

## PROFESNÍ KOMPETENCE V UČITELSTVÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY\* (OBECNÝ ZÁKLAD)

## PROFESSIONAL COMPETENCES IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING\*\* (GENERAL FUNDAMENT)

Hana Váľková

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, Olomouc, ČR

### ABSTRACT

The development of professional competences of the teachers since the beginning of compulsory education is presented in the article. The special part of the article is oriented on recent discussion and opinions related to professional competences. Formal, exact side of competences (education, certificate, license) which can be measured versus personal competences - measurement, assessment is difficult but very important in inter-active professions are in the center of discussions. Key competences related to education in general recommended by European Commission are mentioned. Professional competences of PE teachers are explained on the background of general teachers' competences. Some examples of persons without formal competences are presented (Jakub Jan Ryba). In the end the importance of formal competences definition is underlined but warning against their overvaluation specially if they are composed with power of institutions without the relation toward practice.

**Keywords:** key competences; definition of competences; education; inter-active profession; PE teacher

### SOUHRN

Ve stati je prezentován vývoj profesních kompetencí učitele obecně od počátků povinného vzdělávání. Část práce je orientována na současné diskuse a názory na profesní kompetence. Diskuse se týká formální, exaktní stránky kompetencí (vzdělání, certifikát, licence) a osobnostní, která je obtížně měřitelná, ale podstatná pro profesní interakci. Jsou zmíněny klíčové kompetence, doporučené Evropskou komisí pro oblast vzdělávání. Profesní kompetence učitele Tv jsou vysvětleny na pozadí obecných kompetencí učitelů. Jsou uvedeny i příklady některých významných osobností, které formálních kompetencí nedosáhly (Jakub Jan Ryba). Závěr podtrhuje nutnost definic formálních kompetencí, ale také varuje před jejich přeceňováním, především jsou-li tvořeny mocenskými institucemi bez vztahu k praxi.

**Klíčová slova:** klíčové kompetence; formulace kompetencí; vzdělání; interakční profese; učitel Tv

### Úvod

Škola je fenomén společenský, na nějž se celoživotně nezapomíná. Školní prostředí, učitel, studenti jsou fenomény, které v našich zeměpisných šířkách jsou zdrojem anekdot, historek, legend. Nejen historek, ale i vděčným zdrojem četných veseloher...

Školské prostředí se neobejde bez tělesné výchovy. I tento fakt bývá zdrojem veselí. Ať už je to tělesná výchova jako taková, nebo směšné

pohyby nebo učitel tělesné výchovy. Tradované je pojetí modální osobnosti učitele tělesné výchovy, aniž bychom věděli, odkud toto pojetí pochází. I když – modální osobnost má vždy nějaký vztah k realitě a sumují se v ní náhodné, epizodní, avšak výrazné jevy: opálená, hypermotorická, nepříteliš oduševnělá postavička s píšťalkou v zubech (Váľková, 1983). V lichotivějším provedení – bez píšťalky v zubech, ale se stopkami na krku.

\*Stat' vznikla za podpory grantového projektu GAČR I406/05/2670 Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice

\*\*This study was supported by research grant No GAČR I406/05/2670 Possibilities of graduates of Physical Education and Sports Program in the job market in the Czech Republic

(Moderní televizní seriály ještě nezaznamenaly, že už dávno existují digitální stopky.) Nesetkali jsme se ve dvouoborových studiích tělesné výchovy s přehlížením studentů Tv ze strany „fakult vyšší vědy“? Na druhé straně jsou klasické filmy, v podstatě vzdávající hold učiteli, nepocházejí ovšem z české domácí produkce (Sbohem, pane učiteli; Panu učiteli s láskou; Džungle před tabulí; Hráči z Indiany).

Odkud tedy pramení tyto percepční stereotypy? Je tomu tak proto, že u nás v určitém věku působí obranný mechanismus vzpomínkového optimismu, že se zvýrazňuje příjemné, veselé a z paměti vytěšňuje či bagatelizuje nepříjemné?

Nebo - náš vývoj školství je natolik školometský, konservativní, že je zdrojem ironie? Proč je učitel po staletí v málo prestižním postavení společenském, ale především ekonomickém? V čem je rozdíl, vzhledem k dobovému kontextu, mezi nezbedným bakalářem Zdeňka Štěpánka a současným bakalářem (alias pedagogickým asistentem)?

Příčinu bude dobré hledat v exkursu do historie učitelských rolí a učitelských kompetencí. Zdrojem poznatků jsou publikace Kovářička (1984) a Morkese (1999) a v souladu s nimi podtrhnou některá fakta o učitelských kompetencích v pěti základních etapách.

## **Exkurs do historie učitelských rolí a učitelských**

### **1. Období neorganizovaného vzdělávání učitelů (do roku 1773)**

První etapou nebudou tradiční „již staří Řekové či Římané“, ale etapa vzdělávání existujícího, leč ne zcela institucionálně organizovaného. Od 9. století a působení věrozvěstů-učitelů Cyrila a Metoděje existuje vzdělávání především při klášterech, ve 12.-14. století bouřlivě vznikají vzdělávací instituce – univerzity, které potřebují učitele, ale i učitele-bakaláře také vzdělávají. Základními kompetencemi bylo čtení, práce s texty, memorování, víra. Etapa vrcholí známými snahami Komenského (1592-1670) a formulováním některých principů, z nichž mnohé jsou platné dodnes, včetně aplikací do tělesné výchovy. Po sedmileté válce (1756-1763) bylo zapotřebí rychlého obnovení osvěty pro obnovu zpusťosené země. Je vydán arcibiskupský dekret Per omnia necessarius (v překladu „potřebných pro všechno“), považovaný za dekret o potřebě kantorů (1767). Vyučujícími mohli být kněží nebo řeholníci s alespoň částečným univerzitním vzděláním, bakaláři, tj. studenti-čekatelé na hodnost mistra, ale i „studenti zběhlí“, dále laici s původem z vyšších společenských vrstev s univerzitní přípravou, ale i např. vysloužilí vojáci, u nichž kvalifikací byla zcestovalost a znalost světa, životní moudrost. V neposlední řadě to mohl být i kdokoliv moudrý. Základními požadavky způsobilosti, v dnešní terminologii kompetencemi, pro něž mohl být

občan vybírán, byly rozumové schopnosti, morální vlastnosti, ale také hra poctivá (alias kvalifikace hudební). Vyučovalo se sedmero svobodných umění, a to 5 tělesných (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas a lov) a 2 intelektuální (skládání básní a šachy). Dále se vyučovalo, jako již jinde ve světě, trivium : čtení, psaní počítání (v angličtině 3 R: reading, writing, rowing, ve středověké terminologii: gramatika, rétorika, dialektika).

### **2. Období počátků organizovaného vzdělávání učitelů (léta 1774-1848)**

V roce 1774 - Marie Terezie uvádí Všeobecným řádem školním povinnost školní docházky. Smyslem tohoto řádu byl požadavek, aby se každému poddanému dostalo vzdělání, aby na školách učili učitelé, kteří by byli schopni:

- zvýšit elementární vzdělání a zajistit, aby se dostávalo prostému lidu,
- pozdvihnout primitivní zemědělství,
- vyhovět potřebám vznikajícího průmyslu
- podpořit centralistické a germanizační snahy monarchie

Kromě trivie se vyučovalo i quadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba), vzdělávací institucí byla převážně tzv. preparandia. Absolvent „preparandia“, učitelský pomocník:

- měl mít výborný způsob čtení,
- měl pěkně, hbitě psát,
- měl mít úplnou znalost pravopisu a řeči,
- měl mít dostatečnou znalost počtů,
- měl mít dobrou znalost křesťanského náboženství.

Roku 1782 bylo zavedeno kreslení, neboť byla potřeba kreslit plány a číst plány (reforma zemědělství, etapa sčítání pozemků a budov). Postupně se přidávaly požadavky další, tudíž se pevněji koncipovaly požadavky na další znalosti (znalost přírody, zeměpisu, ovocnářství, zpěv a budoucí varhanická práce učitele v kostele). Vzdělávání se stává institucionalizované včetně formulace kvalifikačních požadavků a výstupních kompetencí. Po etapě vzdělání následovala praxe učitelského pomocníka a po roce, příp. půlroce, mohl uchazeč podstoupit zkoušky učitelské způsobilosti. A v podstatě od této doby až po dnešek se vleče diskuse, nebo dokonce bojůvky, jak do učitelské kompetence zakomponovat formalizované vzdělání a vlastní praxi, která utvrzuje (či bourá) didaktické znalosti, mění postoje a zvnitřňuje zkušenosti, jako základ učitelské kreativity, ochoty experimentovat.

Zde cituji z Kovářička (1984) trefnou formulaci tehdejších kompetencí, uvedených v Rádci pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařsko královských zemích. V Brně a Holomaucy vytištěný u Jana Jiřího Kastla, knihtiskaře a prodáváče, 1814. Vlastnosti toho, jenž se školnímu stavu oddati chce:

Ze strany rozumu: mládenec, an se školnímu úřadu oddati chce, nevyhnutelně zdravý rozum a

dobrou paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu mítí musí. ....

Ze strany srdce: sem obzvláště náleží: poctivost v smešlení a jednání, rozumná láska k dítkám, mírnost, spokojenost s málem. ..

### 3. Období snah o vyšší vzdělání učitelů zahrnuje léta 1848 – 1939

Tato etapa už se dotýká vzdělávání učitelů Tv a vývoje požadavků studijních i profesních. Kovářček(1984) etapu rozděluje na 3 vývojové části. Prezentovány budou především fakta, dotýkající se Tv a sportu.

a) léta 1848-1869 (období ojedinělých snah) jsou spojována s letopočty a jmény:

1832 - J. Svoboda - školka s vyučováním tělocviku,  
1848 - zvláštní tělocvičný ústav,  
.... cvičení v Malypetrově míčovně,  
1851 - nepovinný tělocvik, tudíž učitelské kursy,  
1867 - ministerský výnos, aby učitelé byli připravováni i na výuku tělocviku, včetně výuky hluchoněmých a slepých

Počátky Tělesné výchovy (Tv) kolem roku 1948 jsou spojovány se jmény J.E. Purkyně, K. Havlíček-Borovský. O prosazování Tv do škol a ústavních zařízení se zasloužili především lékaři. Jestliže Tv byla akceptována ve spolicích či ve školním konceptu, pak nutná kvalifikace učitelů, cvičitelů byla logickým vyústěním. Tělesná výchova a pohybové aktivity také sehrávaly důležitou roli v Národním obrození: vycházky, výlety (K.H.Mácha je považován za největšího českého průkopníka turistiky). Završením spolkové činnosti byl vznik Sokola se vzdělávacím systémem po vlastní linii.

b) léta 1869-1918 (období vzniku a rozvoje učitelských ústavů, teoretického ujasňování akademického vzdělání, první formulace učitelské způsobilosti a profesních kompetencí). Popisovaná etapa začíná rokem 1969, kdy vstupuje v platnost Říšský školský zákon. Stanovuje 2 povinné hodiny týdně Tv ve všech třídách (pozn.: současná dotace je stejná, bez ohledu na proklamace o inovacích a modernizaci), podtrhuje zakládání učitelských ústavů a vzdělání i pro ženy (1890 Minerva). V učitelských ústavech je Tv taktéž povinná u mužů (2 hod. týdně) i u žen (1 hod. týdně). Mimo oficiální vzdělávání v učitelských ústavech se utváří prostor pro vyučování nepovinné (metodika vyučování slepých, hluchoněmých a abnormálních) a vzdělávání mimo hlavní systém (porady, besedy, publikování v časopisech). Za všechny průkopníky této doby podtrhuji jméno Slavoj Amerlinga (s odkazem na učitelský ústav Amerlingův ve 20. století) a Josefa Lindnera, nazývaného ve své době učitelem učitelů (70. a 80. léta 19. století). Novela z roku 1883 sice posilovala hudební vzdělání na úkor všeobecných předmětů, současně však formulovala Úřední osvědčení o tělesné způsobilosti pro učitelství (vylučovala uchazeče s vadou řeči). Kvalifikací k vyučování byla

dospělost, vzdělání prověřované formou zkoušky písemné a ústní a způsobilost pro praxi. Ekonomická situace opět neodpovídala důležitosti profese a nárokům na kvalifikaci. Plat učitelský byl nejdříve v naturáliích, které si učitelé museli vymáhat sami, později je vybírali rychtáři. Zákonně pevný plat dostávali učitelé cca od roku 1870. V tu dobu už byly placené zámecké kapely, církevní a šlechtická hudební tělesa či zpěváci.

Nabízí se tedy úvaha, zda to historické „opozdění Tv“ a učitelského vzdělávání v Tv (1969) oproti hudbě, která ve vzdělávání funguje od počátků a přetrvává dodnes, kreslení a výtvarné výchovy od roku 1972 nesouvisí se současnou situací v Tv: diskuse ke kompetencím, Tv až na posledním nedůležitém místě, proklamace o pohybu a zdraví, ale minimální politická a ekonomická podpora (mimo špičku soutěžního sportu). I v této etapě je patrné, že kompetence jsou formulovány k požadavkům dobového kontextu.

c) léta 1918-1939 (období stagnace učitelských ústavů, hledání zákonných cest a realizace svépomocných akcí vysokoškolského rázu). Stručně se tato etapa nazývá etapou „úsilí za uznání předmětu Tv“, za rovnoprávnost Tv ve vzdělávání, neboť ve školské legislativě byl zařazen mezi předměty „jiné“. Završené vzdělávání učitelů Tv bylo stále na úrovni středoškolských, nikoliv vysokoškolských graduantů. Různé typy (kursy, tříleté vzdělání) kombinovalo středoškolská studia Tv se studiem na přírodovědných nebo filosofických fakultách, včetně druhého aprobačního předmětu. Opět se ptáme, jestli v nás nezůstal zakořeněn anachronismus z této doby při současném kombinování dvouoborových studií („vyšší druhý předmět“ a „nižší Tv“, s pejorativním dovětkem – tady studují ta švihadla). Doba studia na učitelských ústavech (od roku 1924) byla čtyřletá pro muže i ženy se 2 hod. Tv týdně po celé 4 roky. Způsobilost pro přijetí uchazeče byla vymezena: 15 let dovršeného věku, zdravé a dostatečné tělo, bezúhonné mravy a náležité vzdělání přípravné. Po dvouleté praxi a zkoušce způsobilosti učitelské, která sestávala z teorie (vypracování odpovědi či řešení situace) a z vyučovacího pokusu se absolvent stal učitelem. Vnější formální princip byl uplatněn i v období německé okupace (3 hod. Tv), ovšem mimo to součástí způsobilosti byl árijský původ, bezúhonné mravy se zúžily na loajalitu s okupantským režimem, výuka v jazyce německém.

Předchozí tézi, že „kompetence jsou formulovány k požadavkům dobového kontextu“ doplňujeme, že jsou formulovány také k požadavkům politického a mocenského aparátu.

### 4. Období realizace vysokoškolského vzdělání učitelů (od roku 1945 až po 90. léta)

Učitelské vzdělávání i vzdělávání učitelů Tv je zásadně vysokoškolské. Formulace způsobilosti odpovídala danému systému a akceptovala ideje,

např. morální kodex občana socialistické společnosti, harmonický rozvoj osobnosti. Podřizovala se vnějším reformám organizačním ve změně stupňů škol (čtyřletý či pětiletý 1. st. ZŠ, osmi nebo devítiletá základní škola, škola pro 5.-12. ročník), dále ve změně roztrídění škol všeobecně vzdělávacích či odborných a speciálních, počtu povinných let školní docházky, a také zakomponování Tv do vzdělávacího systému (sportovní třídy, tréninková střediska mládeže, apod.). Byly pokusy o vědecké uchopení tématu např. v dlouhodobě řešeném tématu „Osobnost učitele“ Tv (Hodaň od 70. let, Svoboda v 80. letech, pak Válková), ovšem vzhledem k dobovému kontextu a unifikovanému vzdělávání obtížně řešitelné v praxi.

Způsobnost k profesi je definována jednak délkou vzdělávacího procesu učitelství (4-5 let) a praxí v terénu, ať už jako součást studia nebo mimo studijní program (především u tzv. dálkového studia). Součástí způsobnosti jsou i obecné proklamace, jako v obdobích předchozích, např. zásady přiměřenosti, postupnosti, individuálního přístupu, bezpečnosti (především v Tv), atd. K nim se přidružuje např. vzhled do situace a empatie, organizační dovednosti, aj. (Čáp, 1979).

Při posuzování způsobnosti uchazeče o studium učitelství rozhodovaly více měřitelné, technokratické postupy (přijímací zkouška vědomostní, dovednostní) a politická bezúhonnost a angažovanost. Zůstává formulace zdravotní způsobnosti na úrovni roku 1883 a vyloučení vady řeči. Paradoxně z uchazečů o učitelství pracovní výchovy a technické výchovy byly vyloučeny i leváci. Postojové předpoklady ke studiu a navazující profesi byly hodnoceny angažovaností (vedení kroužků, táborů), které mohly mít dobré postojové jádro, ovšem byly často opět kontaminovány formálním potvrzením. Přes veškeré snahy diskuse o formulaci kompetencí pokračuje i následující etapě.

##### 5. Současné hledání profesních kompetencí v relaci k požadavkům Boloňských dohod (v konci 90. let a v počátku 21. století).

a) změny ve vzdělávacím systému jsou nastoleny tzv. strukturovaným studiem Bc – Mgr – PhD. Přesto, že přechod na strukturovaná vysokoškolská studia, včetně studií učitelských, byl zahájen už v konci 90. let, teprve školský zákon, platný od ledna 2005 a navazující vyhláška 563 o regulovaných profesích ve školství vymezuje uplatnění bakalářů, a to jako vysokoškoláků s přímým výstupem do praxe a s přípravou pro magisterský stupeň studia. V realitě je jejich uplatnění (z hlediska Tv) v pozici pedagogického asistenta a pracovníka ve volnočasových aktivitách populace různých věkových stupňů a různých organizačních forem. Bližší vymezení kompetencí chybí, součástí je tzv. pedagogická způsobnost, vyžadovaná v podstatě u všech profesí interakčních.

Pracovní ani ekonomická pozice absolventů Bc. není tudíž zcela lákavá a většina absolventů usiluje o studia magisterská (Jansa a Válková, 2007), kterou se získává způsobilost učitelská. Ani ta není blíže formulována. Vůbec bez povšimnutí zůstává specifikace kompetencí absolventů Ph.D v oboru kinantropologie. I zde existuje formulace – příprava pro vědeckou činnost. Dalším problémem, který vymezení kompetencí komplikuje je to, že studijní obory v programu Tv a sport dnes nejsou jen „učitelství Tv“, ale značná šíře dalšího možného profesního uplatnění. Mimo tradiční dvouoborová studia učitelství tělesná výchova a druhý předmět se studuje např. rekreologie, management sportu, animátor pohybových aktivit, regenerace a výživa ve sportu, specializace jako edukace bezpečnostních složek, ochrana obyvatelstva, Tv pro armádní složky, aplikované pohybové aktivity, vychovatelství či sociální práce se zaměřením na Tv a samozřejmě „čistý obor“ tělesná výchova a sport se zaměřením buď na volnočasové aktivity nebo na trenérskou činnost. Je logické, že asi půjde o kompetence obecné, nutné pro jakoukoliv interakční profesi, pro učitelskou profesi. Otázkou je, zda budou nutné na kompetence obecné v profesních dimenzích kinantropologických navázat ještě formulací kompetencí speciální vzhledem k užšímu profesnímu vymezení. Nebo půjde v užším profesním uplatnění spíše o dovednosti? Kdo ví? Téma je jistě zajímavé pro akademické pracovníky a diskusi v publikacích, pro praktické využití se zdá dost nepodstatné.

b) formulace profesních kompetencí je další akademicky zajímavé téma: co si pod tímto termínem představit. Téma profesní kompetence zpracovával Bělka pro využití ve své disertační práci (Bělka 2007). Z přehledu jeho práce (str. 20-22) jsou zde vybrány některé formulace. Kompetence jako schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům jeho práce v parametrech daného prostředí (Armstrong 1999), přičemž se může jednat jak o schopnosti, uplatňované v měnícím se prostředí a v ne-rutinních činnostech, tak i o dovednosti, získané výcvikem. Furnham (1990) definuje kompetence jako základní schopnosti potřebné k úspěšnému výkonu práce. Obdobně Woodruff (1990) chápe kompetence jako dimenze chování, které ovlivňují pracovní výkon. Vroom (1992) definici ještě zužuje na schopnost plnit pracovní úkoly. Definice širší podtrhují kompetence jako jakékoliv individuální vlastnosti, které mohou umožnit výrazné rozlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem a mohou být měřeny. Podotýkám, že toto je velmi obtížné u interakčních a tvůrčích profesí. Murphy (1993) uvádí, že kompetence je jakýkoliv osobní rys, vlastnost nebo dovednost, která bezprostředně souvisí s efektivním, případně mimořádným pracovním výkonem. Everard a Moris (1996) chápou profesní kompetence jako kombinaci

znalostí a dovedností, mohou ovšem obsahovat i motivy, očekávání a hodnoty, vztahující se k úspěšnému nasazení k vyřešení, zvládnutí problému, úkolu. Situace v češtině je komplikována tím, že se v angličtině uvádí jak „knowledge“ (vědění, poznání, spojené s naučeným poznatkem) a „competence/competencies“, mající spíš význam obecnější schopnosti, potenciálu adekvátně a úspěšně reagovat (Vašutová, 2004). Přes úctu k uvedeným zahraničním autorům (Bělka, 2007) se vracím ke klasikům české pracovní psychologie (Matoušek a Růžička, 1978). Profesní kompetence je v jejich pojetí formulována jako způsobilost k jednání, činnosti, která je vymezena určitými standardy. Tyto standardy jsou dále vymezeny a) standardy edukačně a profesně legislativními; b) standardy osobnostními. Standardy legislativní jsou dobře uchopitelné, hodnotitelné či dokonce měřitelné a jsou v moci zákonodárců či nadřízených. Standardy osobnostní, jako např. hodnotová orientace, etika jednání, motivační záběr, jsou v době přijímání ke studiu, k profesi obtížně uchopitelné, tudíž jsou v pozadí. Příklad z praxe kinantropologické: dovedeme formulovat kapacitu zdatnosti uchazeče o studia Tv, ovšem těžko posoudíme, zda se nejedná o osobu s psychiatrickým pozadím nebo potenciálního pedofila, který má děti určitě rád. Predikce skutečně realizovaného profesního výkonu, resp. výkonnosti, je pak dána celkovou kapacitou jedince, složenou z vnitřních i vnějších činitelů. Mezi vnitřní činitele počítáme

- a) kapacitu odbornou: kvalifikace, vědomosti, dovednosti - většinou legislativně vymezené,
- b) kapacitu motivační: osobní a skupinové aspirace, potřeby, zájmy,
- c) kapacitu výkonovou: psycho-fyzická zdatnost, odolnost a zvládání zátěží, životní tempo, osobní režim
- d) kapacita osobnostní: osobní vlastnosti, morální profil,
- e) kapacita společenská: status, pozice, interpersonální síť v profesi.

Vnější činitelé nejsou *apriori* součástí formulace způsobilosti, ale jsou formulovány jako důsledky způsobilosti či výkonu a mohou realizaci způsobilosti ovlivňovat (pracovní postupy, plat, sociální zvýhodnění). Profesiografické studie však s těmito vnějšími činiteli počítají. V celkové kapacitě profesních kompetencí jde pak o komplementárnost jednotlivých složek. U profesí tvůrčích, kam profese interakční patří, je obtížné stanovit proporce v jednotlivých složkách. Zde je naprostá analogie mezi výkonem profesním a výkonem sportovním. Proto v pracovní (i sportovní) psychologii platí heslo: výkonnost je způsobilost násobená ochotou.

c) změř' chápání termínu „profesní kompetence“ se plně projevuje v oblasti kompetencí učitelských. Jistý podíl mají podmínky, popsány v bodě a), ale

příčina je také (dle mého osobního názoru) i v publikační erudici akademiků-pedagogů, kteří však formulace a dopady ne vždy konfrontují s praxí. Zásadní problém je šíře vnímání pojmu jako kompetence životní (životně důležité), kompetence obecné pro profese interakčního charakteru a tzv. klíčové kompetence žáků i učitelů, které jsou tvořeny souborem znalostí, dovedností, postojů s výstupem do patrného chování. Vašutová (2001; in Bělka, 2007, s. 22) zastává názor koncepčního a vývojového modelu profesionalizace učitelů, v němž se používají tři zásadní pojmy: standard, kompetence, kvalita. Dále by se spíše mělo hovořit o dovednostech (Hučínová, 2004; Vašutová, 2001; Vašutová, 2004). Nutné je rozlišovat i pojem kompetence a kompetentnost (schopnost dané kompetence v praxi ve variabilních situacích). Jestliže profesní kompetenci (viz definice výše) můžeme shrnout jako zdatnost, způsobilost, v nichž jedinec prokazuje sobě samému i okolí, že to či ono zvládá, umí, že je na něj spolehnutí, nemůže pak jít jen o vzdělání, ale i osobnostní prvky. Hovoříme o tzv. biografické kompetentnosti (Helus, 1998), což je vyrovnanost se svým vlastním životem, adaptace na životní podmínky a prostředí, osobnostní zralost. Biografická kompetentnost vytváří podmínky pro kompetentnost profesní. (Příklad autorky: stejné škody vyvolá v dětské duši vzdělanec v Tv s vyznamenáním, ať je to perfekcionista neurotická učitelka nebo extrovertní alkoholik.)

Boom formulací typicky pedagogických, učitelských, didaktických kompetencí v literatuře nastupuje v konci 80. let a v letech následujících až po současnost. Čebišová et. al. (1988) zastávají názor, že kompetence jsou jevem neukončeným, procesuálním. Profesní způsobilost je pak v rovinách získávání a rozvíjení. Kompetence nejsou shodné u začátečníka a profesionála po xy letech praxe. Stejný názor je prezentován v knize *Psychology for physical educators* (Auweele, 1999). Z výčtu různých prezentovaných kompetencí, bez ohledu na to, zda se jedná skutečně o kompetence, standardy nebo už detailnější požadavky didaktické, vyjímám ilustrační příklady: Čebišová et al. (1998): 1. způsobilost morální; 2. předmětová; 3. pedagogická; 4. sebevzdělávací; 5. zdravotní.

Švec (1999): rozlišuje tři na sebe navazující a rozšiřující se vrstvy kompetencí, které se odvíjejí od kompetencí a) osobnostních, b) následně rozvíjejících se a v nejširší vrstvě c) kompetence k výchově a vyučování. Tento model pak konkretizuje: a) osobnostní – shodně s Matouškem a Růžičkou (1978) ; b) rozvíjející se – ochota autoregulativní a adaptivní, seberefektivní, informační (realistická), výzkumná; c) kompetence k vyučování a výchově – tvorba programů, postupů, schopnost komunikace, diagnostické kompetence. Obecně pak pedagogickou kompetenci vymezuje

modulově, nevychází z pojetí výuky předmětů, ale témat. Poskládání informací, poznatků a dovedností v ucelený modul zajišťuje pravděpodobnost realizaci dané kompetence v praxi. V tomto smyslu podtrhuje kompetenci jako *dimenzi kvality učitele* v rovinách spouštěcí (začátečník s výbavou základního vzdělání), růstová (učitel na sobě pracuje, je schopen analýzy a prognózy) a výzkumné (s akcentem na terénní výzkum). Tradičně jsou u nás vymezeny vzdělávací požadavky odborné, předmětové, méně didaktické a nejhorší je situace v přípravě pedagogicko-psychologické. Je otázkou, zda vůbec lze v této oblasti dospělého člověka připravit, neboť už je silně zakotven ve své kompetenci biografické. Dále do kompetencí řadí přístupnost ke změnám jako schopnost reflektovat změny, reflektovat vývoj osobnosti, a to jak žáka, tak i vlastní.

Vašutová (2001) uvádí: 1. kompetence oborově předmětové; 2. k. didaktické a psychodidaktické; 3. k. obecně pedagogické; 4. k. diagnostické a intervenční; 5. k. sociální, psychosociální a komunikativní; 6. k. manažerská a normativní.

Weiss a Weiss (1998, Bělka 2007, str. 28) zdůrazňují následující: 1. schopnost a dovednost sebehodnocení, sebereflexe, sebekontroly, předcházení syndromu vyhoření; 2. sociální orientace, zdůrazňování a respektování osobnosti dítěte z hlediska jeho individuálních potřeb a práv; 3. schopnost správné pedagogicko-psychologické diagnostiky; 4. komunikativní schopnosti s dětmi, rodiči, kolegy v práci; 5. organizační schopnosti; 6. dodržování etických principů jednání.

Spilková (2004) užívá termín „klíčové odpovědnosti učitele“, které zahrnují: 1. znalosti a porozumění předmětu, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému, učitelských rolí; 2. plánování a projektování celků a dílčích činností; 3. vyučovací strategie a metody zprostředkovávající učivo pro smysluplné naučení; 4. třídní management vztahující se k vyučovacím situacím, klimatu ve třídě, utváření hodnotových orientací; 5. hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a pokroku v učení i v osobnostním rozvoji; 6. další profesní rozvoj učitele, sebereflexe a sebeutváření. Průcha (1997 a 1999), Koucký (1999) a bylo by možné pokračovat dále.

### Shrnující názor autorky

Slova, slova, slova jsou namixována ve výčtech kompetencí bez ohledu na přisuzování rozdílných obsahů tomuto termínu nebo naopak směřováním kompetencí s obsahem jiných slov. S jistou skepsí odhaduji, že se o kompetencích více píše než čte, a hlavně – než se koná či vytvářejí podmínky pro konání. S nostalgií lze se vrátit ke Komenskému a snažit se jednat podle jeho staříčkových pedagogických zásad. S optimismem k řešení budoucnosti lze vystačit se třemi prioritami pro rozvoj klíčových kompetencí, které byly

formulovány v rámci Lisabonského procesu (Rychtecký 2006).

- osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života, určit si své cíle, postupně je dosahovat, usilovat o celoživotní vzdělávání,
- aktivní občanství a zapojení do společnosti, včetně rodinného života,
- „lidský kapitál“, rozvíjený především pro získání pracovního uplatnění a flexibility v profesi.

Dále se ztotožňuji s obsahem zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (Delors, 1992), v níž jsou charakterizovány 4 pilíře životních kompetencí, které by škola, resp. učitel, měli zajistit:

a)učit se poznávat, vnímat, nalézat techniky a způsoby strategií chování včetně nových informačních zdrojů a technologií, umožňujících rozvinout dovednosti učit se,

b)učit se jednat, vstupovat do dění, umět být aktérem, umět zasahovat adekvátně do společenského přírodního prostředí, umět jednat hned, ale i postupovat trpělivě ke vzdálenějším cílům,

c)učit se žít společně, vyjádřit názor a postoj, akceptovat jiné, řešit konflikty, umět vyhrávat i prohrávat, vést i naslouchat, hledat konsensus,

d)učit se být, porozumět sobě samému, uvědomovat si vlastní potenciál a tvořivě ho rozvíjet v souladu s obecně přijímanými hodnotami, být schopen sebereflexe, ale realizovat se i pro druhé.

Výzvy k udržení 4 pilířů při výchově žáků převedl Helus (1998) do formulací pro instituce vzdělávajících učitele, a to:

- pochopit žáka v současných proměnách rodiny,
- analyzovat tradiční prohřešky školy a reagovat na ně,
- pochopit spektrum alternativ, které škola může poskytovat,
- být schopen sebereflexe,
- být schopen komunikace a týmového jednání,
- adekvátně reagovat na zavádění moderních technologií.

Rada Evropy (Lisabon 2002) doporučila členským zemím EU přijmout ve vzdělávání následující kompetence, s nimiž se také ztotožňuji. Pro nepřesnost četných překladů jsou uvedeny v originále.

- communication in mother tongue (komunikace v mateřském jazyce)
- communication in foreign language (komunikace v českém jazyce)
- mathematical competence and basic competences in science and technology (matematické, technologické)
- digital competence (užívání informačních technologií)
- learning to learn (umění učit se učit)
- social and civic competences (občanské kompetence)

-sense of initiative and entrepreneurship (manažerské, organizační)  
-cultural awareness and expression (kulturní uvědomění a schopnost prožitku).

Devátá kompetence, motorická, zde chybí a již bylo vyvinuto úsilí, aby tento nedostatek byl doplněn (Kongres FIEP, Bratislava 1997). Motorická kompetence je podtržena jako fenomén kvality běžného denního života, součást výchovy ke zdraví a prevence civilizačních chorob, i jako fenomén socializační prostřednictvím zájmové pohybové činnosti.

### Závěr

Obecné snahy o formulaci způsobilosti jsou vedeny snahami po kvalitě, po ovlivňování efektivitu profesního pedagogického výkonu v každé historické etapě. Proto se stanovují standardy edukačně a profesně legislativní. Jsou měřitelné a kontrolovatelné. Standardy, resp. kompetence osobnostní, jsou obtížně měřitelné, projevují se až někdy v budoucnosti, navíc jsou časově neohrazené. Proto se v historickém kontextu objevují nejrůznější požadavky na způsobilost učitelů dle toho, co bylo prakticky potřebné a teoreticky zdůvodnitelné:

- hudba - hra na varhany,
- náboženství (jen určité v určitou dobu),
- ovládání jazyka (nejdříve latina, pak němčina, pak mateřský jazyk a další cizí jazyk),
- tělesná a zdravotní (omezená na vadu řeči – který politik nemá vadu řeči, případně leváctví, nebo formulována velmi vágně vzhledem např. k současným diagnostickým možnostem),
- pohlaví (nezpůsobilost žen - celibát a rozvolnění po 1. válce pro nedostatek mužů),
- příslušnost k většině (rasový árijský původ, národnost, ideologie náboženská nebo politická),
- morální bezúhonnost (ovlivnění dobovou výhodností, loajalitou až podlézavostí),

Další příklady formulovaných kompetencí byl např. věk (dle směrnice z roku 1919 nemohla být ustavena učitelem osoba mladší než 18 let a starší 40 let), psaní v linii krasopis - psaní na stroji - psaní na počítači, ovládání didaktických technologií a počítačová gramotnost, apod. Dodržování těchto kompetencí se rozvíjelo dle aktuální situace při nedostatku učitelů. Např. tříleté vzdělávání učitelů po 2. světové válce, různé typy doplňujících a rozšiřujících kursů v obdobích populačních vln, které měly nahrazovat plně univerzitní vzdělávání a které, leckdy při změněné situaci, se zase anulovaly. Toto vedlo (a stále přetrvává), že někteří učitelé neustále doplňují různé typy kursů, někteří od absolutoria neabsolvovali vzdělávání žádné a před penzí jsou na tom platově stejně.

Pojetí způsobilosti formulované legislativně, redukováné na délku vzdělání (dnes na absolvování předmětů, zkoušek, limitů, resp. na počet kreditů) je nedostatečné a zavádějící. Získat „glejt“, papír, se

pak stává základní motivací pro dosažení způsobilosti. Formální standardy způsobilosti (učitelské způsobilosti) jsou určovány společenskými, kulturními, ideologickými, ekonomickými, ale i kulturně tradičními konservativními tlaky. Legislativní požadavky formuluje instituce, představovaná osobnostmi: někdy kultivovanými, někdy orientovanými mocensky a tudíž z jakýchkoliv důvodů některou formulaci prosazující (napoleonský či jiný komplex, hra na vytahování žebříků, ekonomické benefity).

Na druhé straně formulace kompetencí dává řád, jistotu, stabilitu, případně motivaci, současně však je konservativní. Svazuje to, co je v interakčních profesích progresivní: tvořivost, samostatnost, odpovědnost za svá rozhodnutí. Kde chybí odvaha (a selský rozum), nastupuje předpis.

Problém formulování způsobilosti je zářmován i vývojem lidského poznávání a vývojem společenským. Bohužel za tímto vývojem pokulhává. Kopíruje, dohání společenské požadavky, místo aby je anticipoval. PROČ? Protože anticipace, odvaha, dělat něco jinak není populární. Vždy je to riziko a navíc, úspěch se neodpouští. Tímto zářmováním trpí i formulace kompetencí v učitelství Tv, včetně přetrvávajícího chápání školní Tv jako něčeho nedůležitého (Tv byla z posledních „výchov“ zařazených do školního vzdělávání), jako něco z hlediska uznávaného kognitivního, akademického vzdělávání „nižšího“ (původ ve středoškolském vzdělávání v Tv), koncentrace na tradiční medicínský (biologický) základ (zakladatelé Tv byli především lékaři) a dnes již konservativní pojetí výběru dovedností, resp. sportů. Navíc – požadavky na způsobilost nekorrespondují s hodnocením. Také akademické požadavky akcentují kompetence výzkumného charakteru.

Glejt, alias naplnění legislativních kompetencí nepredikuje uplatnění v profesi. Bill Gate nedosáhl vysokoškolského vzdělání. Mortimer G. Adler (informace z rozhlasového pořadu dne 28.4.2001), pokračovatel v editorství Encyclopedia Britannica (založena 1786), měl zájem studovat Tv. Nedosáhl ani bakalariátu, protože neudělal zkoušku z plavání. Naštěstí, neboť pro Encyklopedii byl zachráněn.

Jakub Jan Ryba (1732 – 1792) obohatil kulturní svět. Jeho jméno i dílo je věhlasné. Ti, kteří v tehdejší době vymezovali učitelské kompetence, kterých Jakub nikdy nedosáhl, jsou zapomenuti. Byl příliš pokrokový v danou dobu, avšak nikdy nezískal úřední učitelskou způsobilost. V době, kdy úřady zakazovaly „koupání, plavání i klouzání pro školní dítku“, vštěpoval svým žákům základy hygieny a zdravotní péče, větral třídu, chodil s nimi do přírody a cvičil. Dbal o jejich fyzickou kondici a varoval před přepínáním fyzických sil, o vyrovnaní fyzické námahy a odpočinku. Jako odměnu či trest používal právě povolení či zákaz koupání, klouzání,

procházky (Berkovec, 1995). Ve svém životopise uvedl, že ponechá nestranným příštím generacím soud o tom, jak dostal svým zásadám.

## LITERATURA

Alfa Revue: Československé školství 1991, 1992.  
Auweele, Y. V., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (1999). *Psychology for physical educators*. FEPSAC, Human Kinetics Publishers.  
Berkovec, J. (1995). *Jakub Jan Ryba*. Praha: Nakladatelství H&H.  
Bělka, J. (2007). Uplatnění absolventů z vybraných fakult studijního programu „Tělesná výchova a sport“ v praxi. *Nepublikovaná disertační práce*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury.  
Crum, B. (1995). Physical education teacher education: a conceptual re-orientation and clues for improvement. In Svoboda & Rychtecký (Eds.), *Physical activity for life: East and West, South and North*. Proceedings of 9th Biennial Conference ISCPES, Praha (pp.55-56). Aachen: Meyer&Meyer Verlag.  
Čáp, J. (1979). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.  
Delors, J. (1992). *Our Europe: the community and national development*. London: Verso.  
Helus, Z. (1998). Aktuální problémy učitelského vzdělávání a fakult vzdělávajících učitele. In *Sborník z konference o přípravě učitelů, Hradec Králové*, leden 1998.  
Hučinová, L. (2004). Identifikace klíčových kompetencí – „klíčová osmička“. *Učitelské listy 2003/2004*, 6, 8-9.  
Jansa, P. & Válková, H. et al. (2008). *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.  
Kastl, J. J. (1814). *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císařsko královských zemích*. V Brně a Holomauce vytištěný u Jana Jiřího Kastla, knihtiskaře a prodáváče, 1814.  
Čebišová, M., Jančurová, J. & Paulík, K. (1998). Účinnost přípravy socialistického učitele. *Výzkumná zpráva úkolu RS III-02-01: Teoretické a metodologické otázky účinnosti vzdělávání pedagogických pracovníků*.  
Kováříček, V. (1984). Cesty učitelského vzdělávání. In *Acta univ. Palackianae Olomucensis, facultas paedagogica, series monographica VI*. Stát.ped. nakl., Praha 1984.  
Koucký, J. (1999). České vzdělání & Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. *Program Phare*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku.  
Matoušek, O., & Růžicka, J. (1978). *Psychologie v práci s lidmi*. Nakladatelství Svoboda, Sociologická knižnice, Praha.

Meakin, D.C. (1990). How physical education can contribute to personal and social education. In *Physical Education review, vol.13*, No 2, autumn. Studies in Education Ltd. Driffield, North Humbershire, s.108-120.  
Morkes, F. (1999). *Učitelé a školy v proměnách času*. Pedagogické centrum Plzeň.  
Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Portál Praha.  
Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Portál, s.r.o. Praha.  
Rychtecký, A. (2006). Trendy v přípravě učitelů v evropském kontextu. In *Mezinárodní vědecká konference Sport a kvalita života*. Brno: Univerzita Masarykova.  
Sparkes, A.C. (1990). The emerging relationship between physical education teachers and school governors: a sociological analysis. In *Physical Education review, vol.13*, No 2, autumn. Studies in Education Ltd. Driffield, North Humbershire, s.128-137.  
Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.  
Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, č.4, s.310-320.  
Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido, Brno.  
Templin, T.J. & Schempp, P.G. (1989). *Learning to teach*. Brown & Benchmark, Dubuque,.  
Učitelské noviny: Odborný růst pedagogického pracovníka.  
Vágnerová, M. a kol. (1994). *Psychologie handicapu*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.  
Válková, H. (1983). *Psychologie tělesné výchovy (pro 1. st. ZŠ)*. Olomouc: Univerzita Palackého.  
Válková, H. (2008). Profesní dimenze kinantropologické, učitelství Tv a strukturovanost studia. In Jana Coufalová (Ed.) *Redukce bariér při získávání učitelské kvalifikace*. Sborník z konference ESF, Srní. pp. 105-111.  
Vašutová, J. (2001). *Kompetence v teorii a praxi učitelské profese*. Brno: Paido.  
Vašutová, J. (2004). *Profese v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.  
Wade, M. G. & Baker, J. A.W. (1990). The changing framework of physical education: new name, new responsibilities. In *Physical Education review, vol.13*, No 2, autumn. Studies in Education Ltd. Driffield, North Humbershire, s.138-145.  
Weiss, E. M. & Weiss, S. G. (1998). *New directions in teacher evaluation*. Washington, DC: Eic Digest.  
Zákon o VŠ (1998).

**Prof.PhDr. Hana Válková, CSc.**  
**FTK UP Olomouc**  
**Tř.Míru 115**  
**771 11 Olomouc, CZ**  
**e-mail: [hana.valkova@upol.cz](mailto:hana.valkova@upol.cz)**  
**Tel.: +420585636399**