

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Bc. Martina Fatrdlová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra společenských věd

Bc. Martina Fatrdlová

Obor: Pedagogika – vzdělávací politika

STANDARD KVALITY PROFESE UČITELE

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 5. 4. 2011

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracovávání diplomové práce.

Úvod	5
1 Cesta k učící se společnosti	8
1. 1 Role vzdělání ve 21. století.....	9
1. 2 Vymezení pojmů aneb od informace ke kompetenci	10
1. 3 Kompetence pro 21. století	13
2 Školství v transformaci	16
2. 1 Kurikulární reforma	17
2. 1. 1 Kurikulum.....	17
2. 1. 2 Klíčové kompetence žáka	18
2. 1. 3 Nové pojetí žáka	19
2. 1. 4 Funkce současné školy	20
3 Učitel.....	22
3. 1 Přípravné vzdělávání učitelů.....	23
3. 1. 1 Přijímací řízení.....	24
3. 1. 2 Profil absolventa	25
3. 2 Učitel a reforma	27
3. 2. 1 Pracovní činnosti učitele.....	28
3. 2. 2 Role učitele	29
3. 2. 3 Profil učitele.....	31
3. 3 Profesionalizace učitelství	33
3. 3. 1 Profesní organizace.....	37
3. 3. 2 Etický kodex	38
3. 3. 3 Kariérní řád.....	39
4 Standard kvality profese učitele.....	40
4. 1 Používané standardy ve světě	40
4. 1. 1 Velká Británie	42
4. 1. 2 Nizozemí.....	43
4. 1. 3 USA	43
4. 1. 4 Austrálie.....	44
4. 2 Používané standardy v ČR.....	45
4. 2. 1 Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy	45
4. 2. 2 Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT.....	46
4. 3 Historie podpory práce učitele po roce 1989.....	47
4. 4 Projekt MSMT: Standard kvality profese učitele	49
4. 4. 1 Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi.....	50
4. 4. 2 Výsledky prvního kola veřejné diskuze.....	51
4. 4. 3 Výsledky druhého kola veřejné diskuze	53
4. 5 Příležitosti a hrozby Standardu kvality profese učitele	55
4. 5. 1 Příležitosti	55
4. 5. 2 Hrozby	57
4. 5. 3 Shrnutí	58
Závěr.....	60
Literatura a prameny	62
Přílohy	78

Úvod

Dnešní doba přeje individualitě, rozmanitosti a svobodě. Žijeme ve světě plném možností, kde je kladen hlavní důraz na jednotlivce. Člověk je tvůrcem vlastního života. Bez většího omezení se může stát kým chce, může dělat co chce, může jít za svými sny. Není tolik omezován nařízeními a normami shora. Ty tvoří po roce 1989 jen jakýsi rámec, ve kterém se člověk pohybuje.

To s sebou ovšem přináší větší tíhu zodpovědnosti za vlastní život. Člověk musí více spoléhat sám na sebe a chce-li uspět v dnešním světě, musí na sobě neustále pracovat. Je nutné, aby byl sám sobě jakousi normou a kontrolorem, aby si vytyčil cíle a následně dbal na jejich dosažení, aby se dokázal motivovat a aby byl sebevědomý a odvážný v nejistém světě neustálých změn. Každý zodpovídá za svůj rozvoj a růst, proto se dnes do popředí dostávají schopnosti sebepoznání (znát své silné a slabé stránky), sebeřízení (vědět, kam směřuji a jít za svým cílem), sebevzdělávání (neustále se vzdělávat), seberozvoje (rozvíjet své silné stránky a pracovat na odstraňování těch slabých) nebo sebekontroly (umět zhodnotit co dělám, jak to dělám a vyvodit z toho důsledky). Naše společnost je složená z individualit, každý žije podle svého životního názoru, každý má jiné cíle, hodnoty či pravdy. Vycházíme-li z neopakovatelnosti a jedinečnosti každého člověka, je těžké cokoli objektivně srovnávat, hodnotit, či zevšeobecňovat. Důraz se klade na jednotlivce a na jeho právo být sám sebou.

Podobně je tomu u nás se školstvím. I školství prošlo změnami na cestě za vlastní identitou. Nabytá svoboda v roce 1989 znamenala postupnou decentralizaci školství a uvolňování. Autonomie, kterou si dnešní školy vydobyly, přinesla rozrůzněnost názorů na vzdělávání, množství návodů, způsobů a metod, jak učit co nejkvalitněji a nejefektivněji a s tím přišly i nové požadavky na učitele. Přílišná benevolence a volnost ve školství způsobila velkou roztržičnost a téměř nemožnost jakéhokoli srovnání.

Velká konkurence škol a nová role vzdělání ve společnosti si dnes žádají kvalitu a s ní i indikátory pro její měření. Právě proto se ve 21. století, po úspěšném rozvolňování, vracíme zpátky k myšlence systematickosti, kontroly a norem. Srovnávání se stává novým trendem cesty za kvalitou, evaluace a práce

s výsledky se stávají impulsem pro rozvoj školy. Stejně tak by se Standard kvality profese učitele měl v budoucnu stát cestou k rozvoji učitele a zrcadlem jeho práce.

Lze ale u tak strukturované profese, jakou je učitelství, při takové rozmanitosti jednotlivých činností a při množství tolika okolních faktorů, které působí na práci učitele, vytvořit jednotný a pro všechny platný model Standardu kvality profese učitele?

Standardem kvality profese učitele se rozumí seznam veškerých kompetencí, dovedností a znalostí, které jsou nutné pro vykonávání učitelské profese. Standard by měl být pokračováním tendencí na podporu práce učitele, které se u nás začaly prosazovat od počátku 90. let minulého století. Většinou však ztroskotaly pro nedostatek financí či podpory, ať už „shora“ nebo „zdola“, od samotných učitelů. Posledním pokusem o zavedení diskuze na téma Standard kvality profese učitele byla iniciativa ministra školství Lišky, nicméně finanční a politická podpora práce na Standardu byla pozastavena s příchodem nové ministryně školství Kopicové v roce 2009. Po oficiálním zastavení prací na Standardu pokračují mnohé skupiny a iniciativy ve výzkumech a na vlastních návrzích podoby Standardu, o Standardu se diskutuje v odborných kruzích i na pedagogických fakultách.

Cílem naší práce je sumarizace informací, myšlenek a zdrojů tvořících rámec, ze kterého Standard vychází, a zároveň pohled na historii a současnost Standardu u nás i ve světě, na jeho jednotlivé podoby a na příležitosti a hrozby spojené s jeho zavedením do praxe. Práce chce přispět k diskuzi o Standardu, která je základem a podmínkou pro jeho tvorbu. Zastáváme názor, že Standard kvality profese učitele by měl být tvořen „zevnitř“, z řad učitelů, proto není naším cílem vytvoření podoby vlastního Standardu, ale spíše zmapování současné situace, souhrn dostupných názorů, pohledů a snah k podpoře učitelské profese a propojování vzájemných souvislostí.

První kapitola práce se zabývá rolí vzdělání v dnešní společnosti, definuje základní termíny a vymezuje kompetence potřebné pro život v 21. století. Poukazuje na složitost dnešního světa a na náročnost role učitele jako průvodce tímto světem. Druhá kapitola popisuje transformaci školství po roce 1989 a zaměřuje se na kurikulární reformu a změny, které s sebou přinesla a které ve

velké míře ovlivňují práci učitele. Obsahem třetí kapitoly je vymezení učitelského povolání ve své komplexnosti a rozmanitosti, s důrazem na probíhající trend profesionalizace učitelství. Čtvrtá kapitola se zabývá Standardem kvality profese učitele, který by měl být odpovědí na probíhající změny a možnostmi, jak uchopit učitelství v dnešní době a jak vymežit a zkvalitnit práci učitele.

1 Cesta k učící se společnosti

Pro svět, ve kterém žijeme, je typická neustálá změna. „*Opouštíme kulturu charakterizovanou kontinuitou, ve které jsme byli svázáni tradicemi, vrstvami, bariérami, závislostmi, bezpečnostními systémy, v nichž jsme však byli zároveň i drženi. My, ale především naše děti se tak pouštíme do riskantnějšího, individualističtějšího a rozmanitějšího světa, ve kterém se hraje podle komplexnějších pravidel*“ (Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007, s. 8).

V souvislosti s rozpadem tradiční společnosti hovoří Arendtová o krizi kultury a krizi autority (1994), Sullerotová o krizi rodiny (1998) a Wyness o krizi dětství (2000, [online]). Dnešní svět je chaotický, složitější a postrádá dřívější jistoty. Existuje pluralismus hodnot, cílů a názorů (srov. Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007). Společnost je individualizovaná, svět je rozmanitý a plný možností. Člověk je sice více samostatný, ale zároveň je stále více závislý na ostatních. Otázkou zůstává, jak můžeme podporovat rozmanitost a jedinečnost a zároveň zachovávat homogenitu a sociální soudržnost (viz Staněk, 2009).

Hlavním rysem společnosti, který ovlivňuje náš život, je globalizace. Ta způsobuje propojení světů, myšlenek a kultur. Máme možnost se obohacovat jinakostí, poznávat jiné země, jazyky a tradice. Na druhé straně však s sebou globalizace přináší plno negativních rysů jako je konzumerismus, uniformita, extrémismus, terorismus, násilí, ohrožení životního prostředí atd.

Člověk je nucen zpracovávat stále větší množství informací z různých zdrojů a dívat se na svět z různých úhlů. Ke každému názoru existuje kritika, ke každému argumentu protiargument. Svět je přeplněn podněty. Naše společnost je společností informací, které mají krátkou trvanlivost a bez potřebných souvislostí a chápání kontextu mohou být příčinou dezorientace. Je stále těžší neztratit se v takovém světě a být schopen rozlišit podstatné informace od nedůležitých a pravdivé od zkreslených. Nároky na člověka jsou stále vyšší. Aby člověk zachytil rychlost změn a dokázal se tak uplatnit v současném i budoucím světě, je nutné, aby se neustále vzdělával. Do popředí se tak dostává trend celoživotního vzdělávání, který je základem „učící se společnosti“.

1. 1 Role vzdělání ve 21. století

Člověk má mimořádnou schopnost se učit, spoluvytvářet svět i sebe sama. Možnosti vzdělávání a rozvoje, které se mu dnes nabízejí, jsou téměř nevyčerpatelné (srov. Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000). Trend celoživotního učení¹ klade důraz na to, aby se lidé vzdělávali po celý život. Škola ztrácí monopol na vzdělávání a do popředí se dostávají média, sebevzdělávání a zároveň veškeré získané znalosti a zkušenosti z běžného života. Podle dokumentu Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003, s. 4, [online]) celoživotní učení zahrnuje:

- formální vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích a jehož fungování je zakotveno v legislativě, např. škola
- neformální vzdělávání, které se realizuje mimo školu, je plánované a dobrovolné, většinou organizované nějakou skupinou, např. zájmové kroužky
- informální vzdělávání, které je neorganizované, neinstitucionalizované a neplánované, např. zkušenosti nabyté v každodenních situacích

„Čím složitější je život ve společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice², 2001, s. 13, [online]). Cílem se proto stává „učící se společnost“. Jde o žádoucí stav společnosti, ve které je zdůrazněna potřeba se učit a vzdělávat po celý život, v různých formách a z různých zdrojů. Vzdělání se má stát dostupné všem lidem, v kterémkoli věku, podle jejich potřeb a zájmů. Důraz se klade na rozvoj potenciálu každého člověka (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vzdělání má dvojí roli: sociální a hospodářskou (Klíčové schopnosti pro celoživotní učení, 2007, s. 3, [online]). Hraje roli jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Každý člověk může díky vzdělání najít sám sebe a rozvinout svou osobnost, pomáhá mu začlenit se do společnosti a adaptovat se na změny.

¹ též celoživotního vzdělávání

² dále jen Bílá kniha

Vzdělání je pro jedince možností, jak dosáhnout dobrého zaměstnání a často ovlivňuje výši jeho příjmu.

Důležitost vzdělání pro společnost jako celek spočívá především v udržování kontinuity společnosti, v návaznosti na minulost a v přípravě na budoucnost. Vzdělání umožňuje posouvat hranice lidských možností prostřednictvím vědy a výzkumu, je investicí, která se lidstvu vrací v podobě vzrůstu ekonomiky státu. Nejsou to surovinová základná ani finanční kapitál, co rozhoduje o konkurenceschopnosti země. Jsou to lidské zdroje, které jsou nevyčerpatelné a stále znovu obnovitelné (viz Strategie celoživotního učení ČR, 2007, [online]).

Vzdělání pomáhá odstraňovat chudobu, podporuje demokracii a boří hranice mezi lidmi tím, že jim umožňuje se navzájem chápat a být k sobě tolerantní. Působí osvětově na lidi a vede je k ochraně životního prostředí, k prevenci proti sociopatologickým jevům a podporuje vlastní myšlení lidí, což zabraňuje jejich manipulaci a zneužívání.

Vzdělání, přestože stírá rozdíly mezi lidmi, je také způsobuje. Lidé, kteří k němu nemají přístup, jsou odsouváni na okraj společnosti. Vzdělání se stává hranicí mezi úspěchem a neúspěchem, rozděluje lidi do platových tříd a žebříčků podle prestiže povolání. V globálním měřítku je rozhraním mezi chudými a bohatými státy. Zatímco vzdělání je nadále doménou nejvyspělejších zemí, bídu doprovází negramotnost. Proto by se vzdělání ve 21. století mělo stát jednou z hlavních priorit všech států (srov. Blížkovský a kol., 2000).

Vzdělání je dnes zaměřeno na komplexní rozvoj osobnosti a využitelnost v běžném životě. Nejde jen o předávání informací, jde o práci s informacemi, o přetváření informací do znalostí, dovedností a kompetencí a o jejich uplatnitelnost a použitelnost v praxi.

1. 2 Vymezení pojmů aneb od informace ke kompetenci

V mnoha publikacích i v běžné řeči se setkáváme s pojmy informace, znalosti, dovednosti, schopnosti, vědomosti, způsobilost a kompetence. V pedagogických vědách existuje nejasnost a nejednotnost těchto termínů. Pro potřeby naší práce budeme vycházet z následujících definic. Zabýváme se jimi

jednak z pohledu cílů vzdělávání žáků a jednak z pohledu obsahu profilu učitele. Blíže budou tyto definice rozpracovány v jednotlivých kapitolách.

Informace

„Sdělení, zpráva; obsah procesu lidské komunikace; odevzdávání a přijímání oznámení, jejich přenos osobním kontaktem, zvukem, signálem a prostředky masové komunikace“ (Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997, s. 273).

Vědomost, znalost

Oba výrazy chápeme jako synonyma. Pocházejí z anglického výrazu „knowledge“. *„Soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednotlivec osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností. Odráží tedy jak společensko – historickou zkušenost generací, tak individuální zkušenost jedince“.* Vědomosti jsou *„hlavní kategorií obsahu vzdělávání ve všech školních kurikulech a v souladu s tím jsou hlavním objektem zjišťování a měření vzdělávacích výsledků jak na národní úrovni, tak v mezinárodním srovnávání“* (Průcha a kol., 2009, s. 337).

Pojmem pedagogické znalosti se rozumí pedagogické poznatky, které si učitel osvojil a dovede je využívat ve své praxi (srov. Švec, 2005).

Způsobilost

„Komplexní předpoklad pro určitý druh komplexní činnosti“ (Universum, 2001, s. 597). Pedagogická způsobilost zahrnuje *„předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovené zákonem. Patří k nim právní způsobilost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Vzdělání pro získání odborné kvalifikace je předepsané zákonem“* (Průcha a kol., 2009, s. 193–194).

Dovednost

Termín pochází z anglického „skill“ a není dodnes dostatečně vymezený. Jde o „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové; plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení – dovednosti senzomotorické)*...*Je podmíněna do určité míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učení a výcvikem...Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kutikulárních dokumentech, vzdělávacích programech aj.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 59).

Pedagogické dovednosti jsou „*součástí profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků*“. Představují „*soubor dovedností, které vyžaduje pedagogická činnost ve vzdělávacích institucích a výchovných zařízeních. Získávají se v přípravném a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zdokonalují se v průběhu praxe*“ (Průcha a kol., 2009, s. 194).

Schopnost

Schopnost je „*individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá...Schopnost se liší od dovednosti, která značí způsobilost člověka k provádění určité činnosti*“ (Průcha a kol. 2009, s. 262). Podle dokumentu Klíčové schopnosti pro celoživotní učení (2007, s. 3, [online]) je schopnost „*kombinací znalostí, dovedností a postojů*“ .

Kompetence

„*V pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných situacích*“ (Průcha a kol., 2009, s. 129). Podle Jandourka (2001, s. 125) je kompetence „*schopnost zvládnout nějakou činnost nebo situaci, popř. schopnost zařadit nové poznatky do širšího kontextu*“ .

Ve školní praxi se pojem kompetence často používá v souvislosti s klíčovými kompetencemi žáka, které jsou cílem jeho vzdělávání a s profesními kompetencemi učitele, které by měly být základem pro tvorbu Standardu kvality profese učitele.

Dnes žijeme ve světě informační exploze. Informace jsou dostupné prakticky všem, velice rychle a relativně levně. Přenášejí se především prostřednictvím médií a internetu a mají rychlý „poločas rozpadu“. Naše společnost je společnost informací vytrhávaných z kontextu a bez potřebných souvislostí. Je založena spíše na kvantitě a povrchnosti informací než na jejich kvalitě a hloubce. V souvislosti s dostatkem informací jejich cena mírně klesá a prioritou se stávají kompetence. Kompetence „přesahují poznatky, jež se vztahují k určitému oboru či předmětu a představují spíše formy vědět jak (*know – how*), než formy vědět že (*know – that*)“ (Bílek a kol., 2007, s. 8).

1. 3 Kompetence pro 21. století

Základním dokumentem, ze kterého vychází většina prací týkajících se kompetencí pro 21. století, je Delorsův dokument *Learning: The Treasure Within* (1996, [online]). Jde o koncepci „učící se společnosti“, ve které jsou uvedeny hlavní pilíře vzdělávání pro lidstvo (1996, s. 37, [online]):

- učit se poznávat, ve smyslu učit se „jak se učit“, jak myslet, jak se koncentrovat, jak používat paměť
- učit se jednat, ve smyslu být aktivní, vytvářet si dovednosti pro uplatnění v životě, být iniciativní
- učit se žít společně, učit se žít s ostatními, ve smyslu dokázat vyjít s ostatními, dokázat komunikovat, být tolerantní, umět řešit každodenní situace, umět spolupracovat
- učit se být, ve smyslu najít sám sebe, rozvíjet svou osobnost, svou sebedůvěru, nést zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, pochopit jedinečnost každého člověka a tolerovat ji

Na základě prognóz futurologů, sociologů a dalších odborníků jsou neustále vytvářeny seznamy kompetencí nutných pro život v budoucnosti. Murphyová-Wittová a Stamerová-Brandtová ve své knize *Připravte své dítě do života* (2007, s. 64) uvádějí 8 klíčových kompetencí pro budoucnost. Podle nich nikoli odborná kvalifikace, ale tzv. „soft skills“ budou hýbat světem. Mezi ně patří flexibilita a odolnost vůči stresu, komunikační schopnosti, mediální kompetence, týmový duch, schopnost řešit konflikty, kreativita a organizační talent.

Podle publikace *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení* (2007, s. 5, [online]) budou klíčovými schopnostmi ty, „jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život“. Mezi ně patří těchto 8 kompetencí: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření.

Podle Blížkovského a kol. (2000, s. 181) to bude „funkční gramotnost“ coby rozhodující lidská kvalita pro třetí tisíciletí. Funkční gramotnost je „schopnost užívat vzdělání účelně, tvořivě a odpovědně“. Jak dále uvádí, podle mnoha studií³ jsou naši žáci premianty v biflování a numerických a mechanických zpracováních údajů, ale ve studiích zabývajících se funkční gramotností se umísťujeme na posledních příčkách.

Když to shrneme, zdá se, že to nebudou znalosti, co budou v budoucnu rozhodovat, ale schopnosti, dovednosti a kompetence, které jsou jakousi nástavbou nad znalostmi. V závislosti na těchto změnách se nutně muselo proměnit pojetí školy a role učitele. Učitelé mají dnes připravovat naše děti na technologie, které ještě nebyly vynalezeny, na obory, které budou teprve objeveny, na řešení problémů, které teprve přijdou a na setkání s lidmi, kteří budou mít patrně jiné hodnoty než my (viz *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, 2007, [online]). V tomto směru není úloha učitelů jednoduchá. Společnost na ně klade nepřiměřené nároky a jejich dřívější jistoty se vytrácí.

³ srov. např. Palečková, Tomášek, Basl, 2010, [online]

V rámci transformace školství a především kurikulární reformy, která u nás teď probíhá, se zavedené postupy a metody nahrazují novými, mění se pojetí žáka, cíle vzdělání i funkce školy.

2 Školství v transformaci

Po roce 1989 se u nás začaly prosazovat tendence k decentralizaci a větší autonomii škol. Byla zrušena „jednotná škola“, bylo zrušeno ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání a byl umožněn vznik nestátního školství (viz Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, 2009, [online]). Zodpovědnost za kvalitu vzdělání byla postupně přenášena na školy a učitele. Proměna školství do roku 2001 probíhala především zevnitř, zásluhou aktivních a tvůrčích jednotlivců (srov. Staněk, 2009).

Rok 2001 se stal milníkem pro české školství. Byla vydána Bílá kniha (2001, [online]), která upozornila na novou roli vzdělání v měnící se společnosti a na nutnost celoživotního učení. Vytyčila hlavní cíle a strategie rozvoje kvality ve vzdělávání a rozvinula myšlenku rámcových vzdělávacích programů. V roce 2005 vstoupily v platnost dva klíčové zákony, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání⁴ (2004, [online]) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (2004, [online]).

Školský zákon upravuje formy předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky vzdělávání, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství (viz 2004, [online]).

Zákon o pedagogických pracovnících se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky, kteří pracují v zařízeních sociálních služeb. Zákon upravuje předpoklady pro vykonávání jejich práce, pracovní dobu, další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo kariérní systém (viz 2004, [online]).

Od počátku 90. let u nás začala probíhat reforma obsahu a organizace vzdělávání, která si klade za cíl znovu posílit tvůrčí roli učitele, přizpůsobovat obsah vzdělávání žákům a přispět k pestrosti výuky a k rozvoji pedagogických inovací. Na úkor státní správy, jejíž činnost se omezila na vytvoření legislativního rámce a obecně závazných osnov, byla posílena koncepční úloha škol a otevřela

⁴ dále jen školský zákon

se tak cesta pro zavedení kurikulární reformy (srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, 2009, [online]).

2. 1 Kurikulární reforma

Kurikulární reforma⁵ u nás probíhá od roku 2005. Její principy jsou zakotveny v Bílé knize (2001, [online]) a ve školském zákoně (2004, [online]). Kurikulární reforma reaguje na trendy celoživotního vzdělávání změnou pojetí obsahu a výstupů vzdělávání a vychází z nového pojetí žáka a z nových očekávání společnosti a funkcí školy.

2. 1. 1 Kurikulum

Kurikulum je tvořeno na dvou úrovních: státní a školní. Kurikulární dokumenty na státní úrovni představuje Národní program vzdělávání, který vymezuje vzdělávání jako celek, a rámcové vzdělávací programy, které se zabývají jednotlivými etapami vzdělávání a jejich rámci. Kurikulární dokumenty na školní úrovni představují školní vzdělávací programy, které jsou vytvořeny samotnými školami a jsou aplikací Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů na konkrétní podmínky konkrétní školy (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, [online]).

Rozdíl mezi klasickými osnovami a současnými školními vzdělávacími programy tkví v tom, že školní vzdělávací programy jsou „ušité na míru“ každé jednotlivé škole, kdežto osnovy byly závazné pro všechny školy. Vycházely z průměrných podmínek vzdělávání, z průměrné úrovně žáků a z tradičního pojetí učebních plánů. Cílem vzdělávání bylo osvojení učiva a jeho reprodukce (srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, 2009, [online]).

Mezi základní principy kurikulární reformy patří přehodnocení významu vědomostí z dřívějšího přístupu „vědomost jako výsledek (výstup)“ na „vědomost jako nástroj (prostředek)“ rozvoje osobnosti dítěte. Mezi další změny patří posílení výchovného působení školy, orientace na dítě a jeho optimální rozvoj, propojení učiva a jeho praktické použití v životě, orientace na osvojení základních

⁵ též školská reforma

znalostí, důraz na „autentické učení“ v životě a pro život a na klíčové kompetence jako výstupní cíl (srov. Filová, 2009).

2. 1. 2 Klíčové kompetence žáka

Tradiční cíle v podobě vědomostí, dovedností a návyků jsou dnes nahrazovány vyváženou směsicí dovedností, postojů, hodnot a vědomostí. Cílem je rozvoj komplexní osobnosti (srov. Spilková, 2008). V závislosti na tom se klade důraz na rozvíjení klíčových kompetencí a to na úrovni, která je pro žáky dosažitelná (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, [online]). „V kontextu českého školství nebylo běžné definovat žádané výsledky vzdělávání v „jazyce rozvoje osobnosti žáka“, v podobě kompetencí, kterými by měl žák disponovat. Obvykle byly formulovány jen v „jazyce učiva“, v podobě konkrétních témat a vědomostí, které si má žák osvojit“ (Spilková, 2008, s. 38).

Klíčové kompetence jsou chápány jako „vnitřně integrované způsobilosti, v nichž se syntetizují tři základní složky: kognitivní (vědomost, znalost, tj. racionální zvládnutí problému), senzomotorická (dovednost, schopnost něco udělat) a afektivní (postojová)“ (Filová, 2009, s. 17). Pojetí a výběr kompetencí vychází z obecných hodnot lidské společnosti a z představ o tom, které kompetence jsou důležité jak pro život jednotlivce, tak pro společnost (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, [online]).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 14, [online]) patří mezi klíčové kompetence:

- kompetence k učení, které pomáhají žákovi najít vlastní metody učení, rozvíjet motivaci k celoživotnímu vzdělávání, pracovat s informacemi a daty, systematizovat je a propojovat, hledat souvislosti a vytvářet si komplexní pohled na veškeré dění
- kompetence k řešení problémů, které pomáhají žákovi kriticky myslet a používat argumenty, umět rozpoznat příčiny a souvislosti problémové situace, umět samostatně řešit problémy a nést za jejich řešení zodpovědnost

- kompetence komunikační, které pomáhají žákovi navazovat sociální vztahy, formovat a prezentovat myšlenky a názory, umět naslouchat a vhodně reagovat, umět pracovat s textem a využívat komunikační prostředky a nové technologie.
- kompetence sociální a personální, které pomáhají žákovi budovat kladný vztah k sobě samému a rozvíjet jeho sebedůvěru, podporují týmovou spolupráci založenou na toleranci a respektu k ostatním a pomáhají budovat vzájemné mezilidské vztahy
- kompetence občanské, které pomáhají žákovi orientovat se v základních zákonech a společenských normách, uvědomovat si práva a povinnosti, které má vzhledem ke společnosti, ke druhým lidem, k životnímu prostředí, ke své zemi, pomáhají mu bránit se proti psychickému a fyzickému násilí
- kompetence pracovní, které pomáhají žákovi adaptovat se na nové pracovní podmínky, dbát na bezpečnost při práci a na ochranu společenských a kulturních hodnot, pomáhají žákovi orientovat se v podnikatelských aktivitách a motivují ho k rozvíjení profesních kompetencí během dalšího vzdělávání

Měřítkem pro splnění úkolů učitele v dnešní době už nemá být probrání veškerého předepsaného učiva, ale účinné vedení žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů (srov. Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, [online]). To předpokládá radikální proměnu vztahu mezi učitelem a žákem, která vychází z nového pojetí obou aktérů vzdělávacího procesu.

2. 1. 3 Nové pojetí žáka

Reforma školství je ovlivněna novým pojetím dítěte 21. století. Dítě má právo na šťastné dětství a na kvalitní vzdělání. Není již chápáno jako pasivní příjemce hotových informací, ale jako tvůrce, badatel a výzkumník. Vztah s učitelem je založen na principu dvou rovnocenných partnerů. Názory a zkušenosti žáků jsou vítány a respektovány. Dítě má právo na individuální přístup

a na spravedlivé průběžné hodnocení, které reflektuje jeho vývoj a pokroky, což znamená odklon od tradičního hodnotícího modelu založeného na srovnávání žáků (srov. Spilková, 2008). Podle Kratochvílové (2009a, s. 89) by se mělo na dnešního žáka nahlížet jako na tvořivou, zvědavou, svobodnou, individuální a společenskou, kritickou a otevřenou, aktivní, činnou a jednající, celistvou a zodpovědnou osobnost se schopností seberegulace a s potřebou se rozvíjet, poznávat a tvořit.

Na žáka je třeba se podívat také z úhlu upadajících mravů, zhoršujícího se chování, zvyšující se agresivity a šikany. Častým tématem je dnes krize učitelské autority, která souvisí se vzrůstajícími právy dětí na jedné straně a s omezováním práv dospělých na straně druhé. Jistou roli hraje i krize rodiny a přesouvání zodpovědnosti za výchovu dítěte na školu. Výchova dítěte je však pouze jednou, nikoli jedinou funkcí školy a proto škola není schopna nahradit výchovnou roli rodiny, přestože její výchovný rozměr je velký.

2. 1. 4 Funkce současné školy

Škola nejen vzdělává, ale „*směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže*“ (Kořa, 2011, s. 16). Navazuje na výsledky primární rodinné socializace a uvádí žáky do společenského života. Škola je jakousi zmenšeninou společnosti, ve které se děti učí žít spolu s ostatními. Jako prostor setkávání a sociálního styku má velký vliv na utváření postojů k druhým lidem (srov. Havlík, Kořa, 2002). Walterová (2008, s. 71–72) na základě analýzy odborných publikací uvádí hlavní funkce současné školy. Jsou jimi:

- etická funkce, která zdůrazňuje výchovné působení na žáky ve smyslu předávání hodnot a postojů
- ochranná funkce, která zajišťuje bezpečné prostředí pro žáky s důrazem na prevenci sociopatologických jevů
- kvalifikační funkce, která souvisí s vytvářením pracovních návyků a základů pro budoucí uplatnění na trhu práce
- ekologická funkce, která dbá na tvorbu příjemného prostředí pro žáky a na jejich zdravý životní styl

- selektivní versus diagnostická funkce, která na základě úspěšnosti žáka ve škole předurčuje jeho budoucí dráhu; v současnosti se klade důraz na inkluzivní přístup, který umožňuje na základě diagnózy rozvinout potenciál každého, i méně úspěšného žáka
- kulturační a kulturně integrační funkce, která klade důraz na ideu multikulturalismu a evropanství a zároveň se snaží o posílení národní identity a zaměřuje se na kulturní dědictví našeho národa
- ekonomická funkce, která zdůrazňuje princip vzdělání jako investice do budoucna
- politická funkce, která zdůrazňuje roli školy jako realizátora vzdělávací politiky a jako místa, kde se dodržují základní práva a normy státu
- socializační a personalizační funkce, která začleňuje jedince do života ve společnosti, předává mu poselství minulosti a připravuje ho pro jeho role v budoucnosti
- metodologicko – koordinační funkce, která respektuje trend celoživotního a všeživotního učení a propojuje všechny znalosti a zkušenosti žáka z jiných oblastí, než je škola

Role vzdělání ve společnosti, změna obsahu vzdělávání a jeho cílů, nové pojetí žáka a nové funkce školy jsou faktory, které působí na změnu pojetí učitele. Učitelské povolání je typické svou komplexností a provázaností s vnějšími podmínkami. V kurikulární reformě je to učitel, který musí reagovat na měnící se podmínky, ale sám je i tvůrcem těchto změn. Učitel je hlavním aktérem vzdělávacího procesu a jeho kvalita se odráží na kvalitě vzdělání.

3 Učitel

V české i mezinárodní pedagogické literatuře existuje nepřehledné množství knih týkajících se tématu učitel, od odborných teoretických publikací (např. Pařízek, 1988; Spilková, 2004; Kyriacou, 2008; Švec, 2005; Vašutová, 2004, 2007), výzkumných zpráv (např. Blížkovský a kol., 2000), slovníků (např. Průcha a kol., 2009) až po praktické příručky (např. Hrabal, Pavelková, 2010). Výchozím rámcem pro tuto tematiku jsou zákony a školské dokumenty vymezující učitelské povolání.

Pojem učitel se v české terminologii často zaměňuje s pojmem pedagogický pracovník. Rozdíly v pojetí obou pojmů zachycuje zákon o pedagogických pracovnících (viz 2004, [online]), kde pedagogický pracovník je termín pro obecnější profesní skupinu, která koná jak přímou vyučovací činnost, tak přímou pedagogickou činnost, zatímco termín učitel vyjadřuje užší vymezení skupiny spadající do skupiny pedagogických pracovníků. Zákon o pedagogických pracovnících zároveň stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, k nimž patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka a dále předepisuje způsoby získání odborné kvalifikace pro jednotlivé skupiny pedagogických pracovníků.

Na mezinárodní úrovni je učitelská profese ukotvena v dokumentu Charta učitelů z roku 1954, která v 15 člancích definuje práva a povinnosti učitelů (2000, s. 205-207) a v dokumentu z roku 1966 s názvem Recommendation concernig the Status of Teachers (1966, [online]), který měl zásadní vliv na uznání učitelství jako profese (srov. Vašutová, 2007).

Učitelské povolání je v posledních letech v centru zájmu široké veřejnosti i výzkumných týmů a expertů a v mnoha zemích je zvyšování jeho kvality politickou prioritou. Na českém území je však stále opomíjeným tématem. V podstatě jediným dokumentem, který se u nás zabývá postavením učitele ve společnosti a především nutností zvyšování jeho kvality je Bílá kniha (2001, s. 85, [online]), kde jsou „*proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků*“ jednou ze strategických linií vzdělávací politiky.

S ohledem na proměňující se roli vzdělání ve společnosti doporučuje Bílá kniha (2001, s. 94–96, [online]): vymezit a zvýšit kvalifikační úroveň všech kategorií pedagogických pracovníků, zvyšovat kvalitu přípravného vzdělávání, dobudovat systém dalšího vzdělávání, založit systém kariérového a platového postupu, zvyšovat vědeckou a pedagogickou úroveň pedagogických a akademických pracovníků v terciálním systému vzdělávací soustavy a rehabilitovat platovou úroveň pedagogických pracovníků.

O zvyšování kvality učitele hovoří také mezinárodní dokumenty UNESCO, OECD nebo Evropské komise. Jsou to např. Learning: The Treasure Within (1996, [online]) nebo Improving the Quality of Teacher Education (2007, [online]) apod. (viz Spilková 2011a, [online]).

Současným trendem v oblasti učitelství je důraz na osvojování a rozvíjení pedagogických kompetencí, důraz na profesionalizaci a standardizaci učitelství a důraz na zkvalitňování a přeměnu přípravného vzdělávání učitelů v závislosti na kurikulární reformě.

3. 1 Přípravné vzdělávání učitelů

Obecně panuje přesvědčení, že kvalitní příprava budoucích učitelů ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání a ve svém důsledku i rozvoj národní vzdělanosti (srov. Průcha, 2002). Proto je problematice vzdělávání učitelů věnována značná pozornost.

Na základě podepsání tzv. Boloňské deklarace (viz Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999, [online]) u nás probíhá vysokoškolské vzdělávání na principu diferenciaci bakalářského a magisterského studia, čímž dochází u pedagogických fakult připravujících učitele 2. stupně a středních škol k oddělení oborové a pedagogické složky (srov. Průcha, 2002). Učitelé 1. stupně jsou nadále připravováni v rámci nestrukturovaného magisterského studia (srov. Brebera, 2006).

Pozitivem strukturovaného systému je větší prostupnost jak na lokální úrovni mezi fakultami, tak na národní úrovni mezi univerzitami a na mezinárodní úrovni mezi státy. Negativem je potom prodlužování standardní délky studia z důvodů nahromadění závěrečných zkoušek, nižší možnost přijetí uchazečů

přicházejících z jiných fakult a univerzit nebo uplatnitelnost absolventů bakalářského studia bez navazujícího magisterského studia (srov. Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Vzdělávání budoucích učitelů u nás probíhá na 9 univerzitách, z nichž každá má vlastní způsob přijímání studentů, každá učí podle svých osnov a klade důraz na získávání jiných profesních kompetencí a každá má vlastní profil absolventa sestavený podle vlastních priorit.

3. 1. 1 Přijímací řízení

Na pedagogické fakulty jsou studenti přijímáni vesměs na základě předchozího prospěchu a přijímací zkoušky, která ověřuje spíše jejich faktografické znalosti než talent a motivaci pro učitelské povolání (srov. Šimoník, 2001). Šimoník proto navrhuje talentovou zkoušku, na které by se prokázaly predispozice jedince k vykonávání učitelské profese a znovuzavedení povinnosti doložit praxi s mládeží.

Kromě tradičního potvrzení od doktora a doložení maturitního vysvědčení panuje na pedagogických fakultách velká různorodost požadavků k přijímacímu řízení, což dokládáme na příkladu analýzy internetových stránek jednotlivých univerzit a jejich deklarovaných požadavků na obsah přijímací zkoušky pro studijní rok 2011/ 2012 pro uchazeče o studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Test studijních předpokladů je stále nejrozšířenější formou přijímacího řízení. Vyžaduje ho Masarykova univerzita v Brně (viz 2009, [online]), Univerzita Palackého v Olomouci (viz 2010, [online]), Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (viz 2010b, [online]) a Ostravská univerzita v Ostravě (viz 2011b, [online]).

Technická univerzita v Liberci (viz 2010, [online]) vyžaduje talentovou zkoušku ze dvou oborů z trojice hudební výchova, tělesná výchova a výtvarná výchova. Pro přijetí na Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích (viz 2010, [online]) je nutné vykonat písemnou přijímací zkoušku z českého jazyka a praktickou přijímací zkoušku z hudební výchovy.

Univerzita Karlova v Praze (viz 2010a, [online]) bonifikuje u přijímacího řízení známky z maturitní zkoušky a praxi s dětmi. Přijímací zkoušku uchazeči

vykonávají v ústní podobě a je zaměřená na všeobecná témata a na posouzení mluveného projevu bez vady řeči. Na základě rozhovoru zaměřeného na studijní, osobnostní a komunikativní předpoklady pro výkon učitelského povolání přijímá své uchazeče také Univerzita Hradec Králové (viz 2011, [online]).

Západočeská univerzita v Plzni (viz 2010, [online]) vybírá budoucí studenty učitelství ve dvou kolech. V 1. kole musí uchazeči složit písemnou zkoušku z českého jazyka a prvních 50 nejlepších uchazečů postupuje do 2. kola. Ve 2. kole jsou uchazeči zváni k ústní zkoušce odborné způsobilosti, kde se prověřují schopnosti uchazeče v těchto oblastech: schopnost srozumitelně prezentovat vlastní myšlenky i myšlenky druhých, schopnost komunikovat v malé skupině, schopnost spolupracovat v malé skupině na zadaném úkolu a schopnost reflektovat vlastní zážitek z přijímací zkoušky.

Domníváme se, že jádrem učitelského povolání je motivace k práci s dětmi a osobnostní předpoklady pro výkon povolání. Součástí přijímacího řízení by tak podle našeho názoru měl být především motivační pohovor a test osobnosti. Tím by se podle nás zamezilo situaci, která panuje v současné době, kdy na fakultách studují lidé, kteří nechtějí v budoucnu učit, nebo po krátké době opouštějí praxi a odcházejí k jiným oborům (srov. Havlík, 2002). Zatímco motivační pohovor by mohl zajistit aktivitu a angažovanost studentů a skutečné nadšení pro práci učitele, testy osobnosti by zase dokázaly určit, zda se člověk pro učitelské povolání hodí a zda má potřebné charakterové vlastnosti a především schopnosti pro osvojení profesních kompetencí, které jsou cílem přípravného vzdělávání.

3. 1. 2 Profil absolventa

Vzhledem k velké autonomii škol a přílišné strukturalizaci učitelské profese dnes neexistuje jednotný profil absolventa učitelství. Vzdělávání učitelů je nesystematické a výstupy jsou nesrovnatelné. Existuje přílišná diverzifikace pojetí výuky, délky studia, obsahů i výstupů (srov. Spilková, 2011a, [online]).

Při srovnání profilů absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na webových stránkách univerzit se našly diametrální rozdíly. Některé univerzity profil absolventů na svých stránkách přímo nemají (Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem), jiné uvádějí

jako výstup prohloubené znalosti a dovednosti a možnost uplatnitelnosti absolventů na 1. stupni ZŠ (Univerzita Karlova v Praze (viz 2010b, [online]), Univerzita Hradec Králové (viz 2011, [online]), Technická univerzita v Liberci (viz 2009, [online])).

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Palackého v Olomouci a Západočeská univerzita v Plzni uvádějí v profilu absolventa kompetence, kterými bude absolvent vybaven při odchodu do praxe. Absolvent Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (viz 2010, [online]) bude vybaven kompetencemi odborně předmětovými, psychologickými, pedagogicko – didaktickými, komunikativními, poradenskými a konzultačními a kompetencemi pro výuku anglického jazyka. Bude mít zároveň předpoklady pro další profesionální růst.

Absolvent Univerzity Palackého v Olomouci (viz 2010, [online]) bude kompetentní v oblasti vývojově reflektivní, diagnostické, komunikativní, kooperativní, seberefektivní, předmětově – diagnostické, předmětově – didaktické, pedagogicko – výzkumné, pedagogicko – organizační, řídicí a projektivní. Navíc bude mít multidisciplinární znalosti a dovednosti z jazykové, matematicko – přírodovědné, vlastivědné, hudební, tělesné, výtvarné a pracovní oblasti. Na univerzitě získá široký kulturní a společenský rozhled a dovednosti a vědomosti týkající se výchovy ke zdraví, prevence sociopatologických jevů a používání nejnovějších technologií ve výuce. Bude schopen řešit pedagogické problémy, bude tvůrčí a bude mít předpoklady k vlastnímu sebehodnocení a profesnímu rozvoji.

Západočeská univerzita v Plzni (viz 2009, [online]) vybavuje svého absolventa odbornými, pedagogicko – psychologickými, sociálními a didaktickými kompetencemi. Absolvent se orientuje v oblasti osobnostního vývoje žáka a je seznámen s problematikou jeho psychického vývoje. Má odborné vědomosti a dovednosti ve stanovených disciplínách a zná metodologii a didaktiku příslušných oborových předmětů. Součástí jeho profilu je znalost minimálně jednoho světového jazyka, připravenost k celoživotnímu odbornému růstu a sebevzdělávání a připravenost k dalšímu rozšiřování a probovanosti.

Jednoznačně nejúplnější a nejpropracovanější profil absolventa učitelství pro 1. stupeň ZŠ má Ostravská univerzita v Ostravě (viz příloha). Uvádí 8 základních způsobilostí, které dále rozvádí na konkrétní kompetence, a k nim uvádí seznam předmětů, které na tvorbě způsobilostí participují.

O jednotný profil absolventů učitelství se v minulosti neúspěšně pokusil dokument MŠMT s názvem Návrh profilu absolventa učitelského studia na VŠ (2003) (viz Kurelová, 2011a, [online]) V budoucnosti by sjednocovací roli mohl sehrát Standard kvality profese učitele, jehož základní úroveň by byla profilem absolventa učitelství a tedy minimální hranicí pro výkon učitelského povolání (srov. Vašutová, 2004). Tím by byl dán cíl v podobě kvality učitele, který by byl garantovaný státem a který by znamenal změnu stagnujících podmínek pro učitele.

3. 2 Učitel a reforma

Kurikulární reforma, která probíhá v současné době, je primárně zaměřena na změnu obsahů a cílů vzdělávání. Bohužel se stalo, že tlak a nařízení „shora“ se potkal s nepřístupností a nepřípraveností učitelů na tuto reformu (srov. Vašutová, 2007). A zatímco ve školství probíhá mnoho reforem, žádná z nich se netýká přímo role učitele. „*Péče o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů patří k nejzanedbanějším stránkám polistopadového vývoje ČR*“ (Blížkovský a kol., 2000, s. 44). Během série výzkumů z 90. let minulého století založených na pedeutologické komparativní profesiografii potvrdil Blížkovský a kol. (2000, s. 67) následující hypotézy:

- největší slabina současných reforem ve školství je nedostačující péče o kvalitní učitele
- roste význam, náročnost a rozsah učitelské práce, přičemž podmínky pro její výkon stagnují
- stále se zvětšuje vzdálenost mezi současnými nároky na učitelskou profesi a realitou, pedagogické fakulty nepřipravují své absolventy na požadavky, které se po nich budou chtít v praxi

- nevyužívá se mimořádný osvětový potenciál školství a učitelství, přitom školství je sektor s velkým počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí a jako takový by měl být hnacím motorem změn ve společnosti

Helus (viz 2001) uvádí, že učitelské povolání se nachází v krizi a je až s podivem, že se tato krize setkává s nezájmem veřejnosti i politických představitelů, protože učitelé stojí za rozvojem škol a vzdělanosti vůbec. V důsledku této krize učitelé upadají do stavu agónie, jsou krizí demoralizováni a nejsou schopni vystoupit na svou obranu. Vašutová (viz 2004) hovoří o učitelství jako o ohrožené profesi, protože se stává pro mladé lidi neatraktivní. Důvodem jsou nejen nízké platové podmínky nebo nemožnost kariérového růstu, ale i neukázněnost a agresivita dnešních žáků, jakož i nízká podpora vedení školy, rodičů a celé veřejnosti.

Práce učitele je náročná nejen tím, že učitel vykonává rozmanité profesní činnosti, často souběžně, s plným nasazením, pod psychickým tlakem, na základě odborných znalostí a v předem stanoveném časovém harmonogramu (srov. Vašutová, 2007), ale i tím že učitel zastává mnoho rolí, které se často překrývají a tím že musí čelit stále narůstajícím požadavkům různých subjektů.

3. 2. 1 Pracovní činnosti učitele

Pracovní činnost učitele upravuje vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (2007, [online]). Podle ní učitelé vykonávají přímou pedagogickou činnost a další práce související s přímou pedagogickou činností, která je předmětem dohody s pedagogickým pracovníkem, např. příprava na přímou pedagogickou činnost, hodnocení žákovských prací, spravování knihovny apod.

Podle výzkumu Blížkovského a kol. (2000, s. 75–90) pracoval učitel základní a střední školy v letech 1995 – 1998 průměrně 45 hodin 20 minut týdně, což je téměř o 3 hodiny více, než je stanovená norma v ČR (42 hodin 30 minut). Nejvíce času strávil učitel výukou. Ta představovala 36, 99 % z celkového času, druhou časově nejnáročnější činností byla příprava na výuku, která zabírala 34, 31

% pracovní doby a na třetím místě byly aktivity spojené s provozem školy jako dozory, pohotovost, atd. Ty zabíraly průměrně 11, 37 %. Výuka, příprava na výuku a aktivity spojené s provozem školy přesahovaly téměř 82 % času pracovní doby. Zbytek času zabíraly činnosti spojené se samostudiem učitele (6, 17 %), správou a samosprávou školy (2, 27 %), spoluprací s rodiči (1, 83 %), doučováním (0, 75 %), vedením zájmových kroužků (1, 77 %), učitelskou agendou (3, 44 %) a veřejnými činnostmi (1, 10 %).

Zde je na místě upozornit na to, že přestože jsme schopni pomocí výzkumů zmapovat rozsah a náplň práce učitele, nemůžeme postihnout jedinečnost rozmanitých situací, se kterými se učitel při své práci setkává (srov. Průcha, 2002). Přesto existují jisté trendy týkající se organizace učitelské práce. Podle Blížkovského a kol. (viz 2000) je nutná racionálnější organizace času a zavedení funkce středního pedagogického personálu, který by vykonával méně odbornou práci a ušetřil by tak učitelům čas, který by mohli věnovat rozvoji činností spojených s výchovně vzdělávacím posláním. Chybí např. větší prostor pro evaluaci, záměrnou dlouhodobou promyšlenou koncepci výuky a cílů, průběžnou diagnostiku žáků a jejich vývoje nebo spolupráci mezi učiteli.

3. 2. 2 Role učitele

Z rozmanitosti a různorodosti činností, které učitel vykonává, je možné odvodit role, ve kterých učitel vystupuje. Diferenciace pedagogických rolí je důsledkem zvyšujících se nároků společnosti a požadavků na komplexnost učitele. Vašutová (2004, s. 81) vymezuje 7 základních pedagogických rolí učitele:

- role poskytovatele poznatků a zkušeností, ve které učitel předává žákům jednak poznatky a jednak zkušenosti
- role poradce a podporovatele, ve které učitel žákům radí, podporuje je, motivuje, provází je výukou a konzultuje s nimi vzniklé situace
- role projektanta a tvůrce, ve které učitel tvoří projekty, vymýšlí aktivity a úkoly pro žáky, zhotovuje učební materiály a pomůcky, zkouší nové koncepce a strategie

- role diagnostika a klinika, ve které učitel diagnostikuje jednotlivé žáky, jejich potřeby, zájmy, styly učení i problémy, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě, odhaluje sociálně patologické chování žáků, dokáže včas a účinně zasáhnout, komunikuje s žáky, rodiči, výchovným poradcem
- role reflektivního hodnotitele, ve které učitel hodnotí žáky, jejich výsledky a osobnostní změny, hodnotí kurikulum, reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy a dalšími subjekty, reaguje na proměny vzdělávacího kontextu a reflektuje sám sebe
- role třídního a školního manažera, ve které učitel vede třídu a podílí se na vytváření klimatu třídy, organizuje výuku i mimoškolní aktivity, vede agendy svých žáků a využívá je pro svou práci, podílí se na zkvalitňování práce školy a spravuje vybavení kabinetu, třídy apod.
- role socializačního a kultivačního modelu, ve které vystupuje učitel jako vzor a zosobňuje model hodnot a v odborném vzdělávání model profesní socializace

Hlavní rolí je v současnosti podle Vašutové (viz 2004) role poradenská a podpůrná, naopak nejméně využívaná je role reflexivního hodnotitele. Mezi relativně nové funkce patří role projektanta a tvůrce. Učitel má na starosti spoluvytváření školního vzdělávacího programu a podílí se kreativně na organizaci každé vyučovací hodiny. Učitel je v obzvláště obtížné situaci, neboť vystupuje nejen v pedagogických rolích směrem k žákům, ale také musí plnit požadavky různých subjektů, ať už jde o požadavky společnosti, vedení školy nebo rodiče. Má zodpovědnost nejen za rozvoj žáků, ale i za rozvoj své osobnosti a za rozvoj učitelské profese jako takové.

Učitelství je povolání, které všichni znají, se kterým se všichni ve svém životě setkali. Proto mají dojem, že ví, co je jeho obsahem. Učitel je neustále všemi sledován a hodnocen a musí se vypořádat s velkým tlakem na svou osobu a s očekáváními jednotlivých stran, které se mohou dostávat do rozporu. Z těchto očekávání pak pramení často nereálné požadavky na ideální profil učitele.

3. 2. 3 Profil učitele

Názorů na to, jaký by měl být současný učitel, je velké množství. Co autor, to jiné pojetí. Jak uvádí Vašutová (2004, s. 92): „*celostní obraz učitele je velmi složitý, má mnoho teoretických vrstev a odstínů*“. To, jaký je učitel, je odvozeno od nastavených požadavků a podmínek, které má učitel pro naplnění své profese (srov. Vašutová, 2004).

Obecně lze říct, že se profil učitele skládá z jeho osobnostních charakteristik, odborných kvalit, které si osvojí během přípravného studia na vysoké škole a v průběhu profesní kariéry a z kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad každého jedince (Vašutová, 2004, s. 40). Podle Lukášové (2008, s. 22–23) má každý učitel mít profesní znalosti k učitelství, dovednosti, kompetence, ctivosti a profesní psychosomatickou kondici pro výkon své profese. Pařízek (1988, s. 30–50) uvádí, že by učitel měl mít odbornou způsobilost, výkonovou způsobilost, osobnostní způsobilost, společenskou způsobilost, motivační způsobilost a důležitým předpokladem je i tvořivost. Brezinka (1996, s. 156) řadí mezi základní podmínky pro vykonávání učitelské profese odborné vědomosti, odborné dovednosti a étos povolání, neboli morální postoje, které má člověk ke své práci. Jak dále říká, každé povolání má morální a technickou stránku. Morální stránkou se rozumí osobní zodpovědnost učitele za své jednání a chování. Technická stránka zahrnuje znalosti a z nich vyplývající schopnosti.

Být učitelem, znamená podle Kotě (2011, s. 16) „*být především osobností*“. Podle Průchy (viz 2002), který se opírá o výsledky mnoha výzkumů, se učitelem člověk musí narodit. Vlastnosti, které jsou potřebné pro výkon učitelské profese, zejména psychická vybavenost, jsou zakotveny v jeho vrozených predispozicích. Průcha (viz 2002) však uvádí také protiargument, jehož zastáncem je americký psycholog David C. Berlinger, že vše, co učitel potřebuje ke své profesi, se dá naučit a příprava dobrého učitele je jen otázka dobrého výcviku.

Osobnostní kvality učitele zdůrazňují také Kolář a Vališová (srov. 2009). Hovoří o nich jako o „červené niti“, která se táhne veškerými požadavky na učitele. To ostatní, tedy znalosti, dovednosti a kompetence, by pak mělo být jakoby „naroubováno“ na osobnostní kvality.

Odborné kvality v podobě znalostí, dovedností a kompetencí, získává učitel během studia a praxí. Klasifikací pedagogických znalostí se zabývá např. Švec (2005) nebo Kolář, Raudenská a Frühaufová (2001), klasifikací klíčových dovedností učitele např. Kyriacou (2008) a klasifikací pedagogických kompetencí např. Helus (2001), Spilková (2004), Vašutová (2004, 2007), Bílek a kol. (2007) nebo Kurelová (2004). Jak již bylo řečeno, každý autor vychází z jiných definic a používá jiný pojmový aparát, čímž dochází k nepřehlednostem a nejasnostem. Uvádíme zde některé kategorizace.

Např. Kolář a kol. (2001, s. 12–13) řadí mezi základní znalosti učitele: znalosti o žácích, znalosti obsahu, znalosti o motivaci, znalosti o problematice zkušeností, znalosti o procesech hodnocení, znalosti o koncepcích vyučování, znalosti o roli učitele, znalosti o problematice kooperace žáků ve vyučování a znalosti o dialogickém vyučování.

Kyriacou (2008, s. 23) vymezuje ve své knize klíčové dovednosti učitele. Jsou to: dovednosti spojené s plánováním a přípravou hodiny, dovednosti spojené s realizací vyučovací jednotky, dovednosti spojené s řízením vyučovací jednotky, dovednosti spojené s vytvořením klimatu třídy, dovednosti spojené s udržením kázně, dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků a dovednosti potřebné k reflexi vlastní práce.

Nejaktuálnější kategorií jsou profesní kompetence, které podle Vašutové (viz 2004) v podstatě nahrazují pojmy profesní znalosti a dovednosti. Svě opodstatnění můžou mít pro analýzu a popis učitelské profese, protože představují rámce a oblasti charakterizující dnes náročnější a složitější učitelskou profesi. Profesní kompetence by měly být v budoucnu obsahem Standardu kvality profese učitele. *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“* (Vašutová, 2004, s. 92).

Podle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2009, s. 129) představují kompetence učitele „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*“

Dalšími kategorizacemi kompetencí se zabývají např. Helus, Bílek a kol. a Vašutová. Helus (2001, s. 48) uvádí tzv. „jádrové kompetence“, jejichž adresátem jsou především žáci. Jde o aktivní a činné porozumění závislosti dítěte na edukaci, aktivní a činné porozumění potenciálu dítěte se vzdělávat, aktivní a činné porozumění životním podmínkám a okolnostem, které se projevují ve vzdělávacích předpokladech a aktivní a činné porozumění bariérám a blokům, které znemožňují vzdělávání. Bílek a kol. (2007, s. 13) vymezil ve své knize 3 základní kompetence pro učitele přírodovědných předmětů a matematiky na střední škole. Domníváme se však, že uvedené kompetence jsou dobře aplikovatelné pro všechny učitele. Jsou to: kompetence řídicí (plánování, realizace a monitorování a hodnocení výuky), kompetence sebeřídicí (seberozvoj, týmová spolupráce) a kompetence odborné (odborné znalosti z předmětových disciplín). Vašutová (2004, s. 105) definuje 7 základních kompetencí, mezi které patří: kompetence předmětová/oborová; kompetence didaktická a psychodidaktická; kompetence pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a intervenční; kompetence manažerská a normativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Vymezení kompetencí v podobě profesních standardů je vedle založení profesní učitelské organizace, vytvoření etického kodexu a kariérního řádu další možnost, jak přispět k profesionalizaci učitelství

3. 3 Profesionalizace učitelství

Mezi odborníky panuje názorová neshoda, zda je učitelství profese, či semiprofese. Pojem profese znamená „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“ (Průcha, 2002, s. 19). Vašutová (viz 2007) uvádí, že jde vesměs o

zaměstnání, které jsou ve společnosti považovány za důležité a prestižní. Semiprofese je podle Slavíka (viz 2005, [online]) naopak spojována s entuziastickou prací poloprofesionálů. Schein a Kommers (Kot'a 2011, s 19–20) uvádějí jednotlivé znaky profesionality.

- Být profesionálem ve svém oboru znamená věnovat se práci naplno a chápat ji jako poslání a závazek. Na tuto práci jsou profesionálové připravováni na specializovaných univerzitách k tomu určených, kde získávají potřebné znalosti a dovednosti.
- Při práci s klienty je klient vždy na prvním místě, veškerá rozhodnutí se činí ve prospěch klienta a pro jeho dobro. Vztah mezi klientem a profesionálem je důvěrný a je oproštěný od osobních pocitů, sympatií či antipatií, které může profesionál vůči klientovi chovat. Profesionál se vyhýbá hodnotícím soudům, požaduje se jeho nezaujatost a objektivita.
- Ve svém jednání se profesionál řídí etickými a profesionálními standardy. V případě jakýchkoli stížností na svou práci si profesionál vyhrazuje právo na expertní posouzení kvalifikovaných odborníků.
- Profesionálové se sdružují do profesionálních asociací, jejichž cílem je chránit autonomii profese a hájit zájmy příslušníků profese proti zásahům zvnějšku. Dalším úkolem profesionálních asociací je vymezování a definování své profese, forem kariérního růstu, či vydávání stanovisek nebo iniciování různých požadavků.

Aplikujeme-li výše uvedená kritéria na učitelské povolání, shodují se v některých bodech částečně a v jiných vůbec ne. Shodu můžeme najít v prvních dvou bodech. Učitelé chápou svou práci jako poslání a závazek, jsou si vědomi toho, že se podílejí na formování žáků a výchově budoucích generací (srov. Kotásek, Růžička, 1996). Většina z nich obětuje své práci i svůj volný čas. Na učitelskou profesi se učitelé připravují na pedagogických fakultách a disponují odbornými znalostmi a dovednostmi. Ve vztahu k žákovi jim jde vždy o dobro žáka a o vytvoření důvěrného a bezpečného prostředí.

Co učitelům chybí, aby splňovali všechny body profesionality, je existence vlastního etického kodexu, profesionálních standardů a pedagogické komory, která by byla všeobecně přijímána a uznávána. Stejně tak chybí kariérní řád, podle kterého by byli učitelé odměňováni na základě splněných kritérií.

Vašutová (2007, s. 11–12) uvádí další důvody, proč by učitelství mělo být nazýváno spíše semiprofesi než profesí. Patří mezi ně zejména velké množství učitelů; feminizace školství; velká hierarchizace učitelství; celkově nižší sociální původ učitelů oproti tradičním profesím, např. lékařům; interdisciplinární znalosti učitelů, jež jsou povrchnější než specializované znalosti u tradičních profesí a nakonec nízký věk klientů.

Cifali (Štech, 1994, s. 314) nazývá učitelství „*nemožným povoláním*“, protože jakkoli může být příprava na povolání sebedokonalejší, tak nezaručuje pravidelný úspěch. Neúspěch žáků i pedagogů je běžnou součástí vzdělávacího procesu, protože vzdělávací proces je ovlivněn hned třemi faktory – jedinečností žáka, jedinečností učitele a jedinečností vztahu mezi oběma osobami. Podle Růžičky a Matouška (1972, s. 62–68) působí na výkon práce rovněž objektivní vlivy, především širší ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti, společenská komunita, ve které pracovník žije, rodinné prostředí pracovníka a podmínky pracovního zařazení. Štech (1994, s. 315) zase uvádí, že „*učitelovým osudem jsou spíše trvale křehké kompromisy*“. Z tohoto pohledu je možné dívat se na učitelství také jako na „*kutilství*“ založené na každodenní improvizaci.

Učitelství chápe mnoho lidí jako poslání. „*Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí*“ (Kořa, 2011, s. 15). Učitelé jsou pro společnost stabilizační vrstvou, navazují na poznatky minulých generací a připravují žáky na budoucnost. Svou práci zakládají na entuziasmu a pedagogickém optimismu (srov. Vašutová, 2007). To však pro dnešní svět nestačí. Nestačí „*pouhá*“ láska k dětem a motivace, přestože jsou významnou součástí osobnosti učitele. Všeobecně můžeme říci, že celosvětově prochází učitelské povolání změnami, které by měly vést k větší profesionalizaci učitelství s cílem dosažení vyšší kvality vzdělávání. Jistou výjimkou je Česká

republika. Ta musí opakovaně čelit návrhům, které učitelské povolání spíše degradují než zkvalitňují.⁶

Přikláníme se k názoru, že učitel by dnes měl být chápán především jako odborník (srov. Vašutová, 2007). Nedělá věci intuitivně, ale vždy s určitým záměrem, na základě odborné znalosti a zkušenosti. Chová se tak, aby to bylo nejlepší pro dítě, následuje předem zvolený cíl, používá osvědčené metody. Při konkrétních situacích čerpá z osvojeného systému znalostí, dovedností a kompetencí, které jsou nutné pro práci učitele. Dnešní pojetí učitelství je opakem tzv. „folk pedagogy“, což je „laická pedagogika založená na mýtech, intuitivních, nereflktovaných, neargumentovaných názorech, dojmologii“ (Spilková 2011a, [online]).

V rámci profesionalizace učitelství se rozšiřují pravomoci učitele. Před rokem 1989 byli učitelé chápáni jako „vykonavatelé, realizátoři, spotřebitelé kurikula s minimální profesní autonomií a tedy i odpovědností“ (Spilková, 2008, s. 44). Jejich úkolem bylo „předávání předepsaného“ a jejich profesionalita byla značně omezená, jak je to typické pro země s centralizovaným vzdělávacím systémem. Dnes je učitel tvůrcem kurikula. V souvislosti s tím vykonává mnoho odborné práce a jeho odpovědnost je větší.

Profesionalizace učitelství vyplývá především z krize učitelské profese, která se projevuje jednak nekvalifikovaností učitelů, jednak nedostatky jejich práce a v neposlední řadě zhoršujícími se výsledky žáků (srov. Vašutová, 2004). Cílem profesionalizace učitelství je zvýšení profesního uvědomění učitelů, jejich ztotožnění se s učitelskou profesí, stmelení učitelské komunity a převzetí zodpovědnosti za vlastní osud. Profesionalizace by pomohla k ukotvení učitelského povolání ve společnosti, k vymezení hranic a určení práv a povinností všech subjektů vzdělávání. Učitelům by umožnila najít své místo a roli ve společnosti. K tomu by výrazně pomohlo vytvoření pedagogické komory, v jejíž kompetenci by bylo vytvoření etického kodexu, kariérního řádu a profesního standardu (srov. Spilková, 2008).

⁶ např. Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání, 2011, [online]

3. 3. 1 Profesní organizace

Učitelská profese je příliš hierarchizovaná a přes mnohé požadavky a pokusy se dodnes nepodařilo založit jednotnou profesní komoru. V 90. letech minulého století vznikaly iniciativy a různá sdružení (např. NEMES, PAU), které fungují dodnes, ale neangažují se příliš v problematice učitelství (viz Vašutová, 2007) Jsou většinou zaměřené na konkrétní stupeň školy nebo na učitele konkrétních oborů (např. Asociace předškolního vzdělávání, Asociace učitelů dějepisu ČR, atd.).

Vytvoření profesní komory je jedním z cílů Bílé knihy (2001, s. 43, [online]): *„Již existující úsilí učitelství je třeba propojit a posílit proces utváření autonomní sociálně profesní skupiny, který by vedl k vypracování etického kodexu učitelství a k vytvoření střešového profesního sdružení.“*

Na konci roku 2008 byla u nás založena Asociace profese učitelství ČR⁷. Hlavním cílem organizace je podpora profese učitelství, dílčími cíli jsou pak mj. podpora vytvoření Standardu profese učitele jako základu pro vymezení profilu absolventů, celková proměna přípravného vzdělávání učitelů, aktivizace učitelství k angažovanosti na sebeutváření učitelství a budování pozitivního obrazu učitelství na veřejnosti. APU chce *„podpořit profesní autonomii a sebevědomí učitelů, aby bylo slyšet jejich hlas ve společnosti“*, chce kultivovat učitelství zevnitř, podporovat emancipaci učitelů a pomoci jim stát se skutečnými profesionály. Navenek chce ovlivňovat vzdělávací politiku a veřejné mínění společnosti. Jako taková chápe samu sebe jako předstupeň k vytvoření profesní komory, která bude *„pečovat o kvalitu profese a její morální kredit“* (viz APU, 2008, [online]).

Ve světě nejsou pedagogické komory pravidlem, spíše naopak. Výjimku tvoří např. Slovensko, kde byla Slovenská komora učitelův vytvořena v roce 2010. Hlavním cílem je *„podpora práv a zájmov učitelův, snaha o zlepšenie ich pracovných podmienok a podmienok výkonu ich profesie a spolupodieľanie sa na rozvoji školstva“* (viz Slovenská komora učitelův, 2010b, [online]). Jedním z dalších jejich úkolů je vytvoření etického kodexu.

⁷ dále jen APU

3. 3. 2 Etický kodex

„Profesní etický kodex a jeho dodržování by měl zabezpečit nejen kvalitu práce profese, ale ochranu jejich členů proti nekompetentnímu posuzování jejich práce“ (Holoušová, 2008, s. 88). Učitelé, na rozdíl od např. lékařů, zdravotních sester nebo sociálních pracovníků, nemají psaný etický kodex. Je tomu tak zřejmě proto, že toto povolání bylo vždy spojeno s mravními kvalitami učitele a zachování nepsaných etických pravidel bylo samozřejmostí (srov. Holoušová, 2008). Dnes se však nároky a požadavky na učitele mění a v závislosti na tom vrůstá potřeba mít etický kodex učitele.

Brezinka (1996, s. 158–161) uvádí další důvody, proč je etický kodex nutností. Je to především značná autonomie a svoboda učitele. Veškerá rozhodnutí učitele s sebou nesou tíhu zodpovědnosti za tato rozhodnutí. Proto je třeba mít morální pravidla, která budou učiteli pomáhat rozhodovat, co je správné a co ne. Dalším důvodem je, že učitelé jsou pro žáky vzorem. Žáci jsou velmi ovlivnitelní a proto musí mít učitel na paměti, že na žáky působí celou svou osobností a podle toho se chovat. Cílem učitelské práce je mimo předávání vědomostí a dovedností předávání ctností. Učitel, pokud chce předávat ctnost, musí se sám chovat v souladu se svými slovy. Profesní morálka v podobě etického kodexu je zároveň obranou před neodbornými soudy zvnějšku a nástrojem pro sebekontrolu učitelů. V neposlední řadě je třeba jasně stanovit povinnosti a práva učitelů a chránit je tak před nerealistickými požadavky společnosti. Stejně tak by měly být stanoveny povinnosti a práva rodičů a žáků.

V České republice chybí iniciativa na vytvoření psaného etického kodexu učitele. Je to zejména proto, že široká a různorodá vrstva učitelů, povah a názorů jde jen těžko normovat, aby nedocházelo k omezování osobní a profesní svobody (srov. Vašutová, 2007). Na Slovensku vznikl pod hlavičkou Slovenské komory učiteľov v roce 2010 Návrh etického kódexu učiteľa (viz příloha), který je v současné době podrobován diskuzi.

V Preambuli se uvádí, že škola je „*dielňou ľudskosti a úcty k životu*“ a etický kodex je „*zdroj pozitívnej pracovnej motivácie a uvedomenia si vznešenosti pedagogickej práce a stavovskej spolupatričnosti*“. Představuje také „*obranu*“

pedagóga pri neoprávnenej kritike“. Návrh dále upravuje ve třech oddílech práva a povinnosti učitele vůči žákům, rodičům a kolegům.

3. 3. 3 Kariérní řád

V České republice v současné době kariérní řád neexistuje. Systém odměňování pedagogických pracovníků vychází ze zákona o pedagogických pracovnících (viz 2004, [online]) a z vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (viz 2005, [online]). Pedagogičtí pracovníci jsou zařazováni do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a obtížnosti vykonávané práce a do platových stupňů podle délky praxe. Formou nenárokové složky platu se zohledňuje výkonnost a dosažené úspěchy a výsledky pedagogického pracovníka, formou příplatku za vedení vedoucí funkce pracovníka a formou specializačního příplatku specializovaná činnost pracovníka (viz Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků, 2003, [online]).

Tento systém je již delší dobu neudržitelný a sílí požadavky na jeho změnu. Je mu vytýkána nemožnost rozlišit a odměnit práci kvalitního učitele, malá motivace a výhled pro učitele, zohledňování výkonu funkce na úkor kvality, malá provázanost se systémem DVPP nebo neatraktivnost pro začínající učitele. Cílem je proto vytvoření kariérního řádu, který by byl propojený s odměňováním pedagogických pracovníků podle úrovně dosažených kompetencí. Tím by bylo podporováno zvyšování kvality učitele na základě objektivních hodnotících kritérií a ukazatelů, které by byly definovány pro každý kariérní stupeň v rámci profesních standardů učitele.

4 Standard kvality profese učitele

Standard kvality profese učitele je dokument, který by u nás měl vzniknout v budoucnu a který by měl stanovit všeobecnou minimální hranici pro dosažení učitelské způsobilosti a vytvořit „*sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR*“ (Spilková 2011a, [online]). Smyslem Standardu je jasně určit, jaké znalosti, dovednosti a postoje jsou v současnosti nezbytné pro kvalitní výkon učitelské profese. Standard by měl popisovat základní úroveň kvality učitelské práce očekávanou od každého učitele po 2 – 3 letech praxe, i vyšší úroveň kvality očekávané od vynikajících učitelů (srov. Obsahová analýza diskusních příspěvků z prvního kola, 2009, [online]). Měl by být přínosem jak pro učitele, tak pro žáky, jejich rodiče nebo vedení školy. Potřeba zavedení Standardu souvisí se zvyšováním kvality ve školství a vyplývá z měnící se role vzdělání ve společnosti, z transformace školství, z komplexnosti, různorodosti a náročnosti učitelské profese a z rostoucího tlaku na profesionalizaci učitelů. Vznik Standardu závisí na vytvoření podmínek a zájmu a přijetí ze strany učitelů. „*Pro funkčnost standardu je velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály, jak vnímají svou profesní identitu*“ (Spilková, 2011a, [online]).

Profesní standardy jsou jedním z nástrojů na podporu práce učitele. V minulosti proběhlo několik úspěšných i neúspěšných pokusů, které se snažily uchopit a vymezit pracovní činnosti učitele, nalézt stabilitu učitelského povolání, posílit profesní sebedůvěru učitele a definovat jeho roli ve společnosti. Jednou z posledních iniciativ byl projekt MŠMT s názvem Standard kvality profese učitele, který byl ukončen v roce 2009 a který se inspiroval modely standardů používaných u nás a v zahraničí.

4. 1 Používané standardy ve světě

Zvyšování kvality učitele je jednou z priorit vzdělávacích politik po celém světě. Vůdčí roli v evropském prostoru sehrává mezinárodní organizace

Association for Teacher Education in Europe⁸, která sdružuje učitele, výzkumné pracovníky a odborníky z oblasti vzdělávání z více než 40 zemí světa. Hlavní náplní jejich práce je podpora učitelství profese. Mimo jiné se podílejí také např. na analýzách různých pojetí učitelství profese a porovnávají již existující profesní standardy s cílem nalézt mezi nimi podobnosti a rozdíly a navrhnout vlastní model (srov. Rýdl a kol, 2009, [online]).

ATEE spolupracuje s Evropskou komisí, především pak s Expertní skupinou A, která se zabývá formulování strategických cílů Evropské unie v oblasti měnící se učitelství profese a změn přípravného vzdělávání učitelů. Vlastní představy o tvorbě profesních standardů učitele předložila ATEE v dokumentu *The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to identify Teacher Quality* (2006, s. 3, [online]). Dokument obsahuje 7 doporučení pro rozvoj kritérií kvality učitele: vytvořit společný pojmový aparát, dbát na spoluzodpovědnost učitelů a jejich zapojení do tvorby kritérií kvality, spojit různé pohledy na kritéria kvality učitele do společného rámce, vytvořit vyvážený profil kvalitního učitele, podporovat různorodost a kreativitu učitelů a používat kritéria kvality jako možnost profesního růstu.

Dalším dokumentem, který se týká standardů učitelství profese v Evropě je dokument s názvem *What is a European Teacher?*, který vydala *European Network on Teacher Education Policies*⁹ (Shratz, [online]). Dokument má být výchozím bodem pro další diskusi o budoucí roli učitelů v Evropě a má přispět k vývoji profesionality evropského učitele. Je rozdělen do třech částí. První se věnuje obecným pedagogickým způsobům potřebným ve 21. století, jimiž jsou kromě odborné znalosti předmětů a didaktik také organizace a řízení výuky, práce s rozmanitostí, práce v týmu, účast na tvorbě školních osnov a na rozvoji školy, používání nových technologií v každodenní praxi, řešení odborných úkolů a etických dilemat a řízení vlastního profesního rozvoje. Druhá část dokumentu prezentuje výsledky studie Expertní skupiny A zaměřené na proměny kompetencí učitelů a třetí část shrnuje prvky, které podle stanoviska ENTEP charakterizují evropského učitele. Poukazuje na témata evropské identity, evropských znalostí,

⁸ dále jen ATEE

⁹ dále jen ENTEP

evropského multikulturalismu, evropských jazykových kompetencí, evropské profesionality, evropského občanství a evropské míry kvality.

Co se týče profesních standardů v jednotlivých státech, v mnoha zemích se dnes již běžně používají. Takovými zeměmi jsou např. Velká Británie, Nizozemí, USA a Austrálie. Jejich pojetí si představíme v následujících podkapitolách.

4. 1. 1 Velká Británie

Ve Velké Británii existuje systém profesionálních standardů od roku 2007. Vychází z dokumentu s názvem *Professional Standards for Teachers; Why sit still in your career?* (viz 2000, [online]). Obsahuje výčet profesionálních vědomostí, dovedností a schopností učitele v průběhu jeho profesionální dráhy. Tu rozděluje na 5 kariérních stupňů: the award of Qualified Teacher Status (Q), teachers on the main scale (C), teachers on the upper pay scale (P), Excellent Teachers (E) a Advanced Skills Teachers (A). Kariérní stupně na sebe navazují, proto musí učitel vždy splňovat i požadavky nižšího stupně. Standardy podporují učitele v jejich profesním rozvoji od kvalifikovaného učitele (Q), po učitele s nevyšší úrovní dovedností (A).

Pro každý kariérní stupeň je určen rámec obsahující jasná očekávání v podobě 3 oblastí: professional attributes, professional knowledge and understanding a professional skills. Hodnocení učitelů probíhá dvojím způsobem. Učitelé ucházející se o stupeň Q, C a P jsou hodnoceni svými hlavními učiteli, učitele aspirující na vyšší úroveň E a A hodnotí externí učitelé z venku.

Jednotlivé oblasti jsou děleny na 16 menších celků a ty pak na konkrétní činnosti, které se liší podle kariérních stupňů. Mezi pozorované údaje patří: vztah k dětem a mladým lidem, rámcové povědomí o důležitosti vlastní profese, komunikace a spolupráce s ostatními, osobnostní a profesní rozvoj, učení sebe a druhých, hodnocení a monitoring, předmět a kurikulum, gramotnost a ICT, důraz na individualitu a jedinečnost žáků, zdraví a zdravý životní styl, plánování, vyučování, hodnocení, monitoring a zpětná vazba, evaluace, klima třídy a týmová práce a spolupráce.

Dokument je jasně a přehledně strukturovaný. V úvodu seznamuje čtenáře s účelem a způsobem používání standardů, následuje vysvětlení terminologie a

dále se v jednotlivých kapitolách zaměřuje na konkrétní nároky a požadavky pro získání jednotlivého kariérního stupně.

4. 1. 2 Nizozemí

O profesních standardech učitele v Nizozemí informují stránky Association for the Professional Quality of Teachers, která spolupracovala na jejich tvorbě (viz Lerarenweb.nl, 2004, [online]). Stránky uvádějí informace o kompetencích pro učitele jednotlivých stupňů základních a středních škol. Kladou si za cíl motivovat učitele k tomu, aby měli kontrolu nad svou vlastní profesí a snaží se udržovat vysoký standard učitelské profese.

V roce 2004 byl v Nizozemí schválen dokument s názvem Professions in Education Act, jehož základní myšlenkou je to, že učitelé, asistenti a školní manažeři by měli být nejen kvalifikovaní, ale i kompetentní. V návaznosti na to byly sestaveny požadavky a kompetence, které jsou od roku 2006 používány jako vodítko pro školy připravující budoucí učitele a jako cílové standardy pro zkvalitňování učitelů v praxi.

Existují 3 verze standardů: kompetence pro učitele primárních škol, kompetence pro učitele sekundárních škol a odborného vzdělávání a kompetence pro učitele v tzv. pre-higher education. Kompetence vyplývají z propojení čtyř pedagogických rolí (interpersonální, pedagogická, organizační a expertní) a čtyř typických činností učitelské profese (práce se studenty, s kolegy, se školním prostředím a sám se sebou). Výsledkem je sedm kompetencí: kompetence interpersonální, pedagogická, znalost předmětu a metodická kompetence, organizační kompetence, kompetence pro spolupráci s kolegy, kompetence pro kooperaci se školním prostředím a kompetence pro reflexi a rozvoj. Obsahem jednotlivých kompetencí je to, jak má učitel jednat a co má znát a na příkladech jsou uváděny jednotlivé indikátory pro jejich měření.

4. 1. 3 USA

Tvorba profesních učitelských standardů má v USA dlouholetou tradici. Je spojena s organizací National Board for Professional Teaching Standards¹⁰ (viz

¹⁰ dále jen NBPTS

2009, [online]), která byla založena v roce 1987. Standardy, které organizace vytváří, stojí na 5 pilířích: učitelé jsou oddáni studentům a jejich učení, učitelé znají svůj předmět a ví, jak ho naučit studenty, učitelé jsou zodpovědní za řízení a monitorování učení studentů, učitelé systematicky přemýšlí o své praxi a učí se ze svých zkušeností a učitelé jsou členy učící se společnosti.

V USA Existuje 25 certifikačních oblastí, z nichž každá má vlastní podobu standardu. Jsou jimi: Art, Career and Technical Education, English as a New Language, English Language Arts, Exceptional Needs Specialist, Generalist, Health Education, Library Media, Literacy: Reading - Language Arts, Mathematics, Music, Physical Education, School Counseling, Science, Social Studies – History, World Languages Other than English. Každá oblast je navíc strukturovaná podle toho, jak staré děti učitel vyučuje, na Early Childhood, Middle Childhood, Early Adolescence, Young Adulthood apod. Výsledkem jsou pak standardy pro učitele konkrétní oblasti a konkrétní věkové skupiny dětí. Každý z těchto samostatných dokumentů čítá nejméně 70 stran textu popisujícího potřebné znalosti a dovednosti kvalitního učitele.

Na tvorbě dokumentu se podílí komise stanovená NBPTS, která se skládá převážně z praktikujících učitelů a odborníků. Poté je návrh předložen k veřejné diskusi, znova upravován a po schválení NBPTS publikován. Dokumenty jsou pravidelně revidovány. Americký systém je vzhledem k době, po kterou se standardům věnují, propracovaný do nejmenších detailů.

4. 1. 4 Austrálie

Profesní standardy učitele jsou v Austrálii čerstvou novinkou. V únoru letošního roku vláda schválila vydání Národních profesních standardů pro učitele (viz Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011, [online]), které určují, co by měl kvalitní učitel 21. století vědět a co by měl být schopen dělat v celém průběhu své kariérní dráhy. Právem se o nich hovoří jako milníku v reformě australského školství. Učitele staví do hlavní role a podporují jeho profesní rozvoj.

Standardy jsou seskupeny do třech oblastí: Professional Knowledge, Professional Practice a Professional Engagement a ty se dále skládají ze 7

specifických standardů, které jsou vzájemně propojené, na sobě závislé a překrývající se. Jsou to: znalost studentů a toho, jak se učí, znalost obsahu a toho, jak ho předat, plánování a realizace efektivního učení a vyučování, tvorba a podpora bezpečného klimatu třídy, hodnocení a zpětná vazba studentům, angažovanost na svém profesním růstu a zapojení do profesní komunity a spolupráce s kolegy.

Každý standard je rozpracován do 4 úrovní, přičemž každá znázorňuje jeden kariérní stupeň. Jsou to: Graduate, Proficient, Highly Accomplished a Lead, přičemž Lead je nejvyšší možná dosažitelná úroveň učitele.

4. 2 Používané standardy v ČR

V České republice je všeobecně platný a uznávaný profesní standard učitele zatím jen předmětem diskuzí. Přesto u nás existují standardy mezinárodního charakteru v rámci alternativních vzdělávacích programů, např. Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy v programu Začít spolu nebo Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (viz Krobová, 2010, [online]).

4. 2. 1 Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy

Mezinárodní asociace Step by Step¹¹ nabízí učitelům možnost, jak zjišťovat kvalitu vlastní práce. Nástrojem k jejímu měření jsou Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy (srov. Škardová, [online]). Poskytují učitelům zpětnou vazbu a ukazují jim cestu, jak zlepšovat svou práci. Jsou pomůckou, která motivuje učitele k profesnímu rozvoji a růstu. Slouží učiteli k posuzování kvality vlastní práce, případně řediteli školy při posuzování práce učitele při hospitacích.

Na 18 arších uvádějí standardy hlavní oblasti učitelovy práce a ty dále rozpracovávají na dílčí činnosti. Oblastmi měření jsou: důraz na individualitu a jedinečnost žáka, vytváření bezpečného a podnětného učebního prostředí, spolupráce s rodinou, používání rozmanitých vyučovacích strategií, schopnost plánování a evaluace, důraz na vlastní profesionální rozvoj a v neposlední řadě schopnost být pro děti vzorem.

¹¹ dále jen ISSA

Každá z oblastí obsahuje seznam ukazatelů kvality a hodnotící škálu, která je třístupňová (soustavně pozorovatelný, občas pozorovatelný a zřídka pozorovatelný jev). Výsledkem jsou údaje o současné kvalitě učitelovy výuky. Umožní učitelům zamyslet se nad činnostmi, které dělá automaticky a rutinně a případně vymyslet jinou a lepší metodu jejich zvládnutí.

4. 2. 2 Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT

Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT (viz 2007, [online]) vznikly původně pouze pro účely programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program podporuje vyučovací metody, ve kterých musí žáci používat kritické myšlení, být aktivní a spolupracovat s ostatními. RWCT nabízí programy pro učitele, které jim pomáhají zavádět do vyučování nové metody a postupy tak, aby se děti co nejvíce rozvíjely. Nositelem autorských práv k programu RWCT je občanské sdružení Kritické myšlení.

Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT slouží jako nástroj pro sebehodnocení učitelů a zároveň jako výchozí materiál pro udělování certifikace, čímž je udržována vysoká kvalita programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Později bylo zjištěno, že se standardy dají použít i pro hodnocení práce každého učitele a učitelky, protože v podstatě vystihují to, co dělá kvalitního učitele učitelem.

V programu RWCT existují čtyři úrovně. Jsou jimi: získání osvědčení o absolvování kurzu RWCT, získání certifikátu učitel RWCT, získání certifikátu lektor RWCT a nejvyšší stupeň získání osvědčení certifikátor RWCT. Pro všechny úrovně jsou vytvořené podmínky a jasná kritéria pro jejich splnění. Budoucí učitel RWCT např. musí splnit podmínky Mezinárodního standardu práce učitele RWCT, který obsahuje 33 bodů seskupených do 4 oblastí (klíma třídy, plánování výuky a výuka, hodnocení, osobnostní a profesní kvality). Jednotlivé body popisují úroveň odborných dovedností uchazeče. Další podmínkou je splnění Sady kritérií pro práci učitele RWCT, které jsou nástrojem pro hodnocení výuky. Třetí podmínkou je vypracování a odevzdání portfolia s předepsaným obsahem a posledním kritériem je rozhovor s uchazečem o certifikát učitele RWCT před hospitovanou hodinou a po skončení hodiny.

Podobné, avšak náročnější požadavky, jsou kladeny na lektory RWCT a certifikátory RWCT.

4. 3 Historie podpory práce učitele po roce 1989

Učitelství povolání u nás po roce 1989 nabývalo na významu, avšak v oficiálních dokumentech a koncepčních materiálech bylo toto téma opomíjeno. Až do roku 1995 nebyla vytvořena ucelená strategie přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. Spolu s poměrně vysokou autonomií vysokých škol vznikla velká rozrůzněnost vzdělávacích cest k získání učitelství kvalifikace, která trvá až do dnešní doby. V roce 1995 byl zveřejněn první oficiální dokument MŠMT zabývající se vzděláváním učitelů a jejich profesní dráhou (viz Spilková, 2008).

Dosáhnout změny v pojetí učitelství profese a získat podporu pro její rozvoj se snažily mnohé iniciativy. Pod patronací MŠMT a s jejich finanční pomocí se začaly rozvíjet výzkumné a vědecké pedagogické práce. V letech 1999 – 2003 probíhal např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze projekt s názvem Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (viz Vašutová, 2004). Výstupem tohoto projektu jsou tři tematicky ucelené monografie: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti (Walterová a kol., 2004a, 2004b), Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu (Vašutová, 2004) a Současné proměny vzdělávání učitelů (Spilková a kol., 2004), které se významně dotkly tématu profesních standardů učitele.

Důležitým krokem k posílení statusu učitele po roce 1989 byl vznik Bílé knihy (2001, [online]), která byla vyústěním diskuze veřejnosti s názvem Výzva pro deset milionů (viz Vašutová, 2004). Bílá kniha znamenala zlom v procesu transformace českého školství. Přestože kapitola věnující se učitelům není nikterak rozsáhlá, obsahuje důležité myšlenky a mimo jiné i myšlenku o zavedení profesních standardů (2001, s. 43).

V návaznosti na Bílou knihu byl v letech 2000 – 2001 v rámci grantu MŠMT realizován pod vedením doc. Walterové projekt Podpora práce učitelů. Nositelem projektu byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, spolunositelem pak Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Projekt byl členěn na 3 dílčích oblastech: kvalifikační předpoklady pro nové role

pedagogických pracovníků (řešitel Vašutová), zdokonalování přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků (řešitel Švec) a další vzdělávání pedagogických pracovníků (řešitel Kohnová). Výstupem projektu byla celostátní konference a dvoudílná publikace *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Walterová (ed), 2001a, 2001b), ve kterých autoři předkládají první konkrétní návrh uceleného systému profesního standardu učitelů a pracují s konceptem kompetence – standard – kvalita. Přestože MŠMT tvorbu profesního standardu zadalo a výsledky tohoto projektu podpořilo a přestože návrh získal širokou podporu odborné veřejnosti, dále se s ním nepracovalo.

O sestavení standardů učitelské profese se pokoušeli i na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. V roce 2002 jim byl schválen projekt MŠMT s názvem *Příprava standardu učitelské kvalifikace*, v čele s hlavní řešitelkou Kurelovou. Výstupem projektu bylo definování klíčových kompetencí učitele a vytvoření standardu pro učitele 2. stupně a středních škol (Kurelová, 2011b, [online]). Standardům učitelské kvalifikace se věnuje i publikace *Od profesiografie učitelů ke Standardu učitelské kvalifikace od téže autorky* (Kurelová, 2004), která shrnuje i další výzkumy probíhající na Ostravské univerzitě v Ostravě.

Téma profesních standardů oživilo v roce 2004 vznikající Grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách, které bylo založeno z iniciativy MŠMT. Cílem bylo vytvořit minimální standardy učitelství, které by byly vydány formou vyhlášky spolu s novými právními normami: se školským zákonem (2004, [online]) a zákonem o pedagogických pracovnících (2004, [online]). Tento dokument se měl zároveň stát základním materiálem pro Akreditační komisi a pro samotné vysoké školy připravující učitele. Výsledkem činnosti grémia byl dokument vydaný v roce 2005 s názvem *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* (viz MŠMT, 2006, [online]).

Zmíněný dokument reagoval na „neudržitelný stav“ vysokých škol připravujících budoucí učitele, a to především na různý poměr základních složek učitelské přípravy na jednotlivých fakultách, na rozrůzněnost výstupních požadavků absolventů a na nedostatečnou praxi studentů. Grémium dospělo

k závěru, že je nutné stanovit rámcovou koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol ne ve smyslu jednotného učebního programu, ale ve smyslu existence garance, že je absolvent jako učitel „profesně připraven“.

Dokument dále upravoval minimální profesní garance ze strany fakulty a vysoké školy nebo minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy, přičemž oborově – předmětová a předmětově – didaktická složka zahrnovala 60 % z celkového času učitelské přípravy, složka pedagogicko – psychologická zabírala až 20 %, složka univerzitního základu 7 % a pedagogická praxe celkem 3 %. Sílící kritika dokumentu znamenala to, že norma dnes není považována za závaznou, ale pouze za doporučenou (srov. Spilková, Vašutová a kol., 2008).

V letech 2007 – 2013 se tématem učitelské profese zabývá tým Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Projekt s názvem Učitelská profese v měnících se podmínkách na vzdělávání si klade za cíl přispět k systémovému řešení profesionalizace učitelství a k jeho aplikaci do praxe. Tým řešitelů se skládá z 31 hlavních řešitelů a dalších spolupracovníků, přičemž ke spolupráci byly přizvány i ostatní pedagogické fakulty po celé republice. Jde o multidisciplinární výzkum s cílem přinést komplexní pohled na měnící se učitelskou profesi (viz Spilková, Vašutová a kol, 2008). Jedním z dílčích cílů je propracování modelu profesního standardu a evaluačních nástrojů pro zjišťování kvality výkonu učitelské profese, kritérií hodnocení a indikátorů kvality (viz Popis výzkumného záměru, 2007, [online]). Poslední velkou iniciativou na podporu práce učitele byl u nás projekt MŠMT s názvem Standard kvality profese učitele.

4. 4 Projekt MŠMT: Standard kvality profese učitele

V roce 2008 byla odborná veřejnost prostřednictvím dopisu ministra školství, mládeže a tělovýchovy (viz Liška, 2009b, [online]) seznámena s cílem MŠMT vytvořit Standard kvality profese učitele. Byla ustanovena expertní skupina, jejímž úkolem bylo vypracovat návrh profesních standardů učitele. Návrh měl být vypracován na základě analýzy fungujících standardů v zahraničí a u nás a především pak na základě názorů odborné veřejnosti. Po vytvoření vstupního dokumentu pro veřejnou diskuzi s názvem Tvorba profesního standardu

kvality učitele (viz příloha) byla na webu MŠMT zřízena speciální stránka,¹² na které mohl kdokoli na vstupní dokument reagovat a vyjádřit svůj názor. Ministr školství Liška vyzval všechny učitele, aby se do veřejné diskuze zapojili (viz Liška, 2009a, [online]). Diskuze proběhla dvoukolově, oficiálně začala 16. 3. 2009 a byla ukončena 15. 7. 2009. Mezitím byl Liška vystřídán ve funkci ministra školství Kopicovou a ta na konci července v roce 2009 práci na Standardu až do odvolání ukončila. Důvodem byl, podle tehdejší poradkyně ministryně školství Wenigerové, nepromyšlený a nehotový polotovar vstupního dokumentu, který měl být veřejnosti předložen až po dostatečné diskuzi mezi školskými odborníky a MŠMT. „*Po nekvalitním výstupu se mezi lidmi z praxe i na ministerstvu školství objevila averze proti tomuto projektu, který měl být zachráněn tím, že byl zařazen do jakéhosi megaprojektu, ve kterém by se pracovalo i na atestacích a dalším vzdělávání a klíčových kompetencích a podpoře učitele, aniž by byl vyjasněn celkový koncept těchto prací*“ (viz Špatný polotovar myšlenky Standardu ublížil, 2009, [online]).

4. 4. 1 Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi

V únoru 2009 byl pod vedením prof. Rýdla na základě analýz domácích i zahraničních modelů vypracován vstupní dokument pro veřejnou diskuzi s názvem *Tvorba profesního standardu kvality učitele* (viz Rýdl a kol., 2009, [online]). Hlavním cílem bylo podnítit diskuzi široké veřejnosti i odborníků a umožnit učitelům spolupodílet se na tvorbě Standardu. Pracovní skupina chápe Standard kvality profese učitele jako „*rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce*“ (Rýdl a kol., 2009, s. 3, [online]).

V úvodu dokument seznamuje veřejnost s tím, co je to Standard, proč je důležitý, jaké jsou cíle navrhovaného projektu a z čeho vychází. Hlavní částí dokumentu je předložený návrh Standardu v jeho zjednodušené podobě. Rozhodně nepředkládá vyčerpávající seznam oblastí, ukazatelů a kritérií, jde spíše o jedno z možných schémat budoucího Standardu, které má inspirovat

¹² www.msmt.cz/standarducitele.cz

k přemýšlení a k vlastním návrhům jeho podoby. Skládá se ze 3 hlavních oblastí týkajících se výuky jako procesu vyučování a učení, širšího kontextu výuky a profesního rozvoje učitele. K těmto oblastem jsou formulovány ukazatele a jejich konkrétní příklady. Pro oblast Výuka jako proces vyučování a učení jsou prozatím navrhovány 3 následující ukazatele: plánování, realizace výuky (přístup k žákům, komunikace a klima ve třídě, strategie výuky, hodnocení žáků) a reflexe. Pro oblast Širší kontext výuky jsou to tyto 3 ukazatele: rozvoj školy a školního vzdělávacího programu, klima školy a spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností. Oblast Profesní rozvoj učitele je zatím rozdělená na profesní poznatkovou bázi, profesní dovednosti, profesní postoje a profesní hodnoty. Reakce na tento dokument byly obsahem dvou kol veřejných diskuzí.

4. 4. 2 Výsledky prvního kola veřejné diskuze

V 1. kole veřejné diskuze na webu MŠMT bylo vyplněno 349 dotazníků, nutno však dodat, že ne všichni odpovídali na všechny otázky. Diskuze probíhala ve dnech 16. 3. – 18. 5. 2009. Na základě této diskuze byla zpracována obsahová analýza (Obsahová analýza diskusních příspěvků prvního kola, 2009, [online]), jež sloužila jako podklad pro 2. kolo diskuze a jejíž obsah si shrneme v této kapitole. Výsledky jsou shrnuty v procentuálních údajích nebo v počtech stejných odpovědí. Diskutující mohli odpovídat sami za sebe nebo jako reprezentanti nějaké skupiny. Dotazník obsahoval kromě úvodních identifikačních otázek celkem 17 otázek týkajících se Standardu a závěrečný komentáře k tématu diskuze.

Z odpovědí na úvodní otázku vyplývá, že diskutující mají o Standardu málo informací a sdílejí spíše obavy z jeho zavedení do praxe. Je vidět, že je projekt ve svých počátcích, existuje mnoho nedořešených a nejasných otázek, které jsou pro zavedení Standardu klíčové. Množství otázek, které diskutující v souvislosti se Standardem napadají, se týká především smyslu Standardu, jeho obsahu, uvedení do praxe, realizace a peněz.

Standard chápe převážná většina respondentů jako nutnou úroveň pro kvalitní vykonávání profese. Jeho smyslem je podle části diskutujících vznik nástroje pro zvyšování kvality (46 respondentů), sebereflexe (26 respondentů),

část mu připisuje rozlišovací funkci (46 respondentů) nebo popisnou funkci (47 respondentů). Pro 31 respondentů je Standard projekt, z něhož budou mít prospěch spíše jiné osoby, jako tvůrci Standardu a úředníci. Pro 24 respondentů je Standard nástrojem, jak znechutit a otrávit učitele a 36 respondentů nevidí ve Standardu žádný smysl. Mezi dalšími názory se objevovaly např. možnost posílení prestiže učitele, motivační funkce, nástroj garance kvality nebo změna programů učitelských fakult.

Největší užitek ze Standardu by podle diskutujících měli mít sami učitelé a následně jejich žáci. Standard by byl přínosem rovněž pro vedení škol, rodiče a potažmo pro celou společnost. Hlavní podmínkou pro zavedení Standardu je podle respondentů dostatek financí, následován požadavkem na jasnost a srozumitelnost dokumentu, kvalitními podmínkami k dosažení základní úrovně a celospolečenským uznáním dokumentu. Dalšími podmínkami jsou např. objektivita, měřitelnost, spoluangažovanost učitelů, kvalitní příprava dokumentu nebo legislativní ukotvení. Podmínky nutné pro splnění Standardu jde rozdělit na dvě skupiny: parametry dokumentu a podmínky pro zavádění. Vytváření adekvátních podmínek je podle respondentů především úkolem státu a ČŠI.

Podle 91 % diskutujících by měla mít kvalita práce vliv na výši jeho mzdy a 52 % respondentů si myslí, že by měl být Standard v budoucnu povinný pro všechny učitele. Standard by měl podle 57 % respondentů obsahovat více úrovní, nejen základní závaznou pro všechny, ale i vyšší úrovně pro vynikající učitele. V případě, že by učitel nedosáhl požadované úrovně, navrhuje 24 % respondentů rozvázání pracovního poměru, 19 % nabídnutí pomoci a podpory a 10 % snížení finančního ohodnocení. Další odpovědi byly statisticky nevýznamné.

Roli posuzovatele učitelových kvality by podle 96 respondentů mělo vykonávat více subjektů, mezi nimi ředitel školy, ČŠI, kolegové, rodiče, žáci i sám učitel, podle 88 respondentů by měl být posuzovatelem naopak jeden subjekt, přičemž se respondenti shodli v tom, že by to měl být ředitel školy.

Pro společnou verzi Standardu je 27 % respondentů, 67 % respondentů zastává názor, že by mělo být vytvořeno několik typů Standardu: pro mateřské, základní a střední školy. Že by Standard měl být součástí přípravného vzdělávání

učitelů si myslí 31% diskutujících, 17 % zdůrazňuje, že by se vysoké školy na Standard měly připravit.

Standard by měl být využíván jako podmínka platového vzestupu (16 % respondentů) nebo pro podporu DVPP (14 %), dále jako motivace nebo nástroj sebereflexe. 13 % respondentů si myslí, že Standard nemůže a nemá být využíván pro podporu profesního růstu.

Tvorbu Standardu přijímá v každém případě 12 % respondentů, pokud budou vytvořeny podmínky 33 % respondentů, nepřijímá 43 % respondentů a spíše ne 8 %. Zbytek diskutujících neví. K předloženému návrhu Standardu, jeho obsahu a členění se vyjádřilo 40% respondentů odmítavě, 36 % respondentů kladně a 24 % nevědělo. Respondenti dále předkládali své návrhy na podobu Standardu a další připomínky k tématu diskuze.

4. 4. 3 Výsledky druhého kola veřejné diskuze

2. kolo veřejné diskuze navazovalo na výsledky obsahové analýzy 1. kola. Během diskuze, která probíhala ve dnech 1. 6. – 15. 7. 2009 na webu MŠMT, bylo vyplněno celkem 159 dotazníků, přičemž celkem 35 příspěvků bylo formulováno za organizaci, zbytek vyplňovali respondenti sami za sebe. Dotazovaní odpovídali na 24 otázek týkající se Standardu a jeho souvislostí. Oproti 1. kolu se zde vyskytovalo více otevřených otázek a respondenti měli větší možnost se k jednotlivým tématům vyjádřit podrobněji. Nejvýznamnější výsledky šetření jsou obsahem této kapitoly (viz Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse, 2009, [online]).

Převážná většina respondentů souhlasí se zavedením Standardu a vnímá potřebnost předkládaného modelu. Kladně odpovědělo 70 % respondentů, z nichž větší polovina souhlasí pouze v případě, že budou vytvořeny vhodné podmínky pro zavedení Standardu. Nejčastěji byly zmiňovány podmínky ekonomické, legislativní a materiální.

Standard je vyústěním změn učitelské profese. 91 % dotazovaných se shodla v tom, že dnešní společnost klade na učitele nové a náročnější požadavky ve srovnání s tím, kdy byli oni sami žáky. Mezi nejvýraznější vnímané vnější změny patří: změna společenské atmosféry a žebříčku hodnot, změna výchovných

strategií, více volnočasových aktivit žáků, zdůrazňování práv dítěte bez vazby na jejich povinnosti, nezájem společnosti o kvalitu výuky, nefunkční rodina, rychlý vývoj ve všech oblastech poznání, informační exploze, nové negativní jevy, nové informační a komunikační technologie a změny v charakteristikách a postojích žáků.

Důsledky těchto změn jsou podle respondentů především: rychlý sled neustálých změn, větší rozsah učiva, větší autonomie škol, důraz na individualitu a spravedlnost, pokračování v demokratizaci společnosti, nutnost reagovat na principy tržního hospodářství, nárůst konfliktů s žáky a rodiči, zvýšený tlak na socializační a inkulturační funkci školy a zvýšená administrativa a byrokratická zátěž. Z toho vyplývá nová role učitele, který musí disponovat takovými dovednostmi, aby naplnil očekávání vyplývající z těchto změn.

Se zvyšujícími se nároky na učitele dochází k navyšování počtu úkolů, které přímo nesouvisejí s výukou a pedagogickou prací, což je podle respondentů druhý nejnaléhavější problém dnešního školství. Řešením by podle nich bylo zavedení funkce pomocného personálu, který by měl na starosti jednodušší neodbornou práci. Větším problémem je podle diskutujících pouze finanční ohodnocení učitelů.

Standard by měl sloužit k sebehodnocení učitele, podle respondentů buď formou vyhodnocování předem stanovených kritérií nebo neformálním představováním vlastní práce odborné či laické veřejnosti. Často se objevoval názor na zavedení portfolií. Mezi další možné způsoby hodnocení respondenti zařadili např. pozorování výuky, dotazníky, pohovor nebo shromažďování kreditů.

Aby se předešlo riziku, že Standard bude svazovat originalitu a tvořivost učitele, navrhuje respondenti popisovat pouze cíle učitelova snažení a podmínky pro jejich dosažení, nikoli konkrétní metody, jak jich dosáhnout. Mezi dalšími návrhy se objevovala např. dobrovolnost Standardu, popularizace dobrých zkušeností, nepropojování s platem učitele nebo využití zpětné vazby učitel – žák. Respondenti se zabývali i dalšími riziky a tím, jak jim předejít.

V dalších částech dotazníku se respondenti vyjadřovali k textu Standardu, jeho členění a jednotlivým oblastem a přikládali i vlastní návrhy podoby

Standardu, čímž vznikla velká „studnice nápadů“, ze které se může v budoucnu čerpat. Názory a nápady respondentů v této části dotazníků byly různorodé a často si i protiřečily. Tím se jenom potvrdilo to, že vytvořit Standard jako konsenzus názorů teoretiků, praktiků i veřejnosti bude složitý úkol.

4. 5 Příležitosti a hrozby Standardu kvality profese učitele

V následující části budou v bodech shrnuty příležitosti a hrozby zavedení Standardu kvality profese učitele v České republice. Kapitola vychází ze tří dokumentů: z výsledků diskuze, která probíhala na VII. otevřené konferenci SKAV dne 23. 4. 2009 v Praze na téma Profesní standard kvality učitele (viz Profesní Standard kvality učitele, 2009, [online]), z přílohy týdeníku Školství (viz Profesní standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích, 2009, [online]), a ze vstupního dokumentu pro veřejnou diskuzi (viz Rýdl a kol., 2009, [online]).

4. 5. 1 Příležitosti

- Standard kvality profese učitele bude sloužit jako nástroj na měření kvality
- Učitelé získají spravedlivější vodítko pro ocenění jejich práce, hodnocení bude objektivní
- Standard kvality profese učitele bude sloužit učitelům jako zrcadlo jejich práce
- Standard bude sloužit jako motivační nástroj pro zvyšování kvality učitelovy práce
- Zvýší se prestiž učitelského povolání a školy jako vzdělávací a výchovné instituce
- Fakulty připravující učitele budou jasně vědět, jak má vypadat jejich absolvent a dojde ke sjednocení profilů absolventa
- Práce učitele se stane atraktivnější a na pedagogické fakulty se tak budou hlásit motivovanější uchazeči
- Standard bude znamenat impuls pro změnu vzdělávacího obsahu oborů pedagogických fakult vzhledem k potřebám kurikulární reformy
- Vzdělání učitelů bude více odpovídat potřebám praxe

- Bude jasně nastavena laťka minimálních podmínek pro výkon učitelského povolání
- Budou jasně definované možnosti kariérního postupu a výše finančního ohodnocení
- Se zvýšením učitelských platů by byli učitelé nuceni pracovat kvalitněji, protože by bylo pod tlakem veřejnosti
- Díky možnosti kariérového postupu bude ze školství odcházet méně začínajících učitelů
- Jasně vymezený výstup umožní zodpovědnější a uváženější volbu profese
- Učitelé získají odbornou pomoc a podporu ze strany např. mentorů
- Standard by mohl vymezit činnosti, které nemá dělat učitel, ale pomocný personál, např. asistenti
- Učitelé budou přesně vědět, co se od nich očekává a co už není v jejich kompetenci a získají profesní jistotu
- Učitelé budou spokojenější a motivovanější k lepším výkonům
- Posílí se soudržnost učitelů a společný jazyk, včetně jednotné terminologie
- Standard by mohl podnítit týmovou spolupráci mezi učiteli, vzájemnou pomoc a kolegiální
- Učitel bude mít oporu pro své jednání ve Standardu
- Ředitelé budou mít podklad pro hodnocení učitelů a získají vodítko pro jejich vedení
- Standard by měl zajišťovat žákům a jejich rodičům kvalitu učitele
- Zlepší se výsledky vzdělávání žáků
- Žáci získají učitele, který se bude neustále vzdělávat a zlepšovat
- Veřejnost získá povědomí o náročnosti učitelské profese a o systémové podpoře učitelů
- Standard bude sloužit jako obrana vůči nekvalifikovaným posuzovatelům
- Pomocí Standardu se může posilovat sebevědomí učitelů, vykonává-li svou práci dobře
- Standard bude impulsem je změně a k rozpočívání „středu“
- Standard by pomohl zavedení manažerské kultury ve škole

- Zavedení Standardu bude znamenat zvyšování kvality škol a postupné zmenšování rozdílu mezi jednotlivými školami
- Standard by mohl být šancí proti syndromu vyhoření
- Pro poskytovatele DVPP by zavedení Standardu znamenalo zvýšení kvality a zacílenost programů k získání vytyčených kompetencí

4. 5. 2 Hrozby

- Učitelé nebudou mít podmínky pro dosažení požadovaných kritérií
- Za kvalitní práci nebudou učitelé náležitě odměněni
- Učitelé nebudou Standardu rozumět
- Učitelé budou mít méně času na výuku
- Učitelé budou nuceni k nesmyslným činnostem
- Hodnocení nebude objektivní
- Kritéria pro měření kvality učitele musí být objektivní a měřitelná
- Výhodu bude mít ten učitel, který umí lépe prokazovat výsledky a nebo který je „zadobře“ s ředitelem
- Učitelé budou cítit tlak ze strany rodičů na formální, snadno kontrolovanou stránku vyučování
- I sebelepšího učitele a jeho výkon ovlivňují vnější podmínky, např. žáci
- Standard bude znamenat konec kreativity učitelů, kteří se omezí na pouhé plnění předepsaných požadavků
- Pro učitele ve třetí fázi učitelské dráhy bude komplikované přizpůsobit se změnám
- Učitel, který Standard přesahuje, bude poškozen
- Standard by měl být vyvážený, měl by obsahovat jednak požadavky na osobnostní a sociální dovednosti učitele a jednak požadavky na výuku a na předmětovou odbornost
- Rizikem může být rozsah Standardu
- Je třeba používat jasných a srozumitelných výrazů, ne moc obecných ani moc konkrétních
- Rizikem se může stát stagnace a zastaralost Standardu. Měl by proto být otevřeným dokumentem, který se bude pravidelně aktualizovat

- Důležité je přijetí dokumentu řediteli škol
- Standardy by se měly dostat do povědomí lidí, důležitá je podpora veřejnosti
- Je třeba na Standardu pracovat a pomalu si získávat učitelskou veřejnost na svou stranu. Bez podpory učitelů bude jakákoli snaha neefektivní
- Na Standardu by se měli podílet především učitelé, aby přijali myšlenky za své. Diktování požadavků „shora“ je kontraproduktivní
- Standard nesmí být chápán jako nástroj pro trestání a sankcionování učitelů, ale jako pomocná ruka k odstranění slabých míst a k vyrovnávání kvality mezi učiteli
- Standard se může lehce stát nástrojem vnější kontroly a změnit se na nástroj pro honbu za certifikáty a různými body učiteli
- Je nutno brát v potaz administrativní náročnost
- Rizikem by byl pouze jeden typ Standardu, neboť učitelská profese je rozmanitá a různorodá a průběh učitelské kariéry je proměnlivý, proto by mělo existovat více druhů Standardu
- Problémem zavedení Standardu a vůbec kariérního řádu je nedostatek financí
- Hrozbou může být nejasnost role ředitele v celém systému hodnocení učitelů
- Zavedením Standardu se jen zvýší byrokracie
- Standard bude jen formální dokument
- Standard kvality profese učitele se stane izolovaným (nesystémovým) opatřením
- Standard by mohl způsobovat nevraživost mezi učiteli v pedagogických sborech
- Rizikem je možnost zneužití

4. 5. 3 Shrnutí

Z uvedených bodů vyplývá hned několik závěrů. Na jedné straně stojí Standard kvality profese učitele jako dokument, který vyvolává nadměrná očekávání a na straně druhé jako dokument, který vzbuzuje přehnané obavy.

Zavedení Standardu do praxe závisí především na vytvoření podmínek a přijetí dokumentu ze strany učitelů. Důležité podle nás je, aby byly sjednoceny jednotlivé cíle v podobě kompetencí, ale aby byla ponechána možnost zvolit si vlastní cestu k jejich dosažení.

Hlavní přínos Standardu vidíme v uchopení a vymezení pracovních činností a zodpovědnosti učitele, dále v nalezení stability, profesní sebedůvěry a jistoty učitele a v silném motivačním prvku, který podporuje rozvoj učitelské profese. Zavádí do našich škol pro nás zatím ne moc využívaný systém evaluace a autoevaluace, který již v mnoha zemích úspěšně funguje. Hlavní obavy máme ze záporné reakce učitelů, z přílišné byrokratizace a administrativní náročnosti celého projektu a z navýšení dalších pracovních činností na učitele. Přesto se přikláníme k názorům, které považují zavedení Standardu kvality profese učitele za nutnost.

Závěr

Standard kvality profese učitele není aktuální téma naší školské politiky. Tomu nepomáhají ani převážně záporné ohlasy samotných učitelů, o které jde především. Školství se v současnosti nachází v období reformy a neustálých změn. Není tak divu, že učitelé, na které je kladena hlavní zodpovědnost za úspěšnost reformy a jsou pod neustálým tlakem, již nemají sílu a zájem podílet se na dalších inovacích. Odborná veřejnost se dělí na dva tábory, z nichž jedni vidí ve Standardu především další administrativní zátěž pro učitele, která je bude odvádět od samotné vyučovací činnosti a druzí jsou naopak přesvědčeni, že Standard je nutný pro další profesionalizaci učitelství a napomohl by zvýšení profesního sebevědomí a prestiže učitele.

Požadavek na zavedení Standardu kvality profese učitele vychází z celého rámce skutečností, ať už z měnící se role vzdělání ve společnosti, z transformace školství nebo z nového pojetí učitele, žáka a školy v 21. století. Standard je spojen s celou řadou souvisejících témat, jako jsou profil absolventa učitelství, atestace pro učitele, kariérový řád nebo DVPP, které všechny slouží k podpoře a rozvoji učitelské profese.

V současnosti nelze říct, za jak dlouho, jestli vůbec a v jaké podobě bude Standard uveden do praxe. Jde o rozporuplný návrh, jehož zavedení v jiných zemích předcházela dlouholetá a důkladná příprava, neustálé připomínkování a nutná diskuze veřejnosti. Standard by se mohl stát oporou učitele, v případě nepochopení jeho myšlenky by se z něho však mohl stát bič na učitele a něco, co do jejich už tak náročných a vyčerpávajících prací bude vnášet stres, strach ze sankcí a zbytečnou byrokracii. Standard by však mohl a měl být pro učitele spíše pomocníkem než strašákem, spíše cestou než cílem a spíše výzvou než normou.

Pro zavedení Standardu do praxe je třeba hodně odvahy, finančních prostředků a podpory veřejnosti, ať už odborné nebo laické, protože kvalita školství a vzdělávání se týká každého z nás. Podpora práce učitele je téma, na které se u nás často zapomíná. Podle řady výzkumů je to však učitel, kdo odpovídá za kvalitu vzdělávání. Je to učitel, kdo může a musí měnit školství. A je to učitel kdo „dělá reformu“.

Učitelská profese je pořád náročnější, objevují se stále nové požadavky a nové úkoly a zároveň se zvyšuje učitelova zodpovědnost za vzdělávání a výchovu budoucích generací. Na druhou stranu se ale učitelům nedostává zasloužené podpory a podmínky pro jeho kvalitní výkon a rozvoj stagnují. Zavedení Standardu tak musí předcházet vytvoření podmínek pro jeho splnění.

Standard kvality profese učitele je jednou z možností, jak učitele motivovat k sebepoznání, sebeřízení, sebevzdělávání, seberozvoji a sebekontrolé a tím přispět ke zvýšení kvality ve školství.

Literatura a prameny

Tištěná literatura

ARENDOVÁ, Hannah. *Krise kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.

BÍLEK, Martin, a kol. *Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 64 s. ISBN 978-80-244-1693-9.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír; KUČEROVÁ, Stanislava; KURELOVÁ, Milena. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-856-1595-9.

BREBERA, Pavel. Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*. 2006, 3, s. 258-265. ISSN 3330-3815.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

FILOVÁ, Hana. Primární škola: jaká je a jakou bychom ji chtěli mít?. In HORKÁ, Hana, a kol. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 13-21. ISBN 978-80-210-4859-1.

HAVLÍK, Radomír. Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: úvodní teoreticko - analytická studie*. Praha: PedF UK, 2000. s. 101-115. ISBN: 80-7290-034-X.

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference řešitelů projektu Podpora práce učitelů. 2. díl.* Praha: PedF UK, 2001. s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Učitel a profesní etika. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti.* Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 86-93. ISBN 978-80-210-4752-5.

HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel.* Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

Charta učitelů. In BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír; KUČEROVÁ, Stanislava; KURELOVÁ, Milena. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky.* Brno: Konvoj, 2000. s. 205-207. ISBN 80-856-1595-9.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

KASÍKOVÁ, Hana; VALENTA, Josef. *Reformu dělá učitel aneb diferenciaci, individualizace, kooperace ve vyučování.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. 56 s. ISBN 80-901660-0-8.

KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; FRÜHAUFOVÁ, Věra. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001. 174 s. ISBN 80-7044-361-8.

KOLÁŘ, Zdeněk; VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009. Ve vyučování se realizují kompetence učitelů, s. 209-215. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOTÁSEK, Jiří; RŮŽIČKA, Richard. Sociální a profesní profil budoucích učitelů 1. stupně základních škol. *Pedagogika*. 1996, 2, s. 168-180. ISSN 3330-3815.

KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Dítě ve škole 21. století. In HORKÁ, Hana, a kol. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a. s. 87-91. ISBN 978-80-210-4859-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Změny v pojetí učitele 21. století: učitel jako spolutvůrce rozvoje celistvé osobnosti v humanisticky orientovaném edukačním procesu. In HORKÁ, Hana, a kol. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009b. s. 91-99. ISBN 978-80-210-4859-1.

KURELOVÁ, Milena. *Od profesiografie učitelů ke Standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava: PdF OU, 2004. 156 s. ISBN 80-7042-694-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LUKÁŠOVÁ, Hana. Hledání kvality učitelství v České republice a v Evropě. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 20-28. ISBN 978-80-210-4752-5.

MAŇÁK, Josef. Učitel a kurikulum. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické*

společnosti. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 29-36. ISBN 978-80-210-4752-5.

MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, Monika; STAMEROVÁ-BRANDTOVÁ, Petra. *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností - jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit; S příspěvkem prognostika Matthiase Horxe*. Praha: Grada, 2007. 155 s. ISBN 80-247-2082-5.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 48 s. ISBN 80-244-0218-1.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-736-7047-x.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647.

RŮŽIČKA, Jiří; MATOUŠEK, Oldřich. *Člověk a práce: psychologické aspekty pracovní činnosti*. Praha: Svoboda, 1972. 298 s.

SPILKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 37-61. ISBN 978-80-210-4752-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra; VAŠUTOVÁ, Jaroslava; a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko - metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. 131 s. ISBN 978-80-7425-082-8.

SULLEROTOVÁ, Evelyne. *Krise rodiny*. Praha: Karolinum, 1998. 61 s. ISBN 80-7184-647-3.

ŠIMONÍK, Oldřich. K výběru uchazečů o studium učitelství. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference řešitelů projektu Podpora práce učitelů. 2. díl*. Praha: PedF UK, 2001. s. 72-75. ISBN 80-7290-059-5.

ŠTECH, Stanislav. Co je to učitelství a lze se mu naučit?. *Pedagogika*. 1994, 4, s. 310-320. ISSN 3330-3815.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7327-072-6.

Univerzum: všeobecná encyklopedie. 10. díl. U-Ž. Praha: Odeon, 2001. 662 s. ISBN 80-207-1072-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. 2.díl. G-L. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997. 700 s. ISBN 80-85841-33-9.

WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference řešitelů projektu Podpora práce učitelů. 1. díl*. Praha: PedF UK, 2001a. 167 s. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference řešitelů projektu Podpora práce učitelů. 2. díl*. Praha: PedF UK, 2001b. 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, Eliška, a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno: Paido, 2004a. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, Eliška, a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno: Paido, 2004b. s. 301-502. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, Eliška. *Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti*. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 62-76. ISBN 978-80-210-4752-5.

Elektronické prameny

Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16-ti třídního katalogu prací [online]. 2003 [cit. 2011-02-16]. Dostupné také z WWW:

<<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/JOaktualizaceMP16PT07.doc>>.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online]. 2007 [cit. 2011-03-10].

Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasky/MTPracovnicirad.pdf>>.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. 2005 [cit. 2011-03-10]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlaska317_2005.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon [online]. 2004 [cit. 2011-02-16]. Dostupné také z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. 2004 [cit. 2011-02-06]. Dostupné také z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/MT_Platneznenizakonaopedagogickychpracovnicich_01012010.pdf>.

Elektronická literatura a zdroje

APU [online]. 2008 [cit. 2011-01-21]. O naší organizaci. Dostupné z WWW:

<http://www.apu-cr.cz/index_soubory/Page368.htm>.

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited [online]. 2011 [cit. 2011-03-10]. National Professional Standards for Teachers. Dostupné z WWW:

<<http://www.aitsl.edu.au/national-professional-standard-for-principals-landing.html>>.

DELORS, Jacques. *Learning: The Treasure Within* [online]. Paris: UNESCO, 1996 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW:

<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF>.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 [online]. 1999 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z WWW:

<<http://www.bologna.msmt.cz/?id=DeklaraceBologna>>.

Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [online]. Brussels: European Commission, 2007 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW:

<http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [online]. 2010 [cit. 2011-03-21]. Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám. Dostupné z WWW: <http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_1stzs.php>.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW:

<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>.

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení: Evropský referenční rámec [online]. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007 [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW:

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_cs.pdf>.

KROBOVÁ, Veronika. *Standard kvality profese učitele pohledem pedagogů středních škol: Diplomová práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2010 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z WWW:

http://is.muni.cz/th/178842/ff_m/Magisterska_diplomova_prace_-_Krobova_Veronika.doc?lang=en.

KURELOVÁ, Milena. *Problematika přípravy Standardu učitelské kvalifikace* [online]. [cit. 2011a-02-15]. Dostupné z WWW:

http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf

KURELOVÁ, Milena. *Závěrečná zpráva o řešení rozvojového projektu s názvem Příprava Standardu učitelské kvalifikace* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002 [cit. 2011b-03-21]. Dostupné z WWW:

<http://www.osu.cz/dokumenty/vvzv/transform/290.pdf>.

Lerarenweb.nl [online]. 2004 [cit. 2009-07-15]. Competence requirements. Dostupné z WWW:

<http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100>.

LIŠKA, Ondřej. *MŠMT* [online]. 2009a [cit. 2011-04-04]. Ministr vyzývá učitele k diskusi o Standardu kvality profese učitele . Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministr-vyzyva-ucitele-k-diskusi-o-standardu-kvality-profese>.

LIŠKA, Pavel. *MŠMT* [online]. 2009b [cit. 2011-03-15]. Otevřený dopis ministra školství mládeže a tělovýchovy všem pedagogickým pracovníkům. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministr/otevreny-dopis-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-vsem-pedagogickym-pracovnikum>.

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta [online]. 2009 [cit. 2011-03-15]. Oborové přijímací zkoušky. Dostupné z WWW: <http://www.ped.muni.cz/studium/pro-uchazece-o-studium/oborove-zkousky/>.

Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT [online]. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007 [cit. 2011-02-14]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf.

MŠMT [online]. 2006 [cit. 2011-03-20]. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=vzdelavani%2Fkoncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol&lchan=1&lred=1#www-msmt-cz>.

MŠMT [online]. 2009 [cit. 2011-01-23]. Standard kvality profese učitele. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: ÚIV Tauris, 2001 [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

National Board for Professional Teaching Standards [online]. 2009 [cit. 2011-03-19]. The Standards. Dostupné z WWW: http://www.nbpts.org/the_standards.

Obsahová analýza diskusních příspěvků z prvního kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené dotazy [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2011-03-02]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Obsahova_analyza_1_kol_o_diskuse.pdf.

Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2011-03-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Obsahova_analyza_2_kola_diskuse_o_standardu_final.pdf>.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání [online]. 2011a [cit. 2011-01-21]. Profil absolventa/ky studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy magisterského stupně vzdělávání. Dostupné z WWW:

<<http://pdf.osu.cz/kpa/index.php?kategorie=35428&id=718>>.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání [online]. 2011b [cit. 2011-03-21]. Přijímací řízení pro obor Učitelství 1. stupně základní školy - kombinovaná i prezenční forma vzdělávání. Dostupné z WWW:

<<http://pdf.osu.cz/kpa/index.php?kategorie=35428&id=7692>>.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z WWW:

<<http://www.uiv.cz/soubor/4391>>.

Popis výzkumného záměru: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání [online]. Praha: PedF UK, 2007 [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW:

<<http://class.pedf.cuni.cz/UserFiles/173/Zamer.pdf>>.

Profesní standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích: příloha. *Školství* [online]. 2009, 11, [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW:

<<http://www.tydenik-skolstvi.cz/data/files/uvod-479.pdf>>.

Profesní Standard kvality učitele: Shrnutí diskuzí ve skupinách [online]. Praha: SKAV, 2009 [cit. 2011-03-23]. VII. otevřená konference SKAV. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/3_c_priloha_souhrn_disku_se_VII_konference_SKAV.pdf>.

Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career? [online]. Training and Development Agency for Schools, 2000 [cit. 2010-10-14]. Dostupné z WWW:

<http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_a4.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z WWW:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Recommendation concerning the Status of Teachers [online]. Paris: UNESCO, 1966 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z WWW:

<http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_E.PDF>.

RÝDL, Karel, a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskusi* [online]. Praha : MŠMT, 2009 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentprovverejnoudiskusi.pdf>.

SHRATZ, Michael. *What is a European Teacher?: A Discussion Paper* [online]. ENTEP [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW:

<http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenty/european-teacher.pdf>.

SLAVÍK, Milan. *Rozvoj osobnosti studenta, nezpochybnitelná úloha učitele odborných předmětů* [online]. 2005 [cit. 2011-01-15]. Dostupné z WWW:

<http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia_2/slavik.pdf>.

Slovenská komora učiteľov [online]. 2010a [cit. 2011-02-10]. Návrh etického kódexu učiteľa. Dostupné z WWW:

<<http://komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>>.

Slovenská komora učiteľov [online]. 2010b [cit. 2011-02-10]. Stanovy občianskeho združenia. Dostupné z WWW:

<<http://komoraucitelov.org/sekcia-2-stanovy.html>>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Kvalita učitele a profesní standard* [online]. [cit. 2011a-03-15]. Dostupné z WWW:

<http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy* [online]. [cit. 2011b-03-15]. Dostupné z WWW:

<http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc>.

Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2011-03-20]. Dostupné z WWW:

<www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 2003 [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW:

<http://www.esfcr.cz/file/3772_1_1/>.

ŠKARDOVÁ, Mirka. *Mezinárodní pedagogické ISSA standardy: Jak jsme na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat* [online]. Step by Step ČR, o.s. [cit. 2011-01-15]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf>.

Špatný polotovar myšlenky Standardu ublížil. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, 9, [cit. 2011-04-05]. Dostupné z WWW:

<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1969>>.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická [online]. 2010 [cit. 2011-03-12]. Základní informace k přijímacímu řízení. Dostupné z WWW:

<http://www.fp.tul.cz/images/stories/TUL/prijimaci_rizeni/zakladni_informace_prijimaci_rizeni_11-12.pdf>.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická [online]. 2009 [cit. 2011-03-13]. Magisterské studijní programy. Dostupné z WWW:

<<http://www.fp.tul.cz/cs/uchazec/studium/magisterske-studijni-programy>>.

The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to indentify Teacher Quality [online]. ATEE, 2006 [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW:

<http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_atee_def.pdf>.

Univerzita Hradec Králové [online]. 2011 [cit. 2011-02-20]. Studijní obory. Dostupné z WWW:

<http://uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/bakalarske-a-magisterske/Documents/M7503_pzs1.pdf>.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta [online]. 2010b [cit. 2011-03-15]. Přijímací řízení 2011/2012. Dostupné z WWW:

<http://pf.ujep.cz/files/user_files/pf_2011.pdf>.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta [online]. 2010a [cit. 2011-02-20]. Anotace studijních oborů a jejich kombinací otevřených na PF

v přijímacím řízení 2011/2012. Dostupné z WWW:

<http://pf.ujep.cz/files/user_files/Anotace_11.pdf>.

Univerzita Karlova v Praze [online]. 2010b [cit. 2011-03-21]. Studijní programy a obory. Dostupné z WWW:

<<https://is.cuni.cz/webapps/akreditace/studium/11410/1000076/?lang=cs>>.

Univerzita Karlova v Praze [online]. 2010a [cit. 2011-03-21]. Podmínky přijímacího řízení. Dostupné z WWW:

<http://is.cuni.cz/studium/podprij/index.php?do=detailobor&id_obor=8693&fakulta=11410>.

Univerzita Palackého v Olomouci [online]. 2010 [cit. 2011-03-21]. Studijní obory. Dostupné z WWW:

<<http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/obor/ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly/>>.

WYNESS, Michael G. *Contesting Childhood* [online]. London: Falmer Press, 2000 [cit. 2011-02-20]. Dostupné z WWW:

<http://books.google.cz/books?id=7znk3-tkw14C&printsec=frontcover&dq=contesting+childhood&source=bl&ots=Rrg8FzqKrR&sig=NyAGLK1EYEsSUGKQYV0cK_SbHa0&hl=cs&ei=JrBbTfn1McbEs_gbo0KmGBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCAQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická [online]. 2009 [cit. 2011-02-21]. Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dostupné z WWW:

<<http://www.zcu.cz/fpe/study/applicants/master/index.html?obor=2725>>.

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická [online]. 2010 [cit. 2011-02-21]. Podmínky přijetí do magisterského studijního programu Učitelství pro základní školy. Dostupné z WWW:

<http://www.zcu.cz/fpe/study/applicants/podminky_prijeti/download/podminky_MGR_1ST.pdf>.

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: Verze k diskusi na workshopu dne 28.2.2011 [online]. Praha: NERV, 2011 [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW: <<http://img1.ct24.cz/multimedia/documents/24/2357/235698.pdf>>.

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2011-03-21]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/8254_1_1/>.

Přílohy

Příloha č. I

Profil absolventa/ky studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy magisterského stupně vzdělávání

Položky způsobilostí profesního standardu	Studijní předměty, které na tvorbě způsobilostí participují
1. Způsobilost vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogika primárního vzdělávání I., II., III. (primární pedagogika)• Vývojová psychologie a psychologie osobnosti• Pedagogická diagnostika dětského vývoje• Speciální pedagogika• Specifické poruchy učení a chování• Propedeutika čtení a psaní• Biologie dítěte – péče o zdraví• Filosofie výchovy• Všechny studijní předměty- vstup dítěte do první třídy školy ze všech hledisek – pedagogická praxe v první třídě základní školy• Pedagogické praxe průběžné a souvislé• Asistentsko hospitační praxe• Vzdělávací a informační

	technologie
2. Způsobilost sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní)	<ul style="list-style-type: none"> • Základy profesní praxe • Pedagogika primárního vzdělávání I. II. III. • Sociální psychologie • Speciální pedagogika • Dramatická výchova
3. Způsobilost profesní sebereflexe	<ul style="list-style-type: none"> • Základy profesní praxe • Pedagogika primárního vzdělávání I. II. III. • Filosofie výchovy • Psychologie osobnosti • Pedagogické problémy školní praxe I. II. • Dramatická výchova • Speciální pedagogika • Pedagogické praxe průběžné a souvislé • Pedagogická praxe projektová a závěrečná
4. Způsobilost předmětová a předmětově diagnostická	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogika primárního vzdělávání III. (obecná didaktika) • Pedagogická psychologie • Mateřský jazyk: morfologie, syntax, stylistika, dětská literatura • Matematika: aritmetika, geometrie

	<ul style="list-style-type: none"> • Cizí jazyk • Integrovaný přírodovědný základ a environmentální základ vzdělávání • Integrovaný společenskovední a multikulturní základ-občansko právní gramotnost • Hudební výchova • Výtvarná výchova • Tělesná výchova • Pracovní výchova • Dramatická výchova • Reflektované pedagogické praxe průběžné a souvislé a praxe oborové
<p>5. Způsobilost předmětově - didaktická a psycho-didaktická</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogika primárního vzdělávání III. (obecná didaktika) • Pedagogická psychologie • Didaktika mateřského jazyka • Didaktika literární výchovy • Didaktika aritmetiky • Didaktika geometrie • Didaktika cizího jazyka a dětské literatury • Didaktika prvouky, přírodovědy • Didaktika prvouky, vlastivědy • Didaktika hudební výchovy • Didaktika výtvarné výchovy • Didaktika tělesné výchovy

	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktika pracovní a technické výchovy a pěstitelských prací • Didaktika prvopočátečního psaní • Didaktika prvopočátečního čtení • Reflektované oborové praxe I., II., III.
6. Způsobilost k projektivní tvořivosti	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogické problémy školní praxe I., II., III. • Pedagogika srovnávací a dějiny • Pedagogický projekt integrovaný I., II. • Reflektované pedagogické praxe průběžné a souvislé • Projektová praxe ke SZZ
7. Způsobilost pedagogicko-výzkumná	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogická metodologie • Diplomové semináře I. II. III.
8. Způsobilost decizní, pedagogicko-organizační a řídicí procesy v primárním vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogika primárního vzdělávání I, II. III. • Psychologie sociální a pedagogická • Pedagogické problémy školní praxe I. II. • Psychologické problémy školní praxe I. II. • Reflektované pedagogické praxe průběžné a souvislé

1. Způsobilost vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka

Kompetence, které vycházejí z respektování rovin rozvoje žáka a z potřeb seberozvoje ve vzdělávacím kontextu jsou vnitřně velmi strukturované. Vycházejí z promyšlení všech vstupních principů kvality života vzhledem k dítěti v mladším školním věku v roli žáka, které je na edukaci odkázané.

Spočívá v kvalifikované orientaci ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka-dítěte ve věku 6-12let na všech rovinách rozvoje a kvalitách života.

Absolvent je vybaven pro kvalifikovanou diagnostiku a plánování optimální realizace rozvoje dětí v roli žáka ve vztahu ke kvalitám života a rozvoje. Je třeba zdůraznit, že předpoklady a možnosti je třeba chápat v čase a jejich proměně a v jejich ontogenetickém vývoji.

Nejde o předpoklady jen něčemu se naučit, ale o vytváření podmínek vývoje individuálních předpokladů účinným organizováním výchovně-vzdělávacích situací ve vztahu k biologickému zrání a celkovému zdraví dítěte.

To si sebou nese dovednosti odstraňovat psychické bloky, zábrany a bariéry z rodinné výchovy, které neumožňují dítěti ze začátku školní docházky být aktivní, samostatný v seberozvoji. Dovednosti učit se probouzením hodnotných potřeb a zájmů předpokládá orientovat se na silné stránky dětských možností. Tato učitelova kompetence vyžaduje vlastní zkušenost s procesy empatie-vcítění se do potřeb žáků, které jako malé děti nedovedou vždy pojmenovávat jak v oblasti kognitivního, emocionálního a motivačního vývoje tak v oblasti sociálního a duchovního rozvoje.

Projektování pedagogických intervencí by mělo mít širokou základnu v rozvoji potenci všech inteligencí (kognitivní: logicko-matematické; jazykové: lingvistické, řečové (verbální); fyzické a zdravotní: pohybově-tělesné; smyslové:

zrakově-prostorové; hudební; interpersonalní, intrapersonální, spirituální), které se budou rozvíjet i v následujících etapách života. Inspirací pro kompetence pomoci žákům je práce Z. Heluse

Kompetence v pomoci žákům rozpoznávat hodnotovou orientaci života

Motivovat studenty k pomoci dětem v rozpoznávání hodnot života a smyslu jejich ochrany.

Pomoci dětem řešit problémy každodenního života a trápení a pomáhat jim ve vnímavosti takových hodnot lidství jako je pravda, moudrost, krása, mravnost, dobro, láska a osobní svoboda. Otevírat dětem ve škole možnosti zažít bohatství života s těmito kvalitami a tvořit pedagogické situace, v nichž tyto hodnoty jsou realitou. Vědět, jak motivovat děti převzetí odpovědnosti za jejich sebetvorbu do budoucna ve vlastním životě.

Kompetence v pomoci žákům při nalézání odpovědného vztahu k sobě samému a svému učení

Motivovat studenta a vybavit ho tak, aby dokázal inspirovat děti k úsilí pracovat na své změně svým příkladem, aby pomáhal dětem odhalovat jejich nesilnější možnosti k sebeuplatnění a seberealizaci. Aby se seberealizace stala důležitou hodnotou a potřebou života dětí a přinášela jim radost z vlastního pokroku a sebeobjevování vlastních možností.

Kompetence v pomoci žákům orientovat se v multikulturním prostředí světa

Vybavit studenta tak, aby fundovaně mohl dětem zprostředkovat poznávání rozdílnosti, které děti budou v životě potkávat. Například rozdíly muž-žena, národnostní, barvy pleti, jazyka, kultury každodenního života. V poznávání rozdílu motivujeme děti k takovým postojům jako je úcta k druhému, tolerance k jinakosti, respektování národnostních a kulturních rozdílů, tvorba kamarádství,

hledání svého občanství, místa v rodině, ve školní třídě, v přátelských vztazích, ke svému národu a kultuře.

Kompetence pomoci žákům orientovat se v možnostech pohybu v komunikačních a informačních prostorech

Studentům pomůže, když budou umět vybavit žáky dovednostmi klást si otázky, čerpat z různých zdrojů literatury, umět efektivně číst, zpracovávat osnovu textu, vypracovat vlastní texty a tvořivě psát. Dovednosti třídit informace z počítače a jiných médií. Dovednosti utvářet si kritický pohled a názor. Dovednosti vést diskusi a vyjádřit vlastní přesvědčení. Dovednosti orientovat se v polemice a asertivně hledat možnosti dohody.

2. Kompetence sociálně vztahové (interaktivní, komunikativní, kooperativní)

Student je vybaven navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi v učitelské roli. Je schopen vědomě reflektovat své postoje k žákům a odhadovat důsledky, které pro děti mají. V interakci vědomě kontroluje kauzální atribuce a jejich dopad na dlouhodobou orientaci dětí na činnost a na jejich perspektivní orientaci a motivaci do budoucna. Student využívá prostředků verbální, neverbální pedagogické komunikace a zkušeností z komunikace činem k vytváření kvalitních vztahů s žáky. Reflexi interpersonálního jednání využívá k povzbuzování úspěšných učebních výkonů žáků, jejich autoregulované učební činnosti. Dokáže dohlédnout svůj vliv na celkovou naději a beznaději žáků ve vzdělávání. Dokáže využívat svých komunikativních dovedností v komunikaci s jinými učiteli, s rodiči a dalšími subjekty a sociálními partnery, kteří participují na realizaci primárního vzdělávání (vychovatelé, lékaři, školní psychologové a zaměstnanci školy). Absolvent je motivován vést děti k sociální komunikaci, spolupráci kooperaci mezi sebou. Vytvářet pozitivní klima školní třídy a spolupodílet se na pozitivním školním klimatu.

3. Způsobilst profesní sebereflexe

Výchozí principy jsou uváděny do vědomí studentů (princip celostní, axiologický, osobnostní, sociální, kreativní). Učit se být učitelem obnáší velkou míru sebepoznání v učitelské roli. Dovednost sebereflexe vyžaduje analýzu vlastních zkušeností s výchovou a vzděláváním. Porozumění procesům vzniku vnímání dětí a žáků a pedagogický situací, vzniku vlastních obrazů o dětech. Pochopení vlivu vlastního myšlení, prožívání a rozhodování na malé děti v roli žáka. Postupné přebírání odpovědnosti za profesní seberozvoj v oblasti vnímání a pozorování pedagogické reality a lidského seberozvoje. Dále proces obsahuje hledání odpovědí na otázky osobní a profesní identity. Sebekontrola a spontaneita v pedagogickém procesu se rozvíjí postupně. Postupně se studenti také učí přebírání odpovědnosti za důsledky svého rozhodování o žácích a za jednání s nimi. Postupné získávání odvahy k pedagogické tvořivosti a odpovědnosti za permanentní proces inovace primárního vzdělávání vzhledem na zdravý seberozvoj.

4. Způsobilost předmětově diagnostická

Student je schopen na základě studijních předmětů formulovat cíle výuky pro jednotlivé vyučovací předměty na základní škole. Dokáže diagnostikovat úroveň rozvoje hodnot, postojů, zkušeností, dovedností, vědomostí a znalostí z odpovídajících okruhů kurikula čtrnácti vyučovacích předmětů. Umí používat pedagogické diagnostické metody a kurikulární diagnostické metody pro dané vyučovací předměty, které mu umožní získat představu o žákově pojetí dílčího učiva a stanovit vstupní diagnostiku tak, aby na ni mohla navazovat volba didaktiky určitého vyučovacímho předmětu. Formulovat individuální vzdělávací plán tam, kde je to potřebné. Promýšlet otázky hodnocení na základě cílových hodnot a aplikovat je i na výkonové hodnocení v rámci individuálního vztahového rámce. Pracovat s postupy, které vedou k autentickému sebehodnocení dětí a přetváření orientace na chybu v orientaci na rozvoj učební činnosti žáků.

5. Kompetence předmětově-didaktické a psychodidaktická

Tvoří kvalifikovanou orientaci v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizaci ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům. Obsahuje v sobě patřičné zvládnutí vědeckých, uměleckých, filozofických, technických a sportovních základů vyučovacích předmětů. V organickém vnitřním spojení se však rozvíjí i odvaha k didaktické tvořivosti, to znamená dovednosti aktualizovat učivo v jeho hodnotové, motivační, kognitivní, emocionální i kultivační funkci pro rozvoj aktivních učebních činností žáků, pro rozvoj jejich samostatnosti v myšlení, rozhodování o životních zájmech, plánech, orientaci. Metakognitivní a autoregulativní procesy u žáků v primárním vzdělávání musí být nejprve řízeny a facilitovány v úspěšných vyučovacích výkonech žáků v jednotlivých oblastech kurikula. Předmětově obsahová složka studia je multidisciplinární, protože ji zajišťuje 13 oborových didaktik, které participují na přípravě učitele pro primární vzdělávání. Student je vybaven mnohadimenzionální předmětovou způsobilostí, která zahrnuje vzdělávání jazykové, literární, matematické, přírodovědné, společenskovední a muzické v oblasti hudební, výtvarné, dramatické, pohybové a pracovní-tvořivé. Student disponuje dovednostmi didaktické transformace vzdělávacích obsahů vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí mladšího školního věku a jejich rozvojovým možnostem a podmínkám. Všechny disciplíny přihlížejí k prožívání kvalit života a k celkové spokojenosti v situacích vzdělávání, které otevírají dětem dobrodružství učení v mnoha oborech.

Je třeba, aby výsledné kompetence student projevil v syntéze, kterou zjišťuje jeho tvorba, realizace, reflexe a obhajoba pedagogického projektu ke SZZ. Kompetence oborově didaktická demonstruje důslednou aplikaci celostního principu od začátku do konce studia.

6. Způsobilost k projektivní tvořivosti

V současnosti se dokončuje rámcový vzdělávací program, který má završit úsilí o inovaci základního vzdělávání. Student by měl umět pracovat s inovovaným pojetím integrovaného kurikula primárního vzdělávání. Měl by prokázat dovednosti formulovat rozvojové, kognitivní, emocionální, volně motivační

i sociální dlouhodobé cíle výučování ve vztahu k hodnotám a kvalitám života. Měl by umět konkretizovat a operacionalizovat dlouhodobé cíle výuky na úroveň cílů vzdělávací jednotky (projekt, hodinu, blok). Naučit se převádět spolu s dětmi dlouhodobé cíle na cíle učební, které si postupně žáci sami kladou v jejich jazyce. Provést didaktickou analýzu učiva, která respektuje subjektivní žákovské pojetí učiva a jeho diagnostiku (dětské mentální mapy apod.). Vytvářet formulace kvality, normy a kritéria pro samostatnou kontrolu a samostatné sebehodnocení učební činnosti. Je vybaven multidisciplinárním předmětovým obsahem tak, že je schopen integrovat obsah primárního vzdělávání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů a zprostředkovat dětem základy celistvého obrazu světa.

7. Způsobilost pedagogicko-výzkumná

Student dokáže z pozorované učitelské reality zformulovat pedagogický problém a výzkumné otázky. Je schopen vybrat odpovídající výzkumný vzorek zkoumaného jevu. Je schopen na základě teorie formulovat výzkumné předpoklady a volit adekvátní výzkumné kvalitativní i kvantitativní metody k jejich ověření. Student prokazuje ve své diplomové práci, že je schopen písemně zachytit výzkumné šetření v písemné zprávě a obhájit své argumenty a výsledky výzkumu při státní závěrečné zkoušce. Pedagogicko-metodologické dovednosti vybavují studenty k odvaze k vlastnímu pozorování, ověřování a inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu pedagogické praxe a jsou prvním zkušností s výzkumnou prací, která charakterizuje magisterský stupeň vysokoškolského vzdělávání.

8. Kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí v primárním vzdělávání

Zajišťuje kvalifikovanou orientaci v řízení vztahů a činností všech zúčastněných ve školní třídě a ve škole. Učí se tvořit takové edukační prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně. Utvářet takové klima školní třídy a školy, aby se v něm děti angažovaly ve svém učení, byly spokojeny, prožívaly soudržnost a spolupráci. Strategie organizace života žáků ve školní třídě je propojena s životem obce,

s kooperací s rodiči, s participací rodičů na plánech rozvoje a programu vzdělávání školy. Nově jsou utvářena demokratická pravidla spolupráce ve škole, mezi učiteli a vedením školy. Postupně je přebírána zodpovědnost za dovednosti tvorby autonomní školy budoucnosti. Být v decizní oblasti vždy napřed před organizací je jedním z významných znaků expertnosti profese. Umět v myšlenkách připravit situace a převzít odpovědnost za jejich vznik a důsledky pro všechny zúčastněné, hlavně odpovědnost za důsledky pro děti mladším školním věku v roli žáka. Odpovědnost za postupné přebírání odpovědnosti dětí samotných za sebe, to je součást rozvoje decizních kompetencí v průběhu celého studia.

(viz Ostravská univerzita v Ostravě, 2011a, [online])

Příloha č. II

Kódex

Návrh etického kódexu učiteľa

Etický kódex je predmetom diskusie a záväzne bude prijatý na valnom zhromaždení.

ETICKÝ KÓDEX UČITEĽA

PREAMBULA

Učiteľské povolanie patrí medzi tie profesie, ktoré si etický kódex vyžadujú. Poslaním učiteľa je chrániť najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole takú atmosféru, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňou ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je to, aby žiakovi vytvoril podmienky na optimálny rozvoj celej jeho osobnosti.

Učiteľ šíri kultúrne bohatstvo svojho národa a svojej spoločnosti, ovplyvňuje ju a vytvára v nej nové, vlastné podnety. Vede žiakov k úcte a poznaniu kultúrneho bohatstva aj iných národov, preto sústavne zvyšuje svoju profesionálnu úroveň.

Cieľom etického kódexu je upresniť morálne povinnosti učiteľa a byť meradlom ich posúdenia. Snaží sa pedagógovi uľahčiť jeho vlastné sebahodnotenie a môže slúžiť i k obrane pedagóga pri neoprávnenej kritike a výčitkách zo strany občianskej a rodičovskej verejnosti, prípadne štátnych a samosprávnych orgánov i mimovládnych zoskupení /organizácií/.

Etický kódex poskytuje i pozitívnu orientáciu v mravných aspektoch vykonávanej práce a správnu sebakontrolu toho, kto ju vykonáva. Kódex má slúžiť aj ako zdroj

pozitívnej pracovnej motivácie a uvedomenia si vznešenosti pedagogickej práce a stavovskej spolupatričnosti. Chce zároveň uľahčiť osobnú identifikáciu s vykonávaným povoláním a jeho akceptovanie prispeje aj ku skvalitneniu náročnej učiteľskej práce.

ZÁKLADNÉ NORMY UČITEĽSKEJ PROFESIE

1. Učiteľ si je vedomý svojej zodpovednosti, ktorou spoluvytvára etické vlastnosti a ľudsky mravné kvality mladej generácie. Je vzorom pre spoločnosť.
2. Učiteľ prispieva k tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov a ich udržiavaniu a podieľa sa na vytváraní atmosféry vzájomnej dôvery a úcty.
3. Učiteľ sa neustále vzdeláva, projektuje si celoživotné vzdelávanie, zvyšuje svoju kvalifikáciu a snaží sa získavať najnovšie informácie a poznatky zo svojho odboru. Je tvorivou osobnosťou, a preto je otvorený zmenám a stále hľadá nové poznatky a nové riešenia.
4. Učiteľ má pri výkone svojej profesie základné práva a slobody zaručené Ústavou Slovenskej republiky bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmysľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať.
5. Učiteľ vyznáva a otvorene sa hlási k ideálom demokracie a humanizmu. Svojím konaním a vystupovaním zvyšuje spoločenský status učiteľa. Je nezávislý a slobodný, ale jeho voľba nesmie urážať ľudskú dôstojnosť a šíriť násilie. O svojom pôsobení podáva pravdivé informácie, aby mohli byť objektívne posúdené jeho kompetencie. Nepredkladá žiakom svoje názory a myšlienky ako jedinú správnu možnosť.
6. Učiteľ odovzdáva mladej generácii kultúrne dedičstvo národa a ľudskej spoločnosti a vzhľadom na tradície pôsobí ako spolutvorca súčasnej i budúcej kultúry, čo však predpokladá jeho vzdelanosť a tvorivého ducha.

7. Učiteľ si je vedomý svojej omylnosti, a preto ak pochybí, musí si vedieť priznať chybu a byť schopný niest' za ňu zodpovednosť. Získané informácie a podnety dokáže kriticky prehodnotiť a následne ich uplatniť v praxi.

8. Učiteľ počas výchovno-vzdelávacieho procesu nesmie brať na zreteľ komerčné hľadisko, vlastný prospech a úžitok, ale musí sa riadiť svojim svedomím, pozitívnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiaka a vedeckými poznatkami.

9. Učiteľ má právo odmietavo zareagovať a vystúpiť, keď nariadenia sú v protiklade so všeobecne uznávanými základnými ľudskými hodnotami a jeho svedomím. Toto však predpokladá a vyžaduje správnosť morálneho svedomia pedagóga, ktoré mu umožňuje vziať na seba zodpovednosť za vykonané činy.

PRÁVA A POVINNOSTI UČITEĽA VOČI ŽIAKOM

1. Učiteľ rešpektuje žiaka ako rovnocenného partnera so všetkými občianskymi právami a povinnosťami a právami i povinnosťami vyplývajúcimi z Deklarácie práv dieťaťa a z iných dokumentov a právnych noriem platných na území Slovenskej republiky. Vzťah učiteľa a žiaka je postavený na vzájomnej úcte a pochopení a vzájomnej ústretovosti.

2. Učiteľ zaručuje rovnaký prístup ku všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnostnej alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať. Každý má právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti, osobnej cti, dobrej povesti, na ochranu mena, ochranu pred neoprávneným zasahovaním do súkromného a rodinného života.

3. Učiteľ prihliada na špecifické výchovné a vzdelávacie potreby jednotlivých žiakov, vyžadujúcich si individuálny prístup. Je povinný zrozumiteľne, veku primerane a v súlade s platnými základnými pedagogickými dokumentmi žiaka vzdelávať a vychovávať.

4. Učiteľ žiakom podáva fakty a informácie pravdivé, objektívne a neskreslené. Snaží sa žiakom poskytnúť komplexný a objektívny prehľad informácií v danej problematike bez ohľadu na vlastné presvedčenie a vlastné konanie.

5. Učiteľ nesmie žiakovi úmyselne či vedome ublížiť. Má právo a povinnosť dohliadať na zdravý fyzický a mentálny vývoj žiaka, v prípade jeho ohrozenia bezodkladne na to upozorniť rodičov, resp. zákonných zástupcov žiaka, prípadne príslušné orgány a inštitúcie. Učiteľ nesmie napomáhať alebo sa zúčastňovať na porušovaní cti a dôstojnosti žiaka, je povinný oznámiť príslušným orgánom podozrenie z hrubého alebo krutého zaobchádzania a týrania žiaka.

6. Učiteľ vedie svojich žiakov k samostatnosti a ku kritickému mysleniu. V rámci svojich a žiakových schopností a možností sa snaží o komplexný rozvoj žiakovej osobnosti.

7. Učiteľ nesmie akýmkoľvek spôsobom zneužiť dôveru a závislosť žiaka, rodičov resp. jeho zákonných zástupcov.

PRÁVA A POVINNOSTI UČITEĽA VOČI RODIČOM

1. Učiteľ rešpektuje úlohu a zodpovednosť rodičov ako hlavných činiteľov vo výchove ich vlastných detí a usiluje sa o spoluprácu s nimi tak, aby výchovné pôsobenie bolo pokiaľ možno jednotné a v prospech žiaka. Preto s nimi spolupracuje a poskytuje im profesijnú pomoc pri výchove.

2. Učiteľ pravdivo, pravidelne a zodpovedne informuje žiaka, jeho rodičov resp. zákonných zástupcov o výchovno-vzdelávacích úspechoch a neúspechoch žiaka, o výsledkoch spoločnej vzdelávacej a výchovnej práce, o prípadných problémoch, ťažkostiach a prípadných rizikách, ktoré môžu nastať. Ak je to potrebné, prejednáva s nimi formu pomoci dieťaťu a spoločný výchovný postup.

3. Učiteľ, po dohode alebo v stanovenom čase, poskytne konzultácie ohľadom výchovno-vzdelávacieho procesu rodičom resp. zákonným zástupcom žiaka. Napomáha rozvoju vzájomných vzťahov a spolupráce medzi rodičmi a učiteľmi,

prípadne vedením školy. Tieto vzťahy buduje na základe vzájomnej úcty a dôvery.

4. Učiteľ pravdivo prezentuje pozitívne aj negatívne výsledky svojej práce, práce svojej školy alebo školského zariadenia.

5. Učiteľ považuje informácie o rodinách, ktoré získa pri svojej práci za mimoriadne dôverné, zaobchádza s nimi zodpovedne a chráni tak osobnú dôstojnosť žiakov a členov ich rodín.

PRÁVA A POVINNOSTI UČITEĽA VOČI KOLEGOM

1. Učiteľ spolupracuje pri výchove a vzdelávaní s ostatnými kolegami, ktorí súčasne vzdelávajú a vychovávajú žiaka, spolupracuje s učiteľmi, ktorých vzdelávaním a výchovou prešli a tými, ktorí budú žiaka vzdelávať a vychovávať v nasledujúcom období. Požiada iného učiteľa, prípadne iného odborníka o konzultáciu vždy, keď si to vyžaduje záujem žiaka a okolnosti. Závery je vhodné dokumentovať písomne.

2. Učitelia sa navzájom podporujú a navzájom si pomáhajú bez ohľadu na to, na akom poste a na akom type školy, či školského zariadenia pôsobia. Pestujú vzájomnú kolegiálnu, profesionalitu, úctu, hrdosť na svoje poslanie v slovenskej spoločnosti.

3. Učitelia sa navzájom podporujú a pomáhajú si pri ďalšom vzdelávaní vo svojom odbore, pri rozširovaní svojho kultúrneho a poznateľného obzoru a v ďalších oblastiach.

4. Učitelia navzájom pestujú vzájomnú solidaritu a spolupatričnosť, svojím dielom prispievajú k medzinárodnej kooperácii a prestíži výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky.

5. Učiteľ sa nepreferuje len svoj predmet, ale spolupracuje s inými učiteľmi a vytvára medzipredmetové vzťahy, nezasahuje do kompetencií a rozhodnutí svojich kolegov.

6. Učiteľ nesmie podľahnúť pocitu falošnej kolegiality a stavovskej spolupatričnosti. Ak je svedkom neodbornosti kolegu, jeho nesprávneho či nespravodlivého správania, diskriminácie či iného negatívneho javu, konfrontuje túto situáciu s dotýčným kolegom. Učiteľ nekritizuje a neznevažuje prácu kolegov v ich neprítomnosti. Ak nenastane zlepšenie, informuje o tom vedenie školy alebo príslušné orgány.

(viz Slovenská komora učiteľov, 2010a, [online])

Příloha č. III

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**TVORBA
PROFESNÍHO STANDARDU
KVALITY UČITELE**

(Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi)

**Redakční tým ve složení: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (vedoucí)
PhDr. Hana Košťálová
Doc. PhDr. Michaela Píšová, PhD., M. A.
Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Mgr. et Bc. Hana Stýblová
Mgr. František Tomášek**

Praha, únor 2009

OBSAH

1. Co je a čemu slouží Profesní standard kvality učitele	3
2. Cíle navrhovaného projektu	4
3. Cíle odborné a veřejné diskuze	4
4. Proč je důležitá kvalita učitelovy práce?	5
5. Obsah navrhovaného projektu	6
1. Oblast: Výuka jako proces vyučování a učení	7
2. Oblast: Širší kontexty výuky	9
3. Oblast: Profesní rozvoj učitele	10
6. Doporučení pro organizační zajištění veřejné diskuze v praxi	10
Přílohy	12
Domácí a mezinárodní souvislosti navrhovaného projektu	
Profesní standard kvality učitele	12
Seznam členů Pracovní skupiny pro standardizaci profesních činností učitele	14

1. CO JE A ČEMU SLOUŽÍ PROFESNÍ STANDARD KVALITY UČITELE

Profesní standard kvality učitele vznikne po veřejné diskuzi, k níž jsou zváni všichni učitelé i širší veřejnost. Usnadní učitelům kvalitní výuku v podmínkách měnících se potřeb společnosti i jednotlivců. Jako východisko pro diskuzi nabízíme předkládaný materiál.

Profesní standard kvality učitele (dále jen Standard) chápeme jako rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

V našem pojetí se jedná o společenskou smlouvu, kterou je třeba pravidelně revidovat a obnovovat. Standard není nepohyblivý předpis, ale má povahu dosažitelného sdíleného cíle. Standard vyjadřuje průnik mezi „objektivními“ požadavky na plnění úkolu na určité úrovni¹³ a mezi realitou danou aktuálním stupněm profesního vývoje. Je důležité, aby ho učitelé i administrativa za takovou smlouvu stále považovali a stále na něm pracovali. Tím bude zajištěna jeho smysluplnost, přijatelnost, praktičnost a udržitelnost.

Standard slouží:

1. K ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (role učitele a klíčové profesní kompetence), jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládali požadavky, které jsou spojeny s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělávání. Tedy to, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Slouží k podpoře porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností. Důležitou roli návrhu Standardu vidíme v otevření celospolečenské diskuze o pojetí kvalitního vzdělávání a kvalitního učitele.
2. K tomu, aby všichni učitelé bez ohledu na vzdělávací úroveň a typ a druh školy používali terminologii, která je společně srozumitelná, čímž je vytvořena možnost vzájemného porozumění. Vzhledem k používané terminologii není tento dokument určen k plnému využití v oblasti předškolní výchovy a terciárního vzdělávání.
3. K tomu, aby noví zájemci o profesi měli informace o tom, jak může vypadat profesní a kariéerní růst.
4. K tomu, aby bylo možné plánovat a realizovat účinné přípravné i další vzdělávání v souladu s vyjednanými a společně přijatými požadavky profese.

¹³ Požadavky vycházejí jednak z potřeb společnosti, jednak ze stavu odborného poznání v profesi.

5. K tomu, aby učitelé věděli, co se očekává, a mohli s pomocí popisu očekávaného výkonu cíleně zlepšovat svou práci.
6. K tomu, aby bylo možné diferencovat ohodnocení a ocenění učitelů.
7. K tomu, aby si veřejnost mohla udělat adekvátní obraz o profesi učitele z hlediska současných i budoucích potřeb společnosti.

2. CÍLE NAVRHOVANÉHO PROJEKTU STANDARDU

- 2.1** V současné době vysoké autonomizace a liberalizace školství by mělo být součástí profesní hrdosti a cti učitelů, že mohou spoluvytvářet formulace ukazatelů a kritérií kvality výkonu vlastní profese. Tím deklarují nejen identifikaci s vlastní profesí, ale posilují důvěru veřejnosti k této profesi a důvěru k sobě samým.
- 2.2** Vytvořit návrh formulací pro standardizaci profesních činností učitele, která podpoří proměnu jeho kvality vycházející z cílů kurikulární reformy. Jedná se o Standard, který by měl naplňovat každý učitel v základním a středním vzdělávání.
- 2.3** Popis souborů činností by měl primárně motivovat každého učitele k tomu, aby byl schopen na základě systematické reflexe dále se profesně rozvíjet především z vnitřní potřeby.
- 2.4** Formulace návrhu standardizace profesních činností učitele jsou využitelné pro vzdělávací politiku v následujících čtyřech oblastech:
 - 2.4.1** Formulování státní zakázky na podobu absolventa učitelství pro fakulty připravující učitele. Jinými slovy, Standard by měl nastavit oblasti efektivní proměny v pregraduální přípravě učitelů.
 - 2.4.2** Využití Standardu jako předpokladu pro oceňování kvality učitele a pro její další rozvoj. Zároveň je žádoucí využití Standardu jako východiska pro smysluplnou koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).
 - 2.4.3** Naplňování kritérií kvality daných Standardem je rovněž východiskem pro model kariérního řádu a návazně i odměňování učitelů, přičemž je žádoucí jednotlivé kariérní úrovně spojit s atestacemi, garantujícími naplnění požadované úrovně.¹⁴
 - 2.4.4** Vytvořit a rozvíjet systémovou podporu učitelů v jejich profesním rozvoji včetně nástrojů jejich podpory (např. mentoring).

¹⁴ První představy o využití Profesního standardu kvality učitele v systému atestací jsou popsány v samostatném dokumentu.

Cílem členů Pracovní skupiny pro Standardizaci profesních činností učitele a redakční skupiny bylo vytvořit první verzi živého a otevřeného dokumentu a předat jej k co nejširší odborné a veřejné diskuzi.

3. CÍLE ODBORNÉ A VEŘEJNÉ DISKUZE

1. Diskuze o Standardu vytvoří učitelům prostor pro sdílení toho, jak chápou svou profesi a její nové pojetí. Umožní jim společně postupně identifikovat, ujasňovat a formulovat vlastní požadavky na kvalitu jejich práce zohledňující obecné cíle vzdělávání, k jejichž plnění je zavazuje státní vzdělávací politika. Předkládaný projekt slouží jako impulz k takové diskuzi, jejímž hlavním cílem je posílení profesionality učitelů.
2. Diskuze umožní a zprostředkuje využití odborného profesního potenciálu českých učitelů a jejich profesních asociací a spolků pro promýšlení úvah o vlastní profesi, její kvalitě v různých úrovních výkonu žádoucích činností. Zvyšuje profesní sebeuvědomování. To by mělo postupně vést k identifikaci s kritérii Standardu.
3. Diskuze podnítl širokou profesní veřejnost k poznání poznatkové, postojové a hodnotové úrovně ve vztahu k vlastní profesi a k budoucí podobě vysokoškolské přípravy na ni.
4. Na základě výše uvedených cílů bude dotvořena otevřená, nicméně pevně strukturovaná a obsahově jasně vymezená podoba Standardu, použitelná pro výše uvedené záměry státní vzdělávací politiky.

4. PROČ JE DŮLEŽITÁ KVALITA UČITELOVY PRÁCE?

Četné výzkumy bezpečně dokládají, že školy mohou mít velký vliv na úspěch žáků v učení a rozhodující část tohoto vlivu připadá na učitele. Rozdíly v práci konkrétních učitelů způsobují značné rozdíly v tom, jak dobře se žáci učí. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně vyšší dopad na rozdíly ve výsledcích dosahovaných žáky v učení než počet žáků ve třídě nebo různorodost ve složení třídy. (Darling-Hammond, 2000).¹⁵

Význam kvalitního školního vzdělání jako základu pro celoživotní učení se zvyšuje. Už nestačí, aby všechny děti chodily do školy – je potřeba, aby všechny děti mohly chodit do dobrých škol, v nichž vyučují kvalitní učitelé. Školy ve vyspělých zemích usilují o to, aby zvýšily účinnost své práce a aby vyrovnávaly nepříznivé mimoškolní vlivy v prostředí svých žáků.

¹⁵ Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In: Educational Policy Analysis Archives, 8 (1). Žáci, které vyučuje jeden neefektivní učitel za druhým, dosahují významně nižších výsledků než žáci, které vyučuje po sobě několik efektivních učitelů. Srov. Sanders, W.L., Rivers, J.C. (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.

Zvýšit kvalitu učitelovy práce znamená především přijmout fakt, že povaha učitelského povolání se zásadně proměnila, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale jsou mnohdy i zcela jiné než v minulém století. Kvalitně vyučovat neznamena dělat dobře totéž, co dělaly předchozí generace učitelů. Společnost očekává od svého vzdělávacího systému jinou službu, kterou vyjadřuje nově formulovanými vzdělávacími cíli pro jednotlivce (celoživotní učení, kompetence) i pro celý vzdělávací systém (spravedlivost, relevance). Zásadně se změnily děti, které je těžké přitáhnout k učení neúčinnými nástroji vnější motivace. K dispozici je řada psychologických a pedagogických výzkumů, které dokládají daty, jaké postupy ve výuce vedou k tomu, že se žáci doopravdy učí. Z těchto zdrojů vycházejí požadavky na to, co a jak by měl učitel dělat, aby bylo možné jeho práci považovat za kvalitní.

5. OBSAH NAVRHOVANÉHO STANDARDU

Pracovní skupina na základě analýz domácích i zahraničních modelů dospěla k závěru, že vybere pro první návrh formulací profesních činností učitele jen takové, které musí činit každý učitel v základním s středním vzdělávání tak, aby jeho práce vyhovovala záměrům kurikulární politiky dané Zákonem č. 561/2004 Sb.

Pracovní skupina dále:

- a) navrhuje popisy jednotlivých kritérií jako inspirační příklady a východiska pro širokou veřejnou a odbornou diskusi,
- b) považuje za důležité zdůraznit, že návrh dokumentu lze v první řadě považovat za otevřený návrh pro vnitřní identifikaci učitelů s úrovní vlastní profesionality vedoucí k pravidelnému sebehodnocení, a nikoliv za hotový nástroj určený pouze pro kontrolu a hodnocení učitelovy práce zvnějšku.

MŠMT :

- a) rozhodlo poskytnout profesní veřejnosti prostor k zásadnímu podílu na tvorbě Profesního standardu kvality učitele,
- b) považuje za svou prioritu, aby Profesní standard kvality učitele sloužil především k sebehodnocení učitele a jeho dalšímu profesnímu růstu.

Na základě činnosti Pracovní skupiny pro standardizaci profesních činností učitele byly navrženy následující oblasti (viz A), k nimž byly navrženy ukazatele s příklady ve formě kritérií (viz B).

- A. Výběr oblastí kritérií a jejich příklady
 1. Výuka jako proces vyučování a učení
 2. Širší kontext výuky
 3. Profesní rozvoj učitele
- B. Formulace ukazatelů a jejich příklady
 - 1.1 Plánování výuky

- 1.2 Realizace výuky
- 1.3 Reflexe (procesů a dosažených výsledků)

- 2.1 Rozvoj školy a školního vzdělávacího programu (ŠVP)
- 2.2. Klima školy
- 2.3. Spolupráce s rodiči, kolegy a veřejností

Pro třetí oblast lze rozdělit např. takto:

- 3.1 Profesní poznatková báze (deklarativní, procesuální, kontextuální znalosti)
- 3.2 Profesní dovednosti (např. využití pedagogické autonomie, sebereflexe a seberegulace)
- 3.3 Profesní postoje (odpovědnost, nadhled, nezávislost)
- 3.4 Profesní hodnoty (etika profese)

Ale lze i dohromady, jak je vymezeno níže. Jde o velmi specifické ukazatele, vzájemně provázané a obtížně „měřitelné“.

OBLAST Č. 1: VÝUKA JAKO PROCES VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Pro tuto oblast navrhuje pro diskuzi tři následující ukazatele, které oblast blíže charakterizují.

- 1.1 Plánování**
- 1.2 Realizace výuky**
- 1.3 Reflexe (procesů a dosažených výsledků)**

1.1 Plánování

Učitel:

- systematicky plánuje výuku vzhledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám žáků;
- při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky;
- plánuje, z čeho a jak on i žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů;
- při plánování předvídá různé situace, které mohou při výuce nastat. Plán mu umožňuje pružně reagovat na konkrétní průběh výuky;
- .
- .
- .
- .

1.2 Realizace výuky

Přístup k žákům

Učitel:

- projevuje respekt k žákům a žákyním bez genderových předsudků;

- vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání (očekává úspěšné zvládnání učení), podporuje jejich sebedůvěru;
- projevuje porozumění pro potřeby žáků, zajímá se o jejich názory, představy, problémy, pocity a dává prostor pro jejich vyjadřování;
- bere v úvahu individuální možnosti a potřeby žáků a zohledňuje je při výuce, se žáky s rozmanitými specifickými vzdělávacími potřebami pracuje samostatně i ve spolupráci se školským poradenským zařízením;
- .
- .
- .
- .

Komunikace a klima ve třídě

Učitel:

- má kvalitní mluvený projev (vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně věku žáků, zvládá hlasové prostředky);
- vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelská, vstřícná gestikulace, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru);
- podporuje soudržnost třídy založenou na vzájemném respektu, ohleduplnosti, toleranci k různosti, důvěře (podporuje schopnost žáků naslouchat si, domluvit se, řešit problémy a konflikty);
- systematicky vytváří podmínky pro spolupráci žáků v procesu učení, rozvíjí kooperativní dovednosti žáků při práci ve dvojicích, malých i větších skupinách ;
- společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy (jasně a srozumitelně vymezuje hranice a limity sociální komunikace a chování ve třídě (mezi žáky navzájem a ve vztahu k učiteli) a důsledně vyžaduje jejich dodržování);
- .
- .
- .
- .

Strategie výuky (vyučování a učení)

Učitel:

- individualizuje výuku s ohledem na možnosti žáků (např. diferencuje učivo a nároky na žáky, respektuje individuální tempo učení u žáků a dává jim přiměřený čas ke splnění úkolů, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení žáků), snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka vzhledem k jeho předpokladům;
- snaží se rozvíjet vnitřní motivaci k učení - vzbuzovat zvědavost, zájem žáků o učení a poznávání nových věcí, „ukazováním“ smyslu učení a konkrétních učebních činností;
- využívá širokého spektra výukových metod s důrazem na aktivní učení žáků;
- zvládá efektivní řízení a organizaci výuky, např. adekvátně řeší neočekávané situace a problémy, modifikuje své plány a improvizuje,

reflektuje rozhodovací procesy, uvědomuje si jejich důsledky, případně mění strategie;

- .
- .
- .
- .

Hodnocení žáků

Učitel:

- hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;
- hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) vzhledem k individuálním možnostem žáků;
- zprostředkovává žákům kritéria hodnocení (žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení), eventuelně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;
- využívá různých motivujících metod hodnocení (kvantitativní hodnocení, slovní hodnocení, hodnocení pomocí portfolia), podporuje u žáků sebehodnocení a vzájemné hodnocení;
- .
- .
- .
- .

1.3 Reflexe výuky

Učitel:

- pravidelně analyzuje svou činnost vzhledem k záměrům a cílům výuky a hodnotí její efekty, využívá zpětné vazby od žáků (osobní složky žáků / žákovská portfolia), učitelů a rodičů ke zkvalitňování své práce;
- shromažďuje zdroje, které mu pomohou reflektovat vlastní práci;
- reflektuje svou práci soustavně, i písemně (dělá si poznámky);
- .
- .
- .

OBLAST Č. 2: ŠIRŠÍ KONTEXT VÝUKY

2.1 Rozvoj školy a ŠVP

2.2 Klima školy

2.3 Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

2.1 Rozvoj školy a ŠVP

Učitel:

- je aktivním členem školního společenství – zajímá se o život školy a aktivně se do něj zapojuje, podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování ŠVP, na přípravě a realizaci společných programů a projektů školy;
- dokáže objasnit a zdůvodnit vzdělávací filozofii školy a kvalifikovaně prezentovat ŠVP širší veřejnosti;
- .
- .
- .
- .

2.2 Klima školy

Učitel:

- přispívá k vytváření pozitivního sociálně emočního klimatu školy založeného na vzájemném respektu a sdílení společných hodnot, podílí se na posilování „školní identity“;
- .
- .
- .
- .

2.3 Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

Učitel:

- efektivně komunikuje a spolupracuje s kolegy i vedením školy. Přispívá svými schopnostmi a zkušenostmi ku prospěchu celé školy, využívá zkušeností svých kolegů. Má zájem o sdílení zkušeností a spolupráci při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů, společné akce apod.). Naslouchá jiným názorům, diskutuje a plně respektuje společně přijatá rozhodnutí a opatření;
- efektivně komunikuje a spolupracuje s rodiči na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za podporu optimálního rozvoje žáků. Poskytuje jim co nejvíc informací o dítěti. Komunikuje s nimi způsobem, kterému jako laici mohou rozumět. Umožňuje jim aktivní vstup do výuky;
- efektivně komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy – zástupci zřizovatele školy, pracovníky inspekce, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče, institucemi pro vzdělávání učitelů, se zaměstnanci knihoven, muzeí apod.;
- .
- .
- .
- .

OBLAST Č. 3: PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

V této oblasti je obtížné oddělovat jednotlivé ukazatele. Proto jen uvádíme, že kritéria se v této oblasti budou týkat didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot.

Např. lze uvažovat o

Učitel:

- je vybaven nezbytnými profesními znalostmi a dovednostmi (pedagogicko-psychologické, oborově didaktické a oborové), které průběžně rozvíjí a obohacuje a zvyšuje tak svoji profesionalitu a tím i kvalitu své činnosti (např. dokládá je ve svém učitelském portfoliu);
- respektuje etické principy profese učitelství, je modelem etického chování a kultivovaných mezilidských vztahů;
- projevuje zaujetí pro práci se žáky, je motivován pro zkvalitňování své činnosti, systematicky pracuje na svém profesním rozvoji a sebevzdělávání (na základě informací o své výuce – sebereflexe, kolegiální hospitace, zpětná vazba od žáků a rodičů – volí cíle pro zkvalitnění své činnosti, tvoří plán svého profesního rozvoje);
- .
- .
- .
- .

6. DOPORUČENÍ PRO ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ VEŘEJNÉ DISKUZE V PRAXI

V souladu s výrazně deklarovaným zájmem o provedení nutné proměny cílů, struktury, obsahu, organizace pregraduální i postgraduální přípravy učitelů¹⁶ se jeví další využití prvního návrhu textu „Profesní standard kvality učitele“ jako efektivní v následujících oblastech:

- a) využít návrh pro veřejnou odbornou diskuzi v průběhu první poloviny roku 2009,
- b) koncipovat široce založený systém podpory učitelů ve zvyšování kvality jejich práce a profesním rozvoji (např. podpora začínajících učitelů, mentoring),
- c) využít definitivního návrhu dokumentu k efektivnímu ovlivnění proměny pregraduální přípravy učitelů v terciárním sektoru s podporou Akreditační komise vlády ČR,
- d) následně využít definitivní text dokumentu pro změnu politiky odměňování učitelů,
- e) prostřednictvím DVPP otevřít učitelům cestu k využívání dokumentu Standard jako nástroje k vlastnímu hodnocení (sebehodnocení) preferovaných profesních činností tak, aby byl každý schopen posoudit, na jaké úrovni naplňování uvedených kritérií se nachází. Návrh je tedy formulován prioritně pro tento cíl, sekundárně k využitelnosti pro vnější hodnocení učitele.

¹⁶ O. Liška: proč potřebujeme standardy pedagogické činnosti. In: Otevřený Zpravodaj MŠMT, 2008, č. 2, s.1

S ohledem na výše uvedené oblasti využitelnosti doporučuje Pracovní skupina pro standardizaci profesní činnosti učitele realizovat následující organizační zajištění ze strany MŠMT:

1. MŠMT vytvoří předpoklady pro materiální příspěvky na setkávání učitelských týmů, která jsou velmi účinnou formou veřejné diskuze. Učitelské týmy budou promýšlet a tvořit návrhy formulací jednotlivých kritérií, a tak se budou identifikovat s vlastní profesí.
2. V rámci rozvojového programu MŠMT bude umožněna realizace veřejné diskuze podle návrhu projektu Pracovní skupiny pro standardizaci profesní činnosti učitele z listopadu 2008. Jednotlivé části projektu budou garantovány a koordinovány užší Koordinační skupinou sestavenou ze členů Pracovní skupiny pro standardizaci profesní činnosti učitele.
3. Jednotlivých aktivit veřejné diskuze se budou pravidelně zúčastňovat i pracovníci MŠMT, skupiny II a VI.
4. Tiskový odbor MŠMT bude ve spolupráci s vedoucím Koordinační skupiny pro veřejnou diskuzi koordinovat šíření zpráv a prohlášení vzniklých během jednotlivých aktivit veřejné diskuze.
5. V ideálním případě bude pro veřejnou diskuzi vytvořena i webová adresa, kam bude možné posílat vlastní příspěvky tak, aby bylo možné na ně reagovat a poté je začleňovat do konečné podoby dokumentu.
6. MŠMT podpoří, ve spolupráci s Akreditační komisí vlády ČR, Asociací profese učitelství ČR (APU ČR), jednání s děkany a dalšími reprezentanty fakult připravujících učitele a s vedoucími představiteli institucí pro DVPP tak, aby byla již během veřejné diskuze projednána pravidla pro proměny pregraduální i postgraduální přípravy učitelů.
7. MŠMT podpoří snahy Koordinační skupiny získat prostor pro představení dokumentu a vývoje veřejné diskuze nejen v odborném, profesním tisku, ale i ve sdělovacích prostředcích, zejména v České televizi, Českém rozhlase a celostátních denících.
8. Po skončení veřejné diskuze přijme MŠMT dokument Profesní standard kvality učitele jako jednu z hlavních priorit pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy a sociálního postavení učitelů.

Příloha 1

DOMÁCÍ A MEZINÁRODNÍ SOUVISLOSTI NAVRHOVANÉHO PROJEKTU „PROFESNÍ STANDARD KVALITY UČITELE“

Navrhovaný projekt navazuje na předchozí snahy MŠMT, profesních neziskových organizací a iniciativ, řady jednotlivců z řad samosprávných orgánů, vysokých škol a regionálních škol, které byly od roku 1996 deklarovány v souvislosti s projektem „Učitel“, ale nebyly dosud z mnoha důvodů politických, ekonomických a koncepčních konkrétně naplněny.

Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality učitelů je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i pozornost, která je tomuto problému věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise (např. publikace „Učení je skryté bohatství“, UNESCO 1997; „Celoživotní učení pro všechny“, OECD 1997; „Lisabonské cíle vzdělávání“, Rada Evropy 2000; „Zvyšování kvality učitelského vzdělávání“, Evropská komise 2004, 2007).

Zcela nové podmínky pro celoevropské pojetí profesních činností učitele a jejich celkovou či dílčí standardizaci lze považovat období započaté rokem 2000, kdy byla v Lisabonu přijata všemi členskými zeměmi EU výzva pro celkové ekonomické a sociální zkvalitnění evropského prostoru. Z Lisabonské deklarace vyplývá jako přímá podmínka pro ekonomický a sociální rozvoj také proměna funkce školy a tím i funkce a role učitele, což se musí odrazit nejen ve změně pojetí práce učitele, ale zejména jeho odborné přípravy. Dosavadní znalostní základ pregraduální přípravy by měl být obohacen o další dovednosti, jejichž prostřednictvím by měl každý učitel vykazovat jistou míru zvládnutí klíčových kompetencí pro výkon nové role a funkce, zejména v oblasti celoživotního vzdělávání, odborné způsobilosti (čímž nemyslíme jen získání sumy vědomostí, ale kam patří zejména schopnost prosazování hodnotově orientované vize, efektivní komunikace s dalšími aktéry a důkladné didaktické dovednosti).¹⁷

Celá řada studií se pokusila na základě výzkumů identifikovat kompetence (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a osobnostní předpoklady), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny profesní standardy jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů.

Koncepce profesního standardu jsou rozmanité, v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Profesní standard je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a kompetencím učitele. Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a

¹⁷ Srov. např. G. Handscomb: Training the Future Profession – new perspectives. In: Professional Development Today (Birmingham), X., 2008, č. 3, s. 3-6; nebo M. Persson: The New Role of the Teacher. In: Tamtéž, s. 7-14. ISSN 1460-8340. respektovány jsou i dosavadní zkušenosti projektu EU s názvem Learning Teacher Network (LTN) z let 2004-2008, jehož výsledky lze nalézt na www.learningteacher.org

postojů. Nejčastěji je standard formulován jako soubor klíčových profesních kompetencí.

V současné době je kladen důraz na to, aby představa o kvalitě učitele vyjádřená profesním standardem byla vytvářena v interakci a spolupráci nejen mezi reprezentanty školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky, ale i mezi učiteli samotnými. Standard by měl být formulován z hlediska různých úhlů pohledu; měl by zahrnovat nejen různé úrovně požadavků na činnost učitele – od požadavků státu prostřednictvím formálních dokumentů, přes požadavky škol, zaměstnavatelů a rodičů po formulaci požadavků na přípravné a další vzdělávání a profesní seberozvoj, ale ve srovnatelné míře i požadavky samotných učitelů na identifikaci úrovně kvality vlastní profese.

Pro funkčnost standardu je velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály, jak vnímají svou profesní identitu. To vede v mnoha zemích k velkému důrazu na demokratický proces tvorby standardu „zdola“, na možnost spolupodílet se a ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace (viz zdůrazňovaný princip „ownership“ např. v Nizozemí. Standardy jako normy kvality profese, explicitně definované indikátory kvality výkonu profese by měly být vytvářeny v profesním diskurzu a široce sdíleny v profesní komunitě. Pouze profesní standard, který je sdílený a zvnitřněný, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti.

V posledních letech probíhá v evropském prostoru široká diskuze k možnostem tvorby (ale i rizik s tím spojených) „evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě. Vůdčí roli zde sehrává mezinárodní organizace ATEE - Association for Teacher Education in Europe, která sdružuje vysokoškolské učitele, výzkumné pracovníky v oborech pedagogicko-psychologických, pracovníky státní správy ve školství, experty z oblastí vzdělávací politiky apod. z více než 40 zemí (převážně z evropských zemí, spolupracují i odborníci z USA, Kanady a Austrálie).

Asociace spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s Expertní skupinou A, která se zabývá projekcí strategických cílů Evropské unie do roku 2010 v oblasti proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání. V tomto kontextu se asociace zapojila do diskuze o „evropském standardu“ učitele nejen připomínkováním dvou relevantních materiálů Evropské komise, Expert group A - „Kdo je Evropský učitel“ a „Změny v kompetencích učitelů a vzdělavatelů učitelů“, ale i formulací vlastních představ o tvorbě standardu kvality učitele na evropské úrovni (Stanovisko ATEE z roku 2006 – „The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators for Teacher Quality“). Problematice profesního standardu byla věnována i výroční konference v roce 2005 v Amsterdamu - „Teachers and their Educators – Standard for development“.

V rámci činnosti ATEE a jejích stálých pracovních skupin se pracuje na několika mezinárodních projektech, jejichž součástí jsou analýzy pojetí a funkce profesního standardu v různých zemích (v dokumentech vzdělávací politiky a kurikulárních dokumentech, v teorii a výzkumu, optikou různých aktérů - učitelé, studenti, studenti učitelství, vzdělavatelé učitelů, rodiče,...) s cílem hledat hlavní shody a rozdíly.

Projekt vychází a navazuje také na dnes již deklarativní snahu Rady vysokých škol (RVŠ), která dne 15. května 2003 přijala na 2. sněmu RVŠ Programové prohlášení pro funkční období 2003-2005 a v něm se článkem č. 6 zavázala věnovat pozornost přípravě učitelů na vysokých školách.¹⁸ Ve spolupráci s komisí pro vzdělávací činnost měla komise pro přípravu učitelů na vysokých školách, v níž měli, vzhledem k závažnosti problému, zastoupení i odborníci mimo pedagogické fakulty, úzce spolupracovat s MŠMT na vytváření *standardů učitelské způsobilosti*. Tyto standardy měly zohledňovat nejen potřeby proměňující se vzdělávací soustavy a společnosti, ale vedle profesních a odborných hledisek zohledňovat i etické a kulturní hodnoty a podporovat kreativitu v procesech výchovy a vzdělávání. Dále měla být věnována pozornost analýze potřeb nových učitelů a dalšímu vzdělávání učitelů. V praxi se tyto proklamativní snahy projevily jen velmi mizivě.

Pod tlakem globalizující se společnosti se objevují naléhavé výzvy i v nových dokumentech EU, např. Zlepšování schopností pro 21. století z července 2008, kde se požadavky na organizaci a novou náplň školy nepřímo poukazuje na nutnost proměny přípravy učitele a výkonu jeho profese v běžné praxi.¹⁹ Dalším dokumentem, ve kterém se objevuje naléhavá výzva k vytvoření standardů profesní činnosti učitelů, které by umožnily zefektivnit přípravu učitelů na vysokých školách je Návrh implementace Strategie celoživotního učení z dílny MŠMT (2008).²⁰

¹⁸ Programové prohlášení Rady vysokých škol pro funkční období 2003-2005 přijaté dne 15. května 2003. Srov. www.radavs.cz

¹⁹ Sdělení komise evropského parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: Zlepšování schopností pro 21. století: agenda pro evropskou spolupráci v oblasti školství (SEK 2008, č. 2177 z 3. července 2008), s. 11

²⁰ Strategie celoživotního učení byla schválena Vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007, které zavázalo MŠMT navrhnout do konce roku 2008 plán implementace celoživotního učení.

Příloha č. 2:

SEZNAM ČLENŮ PRACOVNÍ SKUPINY PRO STANDARDIZACI PROFESNÍCH ČINNOSTÍ UČITELE, KTERÍ SE V PRŮBĚHU ROKU 2008 PODÍLELI NA TVORBĚ PODKLADŮ, ZE KTERÝCH REDAKČNÍ TÝM VYTVOŘIL UVEDENÝ NÁVRH PRO VEŘEJNOU DISKUZÍ
(řazeno abecedně)

Mgr. Pavel Brebera

Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice

Mgr. Jana Kazíková

II. ZŠ Propojení, Příkrá 67, 264 01 Sedlčany

PhDr. Hana Košťálová

Kritické myšlení (RWCT), Janského 2437, 155 00 Praha 5

Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

PedF UO, Mlýnská 5, 701 00 Ostrava

Doc. PhDr. Michaela Pišová, M.A., PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice

Mgr. Michaela Prášilová, PhD.

PedF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

PedF UK Praha, Rettigové 4, 110 00 Praha 1

Mgr. et Bc. Hana Stýblová, Prezidentka Asociace ředitelů základních škol ČR
ZŠ a MŠ Plzeň-Božkov,

Mgr. Květa Suchánková

ÚVRV při PedF UK Praha, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1; ředitelka ZŠ Poříčany

Mgr. František Tomášek, Prezident Asociace profese učitelství ČR

Fakultní ZŠ Palachova 337, 250 01 Brandýs nad Labem

Doc. PaedDr. Petr Urbánek, PhD.

PedF TU Liberec, Voroněžská 13, 460 01 Liberec

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, PhD.

ÚVRV při PedF UK Praha, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

(viz Rýdl a kol., 2009, [online])

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Fatrdlová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Standard kvality profese učitele
Název v angličtině:	Professional Standards for Teachers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá měnící se rolí vzdělání v naší společnosti, novým pojetím žáka a učitele a požadavkem na zvyšování profesionality učitele. Jednou z možností je zavedení Standardu kvality profese učitele.
Klíčová slova:	Profesní standardy, kompetence, profesionalizace učitelství, učící se společnost, vzdělání
Anotace v angličtině:	This thesis addresses the changing role of education in our society, new concepts of students and teachers and the need for enhancing the professionalism of teachers. One possibility is the introduction of Professional Standards for Teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Professional Standards, Competences, Teacher Professionalization , Learning Society, Education
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. I – Profil absolventa/ky studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy magisterského stupně vzdělávání</p> <p>Příloha č. II – Návrh etického kódexu učitelů</p> <p>Příloha č. III – Tvorba profesního standardu kvality učitele; Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi</p>
Rozsah práce:	77 stran textu + 33 stran příloh
Jazyk práce:	čeština

