

# Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy

Hana Filová

**Klíčová slova:** osobnostní rozvoj, osobnostní příprava, individuálně orientovaná příprava, sebereflexe, profesionální seberegulace, zodpovědnost za osobní rozvoj

Z charakteru školního vzdělávání vyplývá potřeba věnovat zvláštní pozornost v profesionální přípravě budoucích učitelů primární školy (a nejen těch) jejich osobnostnímu rozvoji. Souvisí to nejen s jejich progresivní profesní motivací, ale i s tím, že veškeré vzdělávání v tzv. „pomáhajících“ či „k lidem orientovaných“ profesích je efektivní, pokud se zakládá na aktivní sebereflexi a sebezpoznání zúčastněných a na jejich intenzivní osobní účasti.

Osobnostní příprava se v rámci přípravného vzdělávání učitelů realizuje alespoň ve dvou liniích. První linie sleduje proces osobnostního rozvoje člověka, který by měl být pozitivně stimuluječím činitelem pro děti, případně „dobrým vzorem“ (tj. jaký by měl být). Druhá linie pak sleduje rozvoj jeho sociálně kulturního rozhledu, sociálně komunikativních schopností, dovedností, technik a strategií, ale i postojů a celé pedagogické kultury, která spočívá v aktivním výkonu výchovné role (tj. co by měl umět: jednak systematické výchovné působení zvláště v oblastech, které představují kritická místa v životě moderní společnosti, jako je práce s menšinami a multikulturní výchova, práce s dětmi ze sociálně znevýhodněných prostředí, ekologická výchova, etická a prosociální výchova, jednak řešení náročných výchovných situací jako šikana a násilí, jednání s rodiči z různých sociálních prostředí).

Podmínkou pro rozvoj obou linií osobnostní a sociální výchovy však je, aby budoucí učitel nejprve poznal a porozuměl sám sobě. To může jistě souviset s určitou osobnostní a sociální zralostí, ale zároveň jde o kvality, které se dají progresivně rozvíjet. Většina autorů tvrdí (např. Spilková, 1997; Prokopová, 1998; Svatoš, 2000; Horká a Řezáč, 2000), že je vhodné tyto aktivity (případně odpovídající vyučovací disciplíny spíše praktického, výcvikového charakteru) zařazovat do počátku studia, protože se významně podílejí na utváření identifikace studenta se zvolenou profesí a mají velký motivační význam. V tradičním pojetí učitelské přípravy byly tyto podněty většinou dobře skryty v takových předmětech jako psychologie osobnosti, sociální a pedagogická psychologie, případně obecná pedagogika, ale objektivizace těchto témat z nich vytvářela formálně zvládané idealistické pasáže

o nedostižných učitelských vzorech. Potřebu nějakým způsobem řešit tento handicap jsme od počátku devadesátých let zaznamenali na všech českých pedagogických fakultách a většinou byla tato náležitost zajištěna zavedením praktického výcviku v sociálních dovednostech. Jasně se promítá v pražském projektu přípravy učitelů primární školy (Spilková, 1992, 1997). Sociální kompetence je zde označována za základ profesionality učitele. Cílem osobnostní výchovy je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky a seberegulace. Spilková říká: „Porozumění sobě samému, svému chování, získání náhledu na sebe předpokládá klást si otázky typu: jaký jsem, kdo jsem, co umím a neumím, do jaké míry jsem se sebou spokojen, jak působím na ostatní lidi a jsem pro ně srozumitelný, k jakému typu učitele mám sklon. Znalost sebe sama... je předpokladem k seberegulaci, impulsem k ‚práci na sobě‘. Vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k přijetí odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj.“

Důraz na osobnostní rozvoj je výrazně patrný také v modelu přípravného vzdělávání na VŠP Hradci Králové (viz Svatoš, 1997, 1999, příp. 2000) nebo v některých publikacích učitelů brněnské fakulty (např. Prokopová, Horká a Řezáč, 1998).

Osobnostní profil budoucích učitelů se tedy formuje v průběhu celého přípravného vzdělávání přímými i nepřímými vlivy, případně prostřednictvím oficiálního i skrytého kurikula. Specifické požadavky na osobnostní výbavu se mohou promítat už do výběru uchazečů o učitelské studium v přijímacím řízení. V mnoha zahraničních pramenech najdeme zmínky o významu osobnostních předpokladů, jako jsou osobnostní autonomie, otevřenost, emocionální vřelost, schopnost vcítění, komunikativnost, přirozenost a takt v jednání, jako významného vkladu do profesionality učitele. V některých testovacích nástrojích pro přijímání uchazečů o učitelské studium jde naopak především o vyloučení „kritických“ osobních dispozic pro tuto profesi, jako je příliš vysoký neuroticismus, nedostatek empatie a tolerance a poruchy osobnosti. Na českých učitelských fakultách však v posledních letech pozorujeme v přijímacím řízení spíše politováníhodnou tendenci redukovat je na nejúspornější možnou míru, tedy na písemné testy, zjišťující pouze obecné studijní předpoklady, které vybírají nejlepší studenty podle stanoveného výkonnostního pořadí. V zahraničí se naopak projevuje tendence provádět výběr pomocí standardizovaných psychologických testů, které potvrzují žádoucí psychické vlastnosti uchazeče. V průběhu studia se pak soustřeďuje pozornost profesionální výchovy hlavně k takovým cílovým kategoriím, jako jsou profesionální etika a odpovědnost, kreativita, a to na podkladě všeobecné kultivace osobnosti jejich implementací do oficiálního i skrytého kurikula.

Od poloviny 80. let, kdy na západě sílí potřeba změnit kurikulum učitelství, se zájem odborníků, zabývajících se problematikou profesní výbavy učitele, odvrací od úvah o čistě institucionálním, hromadném a odosobněném učitelském vzdělávání k individuálně orientované přípravě, v níž má zásadní význam její participativní charakter, individualizace ve smyslu úpravy „na míru“ osobnosti budoucího učitele se zdůrazněním jeho schopnosti sebereflexe a profesní seberegulace. Argumentaci pro tento přístup získali například Sykes a Bird (1992) tak, že se zabývali průběhem a efektivitou přípravy v prestižnějších profesích, než je učitelství – hlavně ale v právu, lékařství a ekonomii. Výrazně **participativní charakter** přípravy v těchto profesích přivádí autory analogicky k myšlence uplatnit její i v přípravném vzdělávání učitelů. Podle nich univerzity, které si činí na toto vzdělávání „autorské právo“ a představují „pramen vědění“, často se svou „aplikovanou vědou“ zaostávají za potřebami praxe, což lze eliminovat jedině tak, že péči o studenty převzou do značné míry zkušení učitelé-praktici. Učitelství považují za tak vysoce kontextuální obor, že většinu potřebných profesionálních znalostí podle nich lze ve skutečnosti nalézt jen v situačně zvládnutých znalostech učitelů v terénu.

Rovněž L. W. Anderson (1995, s. 157) se zasazuje u **individualizaci** v přípravě budoucích učitelů a tvrdí, že jestliže existují **přirozené individuální diference** mezi studenty, je třeba ve vzdělávacích programech nalézt prostor pro individualizované aktivity. Toto tvrzení představuje výzvu jistě i pro individualizaci studia v českém modelu přípravy učitelů. Může jít např. o dávkování praktických učebních pokusů či délky souvislé praxe, výběr aktivit podle toho, co studentům ještě zcela nejde, nebo o nabídku tematicky zaměřených výběrových seminářů na fakultě (motivace: zájem + úspěšnost – odstranění pociťovaných individuálních nedostatků), které si student sám volí na základě sebereflexe v oblasti svých zájmů, zaměření, profesionálních ambicí či pocitu nedostatečné kompetence v některé disciplíně.

I na našich fakultách se však v posledních letech projevuje zřetelná snaha pracovat se studenty reflexivním způsobem, což plně odráží současný světový trend pregraduální, ale i postgraduální přípravy učitelů. Tato tendence má svoje důvody ve skutečnosti, že učitel je v pedagogickém terénu, zvláště v situacích výuky, osamělý a má velmi málo možností sdílet s někým svou bezprostřední pedagogickou zkušenost.

Ukazuje se skutečně, že nezbytným předpokladem „**sebeřízení**“ ve vlastním vzdělávání je dovednost **sebereflexe** (seberefektivní kompetence). V zahraničních pramenech je celá řada dokladů (Keiny a Dreyfus, 1989; Gipe, 1991; Duff, Brown a Scoy, 1995; Koziol a Burns, 1986 aj.) o tom, že právě sebereflexe umožňuje realizovat proces profesionalizace „zevnitř“, vede budoucí učitele přirozeným způsobem k uvědomělé participaci na svém

vzdělávání a navozuje pocit profesionální odpovědnosti (u nás Švec, 1997, 1999 aj., Svatoš, 1999, 2000; Nezvalová, 1994; Spilková, 1992 aj.), příp. zodpovědnosti za vlastní (nejen profesionální) rozvoj.

Slavík a Siňor (1993, s. 157) vymezují reflexivní kompetenci učitele jako míru jeho připravenosti reflektovat a hodnotit pedagogické jednání. Předmětem reflexe může být žák, reálná výuka, ale i učitel sám. Potom hovoříme o seberefexi. V profesionálním a lidském sebepoznávání vidí autoři snad nejdůležitější dovednost, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe. Autoři argumentují tím, že poznatky mohou zastarat, avšak schopnost sebepoznávání a sebehodnocení je předpokladem aktualizace znalostí a nutnou podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

**Reflexivní kompetence** učitele obsahuje podle těchto autorů dovednost popsat, analyzovat a uspořádat, ale v širších souvislostech také hodnotit pedagogickou zkušenost ze školní praxe. Nezvalová (1994, s. 242) uvádí zkušenosti finských pedagogů, které se datují již od 80. let, a vyplývá z nich, že studenti učitelství jsou již na začátku své pregraduální přípravy schopni vytvořit si adekvátním výcvikem reflektivní dovednosti, které se v průběhu studia a pod vedením cvičných učitelů na pedagogické praxi dále zdokonalují a mohou se stát významným **prostředkem sebeřízeného růstu**. Podle Nezvalové (1994, s. 244) reflexe v profesionální činnosti učitele signifikantně ovlivňuje kvalitu této činnosti. Předpokládá kvalifikované monitorování této činnosti (proto lze u studentů také očekávat zvýšenou motivaci pro studium potřebné teorie) a může významně rozvíjet výchovné působení a didaktické myšlení a jednání učitele. Jejím prostřednictvím učitel vlastně koriguje svou pedagogickou činnost. Nebezpečí jednostranné interpretace a subjektivního zkreslení například pod vlivem haló efektu nebo zaměřenosti osobnosti pod vlivem kauzálních atribucí je možno eliminovat pomocí moderních prostředků pro záznam pedagogických situací a účastí dalších osob. Tyto prostředky jsou také nezbytnou podmínkou efektivní pregraduální přípravy učitelů.

Prakticky to může vypadat například tak, že k úkolům, které studenti dostávají pro semináře nebo při jejich odchodu na praxi, patří i vedení sebereflektivního deníku, ve kterém bilancují své první samostatné profesionální zážitky, což má zásadní význam pro jejich vedení k systematickému sebehodnocení a profesionálnímu sebezdokonalování.

Naprosto nutnou podmínkou toho, aby studenti zvládli sebereflektivní techniky, ale hlavně aby je chtěli uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a těmito studenty. Je třeba uvažovat o tom, jak dosáhnout i při vysokých počtech studentů vytvoření užšího kroužku kolem jednoho učitele, ve kterém si mohou zúčastnění navzájem projevovali otevřenost, důvěru, vstřícnost, pozitivní ladění a ochotu ke spolupráci. Domníváme se, že

v našem vysokoškolském systému představuje v tomto ohledu nadějnou možnost zavedení instituce tutoring, případně soustřeďování studentů (i různé pokročilosti) kolem jednotlivých učitelů, zpravidla vedoucích jejich diplomové práce, na základě práce na dlouhodobých diplomových úkolech. Existuje ještě jeden velmi dobrý důvod, proč na vysokých školách podporovat osobní kontakty a partnerské vztahy mezi studenty a učiteli jako základ osobnostněprofesionální výchovy – totiž naděje, že právě tento typ vztahů budou naši studenti lavinovitě šířit do školního terénu, kde se intenzivní rozvoj osobnostně-sociální kompetence dětí stane jedním ze zásadních faktorů změny české školy.

## Literatura

- ANDERSON, L. W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, 1995.
- DUFF, R. E., MAC BROWN, H., VAN SCOY, I. J. Reflection and Self-evaluation: Keys to Professional Development. *Young Children*, May 1995, s. 81–87.
- FILOVÁ, H., HORKÁ, H. Student v procesu profesionální přípravy. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Sborník vybraných referátů z vědecké konference Praha: PdF UK, 1999.
- FILOVÁ, H. Standard pedagogické přípravy učitelů primární školy pro 21. století. Disertační práce. Brno: PdF MU, 2001.
- HORKÁ, H. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. st. ZŠ. In *Přeměny pedagogické složky přípravy učitele 1. stupně ZŠ*. Zborník příspěvků z vědecko-pedagogické konference. Banská Bystrica: PdF UMJB, 1999, s. 46–56.
- HORKÁ, H., ŘEZÁČ, J. Rozvíjení pedagogicko-psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 51–82.
- HOYLE, E. Teachers as Professionals. In: Anderson, L. W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: 1995, s. 11–16.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN 1988.
- KANTORKOVÁ, H. Subjektivní pojetí žáků u studentů učitelství. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy* (sborník prací). Praha: ČAPV, 1993, s. 114–118.
- KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. In Sborník *Acta Facultatis Pedagogicae*, pedagogické vědy. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996, s. 17–23.
- KEINY, S., DREYFUS, A. Teachers' Self-reflection as a Prerequisite to their Professional Development. *Journal of Education for Teaching*, 15, 1989, č. 1, s. 53–63.
- KOTÁSEK, J., RŮŽIČKA, R. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika* roč. 46, 1996, s. 168–179.
- KOTSCHY, B. (ed.) *Teacher's Role and Teacher Education. A Central-East European View* (Sborník prací). Budapest: Atee Cahier No 10, 1996.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
- KOZIOL, S. M. JR., BURNS, P. Teachers' Accuracy in Self-reporting about Instructional Practices Using a Focused Self-report Inventory. *Journal of Education Research* 79, 1986, č. 4, s. 205–209.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- PROKOPOVÁ, A. *O (ne)mocné výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 1998.
- PRŮCHA, J. Výzkum učitelské profese. *Alfa revue*, roč. 5, 1995, č. 2, s. 5–14.
- RYAN, G. Student Perceptions about Self-directed Learning in a Professional Course. Implementing Problem-based Learning. *Studies in Higher Education*, roč. 18, č. 1, s. 53–63.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, 1993, č. 2, s. 155–163.
- SPILKOVÁ, V. Gradace profesionálního vývoje studentů učitelství počáteční školy. In *K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně*. Praha: UK – Karolinum, 1992.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historické perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 150–162.
- SVATOŠ, T. Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 3, s. 249–260.
- SVATOŠ, T. Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava. Habilitační práce. Hradec Králové: PdF VČU, 2000.
- ŠPICÁK, J. Lidská dimenze učitelovy osobnosti jako východisko a cíl pregraduální přípravy učitelů. In: *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe*. Sborník příspěvků ze 7. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 1998, s. 99–102.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č. 4, s. 310–321.
- ŠVEC, Š. Kontexty monitorování rozvoje schopností (dovedností) adeptů učitelstva. In Švec, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 11–23.
- ŠVEC, V. Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Rukopis. Brno: 1996.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.

FILOVÁ, H. Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 63–68. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Hana Filová, Ph.D., Katedra pedagogiky, odd. učitelství I. st. ZŠ, PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno