

Profesní vývoj studenta učitelství

Jaroslav Galičák

Realita devadesátých let postavila českou vysokoškolskou populaci před řadu radikálně nových životních podmínek a okolností. Trh práce se plně otevřel a rozšířil se také prostor pro výběr studijních oborů, specializací a předmětů. Vysokoškoláci tedy musí za dané situace vstupovat se světem, který je obklopuje, do aktivní interakce a konfrontace. Není to jednoduché především u vysokoškoláků, zaměřených na učitelskou profesi. Vždyť od nich závisí, jak dokáží připravit mladou generaci na život a práci v moderní vyspělé společnosti třetího tisíciletí. Strategie dynamického, racionálního, demokratického a humánního rozvoje naší společnosti nebyvalou měrou zvyšuje nároky na všechny zdroje pokroku, především na uvědomělou aktivitu a tvořivost lidí. Vyžaduje všestrannou mobilizaci tvůrčího potenciálu subjektivního faktoru. Je tedy zcela na místě a zákonité, že se v této situaci zvyšuje úloha vzdělávání a výchovy.

Těžiště pedagogicky orientované profesionalizace spočívá v optimalizaci tvůrčí lidské role subjektu výchovy v nejširším smyslu. Učiteli nestačí jen vysoké teoretické vzdělání, musí též mnohé umět prakticky, potřebuje řadu pozitivních lidských vlastností, neobejde se bez určitého hodnotového systému. Do popředí jeho přípravy se dostává utváření patřičné individuální způsobilosti pro řešení mnohých studijních, profesně orientačních a pracovních problémů, před něž je každý člověk v průběhu života mnohokrát postaven. Řešit přípravu studentů na učitelské povolání z hlediska dnešních společenských potřeb je možné pouze na bázi komplexního poznání a analýzy reálné skutečnosti, ve které se fakulty vychovávající učitele nacházejí. Jestliže tuto realitu nevidíme, nebo lépe řečeno nechceme vidět, dopouštíme se při řešení učitelského vzdělávání elementární metodologické chyby.

Reformátoři, jakými byli například Langevin a León, uvedli do světa výraz „l'orientation professionnelle“ — což v překladu zní „*profesionální orientace*“ — a tento termín se všeobecně uznává jako celoživotní individuální a společenská aktivita.

Na tento termín se v současnosti nahlíží ve dvojitým smyslu:

- jako na soubor specifických společenských aktivit, které ovlivňují a podporují profesní vývoj člověka
- jako na všestrannou lidskou schopnost, vedoucí ke zkvalitňujícímu se celoživotnímu profesnímu sebeurčení člověka

V souvislosti s výše uvedenými fakty můžeme postihnout několik fází profesně orientačního vývoje studenta učitelství:

1. *Středoškolská fáze — motivační:*

Při rozhodování o vysokoškolském studiu by měl mezi motivy volby studia figurovat obsah zvoleného studia a zájem do budoucna jej vykonávat. Existuje však i celá řada jiných motivů, které mohou hrát při rozhodování významnou úlohu a nemusí být vždy dobrým základem pro budoucí identifikaci.

2. *Vysokoškolská fáze — adaptační — 1. roč. studia:*

Jeví se jako fáze, ve které se studenti ztotožňují se svou profesní volbou a pozitivně či negativně komentují její správnost.

3. *Vysokoškolská fáze — identifikační — 2.–5. roč. studia:*

V této fázi by již mělo docházet k prohloubení identifikace studenta se zvolenou odborností. Můžeme však také říci, že osobnost budoucího učitele se formuje jen do té míry, do jaké míry se chce stát učitelem se vším, co k tomu patří.

4. *Fáze nástupu do praxe — absolventská:*

V této fázi by mělo dojít k plné identifikaci se zvolenou odborností; od učitele se očekává nejen široký kulturně politický rozhled, ale především vysoká erudovanost v příslušném oboru, spojená s pedagogickým mistrovstvím. Tyto předpoklady jsou základem k vybudování učitelovy profesionality, zdravé sebedůvěry a nezbytného sebevědomí, které je podporováno společenskou prestiží, vážností a patřičným ohodnocením.

Pokles společenské prestiže učitelů v minulých letech způsobil značné snížení zájmu studentů středních škol o učitelskou profesi. Důsledky tohoto jevu jsou dnes všeobecně známy (nedostatek učitelů 1. st. ZŠ, neúnosná feminizace školství, pokles počtu talentovaných učitelů aj.).

Modernizace výuky na vysokých školách musí odrážet nejnovější vědecké poznatky a směřovat k získání učitelské způsobilosti studentů. Učitelské vzdělání je chápáno nejen jako výsledek probíhajících změn, ale také jako příležitost, umožňující učiteli stát se tvůrcem a realizátorem těchto změn.

Společenské změny po listopadu 1989 si vyžádaly naléhavé řešení problémů vzdělávání s ohledem na evropský a světový kontext. Do koncepcí vzdělávání i jeho reálného fungování pronikají nové progresivní podněty, např. významné prvky humanizace vzdělávání, tolerance, kulturní a jazykové vyspělosti.

Pedagogická osobnost se samozřejmě neobejde bez komunikativních dovedností a bez hlubokého vztahu k dětem, které vede a ovlivňuje. Vedle těchto požadavků na osobnost pedagoga vystupuje dnes do popředí zřetel k jeho psychické vyrovnanosti; v současné škole působí stále mnoho učitelů, kteří negativně ovlivňují psychické zdraví dětí. Učitelé současnosti musí na-

plňovat rychle se měnící požadavky společnosti ve světle nových poznatků kultury, vědy a techniky. Učitel se jako osobnost dotváří právě tím, že vstupuje do určité sociální situace, vtiskuje výchovné práci svoji individuální tvář, ale současně se přizpůsobuje požadavkům, které jsou na něho a jeho působení v roli učitele kladeny. Vychovatelskou osobnost současnosti by měly charakterizovat:

- náležitá vzdělanost v příslušném oboru
- dokonalé pedagogické mistrovství
- široký kulturně společenský rozhled
- vysoké morální kvality osobnosti
- ochota k permanentnímu celoživotnímu vzdělávání, pramenící z vlastní potřeby učitele zdokonalovat se

Stále častěji se objevují názory, že osobnost učitele je skutečným klíčem k úspěchu jeho činnosti. Vznikají tak otázky: Jaký má být učitel? Jakými vlastnostmi se vyznačuje? Jaký je úspěšný učitel? Každý, kdo se zabývá otázkami osobnosti učitele, stojí dříve či později před téměř fatálním problémem úspěšnosti učitele a efektivity jeho práce.

Výzkumy vlastnosti profesionálně úspěšných učitelů vyzdvihly především význam schopnosti chápat druhého člověka, v našem případě žáka, dále schopnosti sebereflexe a sebeovládání, které předpokládají emocionální stabilitu a kompetentnost a konečně dominanci učitele. S dominancí učitele souvisí také vyšší potřeba kontroly, rozhodnost a odpovědnost; za nejdůležitější vlastnost v současném pohledu na učitelskou praxi považují jistou zálibu ve změně a ochotu tvořit i riskovat.

Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Integrovaná role učitele jako hodnotitele veškerého poznání a vlivů na žáky je podstatou pro poslání a společenskou funkci školy.

Cílem vysokoškolské přípravy budoucího učitele je jednak získat teoretický pohled na problematiku výchovy a vyučování, jednak dovednostní vybavení pro pedagogickou práci s dětmi i dospělými. Tyto požadavky by se měly promítnout do vztahu teoretické a praktické přípravy, do struktury studijních disciplín a do konkrétní pedagogické praxe.

Současná obnova kulturní funkce školy vyžaduje *posílení tvořivosti učitele a účast na rozvoji národní kultury v evropském kontextu*. Každá fakulta vzdělávající učitele si vytváří vlastní charakter studia, jednotlivé předměty a disciplíny zařazuje podle svých možností. Centrální osou, páteří celého studia jsou pedagogické a psychologické disciplíny, které tvoří primární úroveň učitelské přípravy. Jejich integrovaná funkce v celém studiu předpokládá

převedení z teoretické polohy do polohy dovednostní a především propojení těchto disciplín s činnostmi na školách. Dá se říci, že studium má mít výrazně činnostní a dovednostní ráz. Vzhledem k důrazu na obecnou vzdělanost je ve studiu výrazně preferována komunikace v mateřském jazyce, která přispívá k celkové vzdělanostní úrovni budoucího učitele. Přednášková příprava má stupňovitý ráz, který je dán potřebami vyučovacích předmětů. Systém praktické přípravy je koncipován jako systém činností, které vedou k získání učitelské způsobilosti.

Dnes, kdy si každá pedagogická fakulta hledá svůj charakter, své postavení v kontextu utváření osobnosti budoucího učitele, je více aktuální hledat cesty, jak překonávat přežitá stereotypy. Proces přibližování se k učitelské profesi, školsky a poradensky podporovaný, má dlouhodobý průběh a jak je z předchozího textu patrné, lze jej s úspěchem usměrňovat.

Literatura

- Čermáková, Z. — Holda, D.: Studenti vysokých škol roku 1991. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1991.
- Preibergová, Z. — Straková, E.: Závěrečná zpráva řešení projektu 1991–1993. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1993.
- Hřebíček, L.: Profesionální poradenství a vysoká škola. Centrum pro studium vysokého školství ČR, Praha 1992.
- Labudek, V.: Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky. Alfa revue, 1992, č. 2.

Výzkum přípravy učitelů primárního vzdělávání

Alena Nelešovská

K velmi výrazné proměně obsahové i organizační je třeba přistoupit v přípravě učitelů primárního vzdělávání. Všechna pracoviště na pedagogických fakultách, která připravují učitele tohoto stupně školy, se podílejí na řešení problematice. Zejména pracovníci kateder učitelství 1. stupně základní školy, pedagogiky, i dalších odborných kateder Univerzity Karlovy, Ostravské univerzity a Univerzity Palackého připravili řadu koncepčních návrhů.

V současné době je úsilí všech zainteresovaných orientováno na zdůvodnění potřeby vysokoškolské přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. Je to přirozená reakce na snahy některých osobností o devaluaci tohoto stavu. Všichni zástupci pedagogických fakult se na svých mnohonásobných setkáních shodli na tom, že současná pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ, tj. čtyřleté