykle zahrnuje: základní znalosti a dovednosti (porozumění čtenému textu, znalost matematických operací, znalost jazyka daného státu, dovednost se písemně vyjadřovat), profesionální pedagogicko-psychologické znalosti, odborné znalosti z daného předmětu.

Testování učitelovy kompetence musí splňovat alespoň šest kritérií (Hilliard 1986). Pro hodnocení se musí: 1. jasně definovat základní učivo toho předmětu, o jehož výuku se učitel uchází, 2. jasně definovat profesionální znalosti (tj. pedagogicko-psychologický obsah zkoušky), 3. jasně definovat profesionální dovednosti učitele, které se mají zjišťovat, 4. musí existovat prokazatelný vztah mezi zněním testu a tím, co bude od učitele vyžadováno na škole, kde se uchází o místo, 5. musí být prokazatelný vztah mezi každou složkou hodnotícího postupu a validizačním kritériem — tj. výsledky žáků; učitelé, kteří v daném testu získají vysoký počet bodů, musí své žáky naučit více, než učitelé, kteří získali málo bodů, 6. musí existovat ucelený a přitom validní soubor metod, který by umožňoval hodnotit výsledky žáků (jejich školní výkon, ale také zájmy, postoje ap.), aby se mohla průběžně zlepšovat predikční validita testů učitelovy kompetence.

1.5 Adaptace začínajících učitelů

Problém: Ve srovnání s jinými profesemi musí učitel-začátečník převzít hned od prvních dnů po nástupu do povolání všechny povinnosti a vykonávat i rutinní administrativní aj. práce, na které jej vysoká škola nepřipravila. Neexistuje postupné přebírání zodpovědnosti (jako je tomu u začínajícího lékaře, který nemá první atestaci). Partneři začínajícího učitele (kolegové, ředitel, rodiče, žáci) po něm vyžadují kvalitní výkon a mají na něj od počátku značné, ale často rozdílné požadavky.

Důsledky: Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stressových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové“ učitele). Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti nejčastěji metodou pokusu a omylu.

Řešení: Jeden z novějších pokusů vznikl v ČSFR roku 1975. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bylo povinně zavedeno tzv. uvádění

začínajících učitelů do praxe. Mělo svůj program, vymezovalo povinnosti zúčastněných stran (učitelů, ředitele, inspektora, pracovníků DVPP; nezahrnovalo pracovníky fakult). Skutečnost byla jiná, uvádění mělo často formální ráz. Začínající učitel byl zpravidla veden k tomu, aby se přizpůsobil zvyklostem dané školy, aby napodoboval starší kolegy. Na školách byli určeni uvádějící učitelé, kteří ovšem neměli za svou činnost vyčleněnou nárokovou částku mzdy, nýbrž byli placeni z fondu mimořádných odměn. Měli na starost i začátečníky, kteří byli zcela nekvalifikovaní, nebo absolvovali neučitelské studium.

Do budoucna je třeba počítat s tím, že poptávka po místech bude vyšší, než počet volných míst a školy si budou moci uchazeče vybírat. Jako minimum by měly požadovat absolvování pedagogicko-psychologických disciplín na bakalářské úrovni, absolvování náplně aprobačních předmětů pak na magisterské úrovni.

Dá se uvažovat o dvou krajních variantách adaptace začínajících učitelů. První vychází z myšlenky povinného uvádění do praxe pro všechny začínající učitele a vychovatele. Uvádění bude však svěřeno jen těm školským zařízením, která zaručí, že bude kvalitní. Začínající učitel by adaptační období zakončil kvalifikační zkouškou. Pokud zkoušku složí, bude mu zvýšen plat a svěřeny všechny (i ty náročné) profesní práce. Pokud zkoušku nesloží, adaptační období se prodlouží s upozorněním, že pracovní poměr může být ukončen. Školská zařízení, jimž nebude delegováno uvádění do praxe, by nemohla začínající učitele vůbec přijímat.

Druhá varianta přesunuje adaptační období do závěru pregraduální přípravy na fakultě a posiluje úlohu praktické přípravy. Uvádění začínajících učitelů po nástupu do místa koncipuje jako nepovinné a váže je na zájem uchazeče, zájem školy, kvalitní učitele a na možnosti školy.

U obou variant se předpokládá, že adaptaci po nástupu absolventa do místa budou usnadňovat pracovníci zařízení, které bude mít na starost další vzdělávání i pracovníci fakult (středních škol) odkud absolvent přišel. Formy mohou být různé (zásilkové knihovnické služby, poskytování konzultací, organizování konferencí absolventů ap.). Tam, kde bude zavedena funkce uvádějících učitelů, musí být pro ni zajištěny mj. mzdové prostředky na nárokovou část mzdy.

1.6 Adaptace zkušených učitelů na změny ve školství

Problém: Adaptace je nutná nejen u začínajících, ale také u zkušených učitelů. Jde zejména o případy, kdy se podstatně mění pojetí výchovně-vzdělávací práce. V minulosti to bylo při centrálně organizovaných školských reformách, nyní to bude spojeno s přechodem na pluralitní systém výchovy a vzdělávání, s „otevřením prostoru“ pro samostatnost a odpovědnost učitele. Také tyto přechody vyžadují adaptaci lidí.

Důsledky: V minulosti byli učitelé „adaptováni“ na změny podle centrálních pokynů. K tomu sloužil především systém dalšího vzdělávání a formální školicí akce. Vnitřní důsledky nařizovaných změn se u učitelů nezkoumaly; váhání, upozorňování na nedostatky, připomínky atd. byly obvykle kvalifikovány jako nesouhlas se státní školskou politikou. Přesto učitelé prožívali stavy

nejistoty, pochybování, nesouhlasu, ohroženosti. Nikdo z odpovědných pracovníků si nepřipustil myšlenku, že učitel, který má vnitřní odpor k změně, nemůže tuto změnu uskutečňovat, prosazovat a obhajovat.

Řešení: Nelze jednoduše stanovit. Obecně však můžeme říci, že je nebezpečné přeceňovat školicí akce, přesvědčování, účinnost systému dalšího vzdělávání učitelů. Především je třeba změnit „pedagogické myšlení“ učitelů, jejich nároky na výuky, jejich pojetí výuky a dát jim možnost, aby si některé nové prvky vyzkoušeli, zažili. Učitelé by také měli mít možnost podílet se na tvorbě změn (opONENTI, spolupracovníci při navrhování změn). Měli by mít možnost modifikovat změny pro podmínky dané školy, možnost přejít na školu, jejíž koncepce, složení sboru, dětí, jim lépe vyhovuje. Adaptace není jen pasivní přizpůsobení, ale aktivní změna sebe i způsobu jednání s okolím, která vyžaduje čas, úsilí, příležitosti k proměně.

V současném přechodném období je však nebezpečná i opačná tendence, nechat vše na učitelích samotných, neposkytnout jim reálné příležitosti ke sebezdokonalování, nedávat jim metodické materiály, nahrávky. Apelovat jen obecně na jejich iniciativu, poukazovat na svépomocné úsilí, obviňovat je z neschopnosti.

II. CO UDĚLAT, ABY UČITEL CHTĚL VYUČOVAT?

II.1 Vnitřní motivace

Problém: V minulém období se ve školství začal objevovat jev, který bychom mohli stručně označit jako „vyhasínání vnitřní motivace“. U řady učitelů pod vlivem nejrůznějších faktorů začala mizet radost z pedagogické práce, radost z vědění, nespokojenost s dosaženým, potřeba hledat něco nového ve své práci, zdokonalovat se; potřeba být lidem prospěšný, rozdávat se, obohacovat žáky. Pouze jednotlivci se snažili uchovat tyto hodnoty, vybojovali si je na totalitárním systému. Vnitřní motivace slábla ve prospěch vnějších stimulů, byť draze zaplacených ztrátou individuality, tvořivosti.

Důsledky: Mnozí učitelé se pod tlakem okolností (někteří jedinci i sami, iniciativně) vzdávali „pedagogické svéprávnosti“, individuální svébytnosti, svobody, pedagogické zodpovědnosti, tvořivosti. Přesouvali rozhodování a zodpovědnost „nahoru“ a svůj úkol redukovali na plnění zadaných úkolů, „rozpracovávání“ usnesení, „realizování“ školské politiky komunistické strany. Jedinci, kteří na tento způsob práce odmítali přistoupit, měli neustálé obtíže a část z nich dokonce musela ze školství odejít. Vnitřní motivaci vystřídal kombinace dvou složek: negativní motivace (obavy z profesionálních či existenčních následků, zdůvodňování, že pokud to nebudu dělat já, mohl by přijít někdo ještě horší, pocit moci nad žáky, snaha neupozorňovat na sebe ap.) a vnější stimulace (udržení si některých výhod profese, reálná závislost na vnějších rozhodnutích). Učitelé si zvykli na řízení zvenku, na pokyny a příkazy. Proto někteří volají po jednoduchých pokynech jak vyučovat, srozumitelné „kuchařce“, po univerzálních postupech. Bojí se plurality, rizika spojeného s volbou alternativ, s „pedagogickou svobodou“.

Řešení: Změnit negativní motivaci, motivaci, která je u části učitelů převážně „obránná“, na kladnou vnitřní motivaci. Znamená to změnit: učitele samotného, systém školství, práci učitelových nadřízených, „pravidla hry“ tj. determinovanost učitelovy práce detailními předpisy, změnit i sociální klima ve společnosti.

Pokud jde o učitele, znamená to mj. dát mu zažít radost z možnosti samostatných, alternativních, tvořivých řešení pedagogických situací, vymanit se z pocitu úzkosti, že neplní to či ono anebo z pocitu ubíjející stereotypnosti. Dát mu čas a příležitost si vyzkoušet, natrénovat novinky, zjistit, zda jsou pro žáky i pro něho výhodné a zda jimi může obohatit svůj repertoár. Dát mu k dispozici metody pro autodiagnostiku, metody pro sebezdokonalování. Posilovat v něm zdravou míru pedagogické zodpovědnosti, pocit kompetentnosti. Otevřít mu prostor, aby mohl více rozhodovat o vlastním profesionálním osudu (odborný růst, možnost měnit místo podle toho, k čemu má v pluralitním školském systému blíže).

II.2 Vnější stimulování

Problém: Jak ze strany nadřízených orgánů, tak ze strany učitelů se zjednodušoval vliv vnějších stimulů pro učitelovu práci. Kladl se důraz na direktivní a stále detailnější způsob stimulování učitelů k lepší pedagogické činnosti. Propracovávala a rozšiřovala se závazná pedagogická dokumentace, učitel byl systematicky kontrolován a hodnocen, pravidelně školen po několika liniích, odměňován a kárán za činnosti, které s kvalitou výuky souvisely jen okrajově.

Důsledky: Účinnost vnějších stimulů na práci učitelů byla velmi nízká. Většinou byly vnější stimuly učitelstvem oprávněně chápány jako formální záležitost. Postupem času došlo k nebezpečnému posunu kritérií, která měla učitele podněcovat k lepší práci. Do popředí se dostaly: ideová vyspělost (zpravidla ztotožňovaná s členstvím a aktivitou v KSČ), společenská angažovanost ve škole i mimo školu, účast na školicích akcích, průměrný prospěch vyučovaných žáků, poslušnost vůči nadřízeným, politická aktualizace učiva, výzdoba tříd, získávání zájemců o vojenská povolání atp. Také udělování titulů vzorný učitel (na krajské úrovni) nebo zasloužilý učitel (na centrální úrovni) bylo poměrně rychle zprofanováno.

Řešení: V zahraničí se uvádí, že učitele stimuluje k lepší práci těchto „pět P“: postup, pravomoc, prestiž, požitky, plat.

V prvním případě to znamená otevřít učitelům perspektivu profesního vzestupu, odborné kariéry. Zatím zůstávají po celou dobu své profesní dráhy ve stejné kategorii „učitel“, ať jsou staří nebo mladí, výborní či podprůměrní. Jednou z cest je zavedení atestací pro zájemce z řad učitelů. Konkrétní podoba atestací, jejich pravidla atd. jsou ještě předmětem diskusí. Jádrem myšlenky spočívá v tom, že by se učitel (po předchozí přípravě) podrobil speciálním zkouškám. Pokud by obstál, byl by přefázen do vyšší profesní kategorie, s vyšším platem, s většími pravomocemi i zodpovědností.

Ve druhém případě to znamená odstupňovat míru pravomoci učitelů.

Zatím má jak úplný začátečník, tak učitel na vrcholu svých sil a zkušeností formálně stejné pravomoci. Dříve se odlišné pravomoci spojovaly s přechodem učitele na stranickou, odborářskou, či odbornou funkci (vedoucí předmětové komise), v níž ovšem stejně nemohl prosazovat své záměry, ale záměry nadřízených. Pravomocí tohoto typu brali seriózní učitelé spíše jako trest. Do budoucna půjde o dělbu pravomocí jiného typu, pravomocí odborně-předmětových a pedagogických.

Ve třetím případě jde o zvýšení prestiže učitelského povolání. Jde o ne snadný a dlouhodobý úkol, který přesahuje rámec školství samotného. Rozhodně se však nedá zjednodušovat na změnu pravomocí učitelů a zvýšení platů. Musí se změnit vážnost, připisovaná v naší společnosti vzdělání a vzdělan-cům.

Ve čtvrtém případě jde o po ž i t k y, které učitelské povolání přináší. V období tržního hospodářství s jeho pohybem pracovníků nabízí školství kvalitním učitelům sociální jistoty, delší dovolenou, rekreačně vzdělávací akce typu EXOD a v budoucnu zřejmě i mezinárodní odborné kontrakty, včetně výměn-ných akcí.

K poslednímu písmenu P se váží p l a t y. Není pochyb o tom, že učitelé pa-tří mezi nejhůře placené skupiny obyvatelstva a výše mezd neodpovídá význa-mu této profese. Dříve se mohl plat zvyšovat o tzv. osobní ohodnocení ve výši 3—30 % platu (nenároková složka platu po dobu nejméně 1 roku). Zpravidla však bylo tohoto ohodnocení vázáno na pokřivená kritéria zmiňovaná výše. Do budoucna jsou mzdy — přes veškerou snahu odborů — velmi zranitelným místem v souboru vnějších stimulů.

Mezi vnější stimuly, které dosud nefungovaly jak náleží, patří odborné a pracovní kontakty učitelů. Doposud nevyplyvaly (až na výjimky) z potřeby učitelů, ale byly iniciovány nadřízenými orgány. Učitelům chyběla odborná diskusní fóra, na nichž by mohli otevřeně a věcně debatovat o profesních pro-blémech, vzájemně se informovat, stimulovat. Tuto možnost si uchovali např. lékaři. Právě tímto směrem se otevírá prostor pro nezávislé iniciativy, profesní sdružení, společnosti, svazy, spolky. Připomeňme hnutí reformní pedagogiky za první republiky, které pečovalo o další vzdělávání učitelů, zapojovalo je do výzkumů, organizovalo výměnu zkušeností, vydávání materiálů atp.

III. CO UDĚLAT, ABY UČITEL VYUČOVAL CO NEJLÉPE?

III.1 Faktory ovlivňující učitelovo vyučování

Problém: V úvahách o učitelově pedagogické práci se setkáváme se dvě-ma extrémny: buď se předpokládá, že učitel může všechno, jen kdyby chtěl, anebo se tvrdí, že učitel je natolik svázán okolnostmi, že má minimální prostor pro samostatnou a tvořivou práci.

Důsledky: Neznalost nebo nerespektování souboru proměnných, které ovlivňují přímo či nepřímo učitelovu pedagogickou práci, vede k tomu, že se z celého komplexu vybírá pro argumentaci vždy jen to, co se komu hodí. Za-stánci prvního extrému tvrdí, že dobrý učitel naučí bez ohledu na znění osnov,

kvalitu učebnic, vymezený čas, počet a složení žáků ve třídě, názory nadřízených atd. Zastánci druhého extrému tvrdí, že učitel měl zatím minimální prostor pro samostatnost a iniciativu: musel dodržovat osnovy, musel postupovat podle učebnice, musel respektovat čas a ztráty času způsobené mimovyučovacími akcemi, při velkých počtech žáků ve třídě a velkých rozdílech mezi žáky se nemohl jednotlivcům individuálně věnovat, musel respektovat názory nadřízených orgánů a „realizovat“ všechna nařízení ve výuce, musel absolvovat množství neužitečných školení a akcí, které jej od pedagogické práce spíše odváděly. Domyšleno do důsledků to znamená, že v prvním případě je učitel zodpovědný téměř za vše. (Připomeňme v této souvislosti donedávna vyhlášenou tezi o rozhodující roli učitele a to v situacích, které se spíše blížily druhému extrému). Ve druhém případě není učitel zdánlivě zodpovědný téměř za nic.

Řešení: Je třeba vytvořit co nejpřesnější model vlivů, faktorů, proměnných, které na učitele skutečně působí, aby se předešlo zjednodušování celého problému. Dál je třeba zjistit, které proměnné (nebo soubory proměnných) působí na učitele v reálné praxi nejvýrazněji a které jen okrajově. Konečně je třeba vědět, jak tyto objektivně určené klíčové faktory vidí a prožívají učitelé, zda si jich jsou vědomi a co za dané situace dělají. Pak bude možné promýšlet strategie, jak práci učitelů optimalizovat, jak zjištěné faktory tlumit, kompenzovat, zesilovat atd. V zahraničí existuje více takových modelů, společné jsou pro ně zejména tyto složky: zvláštnosti učitelů a žáků, vstupní proměnné, vlastní průběh výuky, výstupní proměnné, kontext, v němž škola funguje.

Učitele však spíše zajímá, které proměnné nejvíce ovlivňují učitelovu pedagogickou práci. Podat takový výčet je nesnadné už proto, že mnohé proměnné souvisejí se zvláštnostmi dané země, školského systému, kulturních tradic, se zvláštnostmi jednotlivých typů či stupňů škol. Zdá se, že neexistují univerzální determinanty učitelova vyučování, tak jako neexistují naprosto stejné rizikové faktory pro odlišné nemoci. Obtíž je však i v tom, že široce koncipované „obecné“ výzkumy zatím nebyly provedeny ani ve vyspělých státech. Pokud se něco ověřovalo, bylo to zpravidla v rámci určité koncepce vyučování (učitel a programovaná výuka, učitel a systém Mastery Learning, učitel a systém PSI — Personalized System of Instruction). Rozdílly byly a jsou i v tom, zda se soustředíme na pozorovatelné proměnné nebo na proměnné, které se dají měřit jen nepřímě. Proto je třeba brát další údaje jen jako první přiblížení ke složité problematice, jako orientační sondu.

Proměnné, které významně ovlivňují účinnost vyučovací činnosti učitele na základních školách při tradiční výuce jsou blízké učitelským zkušenostem. Výsledky byly získány pozorováním výuky (Rosenshine a Furstová 1971): jasnost výkladu, srozumitelnost vysvětlování; variabilnost učitelovy práce — široký repertoár metod, forem, učebních úloh atd.; nadšení učitele pro předmět projevující se při výuce, strhující podání učiva; úkolové zaměření učitele — připravuje úlohy a řídí činnost žáků tak, aby pracovali usilovně a tvořivě; sladění výuky a zkoušení — žák musí mít příležitost zabývat se tím učivem, které se bude zkoušet a do takové hloubky, jak se bude zkoušet.

Proměnné, které významně ovlivňují vyučovací činnost učitele na základ-

ních, středních i vysokých školách. Údaje byly získány různými metodami (Walberg 1986): čas; inovace osnov; počet žáků ve třídě; charakter otázek kladených žákům; specifické rysy učitelovy činnosti (jasnost výkladu, pružnost uvažování a jednání, nadšení pro předmět, úkolová orientace učitele, užívání a rozvádění myšlenek žáků, nepřímé postupy, minimální kritizování žáků); psychologické postupy při motivování žáků (klíče k odpovědi, zpětná vazba); otevřeně koncipovaná výuka s důrazem na rozvoj tvořivosti, sebepojetí, postoje ke škole, nezávislost, spolupráci, zvědavost; užívání diskusních metod s důrazem na angažovanost žáků, nikoli učitele; sociální klima třídy; korektní užití některého ze systémů: Mastery Learning, PSI, programovaná výuka.

Mezi nejnovější proměnné, o nichž se ví, že podstatně ovlivňují vyučovací činnost učitele patří: učitelovo plánování výuky (způsob uvažování před samotnou výukou), učitelovo myšlení a rozhodování v průběhu výuky a konečně učitelovy subjektivní teorie o vyučování a učitelovo osobní přesvědčení o výuce (Clark a Petersonová 1986). Druhá proměnná je v Československu zkoumána v rámci teorie pedagogického rozhodování (Kantorková 1990), třetí proměnná pod názvem učitelovo pojetí výuky (Mareš 1990), resp. učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora 1990).

III.2 Diagnostika a autodiagnostika učitele

Problém: Máme-li rozvíjet možnosti učitelů, korigovat případné nedostatky jejich osobnostních rysů, jejich názory, postoje, ovlivňovat jejich pedagogickou kompetenci a pedagogickou činnost, potřebujeme spolehlivé diagnostické a často autodiagnostické metody. Těmi se u nás téměř nikdo nezabýval.

Důsledky: Znalosti o učitelových osobnostních zvláštностech a objektivní údaje o činnosti učitele ve výuce jsou u nás velmi sporé. Učitel byl posuzován a hodnocen zpravidla podle jiných kritérií, než těch, která souvisejí s kvalitou jeho pedagogické práce. Šlo obvykle o subjektivní posouzení se strany nadřízených, posouzení, jež se opíralo o nepřímé ukazatele (průměrný prospěch žáků z daného předmětu, mimoškolní angažovanost žáků a učitele) nebo o nestandardizované pozorování učitele ve výuce (závěry se opíraly o malý, zcela nereprezentativní vzorek hodin). Učitel neměl k dispozici dostatek metod, jimiž by mohl ohodnotit sám sebe.

Řešení: Rozvinout u nás kvalitní diagnostiku a autodiagnostiku učitele. Základy pro autodiagnostiku učitele položil u nás V. Hrabal (1989). Je to úkol pro pedagogickou psychologii a pedagogiku.

LITERATURA

- Clark, C. M., Peterson, P. L.: *Teachers' Thought Processes*. In: Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan 1986, s. 255–296.
Gavora, P.: *Učitelova individuálna koncepcia vyučovania*. Pedagogická revue, 42, 1990, č. 3, s. 209–222.

- Havlíňová, M.: *Všenáprava věcí lidských začíná všenápravou školy*. Výchova a vzdělávání, 1, 1990/91, č. 1, s. 10—11.
- Hilliard, A. G.: *From Hurdles to Standards of Quality in Teacher Testing*. Journal of Negro Education, 55, 1986, č. 3, s. 304—315.
- Hrabal, V.: *Autodiagnostika učitele*. Praha, SPN 1989.
- Kantorková, H.: *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, sv. 70. Praha, SPN 1990.
- Mareš, J. a kol.: *Učitel, jeho osobnost a příprava*. Praha, NEMES a ÚÚPPP 1990, 40 s.
- Mareš, J.: *Učitelovo pojetí výuky*. Výchova a vzdělávání, 1, 1990/91, č. 2, s. 31—33, č. 3, s. 51—54.
- Rosenshine, B., Furst, N.: *The Use of Direct Observation to Study Teaching*. In: Travers, R. M. W. (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally 1973, s. 122—183.
- Walberg, H. J.: *Synthese of Research on Teaching*. In: Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan 1986, s. 214—229.

JIRÍ MAREŠ et al.

TEACHERS AND THEIR PROBLEMS

The present study summarizes the fundamental data that are prepared by An Independent Interdisciplinary Group for the Preparation of the Scholar Reform. The individual problems are discussed from the following three points of view: the contemporary status — consequences — possible decisions to make. In the first part of the study, the authors' attention is paid to a selection of individuals for the teacher's profession, alternative concepts in preparing pre-service teach-

ers, accreditation of working sites able to form the pre-service teachers, verification of teachers' competence and the adaptation of teachers to working conditions. The second part deals with the intrinsic motivation of the in-service teachers and their extrinsic stimulation. In the third part, the scientific knowledge is summarized on the variables which influence the effectiveness of teaching. The benefit of the assessment and self-assessment methods for the teachers is emphasized.

Došlo do redakce: 29. 1. 1991

Autor: PhDr. J. MAREŠ, CSc., lékařská fakulta UK, Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové