KOMPETENCE UČITELE: STRATEGIE VERSUS OSOBNÍ ZKUŠENOST

TEACHERS' COMPETENCE: STRATEGIC VERSUS PERSONAL VIEW

Lenka Kissová[1], **Veronika Mavrogiannopoulou Lapšanská**[2]

[1] Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
[2] Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Přestože různé národní i mezinárodní dokumenty (např. Strategie 2030+) hovoří o nutnosti vytváření kompetenčních profilů či charakteristik kvality učitele, v praxi jsou tyto dokumenty často pouze obecnými vodítky pro učitelovy kompetence. Tato studie analyzuje, jak učitelé subjektivně vnímají svoje kompetence ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a jak tento pohled odpovídá strategickým dokumentům. Při analýze vycházíme ze 34 hloubkových rozhovorů s pedagogickými pracovníky 3 škol s rozsáhlou inkluzivní praxí. Předběžné výsledky ukazují, že učitelé vnímají svoji přípravu jako nedostatečnou pro práci s rozmanitou třídou.

Klíčová slova: *Kompetence učitele, inkluzivní vzdělávání, postoje, odborný rámec*

Abstract

Even though the different national and international documents, such as Strategy 2030+, stress the necessity to formulate clear competence profiles or characteristics of high-quality educators, in practice they remain only at the level of general references. We analyse how teachers perceive competences they have in relation to inclusive education, and how these match strategic documents. The analysis is based on 34 in-depth interviews with pedagogical staff of 3 schools with extensive inclusive practice. Preliminary results show that teachers perceive their training as insufficient to work with a diverse classroom.

Keywords: *Teachers' competences, inclusive education, attitudes, professional framework*

1 Úvod

Vzdělávání učitelů je v českém prostředí stále diskutovaným pojmem i s ohledem na výsledky různých studií (např. TALIS, Boudová et al., 2020), které ukazují, že se učitelé necítí dostatečně připraveni na rozličné aspekty svého pracovního života. Strategické dokumenty zmiňují kompetence učitelů ve velmi vágních pojmech a nejsou dostatečnou oporu při vzdělávání budoucích učitelů. Učitelé tak často vstupují do své profese bez dostatečné přípravy v inkluzivních přístupech, práci s diverzitou či v měkkých dovednostech. Dochází tak ke konfliktu mezi odbornými definicemi a kompetencemi, které učitelé získávají nebo považují za důležité.

2 Teorie

Pojetí učitele jako jednoho z hlavních aktérů inkluzivního vzdělávání se pravidelně objevuje v různých národních i mezinárodních dokumentech. Už tzv. Delorsova zpráva (1996) zdůraznila potřebu kompetentního učitele, který neustále rozvíjí své dovednosti. Právě celoživotní vzdělávání a rozvoj kompetencí u učitele je opakujícím se konceptem i v dalších mezinárodních (především evropských) dokumentech. V českém prostředí se pravidelně objevují diskuse týkající se profesního standardu a kompetencí s ním spojených. Za jeden z těchto počinů můžeme zmínit např. Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), který byl vytvořen jako (sebe)hodnotící nástroj. MŠMT ale stále nepřistoupilo k přesnějšímu zakotvení kompetencí začínajícího učitele, které by umožnilo pedagogickým VŠ upravit studijní plány a sylaby konkrétních předmětů. Vzniká tak konflikt mezi doporučeními odborníků či evropských institucí a tím, co budoucím učitelům poskytuje vzdělávací rámec a praxe českých VŠ.

3 Metodologie výzkumu

Náš příspěvek je založen na 34 hloubkových polostrukturovaných rozhovorech s učiteli, asistenty učitelů, speciálními pedagogy, řediteli a sociálními pracovníky ze tří škol s dlouholetou inkluzivní praxí.

Rozhovory se zaměřily na náhled na inkluzivní vzdělávání, překážky a osvědčené postupy v oblastech, jako je školní vize, budování komunity, vztahy mezi

vrstevníky (řešení konfliktů, šikana, celkové klima třídy), didaktika (hodnocení), spolupráce učitelů s asistenty pedagoga a speciálními pedagogy a jejich postavení ve škole, klima školy a profesní rozvoj. V tomto příspěvku budeme vycházet především z části rozhovorů zaměřených na hodnocení vlastní připravenosti při vstupu do praxe, ale také z ostatních částí, kde učitelé nepřímo hodnotí své kompetence.

4 Výsledky

Předběžné výsledky ukazují, že učitelé hodnotí svou celkovou odbornou přípravu nedostatečně především v případě řešení rozmanitosti ve třídách. Negativně vnímají skutečnost, že nemají kompetence k práci s dětmi s různým postižením nebo s dětmi z různých kulturních či sociálních prostředí. Chybí jim znalosti o zdravotním postižení, jejich specifikách a tom, jak zvládat specifické potřeby různých dětí. Jedná se o kompetence, které jsou stěžejní ve vícerých strategických dokumentech (např. Delorsova zpráva). Úlohu vzdělávání učitelů částečně nahrazují speciální pedagogové, avšak kvůli nedostatečnému financování si je jen málo škol může dovolit zaměstnávat na plný úvazek. To brání učitelům v práci se zdravotně postiženými nebo jinak znevýhodněnými dětmi, a to nejen proto, že jim učitelé nerozumí, ale také proto, že nedokážou ocenit důležitost zaznamenávání a sledování jejich pokroku.

5 Závěry a diskuse

Evropské a mezinárodní instituce, podobně jako čeští odborníci v oblasti vzdělávání neustále vytv ářejí komplexní podpůrné materiály a doporučení k přípravě budoucích učitelů. Definují kompetence, které by měli učitelé při svém vzdělávání získat, aby mohli plnohodnotně naplňovat cíle své profese. Rozhovory s pedagogickými pracovníky základních škol ale ukázaly, že kompetence, které ve své přípravě získali, neodpovídají reálným potřebám, a to zejména ve vztahu k práci se žáky z různých sociokulturních nebo socioekonomických prostředí, nebo se žáky s postižením. Vzdělávací rámec pedagogických pracovníků definovaný MŠMT tak umožňuje získat kompetence jenom velmi limitované v porovnání s odbornými doporučeními a strategickými dokumenty.

Poděkování

Sběr dat pro tento příspěvek byl součástí projektu BeIN (Bariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol, TL02000064) financovaný Technologickou agenturou České republiky.

6 Literatura

Booth, T., Nes, K., Stramstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education.* London: RoutledgeFalmer.

Boudová, S, Šťastný, V, Basl, J. Zatloukal, T, Andrys, O., Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol.* Česká školní inspekce.

International Commission on Education for the Twenty-first Century., Delors, J., & Unesco. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: Unesco Pub.

Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.