

PROFESIONALIZACE AKADEMICKÉ PROFESE: NĚKTERÉ PROBLÉMY

PROFESSIONALIZATION OF ACADEMIC PROFESSION: SOME PROBLEMS

Dana Linhartová

Anotace:

Príspevok sa zaoberá problematikou profesionalizácie akademického profesie. Vysvetľuje jej podstatu a charakterizuje niektoré jej významné súvislosti. Ďalej sa zaoberá na charakteristiku profesnej kompetencie akademického pracovníka a profesionalizáciu jeho psychodidaktické a psychosociálnej kompetencie. Dlhodobý rozvoj týchto kompetencií je formulovaný prostredníctvom tematických celkov z oblasti vysokoškolskej pedagogiky.

Klíčová slova:

Akademický pracovník, akademická profesie, profesionalita, profesní kompetence, profesionalizace psychodidaktické a psychosociální kompetence, tematický celek, vysokoškolská pedagogika.

Abstract:

Paper deals with professionalization academic profession's problems. Their fundamentals are explained and their important contexts are described here. The article is focused on professional competence characteristic of member of academic staff and professionalization of psychodidactic and psychosocial competence, too. Longlive development of these competences is articulated by thematic units of university pedagogics.

Keywords:

Member of academic staff, academic profession, professionalism, professional competence, professionalization of psychodidactic and psychosocial competence, thematic unit, university pedagogics.

ÚVOD

Vysokoškolský učiteľ, podľa súčasnej legislatívy akademický pracovník, významný činiteľ výuky na vysokých školách a zastánca akademického profesie, rovnako ako príslušníci iných spoločenských profesií, prechádza v priebehu jej vykonávania zreteľným zráním. Vstupuje do nej vybavený predovšetkým odbornými vedomosťami, dovednosťami a návykmi, mnohdy cennými životnými skúsenosťami, ale i osobnostnými predpoklady. Aby jej dokázal celostne fundovane naplnovať, stáva sa nevyhnutnou súčasťou jej vybavenosti tiež jistý vedecký a pedagogicko-psychologický potenciál.

V priebehu profesného rozvoja učiteľa vysokej školy sa javí ako zjavné, že v rámci svojho kariérového rastu bude systematicky umocňovaná jeho profesionalita. Tá sa následne môže promítnuť do presvedčivého a unikátneho vykonávania jeho akademického profesie.

Nie je pochyb o tom, že v konkurenčnom prostredí súčasných verejných, ale i súkromných vysokých škôl, existujú lepšie ty vysokoškolské inštitúcie, ktorých akademičtí pracovníci budú pre svoju profesiu po všetkých stránkach lepšie pripravení.

CÍL A METODIKA

Pro naše pojednání jsme si vytýčili dva stěžejní cíle:

1. objasnit z pohledu vysokoškolské pedagogiky základní odborné pojmy sledované problematiky;
2. **formulovat tématické celky z oblasti vysokoškolské pedagogiky, jejichž aplikace v rámci akademické profese může povýšit psychodidaktickou a psychosociální kompetenci akademických pracovníků.**

Při tvorbě obsahové stránky pojednání byl zvolen **metodický přístup genetický** a použity byly zejména některé **metody racionální**, jako např. analýza a syntéza, komparace, zobecňování a třídění. Bylo pracováno s dokumenty a vybranými primárními prameny tak, aby mohla být efektivně podchycena a kriticky zhodnocena podstatná vědecká a legislativní sdělení, vážící se ke sledovanému odbornému problému. Tak byl vytvořen předpoklad pro vysvětlení základních stanovisek a odborných pojmů daného tématu. **Studium literatury** bylo uskutečněno prostřednictvím techniky konspektování a použité citace byly vždy v textu vyznačeny v souladu s ČSN 690.

Na základě stávajícího vědeckého poznání, **predikce** možné pedagogické situace na našich vysokých školách a **systémového přístupu** k faktům byla též použita **metoda klasifikace**. Ta umožnila formulovat vhodné tématické celky z oblasti vysokoškolské pedagogiky, navrhované pro rozvoj psychodidaktické a psychosociální kompetence učitelů vysokých škol.

VÝSLEDKY

K cíli č. 1: Objasnit z pohledu vysokoškolské pedagogiky základní odborné pojmy sledované problematiky.

Legislativní rámec pro výkon profese učitele vysoké školy v současných společenských podmínkách nacházíme v *Zákonu 111/1998 Sb. ze dne 22.dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*, kde se v § 70, odstavci (1) a (2) praví:

- (1) Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
- (2) Akademickými pracovníci jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.

V tomto vysokoškolském zákoně se nesetkáváme s pojmem vysokoškolský učitel, ale je zde používán nový obsahově a významově širší pojem akademický pracovník. Z textu znění zákona jednoznačně vyplývá, že podstatnou součástí práce akademického pracovníka, je jeho pedagogická aktivita, uváděná ve výčtu jeho činností dokonce na prvním místě. Přesto na ni zřejmě nemusí být v dnešní době fundovaně připraven, neboť žádná zákonná úprava se této skutečnosti dnes nevěnuje.

Akademickou profesi vnímáme jako *kvalifikovanou činnost pedagoga, jehož působišťem je vysoká škola*. Její vykonávání je spojeno s jistým společenským statutem a vázáno na určitou společenskou prestiž. V reálné podobě se pak promítá do svébytné sociální role, jakožto souboru očekávání vázaných na specifické projevy chování jejich nositelů.

Akademická profese má dynamický charakter (Vašutová, J., 2002), který odráží profesionální zrání každého jednotlivce. Nazývá se profesionální kariéra. V ní je zohledněn proces profesionalizace, jehož hlavní etapy jsou kodifikovány ve vysokoškolské legislativě a spojeny s dosahováním akademických hodnot.

Profesionalitu akademického pracovníka chápeme jako jeho *odbornost, která mu umožňuje vykonávat jeho profesi na vysoce kvalitní úrovni*. Znamená to, že systém profesních činností, jež tuto profesi charakterizuje, bude tento ovládat co možná nejdokonalejším způsobem. Jeví se jako výhodné a pro zcela konkrétní specifikaci profesionality

akademického pracovníka dokonce nutné, vymezit na základě jeho profesních činností jeho profesní kompetence. Tyto mohou mít povahu jistých cílových úrovní vědomostí a dovednostní způsobilostí a jejich poměrně striktní stanovení tak může přispět nejen k formulování kontrolovatelných a hodnotitelných parametrů profesionality akademického pracovníka, ale také jako vynikající vodítko pro jeho profesionalizaci.

Profesionalizaci akademického pracovníka pak pokládáme za *dlouhodobý proces utváření jeho profesionality*. Ten zahrnuje nejen optimální výběr uchazečů o profesi učitele na vysoké škole, ale také ucelený systém jeho pregraduální a postgraduální vysokoškolské přípravy.

Z pohledu pedagogických věd je **kompetence** pokládána za *soubor vědomostí a dovedností, které vytvářejí způsobilost pro výkon určité profese*. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 101).

Kompetenci lze vymezit jako způsobilost či připravenost absolventa konkrétní vzdělávací instituce plnit určitou profesionální roli. Její obsah je tvořen jak vrozenými dispozicemi jedince pro vykonávání jisté činnosti, tak také jeho vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a postoji, které mu prostřednictvím výukové činnosti pomáhá utvářet jím absolvovaná škola. Na základě uvedených skutečností lze shrnout, že *kompetence je výsledek dlouhodobého, cílevědomého a promyšleného rozvoje vrozených dispozic, vědomostí, dovedností, schopností a postojů jedince* (Linhartová, D., 2002).

Profesní kompetenci akademického pracovníka pokládáme za *soubor jednotlivých kompetencí různé povahy, které spolu dohromady vytvářejí obraz profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka*. Je dosti obtížné jej pregnantně formulovat, neboť kompetence se vzájemně prolínají, obohacují a struktura činností vysokoškolského učitele, jež by mohla být pro jejich formulaci cenným vodítkem, nevyjadřuje jejich vyčerpávající četnost. Vyjdeme-li ale z předpokladu, že kompetence je chápána jako způsobilost či připravenost a budeme-li tuto hledět transformovat do podmínek akademické profese, pak její specifikování můžeme realizovat tak, že stanovíme základní druhy připravenosti jedince pro plnění profesionální role akademického pracovníka.

Učitel na vysoké škole musí být k výkonu své akademické profese připraven jak po stránce odborné, vědecko-výzkumné, manažerské, poradenské, tak i psychodidaktické a psychosociální. Proto můžeme uvažovat o následující skladbě jeho profesní kompetence:

- odborná kompetence,
- vědecko-výzkumná kompetence,
- manažerská kompetence,
- poradenská kompetence,
- psychodidaktická kompetence,
- psychosociální kompetence.

Psychodidaktickou kompetenci vymezujeme jako způsobilost vysokoškolského učitele k optimálnímu prezentování výukových obsahů daného oboru, nevyjímaje jejich přípravou, realizační i evaluační rovinu. Je vytvářena jeho schopnostmi a dovednostmi psychodidaktické povahy, které jsou založeny na vědomostech téže kvality, jež umožňují vysokoškolskému učiteli, s ohledem na didaktické atributy a lidský rozměr vysokoškolské výuky, promýšlet, formulovat a naplňovat odborný obsah učiva do podoby základní pedagogické dokumentace, tedy obsahů jednotlivých studijních předmětů, jejich návazností ve studijních programech a profilace jednotlivých studijních oborů. Psychodidaktické vědomosti, dovednosti a schopnosti dále pomáhají vysokoškolskému učiteli zvolit vhodný poměr výukových forem, uskutečňovat jejich zdařilou podobu, vybírat a ve výuce optimálně realizovat zvolené metodické postupy a uskutečňovat vhodně po obsahové a metodické stránce hodnocení výsledků vlastní i studentské výukové činnosti.

Psychosociální kompetence vyjadřuje způsobilost vysokoškolského učitele optimálně jednat se svými sociálními partnery v prostředí vysokoškolské instituce i mimo ni a zcela zřejmě ovlivňuje výslednou podobu všech jeho výše uvedených kompetencí. Spočívá v jeho

rozvinutých dovednostech a schopnostech psychosociální povahy, jejichž formování je vhodné podpořit základními psychosociálními vědomostmi. V sociálních interakcích v podmínkách vysoké školy se pedagog dostává do sociálních kontaktů nejrůznější povahy, jež by měl zvládat s bravurností hodnou profesionála.

Vysokoškolská pedagogika jako vědní disciplína vznikla v našich podmínkách v první polovině padesátých let 20. století. Jejími stěžejními představiteli byli Otokar Chlup a Karel Galla. Její předmět byl vymezen jako výchova a vzdělávání ve vysokoškolských podmínkách a byly formulovány tyto její dílčí vědní skupiny: obecná teorie vysokoškolského vzdělávání, vysokoškolská didaktika, teorie výchovy, vysokoškolská psychologie a teorie organizace a řízení. V rámci výzkumu byla také koncipována a rozvíjena její metodologie. Vysokoškolská pedagogika byla též koncipována jako studijní disciplína, která byla určena jako příprava k vysokoškolskému učitelství. V současné době jsou poznatky této disciplíny novodobě nazírány a rozpracovávány především v odborných publikacích Jaroslavy Vašutové (např. 1999, 2002).

K cíli č. 2: formulovat tématické celky z oblasti vysokoškolské pedagogiky, jejichž aplikace v rámci akademické profese může povýšit psychodidaktickou a psychosociální kompetenci akademických pracovníků.

Akademický pracovník by měl být už od počátku svého kariérního růstu připravován a vzděláván též v oblasti vysokoškolské pedagogiky. Předkládáme proto návrh vybraných tématických celků, které by měly poskytnout akademickým pracovníkům nezbytné množství vědomostí a dovedností pro naplnění jejich psychodidaktické a psychosociální kompetence.

Jedná se zejména o tyto tématické celky a témata:

- **učivo** (prvky učiva, funkce učiva, výběr učiva, charakter učiva),
- **cíle výuky** (cíle kognitivní, senzomotorické a afektivní, techniky vymezování cílů),
- **učební dokumentace** (studijní programy, učební osnovy, studijní materiály),
- **organizační formy studia** (studium prezenční, kombinované, distanční),
- **organizační modely studia** (dvoustupňové studium, modulový a kreditní systém studia),
- **organizační podmínky studia** (výuka hromadná, skupinová, individuální, individualizovaná, samostatné řízené studium),
- **organizační formy výuky** (přednáška, seminář, cvičení, exkurze, praxe, stáže, tutoriály, konzultace),
- **metody výuky** (slovní, logické a aktivizační),
- **výukové principy** (principy vzdělávací, výchovné),
- **metody hodnocení** (zkoušky ústní, písemné, výkonové),
- **hmotné vyučovací prostředky** (učební pomůcky, didaktická technika, informační technologie, účelová zařízení školy),
- **činitelé vysokoškolského vzdělávání** (studenti, akademičtí pracovníci),
- **rozvíjení osobnosti** (osobnost, sebepoznávání, poznávání druhých, sebehodnocení, hodnocení druhých, duševní zdraví),
- **sociální interakce** (sociální komunikace, sociální chování, sociální adaptace, sociální vztahy, psychosociální atmosféra, psychosociální klima),
- **psychologie výuky** (kognitivní styly v přednáškách, seminářích a cvičeních, hodnocení seminářů a cvičení),
- **psychologie učení** (obecné zákony učení, podmínky učení, výsledky učení),
- **plánování výuky** (příprava na výuku, tématický plán),
- **hospitace výuky** (náslechy, výstupy, rozbor výuky).

DISKUSE

Navržené tematické celky spolu s jednotlivými tématy vytvářejí stěžejní obsahovou strukturu základních potřebných znalostí pro výkon profese vysokoškolského učitele. Jejich transformace do podoby vědomostí a dovedností musí být realizována zejména pomocí aktivizačních metod výuky a řízeného samostudia. Tak lze vytvořit poměrně efektivní a časově ne příliš náročný metodický model pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů v počátcích jejich profesionálního rozvoje.

ZÁVĚR

V hierarchii učitelského stavu stojí akademický pracovník - vysokoškolský učitel nejvýše. Je zřejmé, že je tomu tak proto, že se od učitelů nižších stupňů škol odlišuje svými profesionálními charakteristikami, jež jsou odvozeny od specifické funkce vysokých škol ve společenském systému a současně od jejich nejvyšší pozice mezi jednotlivými články systému školství.

Efektivita výukového procesu na vysoké škole je jistě v neposlední řadě podmíněna kvalitou práce jednotlivých pedagogů vzdělávací instituce, která stojí na vrcholu pyramidy škol našeho školského systému. Na výkon své profese by vysokoškolský učitel měl být hned od počátku svého kariérního růstu náležitě připravován.

Svoji odbornou vybavenost získává vysokoškolským studiem, k realizaci vědecké a výzkumné činnosti je připravován v rámci vlastního doktorandského studia. Ke kvalitnímu vykonávání pedagogických činností by měla být směřována jeho pedagogická příprava.

Jeví se jako optimální, aby prozíravost a odpovědnost akademických funkcionářů vysokých škol je přivedla k nezbytné péči o ucelený a systematický rozvoj akademických sborů.

Literatura:

- LINHARTOVÁ, D. Akademické sbory: významné lidské zdroje firmy. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference. *Firma a konkurenční prostředí 2004*. Brno: PEF MZLU, 2004 (v tisku).
- LINHARTOVÁ, D. Pedagogická kompetence manažera. In *Medzinárodné vedecké dni 2002. III. zväzok Manažerske vzdelávanie a odborná výchova*. Zborník vedeckých prác z Medzinárodných vedeckých dní 16.-17.máj 2002. Nitra: SPU, 2002, s. 742-745. ISBN 80-8069-029-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- VAŠUTOVÁ, J. Akademická profese. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. 1. vyd. Praha: UK Pedagogická fakulta, 1999, s. 78-107.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. 1. vyd. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.
- Zákon 111/1998 Sb. ze dne 22.dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Sbírka zákonů České republiky, částka 39, s. 5388-5419.

Kontaktní adresa autora:

PhDr. Dana Linhartová, CSc., e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Ústav humanitních věd – oddělení pedagogiky, Provozně ekonomická fakulta, Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, ČR, tel.: +420 545 132 926.